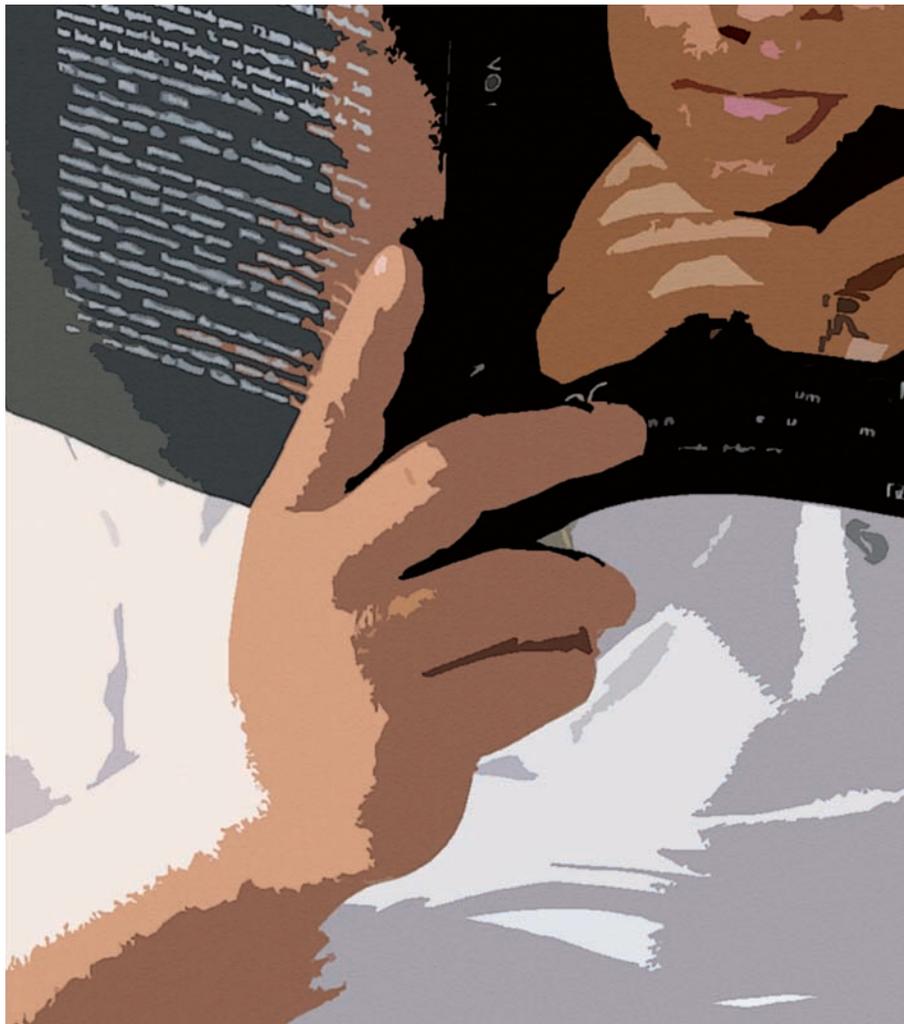


PAPELES DEL PSICÓLOGO

EL PSICÓLOGO EDUCATIVO: SU HISTORIA,
PROFESIONALIZACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA



EL PSICÓLOGO EDUCATIVO: RED ACADÉMICO-PROFESIONAL Y FUNCIONES
ESPECÍFICAS - CALIDAD DE LOS EXÁMENES PIR - TRASTORNO DE PÁNICO
- COMPETENCIA SOCIOCULTURAL - GÉNERO Y SALUD

Sección monográfica

- 202.** Presentación: El psicólogo educativo
José Carlos Núñez
- 204.** Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro
Jesús A. Beltrán Llera y Luz Pérez Sánchez
- 232.** Profesional especializado frente al no especializado: La paradoja del profesor orientador
María Pérez Solís
- 242.** Red académico-profesional de la psicología en la educación
Javier Martín Babarro y Juan Fernández
- 247.** La especificidad del psicólogo educativo
Juan Fernández

Otras aportaciones

- 254.** Calidad de los ítems de los exámenes PIR
Rafael Moreno, Rafael J. Martínez, y José Muñiz
- 265.** El trastorno de pánico en atención primaria
Antonio Cano Vindel, Cristina Mae Wood, Esperanza Dongil y José Miguel Latorre
- 274.** Exploración de prejuicios en los psicólogos: El primer paso hacia la competencia sociocultural
Carlos Díaz-Lazaro
- 282.** Acerca del género y la salud
Elena García-Vega

Special section

- 202.** Introduction: The educational psychologist
José Carlos Núñez
- 204.** More than one century of educational psychology. Global evaluation and perspectives for the future
Jesús A. Beltrán Llera and Luz Pérez Sánchez
- 232.** Specialized professional versus non-specialist: The paradox of a teacher counsellor
María Pérez Solís
- 242.** Academic and professional network of psychology in education
Javier Martín Babarro and Juan Fernández
- 247.** The specific functions of educational psychologist
Juan Fernández

Regular articles

- 254.** Quality of the PIR (Resident Intern Psychologist) test items.
Rafael Moreno, Rafael J. Martínez, and José Muñiz
- 265.** Panic disorder in primary care
Antonio Cano Vindel, Cristina Mae Wood, Esperanza Dongil and José Miguel Latorre
- 274.** Exploration of prejudices among psychologists: The first step towards sociocultural competence
Carlos Díaz-Lazaro
- 282.** About gender and health
Elena García-Vega

PAPELES DEL PSICÓLOGO

Edita

Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, España

Director

Serafín Lemos Giráldez

Directores asociados

José Ramón Fernández Hermida, Manuel Enrique Medina Tornero, José Carlos Núñez Pérez y José María Peiró Silla

Consejo Editorial

Francisco Santolaya Ochando
Fernando Chacón Fuertes
Josep VilaJoana i Celaya
Manuel Mariano Vera Martínez
Alfredo Fernández Herrero
Francisco Sánchez Eizaguirre
Manuel Berdullas Temes
M^a José Catalán Frias
José Ramón Fernández Hermida
Lorenzo Gil Hernández
Dolores Gómez Castillo
M^a Isabel Martínez Díaz de Zugazua
Rodolfo Ramos Álvarez
Rosa M^a Redondo Granada
Francisco Javier Torres Ailhaud
Ramón Jesús Vilalta Suárez

Consejo Asesor

José Antonio Aldaz, Esteban Alonso, Isaac Amigo, José Arévalo Serrano, Pilar Arránz, Dositeo Artiaga, M^a Dolores Avia, Sabino Ayestarán, Francisco Bas, Vicent Bermejo, Amalio Blanco, Cristina Botella, Carmen Bragado, Gualberto Buela, José Buendía, Vicente Caballo, Francisco Cabello, José Cáceres, Rosa Calvo, Fernando Calvo, Enrique Cantón, Amalia Cañas, Antonio Capafons, José Carlos Caracuel, Helio Carpintero, Mario Carretero, José Antonio Carroble, Miguel Costa, Sixto Cubo, Piedad Cueto, Fernando Díaz Albo, María José Díaz-Aguado, Jesús A. De Diego, Raúl De Diego, Andrés Duarte López, Rocío Fernández Ballesteros, Nicolás Fernández Losa, Jorge Fernández Del Valle, Concepción Fernández Rodríguez, Alfredo Fornos, Enrique García Huete, Miguel Anxo García Álvarez, César Gilolmo, Jesús Gómez Amor, Jorge L. González Fernández, Julio Antonio González García, José Gutiérrez Terrazas, Adolfo Hernández Gordillo, Florencio Jiménez Burillo, Cristóbal Jiménez Jiménez, Annette T.Kreuz, Francisco Javier Labrador, José Carlos León Jarriego, Jesús Ramón Loitegui, Roberto Longhi, Aquilino Lousa, Araceli Maciá, Emiliano Martín, María Angeles Martínez Esteban, José Joaquín Mira, Luis Montoro, José Muñiz, Nicomedes Naranjo, Conrado Navalón, José Ignacio Navarro Guzmán, Luis De Nicolás, Soledad Ortega Cuenca, Pedro Pérez García, Marino Pérez Álvarez, Félix Pérez Quintana, José Luis Pinillos, José Antonio Portellano, José María Prieto, Ismael Quintanilla, Francisco Ramos, Jesús Rodríguez Marín, Carlos Rodríguez Sutil, José Ignacio Rubio, Carlos Samaniego, Aurelia Sánchez Navarro, Javier Urra, Miguel Angel Vallejo y Jaime Vila.

Diseño y Maquetación

Juan Antonio Pez Martínez

Redacción, administración y publicidad

Juan Antonio Pez Martínez
Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos
C/ Conde de Peñalver, 45-5^o Izq.
28006 Madrid - España
Tels.: 91 444 90 20 - Fax: 91 309 56 15
E-mail: papeles@cop.es

Impresión

Gráficas Falcolor S.L.
C/ Bailén, 10, 2-I
28921 Alcorcón - Madrid

Depósito Legal

M-27453-1981 / ISSN 0214-7823

De este número 3 del Vol. 32 de Papeles del Psicólogo se han editado 55.500 ejemplares.

Este ejemplar se distribuye gratuitamente a todos los colegiados pertenecientes a los diversos Colegios que forman parte del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.

Los editores no se hacen responsables de las opiniones vertidas en los artículos publicados.

Papeles del Psicólogo está incluida en las bases de datos PsycINFO, Psycodoc y del ISOC (Psedisoc), del DOAJ (Directory of Open Access Journals), Elsevier Bibliographic Database: SCOPUS, Redalyc y en IBECS; y también se puede consultar en la página WEB del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos:
<http://www.cop.es>

PRESENTACIÓN

PSICÓLOGO EDUCATIVO THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST

José Carlos Núñez
Universidad de Oviedo



En octubre de 2009 tuvo lugar el VII Desayuno de Infocop, centrado en la *Situación del Sistema Educativo en España y el Papel de la Psicología*. Con este encuentro, se pretendió fomentar la reflexión e impulsar el desarrollo de diferentes líneas de trabajo vinculadas a la Psicología Educativa.

Del análisis de los temas abordados en este VII Desayuno de Infocop ha quedado manifiesta la necesidad de abordar con urgencia los retos que aún quedan pendientes en el sistema educativo. Uno de los problemas más graves es el vinculado a los elevados índices de fracaso y abandono escolar, íntimamente relacionados con la alta prevalencia de problemas de conducta en el alumnado y con la escasez de personal debidamente cualificado y preparado para tratar estos problemas en los centros. Precisamente, este debate ha servido para evidenciar que la implementación de acciones orientadas a abordar los problemas de conducta es una necesidad sentida y especialmente demandada por parte de la comunidad educativa más directamente vinculada con el trabajo directo en los centros escolares.

Con el fin de intentar dar respuesta a los numerosos problemas que aparecen en los centros educativos, se ponen en marcha programas generales de intervención a fin de revertir la situación problemática. Tal es el caso de programas para la mejora de la convivencia en los centros, prevención de la drogadicción, mejora de los procesos y hábitos y estrategias de estudio, programas de prevención de los problemas alimentarios (anorexia, bulimia), etc. No obstante, aunque todos estos programas son esenciales, no son suficientes, ya que también se necesita una atención individualizada tanto desde un punto de vista del diagnóstico como del de la intervención. Y es aquí donde es imprescindible la figura del psicólogo educativo, la cual no puede ser reemplazada por ningún otro profesional, ya que no dispone de la capacitación necesaria.

Por ello, entre las propuestas de mejora, se incluye la necesidad urgente de consolidar la figura del psicólogo educativo, a través de la definición de sus funciones, así como de ajustar los departamentos de orientación a las necesidades actuales que presenta el sistema educativo. A este respecto, en septiembre de 2010 fue firmado un acuerdo global, tanto por parte de la comunidad universitaria, como por parte del COP, sindicatos y del colectivo de directivos de centros de enseñanza pública, en el que se solicita, entre otros aspectos, la creación de un Máster en Psicología Educativa, que atienda a los criterios de calidad y de formación práctica que se requieren

Correspondencia: José Carlos Núñez. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo. Plaza Feijóo, s/n. 33003 Oviedo. España. E-mail: jcarlosn@uniovi.es



para potenciar intervenciones eficaces y especializadas en los centros escolares.

Hoy, iniciando el último trimestre de 2011, nos encontramos en un momento crucial para la definición del rol del Psicólogo Educativo, sus funciones dentro del Sistema Educativo y el procedimiento de acceso a la profesión. *Papeles del Psicólogo* ha querido contribuir a esta tarea con la publicación de los documentos científicos de esta sección monográfica para que puedan dar soporte teórico a la elaboración de la nueva normativa.

La sección monográfica está compuesta por cuatro trabajos de diferentes especialistas en el tema, abordando otros tantos aspectos clave en la definición de la especificidad del psicólogo educativo. En el primer artículo se ofrece una panorámica muy documentada sobre el más de un siglo de historia de la psicología de la educación. Como indican los autores, a lo largo de este periodo se pueden detectar tanto sombras como luces, concluyendo con una visión esperanzadora para esta disciplina y sus especialistas: los psicólogos educativos, profesionales bien diferenciados del resto de psicólogos y, por supuesto, de otros especialistas, como pueden ser, entre otros, los pedagogos. En el segundo, su autora, más centrada en el terreno estrictamente profesional, argumenta sólidamente sobre la pertinencia de contar en el contexto educativo con profesionales especialmente preparados y capacitados frente a “pseudoprofesionales o intrusos”. El psicólogo educativo es

uno de los especialistas cuyas funciones específicas resultan imprescindibles para el correcto desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas. En el tercero, sus autores nos presentan una novedad de sumo interés, que a todas luces resultará imprescindible para el buen funcionamiento de los diferentes sistemas educativos del inmediato futuro: una red académico profesional de la psicología en la educación. Gracias a ella, todos los psicólogos educativos de España pueden estar conectados, al igual que todos los padres y profesores. Finalmente, en el cuarto y último trabajo, su autor, se detiene en ir poniendo de manifiesto lo que constituiría la esencia de la especificidad del psicólogo educativo: sus tres núcleos de interés (profesores, alumnos y currículos) y sus tres funciones capitales (evaluación, asesoramiento e intervención). Para poder llevar a cabo adecuadamente estas funciones parece necesario, además de contar obviamente con el grado o la licenciatura en psicología, cursar también un máster muy concreto de psicología educativa.

Para acabar, me gustaría dejar constancia de mi agradecimiento personal y profesional a estos profesores e investigadores, autores de los cuatro trabajos presentados, que llevan ya mucho tiempo reflexionando y trabajando sobre la especificidad del psicólogo educativo y que, como podrá constatar el lector, han realizado un considerable esfuerzo por sintetizar sus aportaciones en beneficio de la comunidad educativa.



MÁS DE UN SIGLO DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA. VALORACIÓN GENERAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

MORE THAN A CENTURY OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: OVERVIEW AND FUTURE PROSPECTS

Jesús A. Beltrán Llera y Luz Pérez Sánchez
Universidad Complutense de Madrid

El objetivo de este artículo es hacer una revisión de la psicología educativa en sus más de 100 años de existencia. La psicología educativa, como el resto de las ramas de la psicología, ha evolucionado profundamente desde su nacimiento en el siglo pasado hasta el momento actual, impulsada por fuertes cambios económicos, tecnológicos, científicos y sociales. A lo largo de este artículo se exponen algunos de los resultados de esa evolución que, como ocurre en toda obra humana, están llenos de luces y de sombras. Esa evolución se hace especialmente visible en los cuatro grandes ámbitos de la educación: la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos y el contexto. El balance global resulta muy positivo, aunque no conviene olvidar las críticas recibidas a lo largo de todos estos años. Se termina con una propuesta que acentúa la contribución específica, original, de la psicología educativa al mundo de la educación y la necesidad de que todos los interesados en ella crean firmemente en las posibilidades de llevarla a cabo.

Palabras clave: Psicología de la educación, Enseñanza, Aprendizaje, Estrategias de aprendizaje, Modelos de enseñanza, Psicología instruccional.

The aim of this article is to carry out a review of the educational psychology in his more than 100 years of life. The educational psychology, as the other psychology divisions, has evolved deeply from the beginning up to now, stimulated by strong economic, technological, scientific and social changes. Along this article some of the results of this evolution are exposed that since it happens in any human work, are full of lights and shades. This evolution becomes especially visible in the big four areas of the education: teaching, learning, contents and context. The global balance is very positive, though it would be senseless to forget the critiques received through all these years. The article ends with a proposal that accents the specific, original, contribution of the educational psychology to the education and the need for all interested in his discipline to believe firmly in the possibility to get it.

Key words: Educational psychology, Teaching, Learning, Intelligence, Learning strategies, Learning models, Instructional psychology.

L A PSICOLOGÍA EDUCATIVA: SUS PRINCIPALES ETAPAS

La psicología educativa es una ciencia relativamente joven pero hunde sus raíces en el remoto pasado. Por eso se le puede aplicar lo que se ha dicho de la psicología experimental: que tiene un largo pasado y una corta historia (Boring, 1950). Nuestra disciplina probablemente comenzó, dice Berliner (1993), inadvertidamente como parte de tradiciones populares que trataban de educar a sus hijos. Por ejemplo, el antiguo ritual judío de la Pascua precede al actual modelo de Cronbach y Snow (1977) en cientos o miles de años anticipando por completo su famoso sistema instruccional basado en las interacciones aptitud-tratamiento. El líder del servicio Pascual estaba obligado a contar la historia de la Pascua cada año, pero debía hacerlo de manera diferente con cada uno de sus hijos, es decir, de acuerdo a sus diferencias individuales.

De ese largo pasado habría que destacar algunas figu-

ras eminentes que, a modo de raíces, han ido nutriendo sus pasos iniciales. Demócrito (siglo V a. C.), por ejemplo, escribió sobre las ventajas de la escolaridad y la influencia del hogar en el aprendizaje. Un siglo más tarde, Platón y Aristóteles (siglo IV a. C.) discutieron muchos de los contenidos de la psicología educativa: fines de la educación, educación diferenciada, desarrollo de las habilidades psicomotoras, formación del carácter, posibilidades y límites de la educación moral, relaciones profesor alumno, o métodos de enseñanza-aprendizaje. Quintiliano (siglo I d. C.) defendió la educación pública frente a la privada a fin de preservar los ideales democráticos; condenó la fuerza física como método disciplinar, recomendando una buena enseñanza y un atractivo currículo para resolver los problemas de conducta, aconsejó a los profesores tener en cuenta las diferencias individuales y estableció criterios para la selección del profesor. Pero habría que ser justos especialmente con una figura excepcional, pionera en la psicología educativa, Luis Vives (1531) y su obra *De tradendis disciplinis*. De él ha llegado a decir Berliner (1993) que supo anticiparse en varios siglos a las figuras más destacadas de nuestra disciplina en asuntos tan esenciales como la di-

Correspondencia: Jesús A. Beltrán Llera. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Campus de Somosaguas. Madrid. España. E-mail: jbeltrán@edu.ucm.es

dáctica de las materias, las diferencias individuales o la evaluación:

...Vives escribió "como un psicólogo educativo contemporáneo podía hacerlo en ese tiempo. Recomendó a los responsables educativos que debe haber una presentación ordenada de los hechos que se van a aprender y en esto se anticipó a Herbart del siglo XIX. Advirtió que lo que se tiene que aprender debe ser practicado, de esta manera, se anticipó a Thorndike con su ley del ejercicio. Escribió sobre las diferencias individuales y la necesidad de ajustar la instrucción a todos los estudiantes, pero especialmente a los que tienen necesidades especiales: sordos, ciegos... anticipando el trabajo de los psicólogos educativos centrados en la educación especial y al área de la aptitud-tratamiento. Discutió el rol de las escuelas en el desarrollo moral, anticipando el trabajo de Dewey, Piaget, Kohlberg y Giligan. Escribió que el aprendizaje es dependiente de la actividad del yo, precursor en este caso de la metacognición que estudia las maneras en que el yo controla su propia actividad. Finalmente, destacó la necesidad de que los estudiantes sean evaluados sobre la base de sus propias ejecuciones pasadas y no en comparación con otros estudiantes, anticipando así el trabajo de los teóricos de la motivación actual que evitan las comparaciones sociales y de los investigadores que encuentran elementos perniciosos en la evaluación referida a la norma que superan algunas de sus ventajas. Así, mucho antes de que tuviéramos nuestra identidad profesional, había individuos pensando inteligentemente sobre lo que lo que llamaríamos psicología educativa. Nuestras raíces son profundas dentro del cuerpo de conocimientos que constituye la historia intelectual de Occidente", p.39

Entre otras figuras destacadas, habría que mencionar a Comenio (1657) que influyó en el pensamiento psicoeducativo escribiendo textos basados en la teoría evolutiva y apuntó el uso de ayudas visuales para la instrucción. Recomendó que la instrucción empezara por lo general y fuera progresivamente a lo particular. El objetivo de la instrucción no era la memoria sino la comprensión. Descartes y Locke defendieron posiciones contrapuestas: Descartes (1596-1650) defiende el protagonismo de las ideas innatas como base del conocimiento, mientras que Locke (1632-1704) apela a las

impresiones sensoriales, es decir, a la experiencia. Pero todos los especialistas están de acuerdo en reconocer a Thorndike como padre de la psicología educativa. Thorndike se entrenó en el área de la psicología experimental, primero con James en Harvard y luego en Columbia con Cattell. Él fue, ante todo, un diseñador experimental en el campo de la educación.

La historia más específica de la psicología educativa se inicia entre 1890 y 1920 (Beltrán, 1983, 1984; Zimmerman y Schunk, 2003). En realidad, la psicología educativa nace, como señala Hothersal (1984), en el año 1892 cuando Stanley Hall llama a su estudio a 26 colegas para organizar la American Psychological Association (APA). Entonces, toda la APA era psicología educativa. En este corto espacio de tiempo se producen algunas aportaciones decisivas que harán posible el nacimiento de esta ciencia y con ella, la aventura de unir dos mundos tan complejos como los de la psicología y la educación. En esta etapa hay que incluir a seis presidentes de la APA: Cattell, Dewey, Hall, Judd, Seashore y Thorndike. Y otros gigantes como James, Woodworth, Warren y Yerkes. Todos ellos creían que la psicología iba a revolucionar la educación y muchos educadores querían dar a la nueva ciencia esa oportunidad. Es la etapa de la **fundación** o constitución formal de la psicología educativa.

La segunda etapa va de 1920-1960. Se puede hablar en este caso de **consolidación**. En estos 30 años de desarrollo la psicología educativa tenía ya *establecida* una base empírica centrándose en áreas tan sensibles como aprendizaje, habilidades humanas y rendimiento educativo. También incluía cuestiones evolutivas, diferencias individuales y medida psicológica. Es decir, tenía teorías, instrumentos de medida, diseño de investigación y análisis estadísticos para hacer contribuciones útiles a la práctica educativa. Pero en la década de los 40 la psicología educativa, inicialmente bien asentada como División 15 de la APA, estuvo a punto de desaparecer porque carecía de campo propio, ya que otras Divisiones, como Evaluación, Personalidad o, sobre todo, Psicología Escolar, trataban los mismos temas. Además, los enfoques estaban anticuados, había poca investigación significativa en las revistas científicas y los currículos eran ambiguos y sometidos a la moda del momento. Varias veces se pensó en suprimirla o reorganizarla, pero las cosas empezaron a cambiar de tal forma que Gage (1961) Presidente de la División aventuró que la psicología educativa ocuparía en la década de los 60-70 una posición privilegiada.

La tercera etapa, de 1960-2011, es de **eclosión**. Como había anticipado Gage (1961), en 1966 era ya la tercera División de la APA en número de afiliados, sólo superada por la 8, Personalidad y Psicología Social y la 12, Psicología Clínica. Desde entonces ha iniciado un poderoso despegue hasta ocupar una posición avanzada en el cuadro de las ciencias, tanto por el auge que va cobrando el ejercicio de la profesión, como por la investigación realizada y la calidad de sus autores. A partir de este momento, la evolución de la psicología educativa ha sido relativamente tranquila. Con algún sobresalto, y en la mayor parte de los casos con un éxito indudable, el área se ha mantenido con dignidad e incluso con brillantez en la mayor parte de los países, tanto en su dimensión disciplinar, como en la de su actividad profesional o de investigación.

Sin embargo, en las dos últimas décadas, la psicología educativa ha vivido una etapa bastante controvertida con fuertes llamadas a redefinir su propia identidad. Cuatro fechas hay especialmente señaladas: 1992, 1996, 2003 y 2006. El año 1992 fue el año del Centenario de la fundación de la psicología educativa. La revista *Educational Psychologist*, el órgano de expresión de los psicólogos educativos (APA) publica una serie de artículos en los que se hace un chequeo a la psicología educativa y se pide redefinir o, al menos, afinar, aclarar, su verdadera misión en el campo educativo. En 1996, la revista *Educational Psychologist* publica otra serie de artículos revisando de nuevo el status de la psicología educativa. Ese mismo año, Sternberg (1996b), que poco más tarde sería elegido Presidente de la División 15, psicología educativa, publica un artículo famoso en el que anuncia su caída y su posible recuperación. Utilizando un anuncio popular para la tercera edad que presentaba a una anciana diciendo "me he caído y no me puedo levantar", lo aplica a la psicología educativa, señalando que la psicología educativa se ha caído, y no se puede levantar mientras no clarifique su propio rol. La solución sería, dice, identificar el corazón del área, que no es otro que el proceso de *enseñanza-aprendizaje* correctamente interpretado.

En 2003, Zimmerman, presidente en ese momento de la División de psicología educativa, se ve en la necesidad de salir en ayuda de esta disciplina y pide la colaboración de los expertos para mostrar abiertamente las contribuciones de la psicología educativa a la educación y a la psicología en general. Así aparece el monumental libro de Zimmerman y Schunk (2003) titulado: *Un siglo*

de contribuciones, en el que van desfilando las figuras más brillantes de la psicología mundial representadas por sus aportaciones más significativas, originales y valiosas. En 2006, la revista *Educational Psychology in Practice*, con ocasión de sus 25 años de historia, hace una revisión de la psicología educativa analizando sus problemas actuales y, sobre todo, diseñando su futuro. Otras fuentes de información, como los Congresos o el trabajo diario en el campo de la práctica educativa ponen igualmente de relieve la preocupación de los psicólogos educativos por una posible pérdida de influencia en el campo de la educación y, sobre todo, por una clara disminución del entusiasmo de los propios psicólogos con relación a otras etapas de la historia.

Hoy, aunque ya más sosegada, la psicología educativa sigue suscitando interrogantes en torno al presente y al inmediato futuro, especialmente en el marco profesional. Por eso, pasada ya una década de este siglo XXI, es conveniente hacer un balance sereno en el que se tengan en cuenta las *críticas* -lo que la psicología educativa no ha hecho- pero también las *contribuciones*: lo que ha hecho bien, que es mucho más, en calidad y extensión, hasta el punto de convertirse en una ciencia singular. Las primeras, las críticas, contribuirán a mejorar su ejecutoria, las segundas, las contribuciones, reforzarán su trayectoria y fortalecerán su legado.

CRÍTICAS

Jackson (1981) señala cuatro fallos en la propuesta original de Thorndike: a) no distinguir entre las metas y métodos usados en las ciencias físicas y los de las ciencias sociales: para Thorndike, la gente era tan fácil de estudiar como las piedras y los animales; b) no prestar atención a los contextos sociales e históricos en los cuales la gente vivía y en los cuales operaban las escuelas; c) creer ciegamente que todos los logros de la ciencia eran deseables, a pesar de los horrores de Hiroshima; y d) olvidar la dimensión estética de la ciencia, pues el arte de la psicología de la educación debe estar vivo como lo hace en cualquier otra rama de la ciencia.

Grinder (1989) dice que la psicología educativa tiene tres problemas principales: alejamiento, fraccionamiento e irrelevancia. En su opinión, la psicología educativa estaba alejada de cualquier responsabilidad de la educación, centrándose en el ámbito reducido de la psicología experimental y del laboratorio; el fraccionamiento se ha convertido en un problema crítico, al no tener conexión con las materias prácticas y los procesos auténticos de

clase; además, falta un fondo común entre los propios psicólogos educativos, aunque esto no extraña mucho cuando se observa el entrenamiento tan diferente que los psicólogos educativos llegan a tener (unos reciben su entrenamiento en las escuelas y otros en los departamentos universitarios; unos tienen experiencias de enseñanza en las clases, otros no; unos ven el rol de la psicología educativa como centrado en la preparación del profesor, otros en la intervención o el entrenamiento).

Witrock (1992) destaca, sobre todo, las desventajas del carácter aplicado de la psicología educativa, por ejemplo, seleccionar para su estudio aquellos problemas educativos a los que se pueden aplicar soluciones desarrolladas en otros contextos, olvidando los problemas reales simplemente porque no han sido abordados en otros ámbitos de la psicología. Al mismo tiempo, señala las ventajas de definirla como una ciencia autónoma: concentrar la investigación, la enseñanza y la intervención en los verdaderos problemas educativos, unificar las contribuciones de la psicología educativa a la psicología y a la educación o mejorar el autoconcepto de los psicólogos educativos, evitando la sensación de estar recibiendo préstamos de otras ramas.

Mayer (2001) se queja de que los agoreros lleven tanto tiempo anunciando la muerte o la debilidad de la psicología como fuerza de influjo en la educación cuando para él, lejos de estar debilitada, es un campo vibrante que ha experimentado un éxito sin igual en la comprensión de los problemas educativos.

En una síntesis apretada, ésta sería la lista de las críticas más frecuentes (ver Cuadro 1):

Todas ellas se pueden reducir a dos:

- ✓ crisis de identidad (status): lo que la psicología educativa es,
- ✓ crisis de influencia en el mundo de la educación (rol): lo que la psicología educativa hace. Ambas se refieren al estado actual de la psicología educativa, es decir, qué somos y qué hacemos (para una mejor clarificación de la especificidad y funciones del psicólogo educativo, ver artículo de Fernández en este mismo número).

CONTRIBUCIONES

Son muchos los expertos que enumeran y describen las contribuciones de la psicología educativa a la educación, a la psicología y a la ciencia en general. Berliner (2003) señala las contribuciones personales de los cuatro gigantes de la psicología. Se refiere a James, a su es-

tudiante Hall y al estudiante de Hall, Dewey. Los tres prepararon el camino y la victoria que ganó Thorndike, también estudiante de James. De James dice que destacó la utilidad de la psicología respecto a la educación en tres asuntos vitales como suministrar apoyo a las creencias sobre la instrucción, prohibir a los profesores ciertos errores egregios y apoyarles en algunas de sus decisiones pedagógicas. A ello habría que añadir su interés en cambiar la conducta, la inteligencia y la personalidad del estudiante. De Dewey aprueba su idea de psicología educativa, entendida como un conjunto de hipótesis de trabajo más que como un conjunto de hallazgos válidos dispuestos a ser aplicados, como pensaba ya Thorndike. Con todo, Thorndike resulta, por encima de todos, su héroe preferido.

Mayer (2001) destaca las grandes contribuciones de la psicología educativa a la teoría cognitiva y la práctica educativa, aunque reconoce que es difícil ser psicólogo educativo en el siglo XXI porque para nuestros colegas de psicología somos demasiado educativos -una etiqueta despectiva que refleja nuestro interés por estudiar los problemas relevantes de la educación más que tareas de laboratorio- y para nuestros colegas de la educación somos demasiado psicólogos otra etiqueta igualmente despectiva que refleja nuestro interés por basar la práctica educativa en los métodos y teorías de investigación científica más que apoyarnos en la opinión popular. Según Mayer, nuestro papel como psicólogos educativos inquieta a la psicología, por no aceptar la investigación artificial de laboratorio como el punto final de la investigación psicológica, y, a la educación, por no aceptar las buenas intenciones o las opiniones de los expertos como explicación racional de las prácticas educativas. En el fondo, resume Mayer, es precisamente la combinación

CUADRO 1
CRÍTICAS MÁS FRECUENTES

- ✓ reduccionismo epistemológico; confusión entre ciencias físicas y ciencias sociales
- ✓ olvido del contexto social e histórico de los seres humanos
- ✓ alejamiento de los grandes problemas educativos
- ✓ fraccionamiento o falta de conexión con las materias y procesos de clase
- ✓ falta de fondo común entre los psicólogos educativos
- ✓ ausencia de un eje central definitorio de su naturaleza y misión
- ✓ olvido del caso individual
- ✓ crisis de identidad
- ✓ mediocridad en la práctica profesional
- ✓ escasa influencia en el mundo de la educación
- ✓ irrelevancia educativa
- ✓ debilidades internas; necesita una redefinición

de las dos críticas lo que genera el potencial único de la psicología educativa para avanzar en la teoría psicológica y la práctica educativa. Como contribución específica, indica la voluntad de crear teorías científicas generales del aprendizaje, que tengan validez en el ámbito escolar y vayan dirigidas a contenidos específicos del currículo.

Podríamos seguir así comentando las contribuciones señaladas por los diferentes expertos, pro la lista resultaría excesivamente larga, y ha sido ya ensayada en el libro anteriormente citado de Zimmerman y Schunk (2003). En ese formato lo que se pone de relieve es la contribución histórica, individual, de las grandes figuras de la psicología, y esto nos conduce a la elaboración de un catálogo de protagonistas y su contribución correspondiente. En este artículo, por el contrario, vamos a hacer una descripción valorativa de esas contribuciones a la educación siguiendo un modelo más sistemático que hagiográfico, centrado en los cuatro grandes ejes o vectores a los cuales, según los expertos, se reduce la esencia de la educación: enseñar, aprender, lo que se enseña y aprende y el contexto en el que se enseña y aprende. De esta manera, lo que obtenemos no es un elenco final de contribuciones puntuales sino, más bien, un hilo argumental que nos permite descubrir el proceso de evolución y de cambio que ha sufrido la educación a impulsos de la psicología educativa y también dibujar los diferentes rasgos que han ido apareciendo en el rostro de la educación a medida que la psicología educativa iba proyectando su luz sobre ella y su núcleo de problemas educativos. De esa forma, podemos contemplar una imagen más completa y objetiva.

Enseñanza

El gran desafío de Thorndike (1903, 1910, 1913) al fundar la psicología educativa fue producir *cambios* en la inteligencia, personalidad y conducta de los seres humanos en todos los órdenes de la vida, principalmente en el contexto escolar. De acuerdo con su proyecto, la psicología educativa puede ayudar a la educación sobre todo en el ámbito de los contenidos y los métodos de enseñanza. De esa forma, superaba los dos grandes lastres de la educación, el carácter ideológico de los contenidos, (sustituyéndolos por conocimientos científicos) y las rutinas pedagógicas tradicionales a la hora de actuar en el aula, (sustituyéndolas por decisiones científicamente fundadas y susceptibles de comprobación empírica). Fortalecía así el paradigma educativo instruccional centrado

en el profesor y en su enseñanza. En ese sentido, Thorndike logró construir una teoría bien articulada, haciendo de la enseñanza una verdadera ciencia. Eso sí, una ciencia asentada sobre bases de carácter asociacionista ya que las nuevas habilidades que se trataba de adquirir con la enseñanza eran en realidad conexiones o asociaciones de estímulos, o de estímulos y respuestas. De hecho, la ley del efecto, descubierta por Thorndike, llegó a convertirse en el principio guía de la instrucción, premiando las acciones correctas y debilitando las incorrectas. Lo que trataba de hacer era superar los viejos métodos de enseñanza basados en tradiciones o en meras intuiciones personales que olvidaban la vida y los intereses del niño en la escuela ofreciendo, en cambio, problemas reales, radicales, comprometedores para suscitar la actividad del pensamiento.

Un paso más allá en busca de la eficacia instruccional fue la aparición de Skinner (1953) que rediseñó las prácticas escolares mediante la tecnificación y mecanización de la enseñanza, introduciendo en ella el análisis experimental de la conducta o condicionamiento operante. Esto le permitió presentar una teoría de la adquisición del conocimiento acompañada de una verdadera tecnología que organizaba la enseñanza en secuencias cuidadosamente preparadas. A través de ellas, el individuo adquiría globalmente los elementos de una nueva y compleja ejecución: sin emitir respuestas equivocadas en el camino, desembocando en una verdadera instrucción programada (Skinner, 1970). La clave aquí estaba en el refuerzo. Enseñar es ordenar inteligentemente las contingencias del refuerzo con las cuales el alumno puede realizar mejor su aprendizaje. Los niños aprenden sin enseñanza en su medio natural, pero, en el aula, los profesores tienen que utilizar contingencias especiales para acelerar así la aparición de la respuesta educativa que, de otro modo, no se produciría o se produciría mucho más lentamente.

La aplicación más conocida de la teoría de Skinner es la de las máquinas de enseñar. Una de las grandes ventajas de la máquina de enseñar es que permite a los alumnos aprender a su propio ritmo cubriendo objetivos de acuerdo con sus propias posibilidades sin la presión que, a veces, se produce en las aulas por la marcha, lenta o excesivamente rápida, de los compañeros. Gracias a la máquina, el profesor puede revisar una clase entera con gran rapidez, y, sobre todo, puede individualizar la instrucción. Esto libera al profesor de tareas rutinarias, pesadas, interminables y le permite dedicar su tiempo a

la programación y desarrollo de actividades y planteamientos educativos más profundos.

La enseñanza en este caso se convierte en un sistema cerrado cuyo contenido, objetivo y estrategias pedagógicas están ya previamente predeterminadas, y los materiales de la enseñanza son obligatorios e idénticos para toda la clase. Este proceso instruccional, cerrado, lineal y acumulativo ofrece, sin embargo, un aprendizaje sin errores (según los expertos nunca debería superar el 5%). El modelo ha resultado especialmente interesante y eficaz en el aprendizaje de la aritmética, la ortografía, la lectura o en las tareas de los sujetos con necesidades educativas especiales. Pero la enseñanza skinneriana tiene algunas debilidades (Moraleda, 1984). Por ejemplo: atiende al entorno externo del aprendizaje pero descuida el proceso interno del sujeto que aprende; es un modelo excesivamente lineal, acumulativo que desemboca en la mera acumulación de informaciones; el aprendizaje está gobernado por la acción todopoderosa del refuerzo; convierte al profesor en un mero programador y suministrador de refuerzos que se limita a enviar a los estudiantes a la máquina para resolver un error en lugar de apelar a su conciencia, a su reflexión, o a su capacidad de autocorrección, de creatividad y descubrimiento. Más tarde, con la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, habrá una vuelta a las máquinas de enseñar y a la enseñanza programada aunque ya bajo paradigmas educativos diferentes.

Tanto la teoría asociacionista como la conductista suministraban, como hemos visto, una teoría coherente de instrucción. Pero seguían siendo *sistemas cerrados*, centrados en el resultado más que en el proceso, y ninguno de ellos ofrecía un análisis del pensamiento del alumno, por lo que resultaban inadecuados para los interesados en la comprensión y el razonamiento humano. La enseñanza era ya una ciencia, pero había perdido al sujeto, y debía recuperarlo.

La debilidad de las ideas asociacionistas y conductistas llevó a los expertos a considerar las propuestas de Piaget (1950) que representan por el contrario, un sistema abierto en el que más que los resultados, lo que interesa es el proceso de aprendizaje, dando un lugar privilegiado a la participación activa del alumno, la promoción de sus intereses y el desarrollo de su autonomía. Para ello, tanto los objetivos como los contenidos debían estar adaptados a las posibilidades evolutivas del alumno. Sin embargo, a pesar del impacto de la teoría piagetiana en la enseñanza, su modelo, contrariamente a la especifici-

dad de los modelos conductistas, se ha perdido en generalidades teóricas. No obstante, aunque no dejó ninguna teoría explícita sobre la instrucción, sin embargo muchas de sus ideas encontraron cobijo en la práctica educativa (Peralbo y Dosil, 1994).

El despegue real de la teoría instruccional ha tenido un protagonista de excepción en la figura de Bruner. Bruner presidió la conferencia de Woods-Hole (1959) que se organizó después de la alerta que significó para las escuelas americanas el lanzamiento del sputnik por los rusos. El resultado de la conferencia fue la publicación del libro *El Proceso de la Educación* (Bruner, 1960). Dos ideas destacaban, sobre todas, en ese libro: a) no se deben enseñar hechos y métodos, sino estructuras y principios clave en cada asignatura. Cada conocimiento, cada problema tiene un núcleo básico de ideas, un modo característico de pensar, es decir una estructura y esto es lo primero que hay que transmitir a los alumnos. Lo importante es que el niño domine el núcleo central, la estructura básica de cada materia. A medida que el niño avanza en el aprendizaje de las respectivas materias, el núcleo se irá profundizando y ampliando. Este tipo de enseñanza encerraba muchas ventajas: la comprensión de las estructuras hace la materia más asequible al alumno, permite entenderla y recordarla mejor, promueve una transferencia más adecuada y efectiva a otras materias y, sobre todo, ayuda a aplicar estas ideas básicas dentro y fuera de la escuela. b) todos los principios se pueden enseñar en alguna forma a los niños en cualquier estadio evolutivo. Este principio descansa en el hecho de que las ideas más abstractas y más complejas pueden convertirse en forma activa o intuitiva que esté al alcance del que aprende para llegar a la idea abstracta que debe ser dominada. Si esto es así, el currículo escolar debe ser recurrente, no lineal, sino en espiral, por descubrimiento, retomando constantemente y en niveles cada vez más complejos los núcleos básicos o las estructuras de cada materia.

Pocos años más tarde apareció otro libro de Bruner (1966): *Hacia una teoría de la instrucción*, con el que se inaugura en el horizonte de la psicología educativa una nueva disciplina: la psicología de la instrucción, con una orientación claramente cognitiva. La idea central de Bruner es la distinción entre las teorías del aprendizaje que son descriptivas, señalando los pasos que el alumno da en su camino hacia el aprendizaje y las teorías de la instrucción que son prescriptivas y marcan las líneas de actuación que debe seguir el profesor para que el alumno aprenda.

El trabajo de Bruner y su acento en el aprendizaje recurrente, en espiral, por descubrimiento, ha tenido muchos seguidores. Algunos nombres de referencia en este nuevo panorama de la instrucción son: Gagné y Dick, (1983); Gagné y Rohwer, (1969); Glaser y Bassok, (1989) y McKeachie, (1974). Pero, sobre todo ha servido de guía para adoptar una orientación cognitiva clara y prometedora. A partir de ahora, la psicología educativa, con su enfoque cognitivo, estaba ya en condiciones de ofrecer una visión nueva de *qué enseñar* (estructuras), *cómo enseñar* (modelado, descubrimiento, en espiral) y *dónde enseñar* (dentro de un contexto de problemas más amplios). Ahora bien, esta visión sólo será operativa si dispone de sistemas adecuados de evaluación que garanticen un elevado nivel de calidad educativa (Fernández, 2008).

Un acontecimiento instruccional de especial relevancia se produce en el ámbito educativo cuando la APA (1995) publica los famosos "Principios del aprendizaje" que cambian sustancialmente el paradigma educativo hasta entonces reinante: el paradigma instruccional centrado en la enseñanza y en el que enseña, confirmando los deseos de numerosas especialistas que, partiendo de la práctica, estaban insatisfechos con ese enfoque educativo. Según los expertos, la educación ha encarnado tres grandes paradigmas a lo largo de su historia (Barnathy 1984): institucional, administrativo e instruccional. El primero se llama institucional porque lo que se enseña y aprende es lo que deciden las instituciones o poderes que gobiernan. Es un sistema de educación centralizado que tiene como objetivo fundamental transmitir la ideología del gobierno en el poder. Se da, por lo general, en sociedades poco desarrolladas. En este caso, los centros de decisión están lejos de los consumidores: profesores y alumnos. El segundo paradigma, el *administrativo*, responde al sistema educativo semi-descentralizado donde juegan su papel las administraciones territoriales. Hay todavía indoctrinación, ideología, pero los centros de toma de decisiones están más cerca de los destinatarios. El tercero es el *instruccional*. Dentro de este paradigma, la educación se interpreta como un sistema pedagógico cuyo contenido ya no es la ideología, sino el currículo escolar. Y la atención está centrada en el profesor y en su enseñanza, apoyada por la tecnología. Como se ha señalado anteriormente, este paradigma fue consolidándose progresivamente con la aparición de la psicología educativa. Pero el nuevo paradigma educativo, inspirado por la APA, cambia sustancialmente el centro de gra-

vedad y, en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en la persona que aprende y en su aprendizaje. Es el paradigma que podríamos llamar *personal*. Lo que importa ahora no es tanto transmitir conocimientos, cuanto ayudar a los alumnos a que los adquieran, es decir, ayudar a aprender. Un aspecto interesante de este paradigma es que los supuestos centrales en los que se apoya, al contrario de los paradigmas anteriores, conducen a acentuar los procesos y necesidades de la persona que aprende, y no los factores externos al proceso de aprender como los recursos materiales, el tiempo disponible, el currículo o la información (Segovia y Beltrán, 1998). De esta manera, la educación empezaba a recuperar el sujeto hasta entonces incomprensiblemente olvidado.

El paradigma personal ha encontrado su mejor campo de operaciones en las teorías de Gardner y Sternberg que habían defendido ampliamente la enseñanza diferenciada, acomodada a las inteligencias de los alumnos. Según ellos, los profesores tienen que enseñar y educar en el aula la inteligencia, todas las inteligencias, además de contenidos. Es la única forma de llegar a todos los alumnos, ya que de lo contrario, si sólo se enseña una, muchos de ellos podrían quedar descolgados de la enseñanza. No se trata, claro está, de enseñar todos los contenidos con todas las inteligencias a la vez, sino de alternar las inteligencias en la enseñanza de los contenidos.

Dentro de este nuevo paradigma personal, de orientación cognitiva, se fueron adoptando cuatro grandes enfoques o formatos diferentes: 1) instrucción de contenidos como objetivo esencial del aprendizaje que sigue las pautas tradicionales en el aula; 2) instrucción situada que trata de localizar el aprendizaje en tareas cognitivas tanto en la escuela como fuera de ella; 3) instrucción de habilidades cognitivas que acentúa la importancia de desarrollar un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas en el contexto de un curso o programa académico adjunto o separado del contenido curricular; 4) instrucción mixta que acentúa ambas cosas: instrucción de estrategias y de contenidos. El primer enfoque no supone ninguna novedad sobre lo ya conocido. Los otros suponen una dosis de innovación y coinciden en algunos elementos esenciales. Por ejemplo, colocan el *locus* del aprendizaje en el estudiante y su meta es la construcción del significado. Además, consideran el aprendizaje poco interesado en hechos aislados o en las habilidades básicas de nivel inferior y ponen el acento en el aprendizaje autorregulado. Por último, sienten la

necesidad de profundizar más que de ampliar, tanto en lo referente a los contenidos como a las habilidades.

Aunque la psicología educativa ha extraído conocimientos y estrategias de sus propias raíces psicológicas, ha sabido también reconocer los hallazgos de otras ciencias afines y cercanas a ella y ha ido incorporando numerosas y brillantes investigaciones sobre el funcionamiento cerebral en su proceso de aprendizaje, diseñando modelos de procesamiento de información que implican la capacidad del cerebro para comprender, retener y reproducir el conocimiento usando sus diferentes sistemas de memoria. La perspectiva cerebral ofrece una explicación científica de cómo ocurre el aprendizaje en las clases. Títulos de libros y programas tan expresivos como “aprendizaje diferenciado basado en el cerebro”, “aprendizaje compatible con el cerebro”, “enseñanza basada en el cerebro” son bastante frecuentes en los últimos años. La idea es aplicar el conocimiento cerebral básico a la psicología educativa para suministrar resultados positivos en la enseñanza y en el proceso del aprendizaje. Se piensa que las estrategias de enseñanza basadas en el funcionamiento del cerebro ofrecerán resultados positivos (Bruer, 1999; Erbes et al., 2010; Jensen, 2006; Sousa, 2006), ya que es a través de nuestra comprensión de las estructuras cerebrales y de las funciones cognitivas, como podemos conectar nuestras capacidades de aprendizaje con metas instruccionales basadas en el funcionamiento cerebral. He aquí algunos principios básicos comprobados por los expertos y que pueden tener una gran utilidad pedagógica: el cerebro es un procesador paralelo que puede ejecutar varias actividades a la vez; tiene una tendencia innata a buscar el significado; procesa todos y partes simultáneamente; se siente activado por el desafío y es inhibido por la amenaza, etc.

Apoyada en el último paradigma que hemos llamado personal -la educación centrada en el aprendizaje, en el que aprende y en las nuevas investigaciones sobre el cerebro anteriormente comentadas-, ha surgido en las últimas décadas una nueva corriente instruccional llamada “Schools for all kinds of minds” (Barringer, Pohlman y Robinson 2010; Levine, 1992). Parte de la idea de que las diferencias en el aprendizaje son una variación y no una desviación. De otra forma, quiere ser “la neurociencia convertida en práctica educativa”, pretende ayudar a los educadores a conocer cómo liberar a los estudiantes de tensiones inútiles e innecesarias mientras construyen conocimientos sobre sus fuerzas y habilidades previas;

creo que la ciencia y la investigación del cerebro nos ayudan a comprender que la gente no aprende de manera uniforme, sino que varía en su aprendizaje. El resultado es una mejor comprensión de la forma en que cada uno de nosotros aprende y un enfoque para la enseñanza que suministra, a la vez, esperanza y optimismo a todos los estudiantes, ya que en este contexto, podrán mejorar la confianza en su capacidad de aprender y elevar su fe en las escuelas, seguros de que podrán ayudarles.

Como consecuencia del paradigma centrado en el alumno que aprende, se fueron ensayando en los centros escolares diferentes escenarios de atención a las necesidades de los alumnos que implicaban, en muchas ocasiones, la “segregación” de los alumnos con necesidades educativas especiales, una situación que luego ha tratado de ser resuelta sin éxito por medio de la “integración”. Pero ahora, según los expertos, estamos ya a las puertas de un nuevo paradigma en el que la psicología educativa ha tenido mucho que ver, la *Educación Inclusiva* que trata de eliminar los efectos negativos de la segregación y superar las limitaciones de la integración. Aunque el espíritu de la educación inclusiva estaba ya inspirando muchas de las prácticas educativas, es en la Declaración de Salamanca, que tuvo lugar con ocasión de la “Conferencia Mundial sobre Educación de necesidades especiales: acceso y calidad”, proclamada por los delegados que representaban a los 92 Gobiernos y 25 organizaciones internacionales en los días 7-10 de Junio de 1994, donde este nuevo paradigma inclusivo adquiere carta de naturaleza. La declaración afirma “el derecho de cada niño a la educación” y defiende el desarrollo de “escuelas inclusivas que son los medios más eficaces de combatir actitudes discriminativas creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad inclusiva y estableciendo una educación para todos.”

La Unesco (2008) la define como “un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de discriminación”. Pero, hasta el momento, no se sabe muy bien en qué consiste; es más un deseo que una realidad, y son tantas las modalidades de educación inclusiva que se pueden encontrar en los diferentes países que resulta necesario, y hasta urgente, delimitar con precisión sus fronteras a fin de evitar posibles confusiones y organizar con éxito el mundo

de la práctica. La confusión que existe dentro del campo internacional surge, al menos en parte, del hecho de definir la inclusión de maneras muy distintas.

Tratando de descubrir el significado de esta declaración de la Unesco, podríamos señalar algunas claves explicativas de la misma (Beltrán, 2011). En primer lugar, se pone de relieve que la educación inclusiva es un *proceso permanente*. Excluye, por tanto, que se trate de un estado y destaca su carácter procesual, dinámico y nunca acabado. En segundo lugar, que va dirigido a ofrecer una *educación de calidad para todos*. En este enunciado está condensada la esencia de la educación inclusiva al señalar la finalidad de este proceso y sus dos grandes objetivos: la calidad y la calidad para todos. Una tercera clave se encierra en el *respeto a la diversidad*. Con ello se está expresando que la diversidad no es mala, ni peligrosa; por el contrario, la diversidad debe ser respetada y, sobre todo, que es compatible con la calidad educativa y, en consecuencia, no es necesario separar a los alumnos por el hecho de ser diferentes. Posiblemente sea esta tercera clave la que expresa mejor el sentido de esta declaración y la que marca el punto crítico que distingue este paradigma de los modelos educativos anteriores. La diversidad pasa así de ser un enemigo de la educación de calidad a convertirse en un ingrediente esencial de la calidad educativa. La cuarta clave hace hincapié en el respeto a las diferencias individuales, ya se trate de necesidades, habilidades, características o expectativas de aprendizaje. La última clave se encuentra en la recomendación de *eliminar toda forma de discriminación*. Y son muchas las barreras que pueden favorecerla. Ahora bien, es precisamente la escuela la que, a través de sus intervenciones, puede reducir las *barreras al aprendizaje* y promover el éxito de cada uno de los alumnos. Resulta sintomática la sustitución de *dificultades de aprendizaje por barreras al aprendizaje*. Con ella, se pasa de una clave explicativa individual del posible fracaso escolar a otra clave explicativa de carácter social.

Con respecto a la organización de la práctica educativa, la investigación ha identificado ya algunos modelos que pueden servir de referencia a la educación inclusiva. Señalamos los cuatro que consideramos más importantes: a) *aprendizaje cooperativo*; b) *club de estrategias de aprendizaje*; c) *agrupación heterogénea*; y d) *comunidad de aprendizaje*. No podemos olvidar el potencial de la tecnología como fuente de inclusión. En este sentido, son muchas las experiencias llevadas a cabo. Por

ejemplo, dentro de nuestras fronteras dos experiencias interesantes son las relacionadas con el modelo de aprendizaje CAIT -constructivo, auto-regulado, interactivo y tecnológico- (Beltrán y Pérez 2005) y el Proyecto BIT, específico para personas con discapacidad intelectual (Pérez, 2002; Pérez y Beltrán, 2007).

En realidad, la educación inclusiva no es una solución generosa, humanitaria, para resolver los casos de los alumnos con déficits. Es un *proceso* de reforma educativa con un extraordinario potencial de cambio. Pero también es un *resultado* visible. En realidad, es el resultado de un largo recorrido por parte de la psicología educativa, con indicadores luminosos que revelan la distancia que va de la *normalización* al *reconocimiento de los derechos humanos*, de la *educación especial* a la *educación regular*, de la *diferenciación curricular* al *currículo común*, de la *ausencia de unos pocos* a la *presencia de todos*, de la *responsabilidad de los especialistas* a la *responsabilidad compartida de todos los profesores*, del *alumno* a la *comunidad*, de la *integración* a la *inclusión*. El alcance de este recorrido sólo se aprecia si se descubre que el punto de referencia, es decir, la unidad de análisis de la educación no está ya en las instituciones nacionales como en el primer paradigma, ni en las administraciones regionales ni en el profesor, ni en el alumno, como pedían los paradigmas posteriores. Hoy la verdadera unidad de análisis de la educación es la *comunidad de aprendizaje* en la que todos los alumnos aprenden a vivir a través de un proyecto compartido.

En resumen, la psicología educativa ha hecho tres grandes contribuciones a la enseñanza: 1) la ha convertido en una verdadera ciencia, liberándola de las meras opiniones, ocurrencias o rutinas pedagógicas, 2) ha mejorado progresivamente su enfoque: primero, asociacionista, luego conductista y, por último, cognitivo, que es el vigente en la actualidad, 3) la orientación cognitiva de la enseñanza, impulsada por la psicología educativa ha ido cambiando el centro de gravedad de la enseñanza configurando nuevos paradigmas centrados en el profesor, más tarde en el alumno y, por último, nos pone hoy ante un nuevo desafío ofreciéndonos un nuevo paradigma: el inclusivo, que pone el acento en la comunidad de aprendizaje.

Aprendizaje

El aprendizaje es el tema estrella de la psicología educativa y, a la vez, la contribución más importante que esta disciplina ha hecho a la educación, especialmente en el

ámbito de la práctica escolar. Como dice Mayer (1996, 2001), el resultado más visible y duradero de la psicología educativa es el desarrollo de teorías educativamente relevantes sobre el aprendizaje y el conocimiento. Ahora bien, éste era el viejo sueño de Thorndike según el cual los profesores deberían elegir sus métodos de acuerdo a los resultados de la investigación científica más que guiados por la rutina o la opinión general. A la búsqueda de una buena teoría del aprendizaje, la psicología educativa generó unas cuantas, desde el conexionismo de Thorndike que fue uno de los más influyentes teóricos del aprendizaje en el siglo XX -haciendo aportaciones importantes, descubriendo leyes y principios que hoy ya pertenecen al repertorio universal- a la teoría del aprendizaje matemático de Hull (1943), al conductismo de Skinner (1953) y a la teorías cognitivas que desembocan en el aprendizaje autorregulado.

La llegada de la psicología cognitiva al aprendizaje fue liderada por el trabajo que desde la psicología educativa hicieron Ausubel (1965), con el aprendizaje significativo, Bruner (1960, 1966) con el aprendizaje por descubrimiento y Carroll (1963) con los modelos científicos del aprendizaje escolar. Bloom (1956) y Gagné (1970) trataron de desarrollar la secuencia del aprendizaje, identificando sus procesos y condiciones de eficacia, poniendo así de relieve la participación activa del sujeto, ya que éste, lejos de ser impulsado por el estímulo a dar una respuesta, como pensaban los asociacionistas, es el verdadero protagonista del proceso porque categoriza, procesa e interpreta la carga informativa del estímulo antes de dar la respuesta correspondiente. Las nuevas teorías cognitivas se centran, por tanto, en lo que hacen los sujetos mientras aprenden, es decir, cómo manejan y transforman la información recibida y, sobre todo, cómo la relacionan con las experiencias anteriormente incorporadas.

Evidentemente, este cambio de perspectiva sobre el aprendizaje trae consigo un cambio copernicano sobre la concepción de la enseñanza y el papel que en ella desempeña el profesor. La enseñanza se centra en el alumno más que en el material y trata de facilitar la construcción de significados del estudiante acentuando la interacción entre las estructuras mentales del sujeto y la información recibida. Una tarea fundamental de la enseñanza será por tanto, adaptar los materiales informativos y los métodos instruccionales correspondientes a las características particulares de cada uno. De esa forma fueron surgiendo numerosos modelos de diseño ins-

truccional. Una buena revisión crítica de 40 modelos de diseño instruccional es la de Andrews y Goodson (1979).

Como anteriormente se ha señalado, aunque una de las metas originales de la psicología a mitad del siglo XX fue el desarrollo de una teoría general del aprendizaje, enseguida quedó claro que la búsqueda de la psicología en pos de una teoría general del aprendizaje era un fracaso y consiguientemente las grandes teorías del aprendizaje se fueron disolviendo poco a poco. La educación le ofreció a la psicología la posibilidad de comprender cómo aprende la gente en áreas de contenido real en el aula y, de esta forma, la psicología educativa rescató a la psicología de una búsqueda infructuosa y comenzó a desarrollar teorías específicas ajustadas a las áreas curriculares -cómo aprender a leer, cómo aprender matemáticas o cómo aprender historia- (Mayer (2001).

Otra de las áreas que se ha beneficiado de esta restricción del estudio del aprendizaje es la relacionada con las estrategias de aprendizaje tanto cognitivas como metacognitivas. Belmont y Butterfield (1971) encontraron que los estudiantes de educación especial rendían peor que los estudiantes de la educación regular en el aprendizaje de una lista de letras. Además, los estudiantes de educación especial no utilizaban espontáneamente estrategias de repetición (repetir la lista en voz alta), mientras sí lo hacían los estudiantes regulares. Pero cuando se enseñaba a los de educación especial a repetir, su ejecución en el recuerdo de listas aumentaba hasta el nivel de los restantes alumnos. El estudio de las estrategias de aprendizaje ha tenido numerosos representantes dentro y fuera de nuestras fronteras (Beltrán 1993, 1996; Beltrán, Pérez y Ortega, 2006; Cabanach et al., 2008; Cano y Justicia, 1994; González-Pienda et al., 2002a; Pintrich y Johnson, 1990; Pressley, 1988; Román, 1990; Santiuste, 1998, 2003; Valle et al., 2007; Weinstein y Mayer, 1986). Gracias al impulso de las estrategias, todos los estudiantes, y con más motivo los de educación especial, han encontrado en ellas un instrumento sumamente eficaz para potenciar su capacidad de aprendizaje, lo que ha dado lugar a una verdadera explosión de programas de intervención que han alcanzado un nivel de eficacia muy elevado. En el mismo sentido y por la misma razón, se han incrementado los estudios sobre las estrategias de comprensión de la lectura. Brown y Palincsar (1989) mostraron que es posible enseñar a estudiantes con problemas cómo usar estrategias de comprensión de lectura tales como hacer preguntas, clarificar, resumir o predecir.

Uno de los momentos clave en el desarrollo de las estrategias tuvo lugar hace algo más de tres décadas, cuando McKeachie (1974), especialista en problemas instruccionales y de aprendizaje, hizo una de las primeras revisiones en el *Annual Review of Psychology* bajo el nombre de "Instructional Psychology" en la que se recogían los avances que esta nueva ciencia iba realizando al amparo de los esfuerzos de la psicología cognitiva. Doce años más tarde, en la nueva revisión, sus predicciones se habían cumplido (Pintrich et al. 1986). La orientación del aprendizaje era claramente cognitiva y, sobre todo, el núcleo de las investigaciones estaba de tal manera centrado en el análisis de lo que se empezaba a llamar "estrategias de aprendizaje" que McKeachie (1987) escribió poco más tarde un artículo con el título expresivo "The new look in Instructional Psychology: teaching strategies for learning and thinking"; y es que las estrategias son eso, el "new look" de la psicología de la instrucción (Beltrán, 1996). Otros los especialistas en estrategias, Pressley y Levin (1989), utilizando la metáfora del computador, hablan de las estrategias como del "software" o paquete de programas que están almacenados en la memoria, para distinguirlas del "hardware" o estructuras del sistema, señalando la atención que en los últimos años se está dando al estudio del software.

A juicio de los expertos, el estudio de las estrategias de aprendizaje constituye uno de los grandes focos de atención para los investigadores y, en general, para todos los implicados en la intervención educativa. Sólo basta asomarse a las revistas científicas, a los Congresos internacionales, a las publicaciones especializadas o a los currículos universitarios para comprender el desarrollo que han conseguido en las últimas décadas, con resultado generalmente coincidente: el efecto positivo de las estrategias sobre el rendimiento académico (Beltrán, 1993). La relación entre estrategias y rendimiento parece evidente dado que si las estrategias de aprendizaje son las herramientas idóneas para construir el conocimiento, cuantas más y mejores estrategias utilice un alumno en su aprendizaje, mayor será el nivel del rendimiento.

Todavía es mayor la evidencia que surge de la práctica. Cualquier docente sabe que los estudiantes con éxito y los estudiantes con bajo rendimiento, o incluso fracaso escolar, emplean diferentes estrategias, al igual que ocurre en el caso de los expertos y los principiantes en distintas áreas. De ahí que la praxis educativa, desde los tiempos más lejanos, haya puesto a los alumnos con fra-

caso escolar junto a los buenos estudiantes para que observándolos mientras estudian, aprendan ellos también a estudiar, es decir, a utilizar bien las herramientas del pensamiento que son las estrategias (Pérez, González y Beltrán, 2009). Pero también hay evidencia empírica que corrobora los datos de la experiencia. Sólo en la base de datos de ERIC aparecían entre 1982 y 1992, 1.415 artículos sobre las estrategias de aprendizaje y casi una docena de metaanálisis sobre los resultados obtenidos en las diferentes intervenciones llevadas a cabo para mejorar las estrategias de aprendizaje de los alumnos con problemas de rendimiento (Hattie, 2009; Hattie, Biggs y Purdie, 1996).

Existe hoy un consenso generalizado, derivado de las investigaciones realizadas sobre la existencia de una estrecha correlación entre las estrategias y el rendimiento. Los resultados señalan una correlación entre 0.20 y 0.30, lo que permite concluir que las estrategias de aprendizaje estarían explicando en torno a un 4-9 % de la varianza del rendimiento (Miñano y Castejón, 2008). Cuando se trata de estrategias de carácter afectivo-motivacional, la correlación asciende a 0.40, explicando un 16% de la varianza del rendimiento y adquiriendo un papel importante en la predicción del rendimiento (Pintrich y Johnson, 1990).

Otro indicador que estrecha aún más la relación entre estrategias y aprendizaje es el tamaño del efecto. Los miles de estudios analizados por Hattie (2009) sobre el tamaño del efecto de los programas de intervención en las estrategias de aprendizaje para mejorar el rendimiento, llevados a cabo a lo largo de más de 30 años, atribuyen a las estrategias cognitivas un tamaño de 0.59 y de 0.69 para las estrategias metacognitivas. El indicador de referencia para comprobar el efecto positivo de esas intervenciones es 0.4. Por debajo de ese indicador, la intervención no ha resultado positiva; por encima de ese indicador sí lo es. Los indicadores estratégicos encontrados (0.59 para las cognitivas y 0.69 para las metacognitivas) son muy positivos. Esto equivale aproximadamente a una correlación entre las dos variables (estrategias y rendimiento) de 0.24 en el caso de las estrategias cognitivas y de 0.33 en el caso de las estrategias metacognitivas.

Un estudio reciente de Kim et al. (2008) ha sintetizado los estudios de intervención (50 estudios) realizados en Korea entre 1990 y 2006, usando el metaanálisis. Las estrategias cognitivas tenían un efecto (en este caso el cálculo es el de Cohen) de 0.82-1.69 para las estrate-

gias cognitivas y de 0.82-1.42 en el caso de las estrategias metacognitivas. Estudios bien recientes (Muelas, 2011) demuestran la relevancia de las estrategias de aprendizaje al descubrir que es la única variable de todas las estudiadas (inteligencia, personalidad, autoconcepto...) que tiene valor predictivo respecto al rendimiento académico.

La psicología educativa ha seguido avanzando en su intento de contribuir a mejorar la práctica educativa, no tanto para construir una nueva teoría general del aprendizaje como por identificar, dentro de la corriente cognitiva, los sucesos internos que ocurren en la mente del estudiante mientras aprende, desde el momento en que se presenta el contenido informativo al alumno hasta que se produce la construcción de significado. Y eso ha llevado muchos años de trabajo dentro del ámbito de la psicología educativa y son muchos los expertos que han contribuido a esta tarea (Beltrán, 1993; Gagné, 1974; Goñi, 1998; Shuell, 1988; Thomas y Rohwer, 1986).

De esta forma, el aprendizaje es entendido ya por todos como el resultado o efecto del pensamiento que elabora los materiales informativos presentados en el momento inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Identificar pues los componentes de ese proceso de aprendizaje no es más que identificar los distintos movimientos, fases o funciones del pensamiento al aprender. Enseñar, que es ayudar a aprender, no será otra cosa que enseñar a pensar, es decir, ayudar a desarrollar las distintas funciones del pensamiento y no sólo ayudar a almacenar contenidos. De ahí la importancia del profesor como mediador y no como mero transmisor y de la evaluación de procesos más que de productos (Beltrán, 1993; Coll, Palacios y Marchesi, 1990; Fernández, 1996; Rivas, 1997).

Mayer (2001) ha dibujado la naturaleza del aprendizaje con tres metáforas que ayudan a entender y diferenciar este proceso: aprendizaje como adquisición de respuestas, como adquisición de conocimientos y como construcción de significados. Esta triple metáfora marca el recorrido que ha hecho el aprendizaje en estos 100 años bajo la tutela de la psicología educativa. Ya no se trata de adquirir respuestas y almacenarlas en la memoria para reproducirlas después de una manera puramente mecánica. Tampoco se trata de acumular conocimientos de manera enciclopédica satisfaciendo inveteradas exigencias de erudición. Se trata más bien de aprender a aprender, de aprender a ser inteligente y de construir significados.

En consecuencia, si se considera el aprendizaje como construcción de significados, el papel del estudiante en este modelo es el que corresponde a un estudiante autónomo, auto-regulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje. El aprendizaje autorregulado representa así el último tramo del recorrido que la psicología educativa ha realizado en torno al aprender. Profundizar en la naturaleza de este modelo de aprendizaje, identificar los procesos que lo constituyen, descubrir las variables que lo hacen posible tanto desde el punto de vista del estudiante como desde el punto de vista del contexto educativo en el que tiene lugar, así como las condiciones de su eficacia y su orquestación instruccional, son el objetivo de muchos estudios que se están llevando a cabo dentro del área de la psicología educativa, (Bandura, 1993; Boekaerts, Pintrich y Zeiner, 2000; Núñez et al. 2006). Al conocimiento del aprendizaje autorregulado ha contribuido la publicación de los principios del aprendizaje de la APA (1995) que acentúan repetidamente la presencia de los procesos metacognitivos en el aprendizaje.

Ahora bien, el lugar privilegiado que ocupaban las estrategias en la nueva arquitectura del aprendizaje bajo los impulsos de la psicología cognitiva, llegó a ocultar la influencia de otras variables como las actitudes, creencias, disposiciones y, sobre todo, la motivación. Tanto era así que llegó a formar parte de una cierta cultura, especialmente de signo occidental, según la cual, cuando un niño suspende, la explicación habitual remite a su falta de capacidad, y cuando obtiene buenos resultados, éstos se atribuyen a su capacidad elevada, al margen del esfuerzo que haya hecho para conseguirlos. Se trata de una teoría muy arraigada todavía hoy: lo que cuenta en el aprendizaje es la inteligencia.

Se hacía necesario pues, como señaló acertadamente Perkins (1992), destronar, de alguna manera, a las estrategias, bajarlas del pedestal en el que habían sido colocadas y tener en cuenta, a la hora de explicar el aprendizaje, otras variables igualmente determinantes pero disposicionales. En efecto, dentro en la comunidad académica empezaron a sonar con fuerza aquellas palabras de Sternberg (1985b), recomendando ir "Beyond IQ", (más allá del CI). De hecho, de nada vale la capacidad para el aprendizaje, si el sujeto no encuentra motivos suficientes para ponerla en marcha. Es la perenne dialéctica vital entre los dos mundos: entre poder y querer, entre "skill y will".

La conciencia de ese desfase o desequilibrio capacidad-motivación se ha ido corrigiendo con el tiempo acu-

diendo a la idea de *interacción* entre variables cognitivas y motivacionales (Ausubel, 1965; Barca et al., 2009). Es evidente que en función de sus propias motivaciones personales, el sujeto elegirá unas u otras estrategias para aprender, con lo que el resultado podrá ser una mera repetición mecánica de los datos informativos (si se usan estrategias superficiales puramente memorísticas) o una verdadera construcción personal de significados (si se usan estrategias de orden superior).

¿En qué medida ha contribuido la psicología educativa a entender y mejorar la motivación de los alumnos para el aprendizaje en este nuevo contexto interactivo? Si se hace justicia a la labor de los psicólogos educativos en el área de la motivación, habrá que reconocer que pocos temas educativos han alcanzado un nivel semejante en términos de cantidad, calidad y originalidad como los dedicados a la motivación para el aprendizaje. El camino no ha sido rectilíneo, ni ha estado exento de vacilaciones e incluso errores, pero la psicología educativa ha librado, y ganado, una serie de batallas con resultados prácticamente irreversibles y con un impacto muy señalado en el campo académico.

En primer lugar, ha ganado la batalla de la medida. Evidentemente no basta con señalar que la motivación es uno de los grandes determinantes de la conducta humana dando así respuesta a los eternos interrogantes o porqués del comportamiento del ser humano (por qué sufre, por qué lucha, por qué odia, por qué ama) o en el caso concreto del aprendizaje escolar no basta con decir a los profesores o educadores que la motivación es importante para aprender. La psicología educativa ha logrado medir la fuerza y el peso determinante y predictivo de la motivación respecto al aprendizaje y específicamente respecto al rendimiento académico (Beltrán, 1993; Dweck, 1986; González-Pienda, 1996; Miñano y Castejón, 2008). Por ejemplo, una aproximación bien fundamentada sobre el peso de la motivación en el aprendizaje es la de Hattie (2009) que ha señalado el impacto de la motivación en el aprendizaje en términos de "*d*" ,0.48, lo que la sitúa en un lugar privilegiado entre las 25 variables más potentes del rendimiento académico.

La segunda batalla ha sido la de estudiar las diferentes clases de motivación y sus diferentes ventajas e inconvenientes. En este caso, se ha producido una verdadera catarata de estudios destinados a destacar las ventajas de la motivación intrínseca -y sus diferentes variables- sobre la motivación extrínseca (Amabile, 1993,1998; Cameron

y Pierce, 1994; Covington, 2000; Deci, 1975; Lepper, Henderlong y Iyengar, 2005). Se ha llegado incluso a plantear los efectos negativos, nefastos de la motivación extrínseca porque, además de saciar y resultar en este caso superflua, llegaba en algunos casos a reducir o disminuir la motivación intrínseca en virtud de la llamada doble justificación de la conducta: por una parte, estaría justificada la conducta porque interesa y satisface por sí misma al sujeto y, por otra parte, estaría justificada la conducta por el refuerzo externo, porque añade un incentivo que al sujeto le interesa. Después de décadas de estudio, los especialistas están ya de acuerdo en que ambos tipos de motivación no son incompatibles (Eisenberg y Cameron 1996), se pueden conciliar e incluso apoyarse una a la otra, como ya había reconocido Allport (1961) con su autonomía funcional de los motivos.

La tercera batalla se refiere a la mejora motivacional. Ha sido un viejo empeño de la psicología educativa que cuenta ya con un extenso catálogo de programas bien diseñados (Beltrán, 1984; Cabanach et al., 2007) tanto desde la vertiente de la motivación extrínseca, por la vía de los refuerzos (refuerzo positivo, refuerzo negativo, modelado, economía de fichas, "shaping", instrucción programada, autocontrol, contratos psicológicos) o de supresión conductual (extinción, refuerzo de conducta incompatible, relajación, costo de respuesta, auto-instrucción, castigo etc.), como de la motivación intrínseca, poniendo en juego variables como el conflicto conceptual, la curiosidad, la disonancia cognitiva, el esfuerzo, la significatividad de las tareas, el autocontrol o la auto-eficacia .

La última batalla, dentro del contexto del aprendizaje autorregulado describe un escenario educativo centrado en la orientación motivacional del propio sujeto. Es decir, no tiene sentido ya discutir cuál es la meta ideal para el aprendizaje, pues hay una coincidencia generalizada de que los sujetos pueden tener metas diferentes cuando tratan de aprender y el desafío pedagógico es cómo ayudar a los alumnos a elegir su perfil motivacional más adecuado (González-Pienda, 2002b; Núñez et al., 2009; Valle et al., 2003).

Ahora bien, para aprender, es necesario utilizar la inteligencia. Por eso, dentro del apartado del aprendizaje hay que hacer una mención a la consideración de la inteligencia y el impacto de la psicología educativa sobre ella, que ha sido mucho. En primer lugar, ha tratado de *clarificar su concepto y definición*. Probablemente el estudio más famoso que se ha hecho sobre las definiciones

de inteligencia, por parte de los expertos, es la llevada a cabo por la revista *Journal of Educational Psychology* (*Intelligence and its measurement*, 1921). Las definiciones más señaladas fueron éstas, (ver cuadro, 2):

Sesenta y cinco años más tarde (Sternberg y Detterman, 1986), veinticuatro expertos en el campo de la inteligencia fueron invitados a definir la inteligencia. Sternberg y Berg (1986) han resumido las semejanzas y diferencias entre ambos grupos de expertos. Primero, existe un cierto acuerdo general entre los dos simposios respecto a la naturaleza de la inteligencia. La correlación entre frecuencias de conductas señaladas era de 0.50, indicando un moderado solapamiento en las concepciones entre ambas respuestas. Ideas como adaptación al ambiente, procesos mentales básicos y pensamiento de orden superior (solución de problemas, razonamiento, toma de decisiones) eran destacados por ambos grupos. Segundo, ciertos temas eran prominentes en los dos. Así, problemas sobre una o muchas inteligencias (sin llegar al consenso), la amplitud o restricción en las definiciones (elementos biológicos o cognitivos), etc. Tercero, había diferencias notables, como la aparición de la metacognición en el 86 que no fue ni mencionada en el 21, como tampoco lo habían sido el tema del contexto, de la cultura, etc., en el desarrollo de la inteligencia.

Esta diversidad en las definiciones ha sido interpretada como una falta de consenso, por parte de los psicólogos y, lo que es aún peor, la interpretación de que la psicología no tiene una idea clara de lo que es la inteligencia. Para refutar estas ideas pesimistas y falsas bastaría analizar los resultados del estudio de Snyderman y Rothman (1988) que contiene las respuestas de más de 600 expertos en el campo de la psicología: el 99.3% estaba de acuerdo, respecto a la inteligencia, en la importancia del pensamiento abstracto y del razonamiento; el 97.7% en la capacidad para resolver problemas y el 96.00% en la capacidad para adquirir conocimiento. Esto descarta la idea de desacuerdo. Es más, estas definiciones están de acuerdo con el sentido común que tiende a llamar inteligente a alguien que puede razonar, pensar en términos abstractos, resolver problemas mentales y aprender.

¿Por qué entonces se piensa que hay desacuerdo? Eysenck (2000) señala que los psicólogos describen las innumerables cosas que un alto CI nos permite hacer. Estas son muchas y muy distintas. Pero centrarse en una u otra no implica desacuerdo sobre la naturaleza de la inteligencia. Los físicos estudian las diferentes consecuencias

de la gravedad: la caída de la manzana en la cabeza de Newton, los movimientos de los planetas, el conocimiento de las galaxias, etc. Y esto no significa que los físicos estén en desacuerdo sobre la ley fundamental de la gravedad. De la misma manera, se pueden deducir muchas consecuencias de la afirmación de que hay una inteligencia general, pero eso no significa desacuerdo sobre su naturaleza. Un acuerdo completo sobre algo no es necesario para tener un concepto significativo de ello.

En segundo lugar, *ha proporcionado una medida de eso que llamamos inteligencia*. La contribución principal de Binet (1905) fue presentar la primera medida de la inteligencia que se conoce. Junto con Simon publicó la primera escala de la inteligencia. Fue una respuesta al encargo del Ministerio de Educación de Francia para identificar a los estudiantes que necesitaban ayuda especial para superar el currículo escolar y colocarles en el lugar adecuado para su mejor instrucción. A partir de esta escala son muchas las que ha ido ofreciendo la psicología educativa mejorando progresivamente sus niveles de validez y fiabilidad.

En tercer lugar, *ha suministrado teorías implícitas y explícitas sobre la inteligencia*. Las teorías implícitas se refieren a la visión que los profanos en la materia tienen sobre la inteligencia. Son importantes porque, además de suministrar una base para la elaboración de las teorías explícitas, ayudan a entender las tendencias y orientaciones educativas de la gente y explican la manera en que las personas evalúan su propia inteligencia y la de los demás. En estos dos últimos casos, la psicología educativa ha rendido buenos servicios a la educación (Neisser, 1979; Shipstone y Burt, 1973; Sternberg, 1985a, 2000).

Con relación a las orientaciones educativas Sternberg et al. (1981) (Sternberg, 2000) ha identificado tres teorías: platónica, democrática e igualitaria. La visión platónica cree que la gente nace con diferentes niveles de inteligencia y los menos inteligentes necesitan del cuida-

CUADRO 2
DEFINICIONES DE LA INTELIGENCIA

- ✓ El poder de dar buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad o de los hechos (Thorndike).
- ✓ La capacidad de desarrollar pensamiento abstracto (Terman).
- ✓ La capacidad de inhibir un ajuste instintivo, redefinir el ajuste instintivo inhibido y convertir el ajuste instintivo modificado en conducta (Thurstone).
- ✓ La capacidad de adaptarse a nuevas situaciones en la vida (Pintner).
- ✓ La capacidad de aprender o haber aprendido a ajustarse al ambiente (Colvin).
- ✓ La capacidad de aprender de la experiencia (Dearborn)

do de los más inteligentes para funcionar en la vida. De ahí se deduce que la meta de la educación es crear una élite intelectual porque los menos inteligentes son incapaces de organizar el progreso de la vida y provocarían el caos. La visión democrática señala que todos los seres humanos son iguales en términos de derechos políticos y sociales y deben tener igualdad de oportunidades. La meta de la educación no es crear una élite como en el caso anterior sino ofrecer a todos los niños las oportunidades necesarias para desplegar las habilidades que tienen. La visión igualitaria de la inteligencia cree que todos los seres humanos son iguales no sólo como humanos sino también en términos de sus competencias. En este sentido, según esta visión igualitaria, las personas son esencialmente intersustituibles en cualquier actividad humana excepto cuando se trata de habilidades especiales que se pueden aprender. De esta forma, si conocemos las ideas implícitas de una persona sobre la inteligencia, podremos conocer mejor sus orientaciones y tendencias educativas.

Por lo que se refiere a la ayuda que nos ofrecen las teorías implícitas para conocer la forma en que estima su inteligencia y de la de los demás, la psicología educativa ha llevado a cabo, en las últimas décadas, numerosos estudios para explicar los efectos y mecanismos del estereotipo femenino sobre la inteligencia.

Hogan (1978) fue el que inició la investigación sobre las estimaciones de la inteligencia abordando el asunto de si los hombres y las mujeres se perciben a sí mismos como teniendo diferentes cantidades de inteligencia y, más aún, si ellos proyectan diferentes niveles de C.I. en hombres y mujeres. Analizó 11 estudios consecutivos entre 1973 y 1976 en los que se recogieron datos de estudiantes de secundaria, universitarios y adultos no estudiantes. Los resultados permitían extraer tres conclusiones: a) las mujeres subestimaban invariablemente sus puntuaciones de CI, b) las mujeres atribuían a otros puntuaciones más altas de CI que a ellas mismas y c) hombres y mujeres proyectaban más altos CI sobre sus padres que sobre sus madres y percibían a sus padres como teniendo más altos CI que los que percibían tener ellos mismos. Según Hogan, las diferencias masculino/femenino en la estimación de los CI no son grandes en términos absolutos, pero revelan una tendencia consistente y socialmente reforzada a negar la igualdad intelectual entre hombres y mujeres. La investigación actual sigue las líneas directrices iniciadas por Bennett (1996) y continuadas por Furnham que ha utilizado los

nuevos modelos de inteligencia como el de Gardner (1983), y Sternberg (1985b), y ha enriquecido la investigación de las dos últimas décadas suministrando formatos, hipótesis y explicaciones sugerentes (Furnham, 2000; Furnham y Chamorro-Premuzic, 2005; Furnham y Rawles, 1995; Pérez, González y Beltrán, 2010).

La psicología educativa ha suministrado también teorías explícitas sobre la naturaleza y número de las inteligencias, es decir, si la inteligencia es heredada o adquirida, y si es una o son muchas. Estas teorías han cristalizado en sus correspondientes libros, concretamente en los 6 libros más importantes de los últimos 30 años y que han revolucionado la visión de la inteligencia.

El primero es "Frames of mind" (Gardner, 1983) va mucho más allá de la visión monolítica de la inteligencia y adopta una visión heterodoxa, pluralista, que describe la competencia cognitiva en términos de un conjunto de inteligencias perfectamente definidas, esto es, que hay muchas maneras de ser inteligente, al menos, nueve, que cada persona tiene las 9 y la mayor parte de la gente puede desarrollar cada inteligencia en un adecuado nivel de competencia. Además, a diferencia de otros psicólogos partidarios de una única inteligencia estable e inmodificable desde el nacimiento, Gardner concibe la inteligencia en función de las experiencias que el individuo puede tener a lo largo de su vida. La inteligencia para él, es el resultado de la interacción ente los factores biológicos y ambientales y, por lo mismo, es educable. Gardner no sólo se aparta de la ortodoxia de la inteligencia única, sino que se aparta igualmente del modo de identificar la inteligencia por medio de tests, y rompiendo con esta ortodoxia lanza su enunciado más importante al afirmar que se define mejor a los seres humanos diciendo que poseen una serie de inteligencias relativamente independientes que diciendo que tienen una sola inteligencia definida por el CI.

Con su libro "Beyond I. Q.", Sternberg (1985b) ha reestructurado las diferentes dimensiones de la inteligencia señalando con su teoría triárquica que hay tres formas de ser inteligente: la inteligencia analítica, sintética y aplicada. La inteligencia analítica relaciona la inteligencia con el mundo interno del individuo y especifica los mecanismos mentales que conducen a una conducta más o menos inteligente: componentes de adquisición de conocimientos, transfer y ejecución y metacomponentes que dirigen los componentes y tienen la responsabilidad de planificar la conducta del sujeto. La inteligencia experiencial relaciona la inteligencia con una tarea relativa-

mente nueva o con la automatización de la tarea en una situación determinada. La inteligencia contextual o aplicada relaciona la inteligencia con el medio externo especificando tres mecanismos: adaptación al medio, selección de un medio mejor al encontrado, y transformación del medio en función de las habilidades, intereses y valores propios.

En contra de las teorías anteriores, el libro "The bell curve" (Herrnstein y Murray, 1994) abrió el debate sobre el número y naturaleza de la inteligencia y lo convirtió en un auténtico terremoto académico y social. Su teoría sostiene que la inteligencia es una capacidad única que se distribuye entre la población siguiendo una curva normal, en forma de campana, en gran medida hereditaria; se afirmaba, además, que gran parte de los males de nuestra sociedad se deben a las conductas y capacidades de personas con una inteligencia relativamente baja. Esta teoría constituyó un revulsivo para el mundo de la educación y contribuyó indirectamente al conocimiento de la naturaleza de la inteligencia porque niega la posibilidad de mejorar la inteligencia de los alumnos en la parte baja de la curva normal y porque rechaza la eficacia de los programas diseñados para mejorar las habilidades de los sujetos con necesidades educativas especiales.

La comunidad de psicólogos tuvo que salir al paso y publicó un manifiesto en la revista *Wall Street Journal* (1994) en el que pusieron de relieve lo que se sabe hoy sobre la inteligencia, en 25 puntos fundamentales. Completando este informe, un grupo de psicólogos de la APA elaboraron otro informe (Neisser, 1996), cuyo resumen final destaca los 7 interrogantes para los cuales todavía no hay respuesta. En pleno siglo XXI, la cuestión sigue abierta hasta el punto de que la respuesta de Sternberg al artículo de Murray sobre "La inteligencia en la escuela", aparecido en el *Wall Street Journal* del año 2007, no ha sido publicada.

La inteligencia emocional ha surgido también del contexto de la psicología educativa. Fue primeramente propuesta por Salovey y Mayer (1990) en un artículo memorable en el que demostraban que la inteligencia emocional reunía las condiciones adecuadas para poderla llamar inteligencia. Y ya antes había sido identificada por Gardner, dentro del cuadro de las inteligencias múltiples como inteligencia intra e interpersonal. Pero fue la publicación de Goleman (1995) -Inteligencia emocional- la que consiguió tal popularidad que ha sido el libro más vendido dentro del área de las ciencias sociales.

El libro de Nisbett (2009), "Intelligence and how to get it", defendió, desde su propia experiencia de dificultades en el aprendizaje de las matemáticas (debidas a su ausencia del centro escolar por una enfermedad infantil transitoria), la eficacia de los recursos escolares, demostrando con abundantes datos estadísticos la influencia de la escuela y adoptando una concepción ambientalista de la inteligencia. Sus padres, por el contrario, interpretaban el escaso rendimiento de su hijo no como una falta de conocimientos previos debida a la ausencia escolar de la clase de matemáticas, sino como la demostración de que las habilidades matemáticas se tienen o no se tienen, al margen del esfuerzo; de hecho, invocaban el argumento de que en la familia nunca hubo un matemático ilustre. Muchos, si no la mayor parte de los expertos en inteligencia en el último siglo, creían que la inteligencia y el talento académico están sustancialmente bajo control hereditario, son impulsados y más o menos envueltos en algún ambiente razonablemente normal.

Dweck, (2006) con el libro "Mindset" representa una de las aportaciones más sugestivas de las últimas décadas a la investigación de la inteligencia y a la práctica educativa en el área de las creencias personales. Según Dweck (2006), hay personas que creen que la inteligencia es una entidad estática y fija. Se es o no se es inteligente. La inteligencia, por tanto, no se puede modificar, se haga lo que se haga. Otros, en cambio, creen que la inteligencia es dinámica, puede crecer y mejorar. El esfuerzo personal puede contribuir a ello. Los que creen que la inteligencia es fija y estática sólo están interesados en demostrar que son inteligentes, por eso rehúyen los desafíos, envidian los éxitos de los otros y abominan de las críticas. Los que creen que la inteligencia es dinámica y puede desarrollarse y crecer, no tienen miedo a los errores, ni a los fracasos porque con esfuerzo se pueden remediar. El reconocimiento de la fuerza que reside en las creencias es lo que ha impulsado el clima del "Yes we can" que, tanto en lo político como en lo deportivo, se ha respirado en los últimos años en muchos rincones del planeta. Para realizar algo, no basta con ser capaces, hay que creer, además, en la propia capacidad de uno para hacerlo. El nuevo ambientalismo parece está ganando la batalla (Hernández, 2002).

Pero los factores genéticos también cuentan. Como señala el informe de los expertos (Neisser, 1996), la dotación genética contribuye sustancialmente a las diferencias individuales en inteligencia, pero los mecanismos por los cuales los genes producen sus efectos es

todavía desconocido. El impacto de las diferencias genéticas parece aumentar con la edad, pero no sabemos todavía por qué. Asimismo, los factores ambientales también contribuyen sustancialmente al desarrollo de la inteligencia, pero no sabemos claramente cuáles son estos factores y cómo funcionan. La asistencia a la escuela, por ejemplo, es importante pero no sabemos qué aspectos de la escolaridad son críticos. Y deben ser identificados. Un estudio reciente (Taylor et al. 2010), publicado por la revista *Science* han puesto de relieve la importancia de la calidad del profesor para el rendimiento de los alumnos. Los autores del estudio comienzan señalando que la calidad del profesor, como influencia ambiental escolar específica es desconocida. Pero en su estudio, llevado a cabo con estudiantes gemelos de primero y segundo de primaria, encontraron que cuando todos los profesores son excelentes, la variabilidad en el rendimiento de la lectura parece ampliamente debida a los mecanismos genéticos. Ahora bien, si la enseñanza es mala, modera el efecto de los genes e impide que la capacidad de los niños alcance todo su potencial. Estos resultados han producido un impacto educativo indudable.

¿Se puede mejorar la inteligencia?. En realidad, salvo aquellos que piensan que el potencial humano está basado únicamente en la dotación genética, en cuyo caso no es posible modificarlo a través de la educación, todos los educadores piensan que los sistemas educativos pueden mejorar la inteligencia de sus alumnos. Pero la respuesta tiene que ser de carácter empírico. En este sentido, el primer estudio riguroso es el llevado a cabo por Whimbey y Whimbey (1976) al revisar diferentes intentos de aumentar el CI de los alumnos. Entre todos los estudios investigados destaca el de Bereiter y Engelman (1966) con preescolares. El programa de entrenamiento abarcada 15 capacidades o competencias mínimas, la proporción estudiante/profesor era de 5 a 1, tenía una duración de dos horas divididas en sesiones de 20 minutos. Los resultados se consideraron altamente positivos.

Algunos de los programas más conocidos y utilizados han sido: Instrumental Enrichment Program (Feuerstein 1980), Proyecto inteligencia llevado a cabo en Venezuela (Hermstein et al. 1986, Practical Intelligence for Schools (PIFS) de Sternberg y Gardner (Versión española: Pérez, Beltrán, Prieto, Muñoz y Garrido, 1990) y Proyecto Spectrum (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2008). A partir del programa de Feuerstein diseñado para mejorar las condiciones intelectuales de los niños israelíes exiliados, se ha producido una verdadera catarata de

programas encaminados a mejorar el pensamiento de los alumnos, confiados en la modificabilidad de la inteligencia. Esta ha sido igualmente una excelente contribución de la psicología educativa a la educación (Hernández, 2005; Nickerson, Perkins y Smith 1985). Aunque no siempre los resultados han arrojado datos homogéneos, no se pueden olvidar los efectos positivos de muchos programas en contextos y edades diferentes. En las últimas décadas, sobre todo, se han llevado a cabo numerosos programas de intervención con diferentes grupos de alumnos -tanto con dificultades de aprendizaje como con altas capacidades-, con resultados positivos.

Tampoco conviene ceder a la tentación más facilona pensando que la mejora de la inteligencia puede reducirse a un simple juego de entrenamiento cerebral. Hoy la industria de los juegos de entrenamiento cerebral es muy poderosa, y puede arrastrar a los científicamente menos preparados. Un estudio reciente de Owen et al. (2010) en la revista *Nature* con más de 11000 voluntarios ha evaluado sus resultados. Los voluntarios participantes en el estudio fueron divididos en tres grupos: el primero realizó actividades de entrenamiento cerebral, el segundo practicó tests cognitivos más generales; el tercero actuó como grupo de control y viajaba por internet contestando preguntas al azar. Los tres grupos hicieron estas actividades durante 6 semanas, y al final de las mismas fueron evaluados con pruebas de memoria, razonamiento y otras funciones cognitivas. Los resultados demostraron alguna mejora en las tareas que estaban realizando, pero los tres grupos mostraron solo aumentos pequeños y semejantes en las pruebas de evaluación, resultado posiblemente del conocido efecto de repetir y repetir esas actividades. La conclusión del autor es que practicar los juegos de entrenamiento cerebral puede mejorar la ejecución en esos juegos, pero ese efecto no se transfiere a otros aspectos de la función cerebral. Con algo de ironía el autor finaliza diciendo que no se puede mejorar la habilidad de tocar la trompeta practicando el violín.

En síntesis, en el ámbito del aprendizaje y de la inteligencia las contribuciones de la psicología educativa han sido decisivas. Con respecto al aprendizaje, 1) ha generado teorías científicas generales y, luego, específicamente escolares, centradas en los diferentes contenidos del currículo, 2) ha abandonado el enfoque asociacionista y conductista del aprendizaje para centrarse en el enfoque cognitivo, identificando los diferentes pasos del procesamiento de la información desde la percepción

del estímulo hasta la construcción de significados y 3) ha destacado el impacto de las estrategias cognitivas y metacognitivas en la activación del aprendizaje autorregulado. Con respecto a la inteligencia, hay cuatro contribuciones de gran impacto: a) ofrecer teorías implícitas que nos ayudan a entender las tendencias y orientaciones educativas de la gente, así como a entender algunos de los mecanismos que transmiten el estereotipo femenino sobre la inteligencia; b) romper con la ortodoxia de una única inteligencia que se amplía hasta las inteligencias múltiples; c) ofrecer teorías explícitas que liberan a la inteligencia del lastre multiseccular que la entendió como un rasgo innato e inmodificable, pasando a interpretarla ahora como algo que todos tenemos en grados diferentes pero que puede ser modificado y mejorado con la práctica y el ejercicio; d) aplicar el nombre de inteligencia a dos realidades que habían sido conceptualizadas en la cultura occidental como rivales entre sí: la razón y la emoción -sintetizadas ahora como inteligencia emocional.

Contenidos

La contribución de la psicología educativa a la educación se puede comprender y valorar de una manera sistemática, contemplando la tabla de temas que ha sido capaz de abordar a lo largo de un siglo. El contenido de la psicología educativa se extiende, de hecho, desde el estudio de cualquier fenómeno con dimensión educativa al contenido específico del aprendizaje verbal escolar. Los criterios para determinar los límites del contenido temático podrían ser estos: análisis de autores más prestigiosos, manuales más utilizados y revistas especializadas. He aquí las conclusiones derivadas del examen realizado con estos criterios.

Con relación a las concepciones expresadas por los autores más destacados, la mayor parte de ellos señalan como tema central el aprendizaje. Algunos añaden además del aprendizaje los temas de las aptitudes, diferencias individuales y desarrollo. Del examen de los manuales se desprende que: a) existe una falta de acuerdo respecto al acento dado a cada tema; b) el contenido varía de autor a autor; c) el contenido se solapa con frecuencia con los de otros manuales; d) el contenido se centra en aprendizaje, desarrollo y evaluación; f) el tratamiento ha evolucionado desde una consideración teórica a un enfoque más empírico.

El análisis de los manuales de mayor aceptación realizado por Mayor (1981) arroja los siguientes porcentajes

de páginas: aprendizaje (22,57%); desarrollo (15,36%); evaluación (9,35%); cuestiones introductorias (8,99%); situaciones educativas (8,18%); inteligencia y razonamiento (7,24%); motivación (4,26%); personalidad (4,01%).

Con relación a las revistas hay que señalar que la revista *Journal of Educational Psychology* ha dedicado muchas páginas a los asuntos de la aplicación de la psicología a la educación, particularmente a la educación del profesor. Ha sido influyente en la publicación de la APA sobre los principios centrados en el aprendizaje y una serie de libros sobre psicología en las escuelas: por ejemplo, el libro de Zimmerman, Bonner y Kovach (1996). Lo que evidencia que este trabajo está influido por el conocimiento generado a través de la investigación de la psicología educativa, contribuyendo así a la teoría psicológica y a la práctica educativa.

Unos primeros resultados del análisis de las revistas se pueden ver en la Tabla 1. Proviene de O'Donnell y Levin (2001) que presentan un resumen de los tópicos (temas) aparecidos en *Journal of Educational Psychology* desde 1910 hasta 1999. El primer contenido es el de la inteligencia y los tests o instrumentos de medida; el segundo es el aprendizaje y el tercero la enseñanza o instrucción. La revisión alcanza un total de 641 artículos de la revista *Journal of Educational Psychology*. Aunque la lista no es exhaustiva, sí es ilustrativa (ver Tabla 1).

Un patrón que emerge de la simple vista de los datos, a través del siglo pasado, es la tendencia a desarrollar instrumentos adecuados de medida antes de estudiar los temas. El rendimiento y el funcionamiento intelectual no podían ser estudiados hasta no desarrollar medidas de funcionamiento. Las influencias de la motivación no podían ser interpretadas hasta no tener medidas fiables de la motivación. Así, la atención a la medida parece preceder a la profundización de la complejidad del fenómeno objeto de estudio. Aparecen nuevos desafíos en la comprensión del papel de las influencias afectivas en el rendimiento académico. Aparecieron nuevas revistas en estadística y medida.

Una revisión del periodo 1991-1996 (Smith et al., 1998) corrobora y amplía los temas señalados: lectura, aprendizaje, rendimiento, evaluación del aprendizaje del estudiante, desarrollo humano, motivación, temas educativos, matemáticas y la identidad del campo de la psicología educativa. Los escritos sobre la psicología educativa demandan que se haga investigación en las aulas. La clase debe ser el nuevo laboratorio como seña-

laba Ausubel (1965). En una exploración parcial de la revista *Journal of Educational Psychology* realizada por Beltrán (1983) que comprendía los años (1977-1982) se encontraron los siguientes porcentajes: aprendizaje (24,7%); inteligencia y procesos cognitivos (24%); variables personales del rendimiento (8,3%); instrucción (14,2%); variables ecológicas (5,3%).

En términos generales, se puede decir que existe una gran dispersión en la temática abordada por los distintos autores. No es extraño que esto haya debilitado la imagen de nuestra disciplina con el tiempo, e incluso haya hecho peligrar la supervivencia de la misma como ciencia y como actividad profesional. Pero también es verdad que se trata de una disciplina intermedia entre las ciencias psicológicas y las ciencias de la educación, y como tal ha padecido los vaivenes, inseguridades, incertidumbres de estas dos ciencias, que caminan hacia la búsqueda de un paradigma que les dé la unidad y consistencia interna que hasta ahora no han podido conseguir.

Pero a pesar de las diferencias encontradas, hay también algunos núcleos de acuerdo entre los datos procedentes de autores, manuales y revistas. Hay una coincidencia generalizada en señalar como tema central de estudio el proceso de enseñanza aprendizaje, como insistentemente recordaba Sternberg (1996b), y todo el contexto en el que este proceso se inscribe, lo que garantiza de alguna manera la existencia de un objetivo propio que identifica y define con propiedad esta disciplina. Ahora bien, tan peligrosa puede ser una dilata-

ción entusiasta que ensanchara indefinidamente el campo de estudio provocando así de nuevo una disolución de los límites temáticos de la disciplina, como un reduccionismo proteccionista que confinara la problemática psicoeducativa a los reducidos límites del aprendizaje específico como el verbal, escolar o significativo. Por eso, la mejor solución es aceptar una flexibilidad temática en torno al núcleo esencial definitorio que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, parece confirmada la tendencia progresiva, en el tiempo, a acentuar el carácter empírico con el que se tratan los contenidos de esta ciencia.

En síntesis, el estudio de los contenidos revela la evolución de la psicología educativa centrada primero en la enseñanza y, luego, en el aprendizaje, siguiendo casi al pie de la letra la evolución de los paradigmas educativos (paradigma instruccional- paradigma personal). En este caso, la enseñanza en la década de los años 1910 obtiene un porcentaje de 30% de las publicaciones, mientras que en 1999 se reduce a 3%. Por el contrario, el aprendizaje comienza con un discreto 13% en la década de los 1910 y termina en 1999 con un porcentaje del 60%. En relación con el tema de los contenidos, es impresionante el número y calidad de asuntos que abarcan hoy la temática de la psicología educativa, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la práctica escolar. Los cambios que se han producido en la sociedad a lo largo de estos años, los grandes hallazgos de la investigación psicológica y, sobre todo, la introducción de nuevos modelos pedagógicos y de las nuevas tecnologí-

TABLA 1
DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DE LOS TEMAS DE ESTUDIO EN LOS VOLÚMENES SELECCIONADOS DE LA REVISTA
JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY (1910-1999)

	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	1999
Temas										
Tests de inteligencia-relación con la inteligencia	13.3	18.0	9.5	23.9	10.0	5.2	3.0	2.0	0.0	0.0
Tests y medida	23.3	43.6	54.1	46.3	35.0	29.3	8.3	18.3	9.5	10.0
Aprendizaje	13.3	18.0	14.9	19.4	12.5	25.9	62.5	41.9	41.0	60.0
Enseñanza	30.0	2.6	2.7	3.0	7.5	12.1	1.4	11.8	3.8	3.0
Motivación	0.0	15.4	1.4	4.5	0.0	1.7	9.7	9.7	18.1	10.0
Actitud-afecto-personalidad	0.0	0.0	5.4	3.0	12.5	20.7	16.7	9.7	16.2	14.0
Conducta	0.0	0.0	0.0	0.0	5.0	3.5	0.0	3.2	1.9	30.0
Otros	20.0	2.6	12.2	0.0	17.5	1.7	1.4	2.2	9.5	0.0
Número de artículos	30	39	74	67	40	58	72	93	105	63000

Tomada de O'Donnell y Levin (2001)

as de la información y la comunicación (TIC) han modificado profundamente el mundo de los contenidos.

Contexto

La orientación ecológica de la psicología educativa es el resultado de múltiples influencias teóricas y constataciones empíricas. Las influencias teóricas vienen de muy lejos, pero de forma inmediata arrancan de las corrientes de la psicología ecológica (Barker, 1974) y de la psicología ambiental (Proshansky, Ittelson y Rivlin, 1970) que se han proyectado en el campo de la educación (Bronfenbrenner, 1976), desplazando la atención de los investigadores desde la consideración de las características individuales a la consideración del escenario de la conducta escolar. La constatación empírica procede del desencanto producido por los resultados de la orientación tradicional aptitud-tratamiento, limitada por la estrechez conceptual con que interpreta el modelo interactivo persona-ambiente y por el diseño inadecuado de las consiguientes estrategias de investigación. Se trata así de interpretar la conducta escolar como una función de la interacción individuo-ambiente, definiendo con precisión ambos tipos de variables y de investigar esa conducta en un contexto natural complejo.

Los rasgos de esta nueva orientación son: el reconocimiento de la especificidad del ambiente o escenario de conducta y la interpretación que del mismo hace cada sujeto. El proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que los estudiantes tienen orígenes sociales diferentes y poseen características personales y orientaciones diversas, debe ser entendido como un fenómeno psicosocial y la conducta del alumno como algo simultáneamente situacional porque se realiza dentro de un determinado contexto o escenario educativo y personal y porque es el resultado de un proceso de decisión formulado por cada sujeto.

A pesar de los buenos resultados de los nuevos sistemas instruccionales, guiados por el nuevo paradigma centrado en el aprendizaje y en el sujeto que aprende, no resulta fácil satisfacer los valores y metas de los adolescentes. Una buena solución a ese problema fue transformar las escuelas en auténticas comunidades de aprendizaje, donde los estudiantes pudieran vivir a diario esos conocimientos y valores. Son ya clásicas algunas de estas experiencias en el ámbito de la psicología educativa. Por ejemplo, la comunidad de aprendizaje del Group of Vanderbilt (1996). La perspectiva de este grupo está basada en la idea de que las capacidades y

la motivación del estudiante hacia el aprendizaje están modeladas por muchas influencias, incluyendo familias, iguales, profesores y organizaciones, así como por los valores y expectativas de la comunidad. Por eso, los intentos de mejorar significativamente la calidad del aprendizaje deben centrarse en la comunidad entera más que en cambios relacionados con una o dos variables instruccionales. Además, el potencial de estos cambios no se convertirá en realidad a menos que estos cambios afecten a la estructura misma del sistema educativo. Por eso se hace un tipo de instrucción anclada, es decir, basada en problemas reales de la vida para lo cual utiliza shows lúdicos y aventuras como las de Jasper Woodbury.

El proyecto CSILE de Scardamalia, Bereiter y Lamon (1994) destaca que el conocimiento no es sólo un logro individual, algo adquirido, o mejor, construido por el propio sujeto; por el contrario, como señala Vygotsky (Wertsch, 1985), las estructuras cognitivas se forman primero en el plano social y después se construyen en el plano personal. La meta es conseguir que los estudiantes se impliquen en la mejora del conocimiento mismo más que mejorar sus propias mentes. Es un cambio sustancial, radical de la escuela, pero representa la disposición normal de las prioridades en el mundo real de la construcción del conocimiento. La idea es reestructurar los procesos de la escuela de forma que esto llegue a ser una cosa normal y natural para que los estudiantes lo hagan también. En este contexto instruccional lo importante es lograr la construcción social del conocimiento y el aprendizaje cooperativo. El centro tiene una poderosa red informática en la que todos pueden entrar. La base de datos está construida por los alumnos. Un elemento clave de la clase es lo que llaman desafíos inteligentes: todos los alumnos pueden hacer preguntas a través de la red; esa pregunta no se borra mientras el autor de la misma no esté satisfecho con las respuestas que se le han ofrecido.

Las Comunidades de aprendizaje de Brown y Campione (1996) destacan el valor de la enseñanza recíproca. Pero la enseñanza recíproca es sólo un componente de una comunidad de aprendizaje diseñada para desarrollar las habilidades distribuidas entre los alumnos. Para promover esta comunidad convierten a sus estudiantes en verdaderos diseñadores de su propio aprendizaje; los profesores animan a los estudiantes a ser parcialmente responsables del diseño de su propio currículum. Además de la enseñanza recíproca, utilizan versiones ade-

cuadas de aprendizaje cooperativo. Los estudiantes trabajan en grupos en diferentes áreas del currículum. Dentro de los grupos, cada estudiante tiene una tarea específica que investigar, preparando materiales de enseñanza y utilizando una tecnología sofisticada. De esta forma, cada estudiante puede ser, dentro de su grupo, un verdadero especialista en la disciplina correspondiente, ayudando a los demás a conocer y dominar dicha materia. Los rasgos que caracterizan esta comunidad son éstos: la inteligencia está distribuida; hay responsabilidad individual de compartir; se utiliza la enseñanza recíproca y sobre todo, en la comunidad hay siembra, emigración y apropiación permanente de ideas.

Hay otras muchas comunidades: Accelerated Schools for Disadvantaged Students of Stanford University (Levin, 1987); Comer School Development Program of Yale University (Comer, 2001). Center for Social Organizations of Schools, Johns Hopkins University (Slavin, 1980). En España se han llevado a cabo igualmente algunas experiencias de comunidades de aprendizaje. Entre ellas, merece la pena destacar el Aula inteligente (Segovia y Beltrán 1998).

La enseñanza ha visto también sacudidos algunos de sus cimientos bien sedimentados, como el resto de las actividades humanas, por la aparición de las TIC. Las nuevas tecnologías son un poder, un gran poder, un poder casi sin límites. Pero también es verdad que son sólo un instrumento. Un instrumento que puede condicionar el destino de la educación. Ahora bien, su fuerza instrumental nunca será capaz de cambiar la educación por sí misma. El valor de la tecnología educativa, como el de cualquier instrumento en las manos del hombre, depende no tanto del valor intrínseco o del poder efectivo del instrumento, cuanto de la cabeza que lo dirige. El pincel del pintor o el bisturí del cirujano desembocan en una obra de arte o salva una vida cuando están dirigidos por un artista o por un experto, y su valor se mide por el valor artístico o terapéutico del que los maneja. ¿Qué hacer? Una alternativa sugerente sería *rediseñar la educación*, es decir, aprovechar las nuevas tecnologías para rediseñar, repensar o reinventar la educación. Las empresas que lo han hecho en la sociedad industrial han conocido el éxito. Las que se han contentado con una simple reestructuración no han salido adelante y han sucumbido. En este sentido, la educación está obligada a repensar a la luz de las nuevas tecnologías qué significa educar, cuál es el papel del profesor, el papel del alumno, el significado de los contenidos y, sobre todo, la nueva configu-

ración del contexto escolar. Este es el trabajo de muchos expertos educativos que están tratando de conducir esta revolución tecnológica en el contexto de la práctica educativa (Beltrán y Pérez, 2003; Beltrán y Vega 2003; Jonassen, 2000).

Otra alternativa obligada, ante la irrupción de las TIC en el aula es la de elegir entre una pedagogía de la reproducción o una pedagogía de la imaginación. La pedagogía de la **reproducción** consiste en la presentación y desarrollo de los conocimientos que deben ser luego fielmente reproducidos. Es una posición adherida al viejo modelo de verdad que es tanto más verdad cuanto más fielmente es reproducida. La pedagogía de la **imaginación**, en cambio, utiliza estrategias adecuadas para relacionar, combinar y transformar los conocimientos. Responde al nuevo modelo de verdad centrada en la búsqueda, la indagación, la curiosidad y la imaginación. La verdad, en este caso, es algo dinámico; es más una pregunta que una respuesta, es más un proceso que un producto.

Si ponemos las TIC al servicio de una pedagogía de la reproducción no hemos adelantado nada. Si las ponemos al servicio de una pedagogía de la imaginación podrán desarrollar toda su capacidad revolucionaria. Además, para que las TIC desarrollen todo su enorme potencial de transformación no basta que actúen como un instrumento cualquiera, deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento cognitivo capaz de mejorar la inteligencia y potenciar la aventura de aprender.

La psicología educativa no trata de que los alumnos "aprendan tecnología" ni de que aprendan "de la tecnología" como antes aprendían del profesor o del texto de clase, sino de que "aprendan con tecnología", entendida ésta como un instrumento cognitivo. La verdadera integración de la tecnología en el aprendizaje se producirá cuando el estudiante utilice la tecnología como un instrumento cognitivo capaz de ampliar sus propias capacidades mentales; con el tiempo, la identificación con el instrumento cognitivo será tal que se producirá una verdadera sociedad en la que cada uno jugará sus mejores papeles de manera que el estudiante hará lo que sabe hacer mejor (planificar, decidir, valorar), y dejará a la tecnología lo que puede hacer mejor (como es explorar, comparar o almacenar).

Resumiendo las aportaciones de la psicología educativa en el ámbito del contexto, se podrían señalar éstas: a) destacó el concepto de clase como un ente general e indiferenciado al que va dirigida la explicación del profe-

sor científicamente fundamentada, b) acentuó luego las necesidades específicas de los alumnos y c) recurrió al concepto de comunidad de aprendizaje apoyada por la tecnología. En todo caso, en el contexto educativo se ha dado un paso ya irreversible, un cambio conceptual que va desde las “dificultades de aprendizaje”, clave explicativa de carácter personal del fracaso educativo, a la clave social de las “barreras al aprendizaje”.

CONCLUSIONES

A tenor de lo señalado más arriba, las contribuciones de la psicología a la educación son tales y de tal naturaleza que no es pensable entender la educación actual sin tener en cuenta las huellas que la psicología educativa ha ido dejando a lo largo de estos 100 años en los que con aciertos y errores ha liderado la evolución del proceso educativo dentro de los cauces del modelo científico, tanto en la investigación como en la práctica escolar. Más en concreto, y siguiendo los cuatro vectores de la educación, la psicología educativa no sólo ha convertido la *enseñanza* en una ciencia, alejándola de criterios rutinarios más o menos tradicionales o intuitivos, dotándola de instrumentos y recursos metodológicos científicamente validados, sino que ha pilotado los pasos de su evolución paradigmática centrada progresivamente en las habilidades del profesor, en las necesidades específicas del alumno o en los derechos inalienables de todos ellos como miembros de una sociedad que tienen un proyecto compartido.

Dentro del campo del *aprendizaje*, la psicología educativa, después de señalar que el aprendizaje escolar es fundamentalmente un cambio y no una mera reproducción mecánica de respuestas, ha interpretado ese cambio como una construcción de significados por parte del alumno que aprende y ha identificado la cadena de procesos mentales tanto cognitivos como metacognitivos que el alumno tiene que poner en marcha para culminar esa construcción, definida hoy por los psicólogos educativos como aprendizaje autorregulado.

Por lo que se refiere al *contexto*, la psicología educativa ha sabido incorporar las nuevas corrientes ecológicas y los poderosos instrumentos tecnológicos para cambiar el escenario de la clase y convertirla en una comunidad que plantea y resuelve problemas reales conectados con la vida de los alumnos. Como una consecuencia lógica de los enunciados anteriores, se entiende que los *contenidos* de la educación hayan evolucionado tanto impulsados por la dinámica de la psicología educativa como

por la de la propia sociedad del conocimiento. Temas y términos como comunidad de aprendizaje, educación inclusiva, metacognición o aprendizaje autorregulado son tan conocidos hoy como desconocidos hace tan sólo unas décadas. La amplitud, variedad y riqueza de los contenidos educativos constituyen hoy una prueba inequívoca del progreso de la educación, así como del impacto que ha dejado sobre ella la psicología educativa.

Desde un punto de vista más amplio, la influencia de la psicología educativa sobre la sociedad es indudable. En pocas etapas de la historia, conceptos psicológicos clave como inteligencia, aprendizaje, conocimiento, información, han impregnado las capas de la vida social, (industrial, económica, comercial y familiar) como en las de ahora. Hasta tal punto esto es verdad que, a partir de la sociedad industrial, la sociedad ha ido tomando estos conceptos psicológicos para definir la vida y características de sus ciudadanos (sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad de la inteligencia y sociedad de aprendizaje), humanizando su envoltura y dando respuestas eficaces a las demandas específicas solicitadas (coche inteligente, casa inteligente, policía inteligente, enseñanza inteligente, intervención inteligente). La tendencia actual es equiparar la inteligencia con la calidad. Tiene esto muchas ventajas, entre ellas, que cada vez conocemos mejor los mecanismos del funcionamiento de la inteligencia y podemos mejorar nuestros sistemas de intervención. Pero también entraña una gran responsabilidad, la de saber que cuando una actividad educativa no es inteligente o adecuada, los resultados pueden ser nefastos, como se ha señalado anteriormente con ocasión del estudio sobre el aprendizaje de la lectura y la calidad del profesor.

A la vista de todas estas contribuciones de la psicología educativa a la educación y a la sociedad, cabría preguntarse si existe alguna contribución específica que, de alguna manera, representara a todas ellas y constituyera por sí misma el rasgo definitorio de su propia identidad como disciplina. Pues bien, partiendo del espíritu de los propios fundadores de la psicología educativa, esa contribución consistiría en adoptar una perspectiva psicológica sobre la naturaleza de los problemas de la vida y la educación. Esto llevaría a los psicólogos educativos a hacer particulares tipos de preguntas, a diseñar intervenciones contrastadas con los resultados previos de la investigación y a usar instrumentos científicamente validados. El resultado sería ver la educación, y sus in-

numerables problemas, con ojos psicológicos, es decir, un enraizamiento profundo en la psicología como ciencia y un compromiso con la práctica basada en la evidencia científica (Cameron, 2006).

Ahora bien, para asegurar el futuro de la psicología educativa, y los cambios tan tenazmente conseguidos por ella, así como el de sus profesionales, padres y profesores, necesitaríamos dos cosas. Primero, invocar alguna de las grandes ideas que galvanizan la opinión popular y le transmiten ese fervor colectivo que avala no sólo la calidad de conocimientos y habilidades profesionales sino, sobre todo, la creencia en su propia capacidad para intervenir como padres o profesores. Nos estamos refiriendo al poder mental de nuestras creencias personales (la creencia mental o "mindset" de Dweck, 2006) y a su derivación popular y política del "yes, we can". Si no fortalecemos esa creencia, las incertidumbres volverán a llenar el campo de la psicología educativa. La segunda cosa que necesitamos es matizar las direcciones del cambio que conviene dar a la educación. No se trata tanto de *cambiar la educación* (términos tan solemnes como poco efectivos a la luz de la experiencia pasada), sino de cambiar el *ambiente de aprendizaje de cada escuela*. Ni tampoco se trata de *cambiar a los profesores* (tan difícil e ilusorio como cambiar la educación) sino de lograr que los *profesores adopten roles diferentes* a los que han adoptado hasta ahora, actuando más como guías que como transmisores en la difícil y compleja aventura de aprender para profundizar en la formación del psicólogo educativo ver artículo de Fernández en este mismo número. Camus dedicó el premio Nobel a su madre (humilde trabajadora en las labores de la limpieza doméstica) y a su profesor porque, dice, "me introdujeron amorosamente en el mundo del conocimiento; sin ellos, nunca lo hubiera conseguido". Ese es el camino.

REFERENCIAS

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt.
- Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Towards new conceptions of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, 3, 185-201.
- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, 76, 76-87.
- Andrews, D. H. y Goodson, L. A. (1979). *Models of instructional design*. San Francisco: American Educational Research Association.
- APA (1995). *Work group of the Board of Educational Affairs. Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign*. Washington, DC: Author.
- Ausubel, D. P. (1965). *The psychology of meaningful verbal learning*. Oxford, England: Grune & Stratton.
- Banathy, B. (1984). *Systems design in the context of human activity systems*. San Francisco: International Systems Institute.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Barca, A., Peralbo, N., Vicente, F., Brenla, J.C. y Barca, E. (2009). Efectos de las metas académicas y estrategias cognitivas en los estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 31-56.
- Barker, R. G. (1974). The ecological environment. In R. Moos y P. M. Insel (Eds.), *Issues in social ecology* (pp. 255-266). Palo Alto, CA: National Press Books.
- Barringer, M., Pohlman, C. y Robinson, M. (2010). *Schools for all kinds of minds: Boosting student success by embracing learning variation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Belmont, J. M. y Butterfield, E. C. (1971). Learning strategies as determinants of memory deficiencies. *Cognitive Psychology*, 2, 411-420.
- Beltrán, J. A. (1983). Psicología de la Educación: una promesa histórica. *Revista Española de Pedagogía*, 162, 523-544.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. A. (1984). Introducción general. En J. A. Beltrán (Ed.), *Psicología educacional* (pp.11-43). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Beltrán, J. A. (1996). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la Psicología de la Instrucción. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción* (pp. 19-86). Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. A. (2011). La educación inclusiva. *Revista Padres y Maestros*, 338, 5-9.
- Beltrán, J. A. y Pérez, L. F. (2003). *Cómo aprender con Internet*. Madrid: Foro Pedagógico.
- Beltrán, J. A. y Vega, M. (2003). Aprender con tecnología en el aula inteligente. En F. Segovia (Ed.), *El aula inteligente: nuevas perspectivas* (pp. 101-139). Madrid: Espasa Calpe.
- Beltrán, J. A. y Pérez, L. F. (2005). Reflexiones pedagógicas para la práctica del modelo CAIT. En J. M. Mar-

- ín, J. A. Beltrán y L. F. Pérez (Eds.), *Cómo aprender con Internet* (pp. 1-126). Madrid: Foro pedagógico de Internet.
- Beltrán, J. A., Pérez, L. F. y Ortega, I. (2006). *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA.
- Bennett, M. (1996). Men's and women's self-estimate of intelligence. *Journal of Social Psychology*, 136, 411-412.
- Bereiter, C. y Engelman, S. (1966): *Teaching disadvantage children in the pre-school..* Nueva York: Prentice Hall.
- Berliner, D. C. (1993). *The 100-Year Journey of Educational Psychology*. Washington DC: American Psychology Association.
- Berliner, D. C. (2003). Toiling in Pasteur's Quadrant: The Contributions of N. L. Gage to Educational Psychology. En B. Zimmerman y D. Schunk, (Eds), *Educational Psychology: A Century of Contributions* (pp. 391-409). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Binet, A. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. y Zeiner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boring, E. G. (1950). *A history of experimental psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Brown, A. L. y Palincsar, A.S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, N.J. L.E.A.
- Brown, A. L. y Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. En K. M. Gilly, *Classrooms lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-272). Cambridge: The MIT Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The experimental ecology of education. *Educational Research*, 5, 5-15.
- Bruer, J.T. (1999). In search of...brain-based education. *Phi Delta Kappan*, 80, 648-657.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pianda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8-45-61.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y García, M. (2007). *Los recursos motivacionales. Programas para mejorar su gestión*. Madrid: CEPE.
- Cabanach, R. G., Valle, A., García, M., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2008). Uso de estrategias de auto-regulación cognitiva y de regulación del esfuerzo en estudiantes universitarios con múltiples metas. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 67-86.
- Cameron, J. y W. D. Pierce (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation. A meta-analysis. *Review of Educational Research* 64, 363-423.
- Cameron, R J. (2006). Educational Psychology: the distinctive contribution. *Educational Psychology in Practice*, 22, 289-304.
- Cano, F. y Justicia, F. (1994). Learning strategies, styles and approaches: an analysis of their interrelationships. *Higher Education*, 27, 239-260.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). Psicología de la educación escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. 2 Madrid: Alianza Editorial.
- Comenio, J. A. (1657). *Didacta magna*. Ámsterdam: D. Laurentii de Geer. (1592).
- Comer, J. P. Comer, J.P. (2001). Schools that develop children. *The American Prospect*, 12, 30-35.
- Covington, M. V. (2000). *Intrinsic Versus Extrinsic Motivation in Schools: Reconciliation*. Department of Psychology. University of California at Berkeley: American Psychological Society.
- Cronbach, L. J. y Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods. A Handbook on interactions*. New York: Irvington.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset*. New York: Random House.
- Eisenberger, R. y J. Cameron (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth? *American Psychologist*, 51, 1153-1166.
- Erbes, S., Folkerts, M., Gergis, Ch., Pederson, S. y Stivers, H. (2010). Understanding how Cognitive Psychology can inform and improve Spanish vocabulary Acquisition in High School Classrooms. *Journal of Ins-*

- structional Psychology*, 37, 120-132.
- Eysenck, H. (2000). *Intelligence: a new look*. New Jersey: Transaction.
- Farrell, P., Woods, K., Lewis, S., Rooney, S., Squires, G., y 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.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B., y Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Fernández, J. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8, 167-172.
- Fernández, J. (2008). *Valoración de la calidad docente: el profesorado. Un modelo de evaluación circular*. Madrid: Editorial Complutense.
- Furnham, A. (2000). Parents's estimates of their own and their children's multiple intelligences. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 583-594.
- Furnham, A. y Rawles, R. (1995). Sex differences in the estimation of intelligence. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 741-745.
- Furnham, A., y Chamorro-Premuzic, T. (2005). Estimating one's own and one's relatives' multiple intelligence: A study from Argentina. *The Spanish Journal of Psychology*, 8, 12-20.
- Gage, N. L. (1961). *President's message*. Division 15, Newsletter APA.
- Gagné, R. M. (1970). *The conditions of learning*. New York: Holt.
- Gagné, R. M. (1974). *Essentials of learning for instruction*. New York: Dryden Press.
- Gagné, R. M. y Dick, W. (1983). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 34, 261-295.
- Gagné, R. M. y Rohwer, W. D. (1969). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 20, 381-418.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21 st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Krechevsky, M., Sternberg, R.J. y Okagaki, L. (1994). Intelligence in context: Enhancing students' practical intelligence for school. En K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gardner, H., Feldman, H. y Krechevsky, M. (2008). *Proyecto Spectrum*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gaskell, S. y Leadbetter, J. (2009). Educational psychologists and multi agency working: exploring professional identity, *Educational Psychology in Practice*, 25, 97-111.
- Glaser, R. y Bassok, S. S. (1989). Learning theory and the study of instruction. *Annual Review of Psychology*, 40, 631-66.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Basic Books.
- González-Pienda, J.A. (1996). El estudiante: variables personales. En J. A. Beltrán y C. Genovard. (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp.147-193). Madrid: Síntesis.
- González-Pienda, J. A., Núñez J. C., Álvarez, L. y Soler, E. (2002a) (Eds.), *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J. A., Núñez J. C. Álvarez, L. y González, S. (2002b). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860
- Goñi, A. (1998). *La organización de los contenidos y el aprendizaje significativo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Grinder, R. E. (1989). Educational Psychology: The master science. En M. C. Wittrock y F. Farley (Eds.), *The future of educational psychology* (pp.318-332). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Group of Vanderbilt. (1996). From visual word problems to learning communities. En K. M. Gilly. *Classroom lessons* (pp. 157-200). Cambridge: MIT Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. Biggs, J. y Purdie, N. (1996). Effects of learning skills intervention on student learning: a metaanalysis. *Review of Educational Research*, 66, 99-136.
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente*. La Laguna: Tafor.
- Hernández, P. (2005). *Educación del pensamiento y las emociones*. Madrid: Narcea.
- Herrnstein, R. y Murray, C. (1994). *The bell curve*. New York: Free Press.
- Herrnstein, R. J., Nickerson R. S., de Sanchez, M. Br. y Swets. J.A. (1986). Teaching thinking skills. *American Psychologist*, 41, 1279-1289.
- Hogan, H. (1978). IQ self-estimates of males and females. *Journal of Social Psychology*, 106, 137-138.

- Hothersall, D. (1984). *History of psychology*, Philadelphia: Temple University.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Jackson, P. W. (1981). The promise of the educational psychology. En F. H. Farley y N. L. Gordon (Eds), *Psychology and education* (pp.7-31). Berkeley: McCutchan.
- Jensen, E. (2006). *Enriching the brain*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kim, D., Kim, B. Lee. K., Park, J., Hong, S. y Kim, H. (2008). Effects of cognitive learning strategies for Korean Learners. A metaanálisis. *Asia pacific Education Review*, 9, 409-422.
- Leeper M.R., Iyengar, S.S. y Henderlong, L. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196
- Levin, H. M. (1987). Accelerated Schools for Disadvantaged Students. *Educational Leadership*, 44, 19-21.
- Levine, M. D. (1992). *All kinds of Minds: A Young Student's book about learning abilities and learning disorders*. New York: Educators Publishing Service.
- Lynn, R., y Mulhern, G. (1991). A comparison of sex differences on the Scottish and American standardization samples of the WISC-R. *Personality and Individual differences*, 12, 1179-1182.
- Mayer, R. E. (1996). Learners as information processors: Legacies and limitations of Educational Psychology's second metaphor. *Educational Psychologist*, 31, 151-156.
- Mayer, R. E. (2001). What good is educational psychology? The case of cognition and instruction. *Educational Psychologist*, 36, 83-88.
- Mayor, J. (1981). Psicología de la educación y formación del profesorado. *Revista de Psicología General y aplicada*, 36, 547-560
- McKeachie W. J. (1974). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 25, 161-193.
- McKeachie, W. J. (1987). The new look of instructional psychology. Teaching strategies for learning and thinking. En E. De Corte, J. G. Lodewijks, R. Parmentier y P. Span (Eds.), *Learning and instruction*, Vol. 1 (pp. 443-456) Leuven: University Press.
- Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XI, 28.
- Moraleta, M. (1984). Psicología y programas educativos. En J. A. Beltrán (Ed.). *Psicología educacional*, 1, (pp. 79-98) Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Muelas, A. (2011). *Los determinantes del rendimiento académico*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Neisser, U. (Ed.) (1996). Intelligence: knows and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Neisser, U. (1979). The concept of intelligence. In R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Eds.), *Human intelligence: Perspectives on its theory and measurement* (pp. 179-189). Norwood, NJ: Ablex
- Nickerson, R. S., Perkins, D.N. y Smith, E. D. (1985). *The teaching of thinking*. New Jersey: Erlbaum.
- Nisbett, R. E. (2009). *Intelligence and how to get it. Why Schools and Culture count*. New York: Norton.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27, 139-146.
- Núñez, J. C., Valle, A., Cabanach, R., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., Muñoz-Cadavid, M. y Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista de psicología y Educación*, 1, 15-29.
- O'Donnell, A. M. y Levin, J. R. (2001). Educational Psychology's healthy growing pains. *Educational Psychologist*, 36, 73-82.
- Owen, A. M., Hampshire, A., Grahn, J. A., Stenton, R. Dajani, S. Burns, A. S., Howard, R. J. & Ballard, C. G. (2010). Putting brain training to the test. *Nature*, 465, 775-778
- Peralbo, M. y Dosil, A. (1994). El pensamiento formal. En V. Bermejo, *Desarrollo cognitivo* (pp. 417-429). Madrid: Síntesis.
- Pérez, L. F., Beltrán, J. A., Prieto, M. D., Muñoz, P. y Garrido, C. (1990). *Inteligencia práctica en la escuela. Programa y materiales*. Madrid: SEK.
- Pérez, L. F. (2002). *Proyecto BIT. Tecnología y necesidades educativas especiales*. Madrid: Fundación AUNA.
- Pérez, L. F. y Beltrán, J. A. (2007). Memory Strategy Training in Spanish people with moderate Intellectual Disabilities in Technological Setting. *Journal of Special Education Technology*, 9, 45-54.
- Pérez, L. F., González, C. y Beltrán, J. A. (2009). Atención, inteligencia y rendimiento académico. *Revista de*

- psicología y Educación, 1, 57-72.
- Pérez, L. F., González, C. y Beltrán, J. A. (2010). Parental estimates of their own and their relative intelligence. A Spanish replication. *Learning and Individual Differences, 20*, 669-676.
- Perkins, D. (1992). *Smart Schools*. New York: Macmillan
- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique. Tome III: La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociale*. Paris: PUF.
- Pintrich, P. R. (2002). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Pintrich, P. R., Cross, D. R., Kozma, R. B. y McKeachie, W. J. (1986). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology, 37*, 611-651.
- Pintrich, P. R. y Johnson, G. R. (1990). Assessing and improving student's learning strategies. En M. D. Svinicki, (Ed.), *The changing face of College teaching* (pp. 83-91). San Francisco: Jossey Bass Inc.
- Pressley, M. (1988). The mnemonics keyword method. *Review of Educational Research, 52*, 61-92.
- Pressley, M. y Levin, K. (1989). *Cognitive Strategy Research*. N. York: Springer-Verlag.
- Proshansky, H., Ittelson, W. y Rivlin, L. (Eds.). (1970). *Environmental Psychology: Man and his Physical Setting*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel.
- Román, J. M. (1990). Procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. En J. M. Román y D. A. García. *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar* (pp.95-118). Valencia: Promolibro.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.
- Santiuste, V. (Ed.). (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Santiuste, V. (Ed.) (2003). Monográfico sobre el aprendizaje. *Revista de educación*.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. y Lamon, M. (1994). The CSILE Project. En K. M. Gilly (Ed.), *Classroom lessons* (pp.201-228). Cambridge: MIT Press.
- Segovia, F. y Beltrán, J. A. (1998). *El Aula inteligente*. Madrid: Espasa.
- Shipstone, K., y Burt, S. (1973). Twenty-five years on: A replication of Flugel's (1947) work on lay popular views of intelligence and related topics. *British Journal of Educational Psychology, 56*, 183-18.
- Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Psychology, 13*, 276-295.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: McMillan.
- Skinner, B. F. (1970). *The technology of teaching*. New York: Appleton.
- Slavin, R.E. (1980). *Using student team learning*. Baltimore, MD: Center for Social Organizations of Schools, Johns Hopkins University.
- Smith, M. C., Locke, S. G., Boisse, S. J., Gallagher, P. A., Krenzel, L. E. y Kuczek, J. E., (1998). Productivity of educational psychologists in educational psychology journals, 1991-1996. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 173-181.
- Snyderman, M. y Rothman, S. (1988). *The IQ controversy: The media and Public Policy*. New York: Transaction Books.
- Sousa, D. A. (2006). *How the brain learns*. California: Corwin Press.
- Sternberg, R. J. (1985a). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 607-627.
- Sternberg, R. J. (1985b). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1996a). *Successful intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1996b) Educational psychology has fallen, but it can get up. *Educational Psychology review, 8*, 175-185.
- Sternberg, R. J. (1997). A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice. En N. Coleangelo y G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 43-53). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Detterman, D. K. (Eds.) (1986). *What is intelligence?* Norwood, New Jersey: Ablex.
- Sternberg, R. J. y Berg, C. A. (1986). Quantitative integration: Definitions of intelligences. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Eds.), *What is intelligence*, (pp.155-162). Norwood New Jersey: Ablex.
- Sternberg, R. J., Torff, B. y Grigorenko, E. (1998). Teaching for successful intelligence raises school achievement. *The Phi Delta Kappan, 79*, 667-669
- Taylor, J, Roehring, A. D., Soden, B., Connor C. M. y Schatschneider, C. (2010) Teacher quality moderates

- the genetics effects on early reading. *Science*, 328, 512-514
- Thomas, J. W. y Rhower, W. D. (1986). Academic studying: The role of learning strategies. *Instructional Psychologist*, 21, 19-41.
- Thorndike, E. L. (1903). *Educational Psychology*. New York: Lemcke y Buchner.
- Thorndike, E. L. (1910). The contribution of psychology to education. *Journal of Educational Psychology*, 1, 5-12.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational Psychology*. New York: Teachers College.
- UNESCO (2008). *Inclusive education: The way of the future*. Geneva: UNESCO.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González- Pienda, J.A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C. y González- Pienda, J.A. (2007). *El estudiante eficaz*. Madrid: CCS.
- Vives, J. L. (1531). De disciplinis An encyclopedical work: De causis corruptarum artium, *De tradendis disciplinis and De artibus*. Versión original española de Lorenzo Riber (1948). Madrid: Aguilar.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies: In M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching* (3rd ed,) (pp. 315-327), New York: Macmillan.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whimbey, A. y Whimbey, S. (1976). *Intelligence can be taught*. New York: Bantan books.
- Witrock, M. C. (1992). An empowering conception of educational psychology. *Educational Psychologist*, 27, 129-141.
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (Eds.), (2003). *Educational Psychology: A century of contributions*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. y Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: APA.

PROFESIONAL ESPECIALIZADO FRENTE AL NO ESPECIALIZADO: LA PARADOJA DEL PROFESOR ORIENTADOR

SPECIALIZED VERSUS NON-SPECIALIZED PROFESSIONALS: THE PARADOX OF THE TEACHER-COUNSELLOR

María Pérez Solís

Directora del Servicio de Orientación de la Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid

En la actualidad existe un lamentable divorcio entre lo que la Administración Educativa propone y lo que la Comunidad Educativa necesita. Sólo encontramos cierta sintonía en el diagnóstico: ambas coinciden en el incremento progresivo del fracaso escolar. Como concluye el proyecto TALIS, desde la perspectiva española (2009): "... la educación está todavía lejos de convertirse en una industria del conocimiento...". Es evidente que en una escuela, tan compleja como la actual, no cabe una intervención eficiente desde la pseudo-profesionalización. Se requiere de un equipo de profesionales que posean un cuerpo de conocimiento propio y un dominio cualificado de actuaciones prácticas. En definitiva, la exigencia de la profesionalización de todos los profesionales docentes y no docentes, como el psicólogo, que intervengan en contextos educativos. Sin ella, no es posible el logro de la calidad educativa. Nos preocupa que desde el Ministerio de Educación (ME) se vaya en otra dirección y se favorezca la generalización de roles frente a la especialización y capacitación, como se pone de manifiesto en la reciente Orden EDU/849/2010 (BOE de 18 de marzo), por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y los servicios de orientación educativa en su ámbito de gestión. Quizás el problema radique en una concepción no fundamentada científicamente de la Orientación Educativa: más que una "ciencia de la acción" y "una profesión", la Administración Educativa parece entenderla como una tarea que puede realizar cualquier docente que haya cursado el Máster de Formación del Profesorado, denominado "Orientación Educativa", con independencia de su formación básica, fundamental y específica.

Palabras clave: Fracaso escolar, Seudo-profesionalización, Profesor orientador.

There is now an unfortunate divorce between what the education authority proposes and what the educational community needs. Only we find certain tuning in the diagnosis: both coincide with the progressive increase of the school failure. Since concludes the project TALIS, from the Spanish perspective (2009): "... the education is still far from turning into an industry of the knowledge ... ". It is evident that in a school, so complex as the current one, does not fit an efficient intervention from the pseudo-professionalization. There is needed of an equipment of professionals that they possess a body of own knowledge and a qualified domain of practical actions. Definitively, the exigency of the professionalization of all the educational and not educational professionals, as the psychologist, that they intervene in educational contexts. Without her, there is not possible the achievement of the educational quality. It worries us that the Ministry of Education (ME) goes away in another direction and the generalization of roles is favored opposite to the specialization and training, since it is revealed in the recent Order EDU/849/2010 (BOE of March 18), by regulating the management of the education of students in need of educational support and educational guidance services in their area of management. Perhaps the problem lies in a design is not scientifically based educational orientation: more than an "action science" and "profession", Educational Administration seems to understand it as a task that can make any teacher who has completed the Master of Education Teacher, called "Educational Guidance," irrespective of their basic, fundamental and specific training.

Key words: School failure, Pseudo-professionalization, Teacher counsellor.

Actualmente existe en España un lamentable divorcio entre lo que la ley establece y las distintas administraciones educativas desarrollan y, entre lo que la comunidad educativa necesita y los formadores y profesionales demandan. Sólo encontramos cierta sintonía en el diagnóstico: todos coinciden en el incremento progresivo del fracaso escolar. En efecto, el último infor-

me de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) vuelve a poner a España a la cabeza del fracaso escolar, sólo superado por México, Malta y Portugal. De ahí que uno de los objetivos que pretendemos con este artículo, sea el analizar, con ayuda de indicadores cuantitativos, aquellos factores que inciden en este fracaso.

Con frecuencia se relaciona el buen rendimiento escolar con un mayor esfuerzo inversor en educación y se pone como ejemplo a determinados países que están a la cabeza en materia educativa, como Finlandia (6,1 por 100 en relación al PIB), Suecia (6,7 por 100), Polo-

Correspondencia: María Pérez Solís. Servicio de Orientación de la Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Campus de Somosaguas s/n 28223 Madrid. España.
E-mail: mperezso@psi.ucm.es

nia (6,0 por 100) o Dinamarca (7,2 por 100). No obstante, la inversión, aunque necesaria, no es suficiente. Es importante aumentar la eficiencia del gasto en educación, para lo cual es imprescindible orientarlo hacia los aspectos más directamente relacionados con la calidad educativa, tales como:

- ✓ La mejora de la formación inicial y específica del profesorado, acorde con las necesidades de la escuela del siglo XXI.
- ✓ El desarrollo de procesos de selección más adecuados y exigentes, que permitan acceder a la profesión docente a los mejor capacitados.
- ✓ El potenciar políticas de detección precoz de los distintos problemas que afectan a la comunidad educativa y de lucha contra el fracaso escolar.
- ✓ Proporcionar el apoyo especializado que necesita el docente para hacer frente a los retos de una escuela tan compleja como la actual.

En cuanto a la inversión, los resultados que España obtiene en educación son muy inferiores a los que le correspondería en razón de los recursos que aplica (4,95 por 100 en relación al PIB) dado que, ocupando una posición intermedia en esfuerzo, en comparación con los países miembros de la Unión Europea (UE), consigue los peores resultados, incluso inferiores a los de Bulgaria (tabla 1). Si analizamos la relación entre el índice de recursos y el rendimiento alcanzado o coeficiente de rendimiento, España obtiene el peor rendimiento (6,66), muy por debajo de Eslovenia (1,66) o de Polonia (2,00) que alcanzan los mejores resultados (Institut d'Estudis del Capital Social -INCAS-, mayo 2010).

Del mismo modo, el gasto medio por alumno en España es de 5.800,5 euros, ligeramente superior a la media de los países de la UE que se sitúa en 5.562,5 y la media de la ratio alumno-profesor (11,8) es inferior a países como Austria (12,1) y ligeramente superior a Polonia (11,2). De acuerdo con estos indicadores cuantitativos, ni la ratio, ni el gasto del Gobierno en educación, justifican los bajos rendimientos alcanzados.

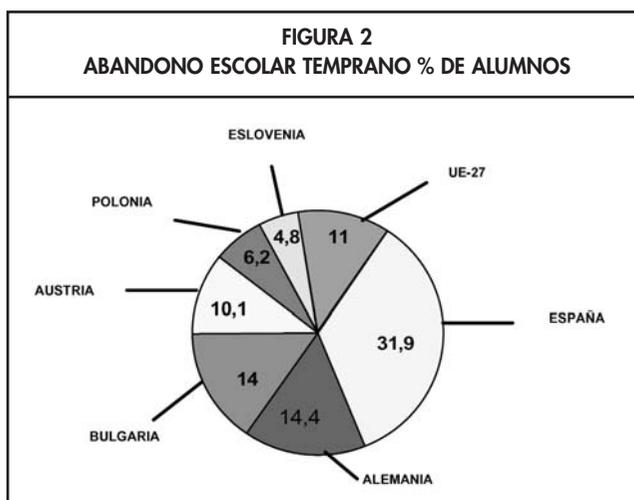
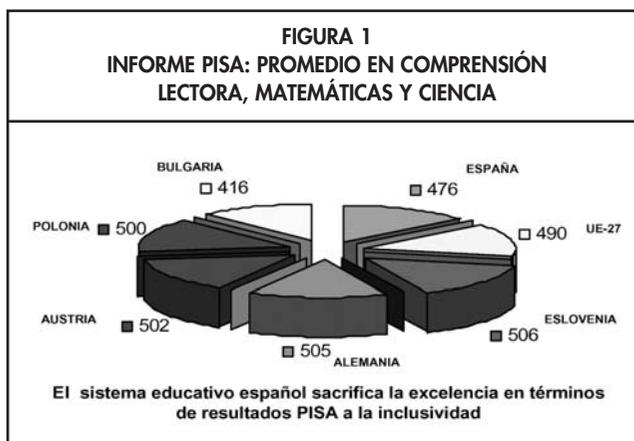
En esta misma línea, en relación al rendimiento del alumnado español en matemáticas, comprensión lectora y ciencias (según PISA), el promedio se sitúa en 476 puntos, por debajo de la media de los países de la Unión Europea (490) y bastante alejado de los 500 puntos que sería lo deseable (Fig. 1).

Pero lo realmente preocupante es el porcentaje de alumnos que abandonan la escuela anticipadamente, que en la actualidad es de un 31,9 % (Fig. 2), El Gobier-

no considera excesivo este elevado índice de abandono y se ha propuesto para el 2020 no superar el 15% (Plan de Acción 2010- 2011, Consejo de Ministros, junio 2010). No obstante, a nuestro juicio, el objetivo propuesto es bastante modesto, si tenemos en cuenta lo conseguido al día de hoy por la media de los países de la

TABLA 1
RELACIÓN ENTRE EL ÍNDICE DE RECURSOS Y EL RENDIMIENTO ALCANZADO

	Coeficiente de rendimiento
UE- 27	5,33
España	6,66
Eslovenia	1,66
Polonia	2,00
Austria	3,00
Alemania	4,33
Bulgaria	5,50



UE en los que el porcentaje de abandono escolar se sitúa en el 11%. Asimismo, en la actualidad, el 49% de los españoles sólo tiene estudios obligatorios y tan solo el 22% han alcanzado el nivel de Educación Secundaria, frente al 47 % de UE y el 44% de la OCDE (Panorama de la Educación en España, OCDE, 2010).

En definitiva, la Administración Educativa lleva décadas tratando de justificar el fracaso de nuestro sistema educativo en aras de la inclusividad, pero en realidad el sistema educativo español es uno de los más excluyentes de Europa, porque condena a más de un tercio del alumnado al abandono temprano de la escuela y con ello al fracaso escolar, dado que, siendo alumnos que pudiendo y estando capacitados para aprender, deciden no hacerlo. En el reciente encuentro de los ministros de educación europeos, durante la presidencia española, han coincidido en que los distintos sistemas educativos deben asegurar la igualdad social y la excelencia académica, porque la equidad y la excelencia son complementarias y no excluyentes (Plan de Acción 2010- 2011, Consejo de Ministros, 25 de junio de 2010).

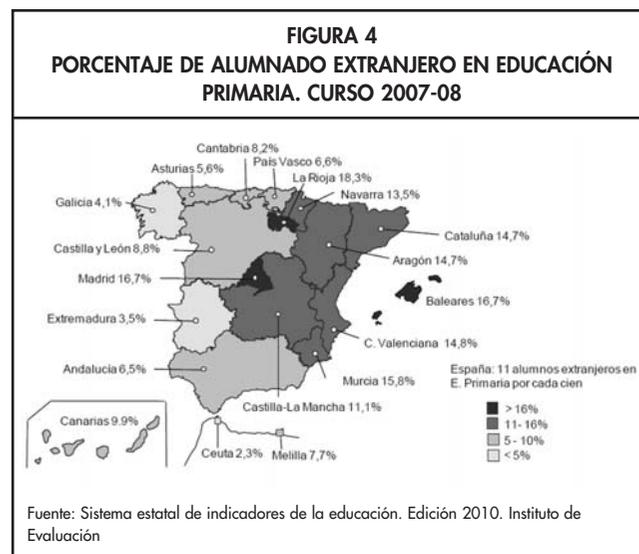
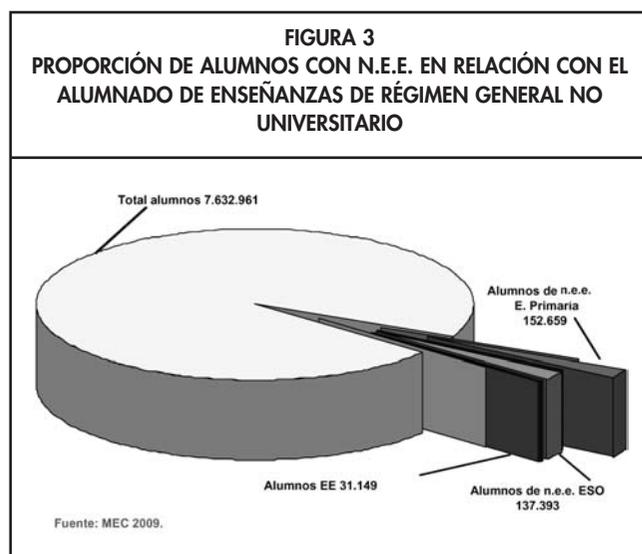
Llegado a este punto, parece razonable que nos preguntemos ¿a qué se debe este incremento progresivo del fracaso escolar?. Existe un alto grado de consenso entre los investigadores, sobre el carácter multidimensional del fracaso escolar. Evidentemente, en él influyen factores externos al sistema educativo: individuales, socioculturales, familiares y económicos, pero también factores internos, como el inadecuado marco normativo y del diseño del plan de formación superior, la carencia o ineficacia de métodos de detección precoz de las distintas problemáticas, la es-

casez de recursos de apoyo educativo e insuficiente formación pedagógica del profesorado, entre otros factores. Analicemos brevemente los más relevantes, a través de su influencia en la evolución del fracaso escolar.

La Administración Educativa, como indicamos con anterioridad, tiende a justificar este elevado índice de fracaso escolar en aras de una educación inclusiva y por su apoyo a la diversidad y la interculturalidad. No obstante, los indicadores cuantitativos no avalan tal justificación.

En el curso 2009/2010, el total de alumnos que cursaron enseñanzas de régimen general no universitario fue de 7.632.961 y de ellos, 321.201 son alumnos con necesidades educativas específicas (n.e.e.), distribuidos en las distintas etapas y modalidades educativas del siguiente modo: 152.659 en Educación Primaria, 137.393 en Educación Secundaria Obligatoria y 31.149 escolarizados en centros específicos de Educación Especial (ME, 2009). En suma, el porcentaje de alumnos con necesidades educativas específicas representan el 4,7 % del alumnado, muy alejado del 31,9 % que sufren el fracaso escolar. Asimismo, es importante indicar que muchos de estos alumnos de n.e.e., no podemos incluirlos entre los alumnos que fracasan (Fig. 3).

Tampoco en la justificación de este fracaso podemos esgrimir fundamentalmente factores socioeconómicos e interculturales, como la proporción elevada de inmigrantes (mayoritariamente de estatus socioeconómico y cultural bajo), escolarizados en distintas comunidades autónomas. En la Evaluación General de Diagnóstico (EGD) realizada por el ME en 2009 a alumnos de 4º



de Educación Primaria de las distintas comunidades autónomas (Figuras 4 y 5), no encontramos equivalencia entre rendimiento y porcentajes de alumnado inmigrante en esta etapa educativa, ocurriendo que comunidades con un elevado número de inmigrantes obtienen mejores resultados académicos que otras con porcentajes reducidos.

Como podemos comprobar en la Comunidad de la Rioja el alumnado obtiene los mejores rendimientos (542 puntos) en la EGD, a pesar de ser a nivel porcentual, la que tiene más alumnado inmigrante en esta etapa educativa (18,3%), lo contrario ocurre con Extremadura (3,5 %) y con Ceuta (2,3) y Melilla (7,7 %) del ámbito exclusivo de gestión de ME. También en comunidades con porcentajes bastantes distantes como Madrid, con un 16,7 %, y Cataluña, con un 14,7%, obtienen rendimientos muy diferentes: mejor, con 530 puntos Madrid, frente a 497 de Cataluña (el promedio de España es de 500 puntos). Con ello, queda patente que la interculturalidad puede ser un factor de riesgo, pero no tiene que desembocar en fracaso escolar si se acompaña de políticas eficaces de compensación educativa.

Asimismo, hay otros factores externos que pueden ser tanto causa como consecuencia del fracaso escolar, nos referimos al fracaso social y al consumo de sustancias adictivas. El fracaso escolar se vincula a experiencias emocionales negativas y a conflictos interpersonales que se expresan en diversas formas de conductas problemáticas y violentas (indisciplina, vandalismo, matonismo, etc). Entre ellas, la indisciplina y el inadecuado clima escolar, es, a juicio de los profesores, uno de los factores más desestabilizantes y especialmente negativo en España, en comparación con los 24 países (17 de la UE) que participaron en el proyecto TALIS (OCDE, 2009). Es evidente, que estos problemas tienen un trasfondo emocional y que, tanto para su prevención como para su tratamiento, es importante contar con el asesoramiento y apoyo técnico del psicólogo educativo. La educación emocional es en nuestra opinión, otro de los grandes débitos de nuestro sistema educativo.

Especialmente preocupante es el incremento de conductas violentas y de acoso entre escolares y al profesorado. Durante décadas, ha existido violencia en nuestras aulas pero la Administración Educativa la ha tratado de minimizar o de ocultar a la opinión pública. No obstante, ya en el 2004, el estudio HBSC (Health Behaviour in School Aged Children), realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 35 países y entre ellos Es-

paña, elevó al 24 % las tasas de acoso escolar en nuestras escuelas.

Hoy día, nadie cuestiona el incremento de la violencia en las aulas y las dificultades que el profesorado, especialmente de Educación Secundaria, encuentra para impartir docencia, como se recogen en sendos trabajos: el estudio Cisneros VIII de violencia contra profesores y el estudio Cisneros X contra el alumnado. Como podemos ver en la figura 6, la percepción que el profesorado tiene de la evolución de esa violencia escolar es sumamente negativa, dado que su incremento en los cinco últimos años se sitúa en el 43% (Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDDI, 2006).

En relación al acoso escolar (figura 7), el estudio Cisneros X recoge que más de 500.000 escolares lo sufren (23,3 %) y que comunidades como Andalucía (con el

FIGURA 5
RESULTADOS POR COMUNIDADES EN LA EVALUACIÓN
GENERAL DE DIAGNÓSTICO 2009

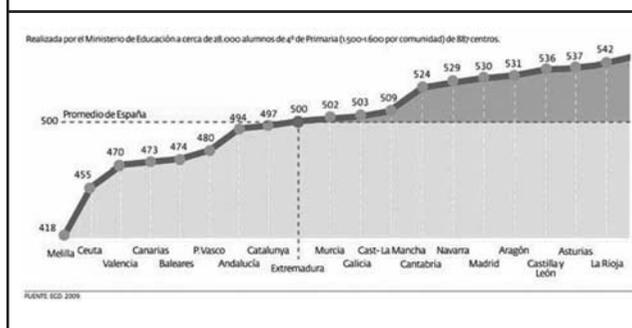
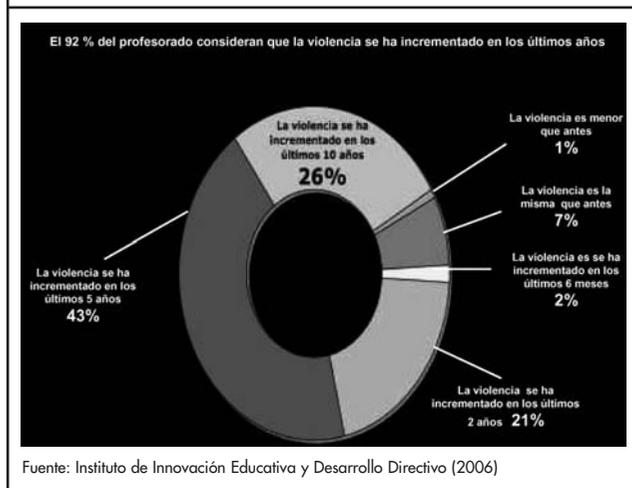


FIGURA 6
EVOLUCIÓN DE LA VIOLENCIA EN CENTROS
EDUCATIVOS PÚBLICOS



27,79 %) y País Vasco (25,60 %), no sólo están a la cabeza del acoso escolar, sino que también se sitúan entre las que obtienen un rendimiento escolar más bajo, como refleja la citada Evaluación General Diagnóstica realizada por el Ministerio de Educación en el 2009 (figura 7).

Finalmente, el acoso también se produce hoy día fuera de la escuela. Es significativo el ascenso del *cyberbullying*, es decir, el uso por parte de menores de Internet y mensajes SMS para continuar acosando a sus compañeros, incluso fuera del horario escolar.

Junto al acoso y las distintas formas de violencia que se manifiestan en contextos educativos, hay otros problemas que se asocian con el fracaso escolar, nos referimos al inicio en edades tempranas del consumo de drogas. La situación actual sobre el consumo de drogas en jóvenes europeos es bastante parecida a la de los jóvenes iberoamericanos, siendo las sustancias más consumidas el alcohol y el tabaco, entre las legales, y el cannabis y la cocaína, entre las ilegales.

Veamos brevemente algunos datos sobre consumo de drogas legales a partir de un reciente estudio (Pérez Solís, Garrido, Stancato, Bispo y Licco, 2009), financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y en la que han participado 720 alumnos españoles (390 niños y 330 niñas) y 292 brasileños (128 niños y 164 niñas) de 11 y 12 años de edad, todos ellos escolarizados y pertenecientes a fami-

lias estructuradas de estatus socioeconómico medio. Los datos proporcionados por esta investigación reflejan que la mayor parte de los participantes españoles (74,4 %) y un porcentaje importante de los brasileños (43,8%) han tomado bebidas alcohólicas. Por el contrario, tanto la mayor parte de los participantes españoles (78,1%), como de los brasileños (87,3%), no han intentado fumar. Se encuentra, un reflejo de la mayor tolerancia social sobre el consumo de bebidas alcohólicas, que sobre el consumo de tabaco.

De gran interés son los resultados que nos ha proporcionado la investigación respecto a la vinculación e interrelación de los factores de riesgo y los factores de protección del ámbito escolar con el consumo o no consumo de bebidas alcohólicas. En relación a los participantes españoles, los datos permiten confirmar parcialmente la no existencia de diferencias de género en la vinculación de los factores de riesgo con el consumo de alcohol. El alumnado masculino considera, en mayor medida que el femenino, que el "bajo rendimiento" y las "bajas expectativas de éxito" están vinculados con que se consuma o se llegue a consumir bebidas alcohólicas. Asimismo, el hecho de que hayamos encontrado que el alumnado a una edad tan temprana (11, 12 años) consuma bebidas alcohólicas en un número significativamente mayor que el que consume tabaco, parece estar poniendo de manifiesto la existencia de una percepción de menor peligrosidad del alcohol, en relación con el tabaco y una mayor tolerancia social respecto al consumo de bebidas alcohólicas.

Esta investigación se apoya en *la Teoría Cognitivo Social* (Abrams y Niaura, 1987; Marlatt y Gordon, 1985), desde la que admitimos que en el proceso de iniciación del consumo de alcohol hay tres tipos de influencias directas importantes:

- ✓ La influencia de la familia y de los iguales.
- ✓ La influencia de modelos.
- ✓ El desarrollo de experiencias relacionadas con el alcohol.

Asimismo, se apoya en el tradicional *Modelo de las Etapas del Consumo de Drogas* (Kandel, 1975), dado que entendemos que el consumo de estas sustancias y el paso a consumos de drogas ilegales no aparece de una forma repentina, sino que se desarrolla a lo largo de un proceso evolutivo. Desde este Modelo se entiende que cada etapa de consumo es una condición necesaria, pero no suficiente para el progreso a un consumo más problemático, pudiendo ser considerada cada una de las etapas como un factor de riesgo, que favorece el paso a



la siguiente etapa, aunque no determina de forma inevitable ese avance. Lógicamente, cuanto antes se produzca el inicio en el consumo de estas sustancias, más probable es que se avance a etapas posteriores.

En consecuencia, la prevención ha de tener como objetivo retrasar la edad de inicio en el consumo y en este sentido, la escuela (junto a la familia) como agente de socialización, es el espacio ideal, en el que los profesores de los distintos niveles educativos, con el asesoramiento y el apoyo técnico del psicólogo educativo, a través del Plan de Acción Tutorial, pueden actuar como agentes preventivos, pudiendo detectar a aquellos/as alumnos/as en los/as que los factores de riesgo pueden tener una importante incidencia en el consumo de drogas legales.

De igual modo, existe suficiente evidencia empírica respecto al hecho de que el consumo de drogas se produce juntamente con conductas antisociales y violentas en la adolescencia, en respuesta a un mismo conjunto de determinantes o factores de riesgo. La prevención de las drogodependencias puede contribuir a la prevención de la violencia en el aula.

Finalmente, en relación al consumo de drogas ilegales, el informe realizado por el Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2009) pone de manifiesto que en la mayoría de los países europeos, a excepción de Bélgica, Chipre y Portugal, la droga ilegal más consumida por los jóvenes, de entre 15 y 24 años, es el cannabis, situándose la media europea de consumo habitual de esta sustancia en un 30,7%. España, con un 38,6% se encuentra entre los países con prevalencia más alta en este consumo, en la banda de edad de 15 a 34 años. En Iberoamérica el 42 % lo ha experimentado antes de los 15 años (Comisión Interamericana para el Control de Abuso de Drogas –CICAD-, 2009).

La cocaína sigue siendo la segunda droga ilegal más consumida en Europa, después del cannabis, tanto en la experimentación con esta sustancia, como en el consumo ocasional, o en el consumo habitual. La media de consumo en Europa es del 5,4% y en países como España, Reino Unido, Irlanda y Francia se confirma una tendencia alcista. En Iberoamérica la media de consumo se sitúa en un 2,2 % (Oficina contra la Droga y el Delito, ONU, 2010).

En definitiva, el consumo de drogas legales e ilegales constituye uno de los problemas fundamentales de salud y de daño social en los países desarrollados. En España, es especialmente preocupante el aumento del policonsu-

mo y de la frecuencia de episodios de consumo intensos, en cortos periodos de tiempo (fines de semana), debiéndose al alcohol el 10% de la mortalidad en mujeres jóvenes y el 25% en varones jóvenes.

Hasta aquí hemos analizado una serie de factores externos al sistema educativo, que más que justificar el índice tan elevado de fracaso escolar, reflejan las necesidades de una escuela compleja y plural como la actual y justifican las demandas de apoyos especializados que reclama la comunidad educativa, como recoge el proyecto TALIS (OCDE, 2009). Ahora queda preguntarnos, qué parte de responsabilidad en este fracaso escolar se debe a los desajustes de nuestro sistema educativo y a la incapacidad de la Administración Educativa, para adaptar el marco normativo y organizativo a las demandas de la sociedad

En España, desde la entrada de la democracia se han sucedido once leyes y sus correspondientes desarrollos reglamentarios, que han dado lugar a una constante necesidad de adaptación a nuevos modelos de enseñanza por parte de profesores, padres y alumnos. Este continuo cambio de marco legislativo parece responder más a intereses políticos que educativos y puede haber sido contraproducente para la dinámica y desempeño de la actividad docente. Pero lo más preocupante es el distanciamiento en el desarrollo de estas leyes de las demandas de formadores, profesionales y usuarios.

La sociedad del conocimiento exige altos niveles de formación y cualificación, pero como concluye el proyecto TALIS (Teaching and Learning International Survey) desde la perspectiva española (2009): *“... la educación está todavía lejos de convertirse en una industria del conocimiento para la cual se necesitan directores y profesores que actúen como una comunidad profesional, que tengan la autoridad para actuar, la información necesaria para decidir con acierto, y el acceso a sistemas de apoyo efectivo que les ayuden a afrontar los desafíos”*.

En esta misma línea, el nuevo plan de estudios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, dice tener como finalidad última *“convertir a las universidades en el motor de la sociedad basada en el conocimiento”* (Consejo de Ministros, 25 de junio 2010). No obstante, no parece que se vaya en esa dirección con disposiciones como las contempladas en el Real Decreto 860/2010 del 2 de julio (BOE de 17 de julio de 2010) por el que se establecen las condiciones para ejercer funciones de orientación educativa en centros privados, indicando que la podrán desarrollar todos *“aquellos*

profesores que, con titulación Licenciado o Graduado, acrediten la formación complementaria que determinen las administraciones educativas" (art. 5,2 del RD 860/2010). Es evidente que en una escuela, tan compleja como la actual, no cabe una intervención eficiente desde la pseudo-profesionalización. Se requiere de un equipo de profesionales que posean un cuerpo de conocimiento propio y un dominio cualificado de actuaciones prácticas. En definitiva, la exigencia de la profesionalización de docentes y no docentes, como el psicólogo, que intervengan en contextos educativos. Sin ella, no es posible el logro de la calidad educativa.

La especialización, en consecuencia, se ha de apoyar en una sólida formación inicial fundamental y básica, acorde en su contenido con su ámbito científico o profesional, como parece contemplar el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y en su artículo único, cuatro, 3 que dice:

"Los títulos oficiales de Máster Universitario podrán incorporar especialidades en la programación de sus enseñanzas que se correspondan con su ámbito científico, humanístico, tecnológico o profesional. En todo caso, las Administraciones Públicas velarán por que la denominación del título sea acorde con su contenido y en su caso, con la normativa específica de aplicación, y no conduzca a error sobre su nivel o efectos académicos ni a confusión sobre su contenido y, en su caso, efectos profesionales".

También indica en el apartado cinco, 9. "Cuando se trate de títulos que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España, el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los correspondientes planes de estudios, que además deberán ajustarse, en su caso, a la normativa europea aplicable"....

En coherencia con este Real Decreto, el Ministerio de Educación debería tener en cuenta los estándares europeos de educación y formación, que reconocen a los psicólogos como especialistas competentes para el ejercicio independiente, y que fueron ratificados por unanimidad en el 2005 por la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (EFPA), en el contexto de la directiva de la Unión Europea sobre el reconocimiento de cualificaciones profesionales (COM, 2002,119) y aceptada por el Parlamento Europeo (2005).

No obstante, vemos con gran preocupación cuán alejado está de los estándares europeos el desarrollo del actual marco normativo. La especialidad de "Orientación Educativa" dentro del marco del Máster de Formación del Profesorado, denominación actual de la anterior especialidad de Psicología y Pedagogía, se ha convertido en un claro ejemplo de formación de pseudo-profesionales, dado que, esta especialidad la puede cursar cualquier graduado o licenciado, aunque su formación inicial, básica y fundamental no se corresponda con el ámbito científico o profesional de las especialidades de Psicología y de Pedagogía. Por si fuera poco, constituye el requisito fundamental para acceder a puestos públicos y privados en estos perfiles profesionales.

Finalmente, como se expuso al comienzo de este trabajo, existe un lamentable divorcio entre lo que la Ley dice y la Administración Educativa desarrolla y, buen ejemplo de ello, es lo que contempla la LOE en su Título VIII, artículo 157h sobre "la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional", como recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado y su posterior desarrollo.

El Ministerio de Educación interpreta, a nuestro juicio de forma errónea, lo que desde el ámbito de la ciencia y de la excelencia se entiende por "servicios profesionales especializados" y nos inquieta que desde la Administración Educativa se vaya en otra dirección y se favorezca la generalización de roles frente a la especialización y capacitación, como se pone de manifiesto en la reciente Orden EDU/849/2010 (BOE de 18 de marzo), por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y los servicios de orientación educativa en su ámbito de gestión.

Esta nueva ordenación de la Orientación Educativa, carece de una estructura organizativa que permita la vertebración de la orientación en las distintas etapas educativas y en su composición y funciones no garantiza el asesoramiento y apoyo técnico que necesita la comunidad educativa. Además, carece de un modelo que de coherencia a su intervención y cumpla con sus objetivos. Quizás el problema radique en una concepción no fundamentada científicamente de la Orientación Educativa: la Administración Educativa parece entenderla como una tarea que puede realizar cualquier docente, más que como "una profesión" que desarrolla un experto y una "ciencia de la acción" que se sustenta en la conside-

ración conjunta de los principios de diagnóstico y evaluación, de desarrollo, prevención e intervención social.

El principio diagnóstico-evaluativo. Toda orientación y asesoramiento se apoya en el diagnóstico de la persona y en una evaluación del contexto en donde se integra. No es posible una intervención de calidad sin un conocimiento previo y en profundidad de los determinantes de esa situación objeto de intervención o tratamiento

El principio de desarrollo. La Orientación, atendiendo a este principio, sería el proceso de ayuda para promover el desarrollo integral del potencial de cada persona. El psicólogo de la educación interviene proponiendo modificaciones del entorno educativo y social que atenúen las alteraciones u optimicen el desarrollo madurativo, educativo y social.

El principio de prevención. Prevenir es anticiparse o tomar las medidas necesarias para evitar la aparición de las situaciones conflictivas, actuando el psicólogo educativo como mediador para modificar aquellas circunstancias del contexto generadoras de problemas, así como dotando a los individuos de las adecuadas competencias para que puedan afrontar con éxito las situaciones problemáticas

El principio de intervención social. Desde la perspectiva interaccionista se asume que las variaciones de la conducta humana se pueden explicar por la interacción entre las variables ambientales y las personales. Los problemas se han de abordar no sólo desde la persona a la que directamente afectan, sino estudiando las implicaciones que en el mismo puedan tener los elementos del contexto socio-familiar y escolar.

Esta concepción moderna de la Orientación Educativa, repercute no sólo en el rol profesional del orientador (psicólogos y pedagogos), sino también en la manera de concebir la formación de los futuros psicólogos educativos.

La relevancia del rol del psicólogo educativo se pone de manifiesto, como hemos visto con anterioridad, ante la presencia cada vez mas extendida en nuestras escuelas de problemáticas como el fracaso escolar, la violencia y la drogadicción, problemáticas que guardan una estrecha relación entre sí y que afectan de forma similar a niños y jóvenes de status socioeconómico y cultural alto, medio o bajo. Compartimos la complejidad y la multicausalidad en la determinación de las mismas, pero del mismo modo consideramos que no se pueden abordar con garantías de éxito si los profesionales que deben procurar el cambio, en estrecha colaboración con profe-

sores y padres, carecen de la necesaria preparación y capacitación profesional. Por ello, no es una tarea que puede realizar cualquier docente que haya cursado el Máster de Formación del Profesorado, en concreto la especialidad de "Orientación Educativa", con independencia de su formación básica, fundamental y específica. Esta manera de concebir la profesión de orientador nos retrotrae a los años "60", cuando la orientación ponía el énfasis en la información profesional, más que en el individuo y estaba en manos de los profesores de formación profesional

A partir de estas consideraciones, es evidente que la nueva figura del "profesor orientador" recientemente creada por el Ministerio de Educación (Orden EDU/849/2010), no puede satisfacer las necesidades de asesoramiento y apoyo técnico que requiere la Comunidad Educativa. Compartimos que todo tutor además de su dimensión docente desarrolla una dimensión orientadora a través de la "acción tutorial". Pero precisamente para poder llevar a cabo esta dimensión orientadora se requiere con frecuencia de la ayuda del experto, como es el caso del psicólogo, y no de otro docente con una capacitación y cualificación profesional similar a la suya.

No me gustaría finalizar este trabajo sin hacer una breve reflexión sobre el prolongado debate, a nivel internacional, con respecto a las diferencias entre el psicólogo educativo y el psicólogo escolar en relación a las competencias propias del campo disciplinar y las competencias del ejercicio profesional. Para la División 15 de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2005), la Psicología Educativa contempla la investigación, enseñanza o práctica en los distintos niveles o etapas educativas y se relaciona con la teoría, metodología y la aplicación de la psicología a diversas problemáticas de enseñanza-aprendizaje y formación en el ámbito educativo. Asimismo, la División 16 de la APA contempla la Psicología Escolar desde una perspectiva aplicada y desde un encuadre sistémico. La componen psicólogos que ejercen su profesión en el contexto educativo procurando un servicio integral a niños, adolescentes y jóvenes, así como a sus familias y profesores.

En esta línea, otras asociaciones como la Asociación Canadiense de Psicología Escolar (CPA, 2001), consideran que se ha de superar la distinción entre Psicología Educativa y Psicología Escolar, lo adecuado sería plantear distintos niveles de intervención del psicólogo, tales como:

- ✓ Intervención directa centrada en un estudiante o en un grupo.
- ✓ Intervención indirecta centrada en un estudiante o en un grupo.
- ✓ Intervención amplia en el contexto escolar
- ✓ Intervención en el sistema educativo provincial o regional.
- ✓ Investigación

Para muchos otros, los términos "Psicología Educativa" y "Psicología Escolar" son frecuentemente utilizados como sinónimos. Aunque, los teóricos e investigadores prefieren nominarse "psicólogos educacionales", mientras que los profesionales que desempeñan específicamente su trabajo en escuelas o en tareas relacionadas con la escuela prefieren ser identificado como "psicólogos escolares".

Centrándonos en la realidad española, ya en su día, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005), en la valoración de los conocimientos básicos y de las competencias específicas y transversales de los distintos perfiles profesionales, hace referencia al psicólogo educativo y no al psicólogo escolar. Asimismo, las asociaciones profesionales entiende el término educativo en el sentido más amplio de formación y desarrollo personal y colectivo. Por lo que definen al psicólogo de la educación como "el profesional de la psicología cuyo objetivo de trabajo es la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano, en situaciones educativas, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones".

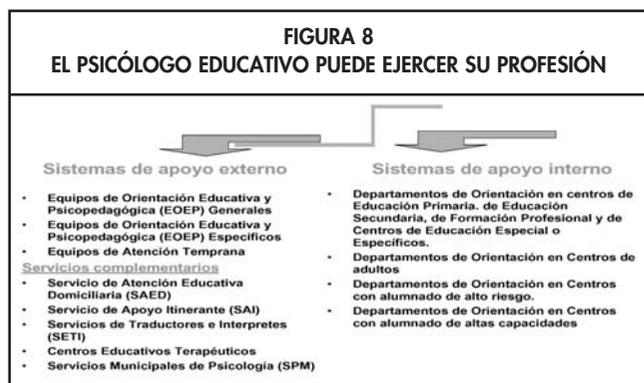
Desde nuestro punto de vista, la distinción que la APA hace entre Psicología Educativa y Psicología Escolar no se justifica: bastaría, como sostiene la Asociación Canadiense de Psicología Escolar, con plantear distintos niveles de intervención. Evidentemente, un psicólogo educativo puede desarrollar su actividad como académi-

co e investigador o como profesional en centros o sectores educativos. Estas distinciones en los campos de acción requieren de distintas competencias que pueden adquirirse con el actual modelo de formación por ciclos que establece la reforma educativa.

Asimismo, como indicamos al tratar de la idoneidad del máster profesionalizante en Psicología Educativa (2011), el término competencias profesionales las aplicamos al psicólogo educativo que interviene en todos los procesos psicológicos que afectan al desarrollo normal y anormal y al aprendizaje, en el marco de los sistemas socioeducativos reglados, no reglados, formales e informales y a lo largo de todo el ciclo vital. Las competencias, en fin, proporcionan una descripción de los distintos roles que desempeña el psicólogo educativo relacionado con las principales áreas de intervención: atención a la diversidad, prevención, desarrollo, proceso de enseñanza aprendizaje y orientación y asesoramiento personal, académico y profesional. No obstante, estas funciones las ejercen de forma diferente el psicólogo educativo que forma parte de un Departamento de Orientación, de aquellos que son miembros de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), dado que estos últimos además de las funciones propias de los centros educativos que atienden, realizan las funciones propias del sector o distrito educativo de su competencia. Es decir sus funciones son más amplias que aquellos que cuya actividad se desarrolla en sólo un centro educativo, con independencia de su titularidad.

Por eso a la pregunta de si ¿el psicólogo educativo puede estar en contra del psicólogo orientador?, la respuesta es rotundamente no. Ambos son psicólogos educativos, aunque desarrollan su rol en contextos específicos, unos en sistemas de apoyo externo a la escuela y otros en un centro educativo o sistema interno. Es más, su formación de Grado en Psicología y Máster específico en Psicología Educativa es exigible a todos ellos, aunque consideramos que, para acceder a puestos de trabajo en los EOEPs (para nosotros Servicios Técnicos de Apoyo Psicológico y Pedagógico), como ya indicamos en su día (2010), se debería requerir además, una antigüedad en los Departamentos de Orientación de al menos cinco años y superar un concurso de méritos

En España, desde que las Comunidades Autónomas adquieren competencia plenas en educación en 1998, no cuenta con único un modelo institucional de los servicios de orientación. No obstante, las comunidades en su mayoría mantienen el modelo organizativo y funcio-



nal propuesto por el Ministerio de Educación en el desarrollo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Generalmente, los psicólogos educativos desarrollan su labor profesional en distintos sistemas de apoyo educativos como los que aparecen en la figura 8

Finalmente, la controversia fundamental en nuestro país, surge al tratar de delimitar el campo profesional del psicólogo educativo frente a otros profesionales docentes, a los que sin la debida formación general y especializada en psicología, se les permite acceder a puestos de trabajo propios de psicólogos. Son significativos los cambios en la denominación de estos profesionales. En un principio, en sus nombramientos a nivel administrativo, figuraban como "psicólogos", con posterioridad tanto a psicólogos como pedagogos y psicopedagogos, se les denominó indistintamente, "psicopedagogos" y actualmente, "orientadores" y en un futuro cercano "profesores orientadores". El objetivo es claro, facilitar el acceso a estos puesto de trabajo, a profesionales de otros campos científicos poco o nada demandados por la Comunidad Educativa e incrementar el clientelismo de otras profesiones como la de maestros, ofreciéndoles un abanico laboral más amplio. De cualquier modo, este engaño al usuario, no sólo va en detrimento de una profesión, sino de la calidad del servicio que se ha de prestar a la sociedad.

REFERENCIAS

- Abrams, D.B. y Niaura, R.S. (1987). Social learning theory. In H.T. Blanke y K. E. Leonard (Eds.), *Psychological theories of drinking and alcoholism*. New York: Guilford Press.
- American Psychology Association (2005). <http://www.apa.org/about/division.html>.
- ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Psicología*. Madrid: ANECA
- CDA, Canadian Psychological Association (2001). Guidelines for professional practice for school psychologists. http://www.cpa.ca/documents/Guidelines_School_Psychologists.pdf.
- CICAD, Comisión Internacional para el Control de Abuso de Drogas (2009). Washington: Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos.
- EGD (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009*. Madrid: MEC.
- Garrido, I. (2005). Prevención de drogodependencias en el contexto escolar: Factores de riesgo y factores de protección. En M. Pérez Solís (Dir.), *La orientación escolar en centros educativos* (pp.9-79). Madrid: Secretaría General Técnica MEC.
- HBSAC (2004). *Health behaviour in school aged children*. Ginebra: OMS.
- IIEDDI, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (2006). *Informe Cisneros VIII*. Madrid: IIEDDI.
- IIEDDI, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (2006). *Informe Cisneros X*. Madrid: IIEDDI.
- INCAS, Institut d'Estudis del Capital Social (2010). *El rendimiento escolar. La anomalía española*. Barcelona: Universitat Abat Oliba, CEU.
- Kandel, D.B. (1975). Stages in adolescent involvement in drug use. *Science*, 190, 912-914.
- Marlatt, G.A. y Gordon, J.R. (1985). *Relapse prevention. Maintenance strategies in the treatment of addictive behaviours*. New York: Guilford Press.
- ME (2010). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*. Madrid: ME
- ME (2010). *Plan de Acción 2010-2011*. Madrid: Consejo de Ministros, 25 de junio de 2010.
- OEDT, Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2009). *El problema de la drogodependencia en Europa*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- ONUDD, Oficina contra la Droga y el Delito (2010). *Informe 2010*. Viena: Servicio de Información de las Naciones Unidas.
- Pérez Solís, M. (2010). ¿Puede un docente sustituir en su rol profesional al psicólogo educativo? *Papeles del Psicólogo*, 31, 143-154.
- Pérez Solís, M. (2011). ¿Por qué un master en Psicología Educativa? *Revista de Psicología Educativa*, 17, 101-114.
- Stancato, K., Pérez Solís, M., Garrido, I., Gaban, C., Bispo, C. y Licco, A. (2010). Comparative study on the patterns of alcohol consumption and snuff of pupils in 11 years, brazilian and Spanish. *Revista de Enfermagem UFPE, Online*, 4, 40-48.
- TALIS (2009). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza el Aprendizaje. OCDE. Informe Español 2009*. Madrid: MEC.

RED ACADÉMICO-PROFESIONAL DE LA PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN

AN ACADEMIC AND PROFESSIONAL NETWORK FOR PSYCHOLOGY IN EDUCATION

Javier Martín Babarro y Juan Fernández

Universidad Complutense de Madrid

A mediados de septiembre de 2010 se firmó en España un Acuerdo sobre la Inserción del psicólogo educativo en el sistema de educación español no universitario. En ese momento ya se indicó la pertinencia de la implementación de una red que posibilitara la unión de esfuerzos de padres, profesores, psicólogos educativos (entre otros profesionales), autoridades académicas y profesionales del mundo académico y profesional de la Psicología (Conferencia de Decanos y Colegios de Psicólogos) para la mejora de la enseñanza formal no universitaria. Lo que ahora se presenta es un esbozo avanzado de esta Red, que trata de integrar las ventajas tanto de la Web 1.0 (unidireccional) como de la 2.0 (multidireccional y participativa). Está, de momento, estructurada en torno a 5 núcleos de interés: psicólogos educativos, padres, profesores, autoridades académicas e instituciones de consulta. A todos estos grupos se les ofrece la posibilidad de contar con información relevante y actualizada para cada uno de ellos (legislación, programas de intervención, servicios de conexión, etc.), a la par que la de participar, bien intra o intergrupos, en actividades de enseñanza y aprendizaje mediante las TIC (discusiones, ayudas, propuestas, iniciativas, asesoramiento, etc.). Esta Red, que ve la luz pública en estos precisos momentos, está llamada a ir construyéndose y transformándose continuamente (incorporación de la Web 3.0), gracias a la colaboración y participación de todas y cada una de las personas pertenecientes al mundo académico y profesional de la educación, sobre todo dentro de España, pero con el deseo de que puedan integrarse, si así lo desean, también otros países.

Palabras clave: Red académico-profesional, Psicólogos educativos, Padres, Profesores.

In mid-September 2010, an agreement was signed in Spain about the insertion of the educational psychologist in the Spanish education system. At this time already it was indicated the relevance of implementing a network that would enable to join the different efforts of parents, teachers, educational psychologists (including professionals), academic authorities and practitioners from academia and professional psychology (Conference of Deans of Psychology and General Association of Psychologists) in order to improve non-university formal education. What is now presented is an outline of the Network, which seeks to integrate the advantages of both Web 1.0 (one way) and the 2.0 (multidirectional and participatory). It is organized around 5 nuclei: educational psychologists, parents, teachers, academic and consulting institutions. All these groups are offered the possibility to have relevant and timely information for each of them (law, intervention programs, services, connections, etc.) alongside that of participating, either intra-or inter-group, in teaching and learning activities (discussions, grants, proposals, initiatives, advice, etc.). This network is called to be constructed and transformed continuously (integration of Web 3.0), with the cooperation and participation of each and every one of the persons belonging to the academic and professional education, especially from Spain, but with the desire to integrate other countries, if they desire so.

Key words: Academic and professional network, Educational psychologists, Teachers, Family.

EL ACUERDO

El 21 de septiembre de 2010 se firmó un Acuerdo sobre la inserción del psicólogo educativo en el sistema de educación no universitario español. Las instituciones firmantes representan, a escala nacional, a buena parte de los principales agentes de la comunidad educa-

tiva. Hablamos de la Federación de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI), de la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de alumnos, de los Psicólogos Educativos, de la Conferencia de Decanos de Psicología de las Universidades Españolas y del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Los núcleos más relevantes del Acuerdo pueden sintetizarse así: a) La existencia de necesidades educativas, sentidas y expresadas, que sólo pueden ser adecuadamente satisfechas por profesionales. Sin duda, entre este grupo están por derecho propio los psicólogos educativos; b) Las principales funciones a

Correspondencia: Javier Martín Babarro. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Campus de Somosaguas. 28223 Madrid. España.

E-mail: jbabarro@psi.ucm.es.

Juan Fernández. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Campus de Somosaguas. 28223-Madrid. España. *E-mail:* jfernandez@psi.ucm.es.

web: <http://sites.google.com/site/jfprofile/>.

desarrollar por parte del psicólogo educativo son, entre otras (Watkins, Crosby y Pearson, 2001): las de evaluador, las de asesor/orientador y las de especialista en intervención de tipo correctivo (pre-derivación), preventivo (prevención terciaria, secundaria y primaria) y optimizador (mejora de los procesos y productos de enseñanza y aprendizaje); c) para ejercer adecuadamente estas funciones parece a todas luces necesaria la superación de un máster específico (¿profesionalizante?) de al menos 60 créditos ACTS, centrados en el ejercicio de las funciones antes señaladas (Fernández, 2011).

LA RED ACADÉMICO-PROFESIONAL

Pocas dudas hay hoy en día de la relevancia de Internet y muy especialmente de las redes sociales o de información (facebook, twitter, twenti...) para nuestro manejo en las actividades de nuestras vidas y de forma destacada para aquellas actividades enmarcadas dentro de los contextos de la enseñanza formal –en este caso habría que incluir lógicamente las TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación– (Castells, 2008; Clarke, 2001; Gackenbach, 2007; Jonassen, 2006; Nilson y Nocon, 2004; Orihuela, 2011; Zhao y Frank, 2003). Esto no implica que no se estén ya descubriendo algunos efectos colaterales no tan positivos de esta magna revolución tecnológica: superficialidad, fragmentación de la información, mafias, trampas o decepciones digitales (Baker, 2008; Carr, 2010).

Teniendo ambos lados de la moneda en mente –las repercusiones positivas y negativas– nuestra pretensión ha sido el desarrollo de una red (conjunto de actores/nodos que cultivan determinadas conexiones virtuales entre ellos) que cuente con los aspectos más positivos de las actuales redes (Web 1.0 y Web 2.0), tratando de evitar en lo posible sus derivaciones más negativas (Churruca y Rouhiainen, 2010; Redondo, 2010; Tapscott y Williams, 2006). La característica más destacada de esta red es la de tener un carácter eminentemente académico profesional, es decir, que integra tanto al mundo académico (profesorado universitario) como al profesional de la psicología en su servicio a los distintos agentes de la comunidad educativa no universitaria (profesores, padres y autoridades académicas en tanto dianas directas y los alumnos como objetivos de atención indirecta). No pretende, pues, ser meramente una red social más. Aquí los diversos agentes de la comunidad de enseñanza y aprendizaje no van a ser meros espectadores, sino protagonistas, con una mentalidad más digital que analógi-

ca, que buscan innovaciones incrementales, compartiendo no sólo informaciones sino conocimientos y utilizando una conectividad en red de 360º, es decir, plena y total circularidad (Fernández, 2008; González-Alorda, 2010). El trabajo dentro de la red supone contar con unos nuevos servicios que implican una nueva forma de pensar, una nueva actitud, una nueva cultura e incluso una nueva ética (Jarvis, 2009).

ESTRUCTURACIÓN DE LA RED

Nada más entrar en la red académico profesional, se nos ofrecen varios itinerarios: el de los psicólogos educativos, el de los padres, el de los profesores, el de las autoridades académicas, el de las instituciones de apoyo especializado y el de los foros, tal cual puede comprobarse en la Figura 1.

Al iniciarnos en el itinerario de los *psicólogos educativos*, se nos abren varias rutas de navegación, como se muestra en la Figura 2:

La primera de ellas está centrada en los recursos, desglosados en función de áreas temáticas. Las que aquí aparecen son sólo una muestra ilustrativa, sabiendo que a medida que se desarrolle y evolucione la red, éstas irán aumentando, en función siempre de al menos dos factores. Por un lado, el de las necesidades sentidas y expresadas, provenientes de la comunidad educativa y, por otro, el de los avances que día a día nos pueda ir proporcionando la comunidad científica, a escala mundial. La navegación intra-recurso (a título de ejemplo esclarecedor hemos elegido el del matonismo o intimidación –bullying–, sabiendo que el resto de recursos presentan idéntica estructuración básica) nos propor-

FIGURA 1
PÁGINA INICIAL DE LA RED



cióna siempre este menú: a) un primer acercamiento definicional, elegido y seleccionado por especialistas que han dedicado varios lustros a la investigación y trabajo profesional a esta materia; b) los trabajos más relevantes y representativos sobre este asunto, a escala mundial; c) los programas de intervención que se hayan mostrado más válidos y fiables; d) los instrumentos de evaluación que gocen de un mayor respaldo científico; e) consultas sobre los problemas reales en torno a cada tema en tres formatos distintos (foros, correos electrónicos, vídeo-conferencias); e) una selección, realizada por especialistas, de vídeos o películas que posibiliten un mejor acercamiento a la comprensión de la materia tratada. Es im-

portante destacar, que buena parte de los contenidos de estos recursos se podrán descargar de forma inmediata de la red, al estar ya en formatos digitales.

Hasta ahora hemos propuesto un primer paseo por lo que puede dar de sí el apartado de recursos, enmarcado básicamente dentro del contexto de la Web 1.0 (unidireccional: lo que se tiene a disposición en la red, seleccionado por unos profesionales competentes en sus respectivas materias). Ahora bien, este contexto resulta en estos momentos de inicios del siglo XXI a todas luces insuficiente. Se necesita el enfoque correspondiente a la Web 2.0, es decir, el *Foro* (Ver Figura 4). Éste está reservado para los psicólogos de toda España a fin de que puedan estar en permanente contacto, intercambiando sus experiencias profesionales. Puede resultar una forma elegante de incorporar, en cada lugar de trabajo, los avances que van teniendo lugar en cualquier parte del estado español.

Dado que la red es académica profesional, ésta ha de materializar el permanente contacto de los profesionales con el mundo académico y a la inversa. Eso es lo que se ofrece bajo la entrada de *Universidad*. Aquí se encuentran todas las ofertas más relevantes (másteres, doctorados, congresos y jornadas...) de los departamentos de psicología evolutiva y de la educación de las universidades españolas. La información aquí hallada se puede (y tal vez se deba) completar con la que aparece bajo la entrada de *Profesión*. En este apartado uno puede navegar por todas las redes de los colegios de psicólogos profesionales, de las distintas asociaciones; se puede encontrar todas las normativas legales de utilidad para los psicólogos educativos, además de las diferentes ofertas de empleo.

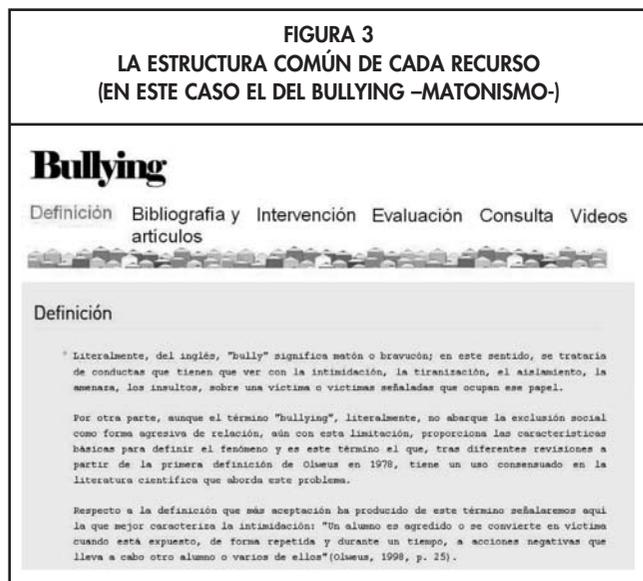
Lo dicho sobre la estructuración de la entrada de *Psicólogos Educativos*, cambiando como es lógico lo que proceda cambiar a petición de padres, profesores y autoridades académicas, vale para las tres entradas siguientes que aparecen en la Figura 1. El objetivo es que padres, profesores y autoridades académicas puedan contar en formato Web 1.0 y Web 2.0 todo aquello que resulte de su interés, participando en todo momento de los intercambios oportunos en aras de la siempre posible mejora del sistema educativo no universitario.

En cuanto a la entrada de *Instituciones de apoyo*, sólo se reflejan aquí (Ver Figura 5) aquellas que en principio estarían dispuestas a colaborar en este proyecto de la red académico profesional. A buen seguro, a medida que la red se vaya desarrollando, serán mu-

FIGURA 2
ENTRADA AL ÁMBITO DE LOS
PSICÓLOGOS EDUCATIVOS



FIGURA 3
LA ESTRUCTURA COMÚN DE CADA RECURSO
(EN ESTE CASO EL DEL BULLYING -MATONISMO-)



chas más las que soliciten su inclusión. De hecho, ya son varios los departamentos universitarios, distintos a los de Psicología Evolutiva y de la Educación, que han manifestado su deseo de que se les tenga en cuenta. Lo que interesa resaltar aquí es que estas instituciones posibilitan que, en un horario determinado, los distintos miembros de la red puedan solicitar apoyo (asesoría) relacionado con las competencias específicas de cada una de las instituciones.

Para acabar, los *Foros*. Hasta ahora habíamos aludido a dos tipos de foros: el específico de los psicólogos educativos (sólo para ellos) y el específico de cada recurso (para los que quieren estar al día y profundizar en un determinado asunto). Ahora, haremos alusión (Ver Figura 6), además de al foro específico de los psicólogos, al específico de los padres, al específico de los profesores y al de toda la comunidad educativa. Con ello tratamos de aunar lo que a primera vista parece incompatible: la reserva para cada tipo de agente educativo y la apertura sin límites a todos los participantes de esa amplia comunidad educativa.

EL VALOR AÑADIDO DE ESTA RED

Son varios los aspectos que merecen ser destacados de esta red y que la diferencian claramente de las hasta ahora existentes, tanto dentro del ámbito nacional como internacional. Si bien es cierto que existe un manifiesto solapamiento con las redes sociales (las ventajas indudables de las mismas: compartir información de forma permanente e inmediata), no lo es menos que goza de una estricta especificidad: **ser única y exclusivamente académico profesional**. Dentro de este marco, cabe destacar **su capacidad de inmediatez para recoger las necesidades sentidas y expresadas de cada centro**. Cualquiera de los agentes educativos (padres, profesores, psicólogos educativos...) puede colgar en la red estas necesidades en cualquiera de los varios foros de que dispone la red. De esta forma, resulta relativamente fácil detectar las semejanzas y diferencias, en necesidades, de los distintos centros. El tipo de respuesta a estas necesidades también resulta una característica diferencial de la red, pues se basa en la estrecha colaboración entre el **mundo académico** (en ocasiones encerrado en su torre de marfil) y el **mundo profesional** (en ocasiones demasiado distanciado del mundo de la investigación). Es una brecha que desde hace ya mucho tiempo se ha sacado a la luz y que también desde hace mucho tiempo se viene clamando para que desaparezca. La red, al menos en

parte, logra este objetivo. También la red materializa, en fructífera síntesis, las tres funciones típicas del psicólogo educativo frente al mero psicólogo orientador, pues llevará a cabo evaluaciones, tanto de tipo clínico como educativo, asesoramientos psicológicos a los distintos

FIGURA 4
EL FORO ESPECÍFICO PARA LOS
PSICÓLOGOS EDUCATIVOS

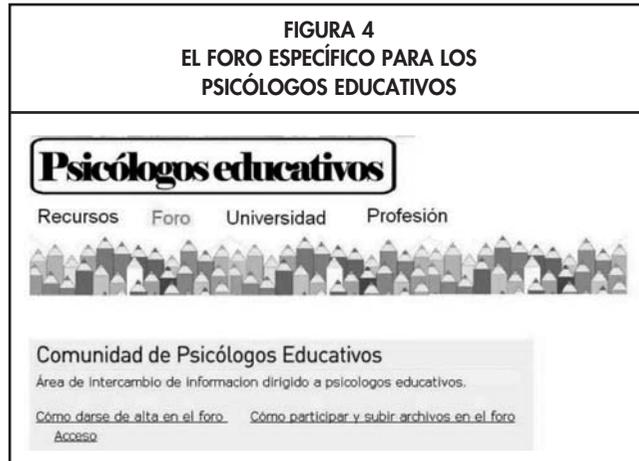
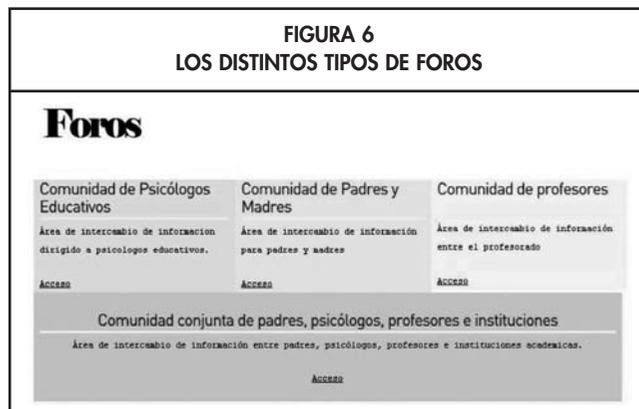


FIGURA 5
ALGUNAS DE LAS INSTITUCIONES DE APOYO
(LA INFORMACIÓN AQUÍ PRESENTADA SOBRE LOS HORARIOS
SÓLO TIENE UN CARÁCTER DE ILUSTRACIÓN: NO SON LOS
REALES)

Instituciones				
Unidad Clínica de Logopedia	Servicio de Orientación	Clinica Universitaria de Psicología	Profesores Eméritos	Departamentos de la Universidad Complutense
Perfil institucional	Perfil institucional	Perfil institucional	Perfil institucional	Perfil institucional
Asesoramiento ofertado	Asesoramiento ofertado	Asesoramiento ofertado	Asesoramiento ofertado	Asesoramiento ofertado
Horario de asesoría	Horario de asesoría	Horario de asesoría	Horario de asesoría	Horario de asesoría
Medio de contacto	Medio de contacto	Medio de contacto	Medio de contacto	Medio de contacto

FIGURA 6
LOS DISTINTOS TIPOS DE FOROS



agentes educativos (padres, profesores, alumnos, autoridades académicas) e intervenciones de tipo correctivo, preventivo y optimizador.

Cuando en la entrada de *recursos*, aparece el itinerario de *intervención* (Ver Figura 3), si navegamos dentro de él, nos vamos a encontrar con un conjunto de programas que presentan unas características muy especiales. Estamos hablando de programas semiestructurados de intervención sobre muy distintos asuntos. Las características de este grupo de programas es que han sido elaborados conjuntamente por académicos y profesionales, con un mínimo de dedicación de dos lustros. Los denominamos semiestructurados, porque partiendo de un denominador común, gozan de suficiente flexibilidad como para que se puedan adaptar con relativa facilidad a las exigencias diferentes de los distintos contextos escolares. Además, todos ellos implican que han de trabajar conjuntamente padres y profesores, siempre guiados por el psicólogo educativo de los centros, sabiendo a su vez éste que tiene el respaldo profesional (de sus compañeros psicólogos de red), académico (departamentos universitarios) y de las instituciones de apoyo que participan en la red.

La red, como rasgo distintivo, posibilita también que se lleven a cabo investigaciones conjuntas entre los distintos agentes de la comunidad educativa y el mundo académico, utilizando para ello las más modernas tecnologías. Éstas facilitan enormemente la recogida de la información pertinente, así como su computación. A ello se añade que la devolución de la información puede ser casi inmediata, así como su utilización en formatos de programas de intervención.

Si todo lo anterior hace referencia a contenidos, en la construcción de la red también hemos tenido en cuenta la forma (una estructuración muy clara e intuitiva, ejemplos prácticos para darse de alta o para colgar o recuperar lo que puede resultar de interés...). Se ha pretendido que cualquier persona, con unos conocimientos mínimos en el manejo del ordenador, pueda participar en la misma y disfrutar y aprovecharse de los conocimientos, que no mera información, que circulan permanentemente por la misma. Esta participación en la red irá creando un sentimiento de pertenencia a una comunidad educativa, de la cual uno muy probablemente acabe sintiéndose muy satisfecho. Al menos éste es uno de los objetivos de sus diseñadores.

REFERENCIAS

- Baker, S. (2008). *Numerati*. Barcelona: Seix Barral.
- Carr, N. (2010). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Castells, M. (2008). *La era de la información: la sociedad red* (3ª edición, 1ª reimpresión). Madrid: Alianza.
- Churruca, A.N., & Rouhiainen, L. (2010). *La web de empresa 2.0*. Madrid: Global Marketing.
- Clarke, A. (2001). *Designing computer-based learning materials*. Hampshire, UK: Gower.
- Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo*, 32, 247-253.
- Fernández, J. (2008). *Valoración de la calidad docente: El profesorado. Un modelo de evaluación circular*. Madrid: Editorial Complutense.
- Gakenbach, J. (Ed.). (2007). *Psychology and the internet*. San Diego, CA: Elsevier.
- González-Alorda, A. (2010). *Los próximos 30 años*. Barcelona: Alienta.
- Jarvis, J. (2009). *Y google, como lo haría?* Barcelona: Gestión 2000.
- Johassen, D. H. (2006). *Modeling with technology: Mindtools for conceptual change* (3rd ed.). Columbus, OH: Prentice-Hall.
- Orihuela, J.L. (2011). *Mundo twitter* (2ª edición). Barcelona: Península.
- Nilson, M., & Nocon, H. (2004). *School of tomorrow: Developing expansive learning environments*. London: Peter Lang.
- Redondo, J. A. (2010). *Socialnets. La insospechada fuerza de unas aplicaciones que están cambiando nuestras vidas y nuestros trabajos*. Barcelona: Península.
- Tapscott, D., & Williams, A.D. (2006). *Wikinomics. La nueva economía de las multitudes inteligentes*. Barcelona: Paidós. (Comunidades en línea)
- Watkins, M. W., Crosby, E. G., & Pearson, J. L. (2001). Role of the school psychologist: Perceptions of school staff. *School Psychology International*, 22, 64-73.
- Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40, 807-840.

LA ESPECIFICIDAD DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

THE SPECIFICITY OF THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST

Juan Fernández

Universidad Complutense de Madrid

El objetivo del presente trabajo es poner de manifiesto la especificidad del psicólogo educativo con respecto al resto de psicólogos y a otros profesionales de la educación. Se parte de un breve análisis histórico de la división de Psicología de la Educación dentro de la Psicología, para continuar con la exposición de los tres pilares más básicos de los sistemas educativos: profesores, alumnos y currículos, además de las interacciones bidireccionales entre ellos. A partir de aquí, se derivan las tres funciones capitales de cualquier psicólogo que trabaje en los ámbitos de la educación: las evaluaciones, tanto de tipo clínico como educativo; los asesoramientos, a alumnos, padres, profesores y autoridades académicas y las intervenciones, correctivas, preventivas (prevención primaria, secundaria y terciaria) y optimizadoras. Para ejercitar estas funciones se requiere una especial preparación académica, además del grado o la licenciatura: un máster específico de Psicología de la Educación de al menos 60 créditos ECTS. La troncalidad del mismo ha de venir constituida, en consecuencia, por asignaturas que capaciten en ese trío de funciones. Los estudios descriptivos sobre las labores desempeñadas hasta ahora por los psicólogos que trabajan en contextos educativos ratifican contundentemente que la evaluación, el asesoramiento y la intervención son las tres funciones capitales del psicólogo educativo.

Palabras clave: Psicólogo educativo, Alumnos, Profesores, Currículos, Evaluación, Asesoramiento e intervención.

The aim of this study is to show the specificity of educational psychologists with respect to the rest of psychologists and other educational agents. It begins with a brief history of the division of educational psychology within psychology and continues with the analysis of the three basic components of educational systems: teachers, students and curricula, as well as two-way interactions between them. Afterwards, it was considered the three major functions of any psychologist who works in the fields of education: a) assessments, both clinical and educational; b) counseling to students, parents, teachers and academic authorities and c) interventions: corrective, preventive (primary, secondary and tertiary prevention) and those aimed to optimize learning and teaching processes. To exercise these functions, psychologists require a special academic instruction: a specific Master of Educational Psychology with at least 60 ECTS credits. The core modules of this master are made up of matters with which psychologists can be trained in these functions. Descriptive studies on the work performed so far by psychologists working in educational contexts strongly confirm that the evaluation, counseling and intervention are the three major functions of the educational psychologist.

Key words: Educational psychologist, Students, Teachers, Curricula, Evaluation/assessment, Counseling and intervention.

L A DIVISIÓN DE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DENTRO DE LA PSICOLOGÍA

Pocas dudas hay sobre los orígenes científicos de la Psicología de la Educación. Éstos casi se remontan al nacimiento mismo de la propia Psicología: finales del siglo XIX y principios del XX. Sirvan, a título de ejemplos ilustrativos, las aportaciones de Binet, las de Thorndike o la creación de la revista *The Journal of Educational Psychology*, en 1910. En estos primeros momentos destacan los trabajos centrados en las diferencias individuales, analizadas mediante el empleo de los tests de inteligencia, así como en los diagnósticos y tratamientos de los niños problemáticos, es decir, con necesidades educativas específicas (ver, para una síntesis de las contribuciones de la psicología a la educación, Thorndike, 1910).

Correspondencia: Juan Fernández. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Campus de Somosaguas. 28223 Madrid. España.

E-mail: jfernandez@psi.ucm.es.

web: <http://sites.google.com/site/jfprofile/>

Ya desde las primeras décadas de la pasada centuria la Psicología de la Educación asume como una de sus principales bases científicas las aportaciones derivadas de los enfoques conductistas, por lo que su éxito académico y profesional estuvo subsidiariamente asegurado, debido al triunfo rotundo de dichos enfoques dentro de la Psicología y de la Educación. En torno a 1950, la crisis del conductismo supuso lógicamente una crisis para la Psicología de la Educación, que fue capaz de remontar satisfactoriamente poco después, asumiendo los nuevos y variados enfoques cognitivistas como sus nuevas bases científicas, sin abandonar los planteamientos conductistas más eficientes (ver, para visiones pormenorizadas, Mayer y Alexander, 2010; McInerney, 2005; Mittel, 2006; Reigeluth, 1999; Reynolds y Miller, 2003; Wittrock, 1992).

Hoy, ya iniciado el siglo XXI, la Psicología Educativa goza de una pujanza envidiable, aunque sean todavía muchos los frentes abiertos para su completo desarrollo teórico y práctico (Cameron, 2006; Nolen, 2009; Pressley, Harris y Marks, 1992; Zimmerman y Schunk, 2003). Son abundan-

tes los indicadores que ponen de manifiesto esa madurez de la Psicología Educativa de nuestros días, por lo que aquí sólo traeré a colación algunos ejemplos -una revisión pormenorizada de la historia de la psicología educativa hasta nuestro días aparece en este mismo número (Beltrán y Pérez)-. Dentro de las divisiones de la American Psychological Association (APA), dos están específicamente dedicadas a la Psicología Educativa: la 15 (Educational Psychology) y la 16 (School Psychology), además de algunas otras referidas al desarrollo y a los problemas de los niños, de los adolescentes, de los adultos, de los mayores, de las familias, etc. Especial mención merece, dentro de este contexto, The American Educational Research Association (AERA), con sus casi 100 años de existencia y sus más de 25.000 miembros, que es a todas luces una de las organizaciones internacionales profesionales más importantes y dentro de la cual la psicología, como disciplina, y los psicólogos, como profesionales, siempre han estado presentes, de forma destacada, desde su origen.

Otro indicador de suma importancia es el de las revistas especializadas. Dentro de *Journal Citation Reports*, de 2009, seleccionando "*Psychology, Educational*", se nos ofrece la cifra de 44 revistas con su correspondiente índice de impacto, eligiendo "*Education & Educational Research*" nos aparecen 139 y si añadimos "*Education, Special*" nos encontramos con 30. Ni que decir tiene que si hablamos de "handbooks", tenemos que contar por decenas los que llevan en sus títulos los términos *educational psychology* o sus equivalentes y si se trata de libros, con títulos idénticos o parecidos, ya habría que contar por cientos (Alexander y Winne, 2006; Jimerson, Oakland y Farrel, 2007). Igualmente, son muchas las revisiones descriptivas que uno puede encontrar bajo la denominación de "*educational psychology*" o de "*instructional psychology*". Sólo dentro de la revista *Annual Review of Psychology* aparecen más de 20, poniendo de manifiesto el cambio de la primera denominación, típica de las décadas de los 50 y 60 (Anderson, 1967; Cronbach, 1950), a la segunda, muy común desde la década de los 70 hasta nuestros días (Gagne y Rohwer, 1968; Snow y Swanson, 1992). En definitiva, la Psicología Educativa es una subdisciplina o división, dentro de la Psicología, hoy muy bien desarrollada e institucionalizada, con abundantes datos que ponen de manifiesto su muy positiva influencia en la mejora de la calidad educativa (ver, como muestra científicamente bien documentada, NASP, 2010; por lo que respecta a la situación en España, puede consultarse el monográfico de la revista *Psicología Educativa*, 17, del 2011).

Si todo lo anterior es cierto, la pregunta sustantiva que cabría formular, ahora desde un punto de vista profesio-

nal, es: ¿cuál es la especificidad del psicólogo educativo hoy en día, teniendo en cuenta tanto los desarrollos teóricos logrados a lo largo de más de un siglo de existencia institucionalizada, como el cúmulo de aportaciones profesionales en los distintos ámbitos y niveles educativos?

EL PSICÓLOGO EDUCATIVO: SU ESPECIFICIDAD DENTRO DE LA PSICOLOGÍA

En la Figura 1 aparece recogida una síntesis de los principales componentes que claramente diferencian al psicólogo educativo de cualquier otro tipo de psicólogo: clínico, del trabajo, social, etc. y, por supuesto, de cualquier otro profesional del ámbito de la educación. Para los propósitos de este trabajo englobamos bajo esta misma denominación a los psicólogos educativos y escolares (ver para una breve exposición de su diferenciación, Lucas, Blazek, Raley y Washington, 2005).

En el centro de la misma aparece un triángulo en cuyos vértices se encuentran los dos agentes básicos de cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje: los profesores y los alumnos, unidos necesariamente por los currículos. Se hace difícil, por no decir imposible, hablar de educación sin que de forma inmediata salgan a relucir, bien separada o conjuntamente, estos componentes esenciales. Son éstos los que, desde una perspectiva de buena parte de los investigadores estadounidenses o desde la división 15 de la APA, constituirían la esencia de la psicología educativa en su diferenciación con la psicología escolar.

Desde un enfoque retrospectivo, clásico, la explicación psicológica del contenido educativo de este triángulo no presentaba aparentemente grandes dificultades. Los profesores debían cumplir casi exclusivamente con su función de transmisores de conocimientos. A su vez, a los alumnos se les asignaba un deber complementario: archivar en su memoria a largo plazo toda de información proporcionada por sus profesores, a fin de poder recuperarla cuando la vida se lo exigiera, empezando por los propios exámenes. Lo que los unos tenían obligatoriamente que enseñar y los otros necesariamente que aprender quedaba formalmente sintetizado en un currículum cerrado, diseñado por las correspondientes autoridades políticas y académicas. La evaluación de este tipo de enseñanza resultaba bastante fácil, pues se trataba de averiguar el grado en el que los alumnos eran capaces de repetir la información proporcionada por sus profesores. Los tres pilares básicos sobre los que se cimentaba este tipo de enfoque eran: la cantidad y calidad de los contenidos del currículum, las capacidades de los profesores para transmitirlos y las habilidades de los alumnos para memorizarlos.

Esta visión global de la educación hace ya algún tiempo

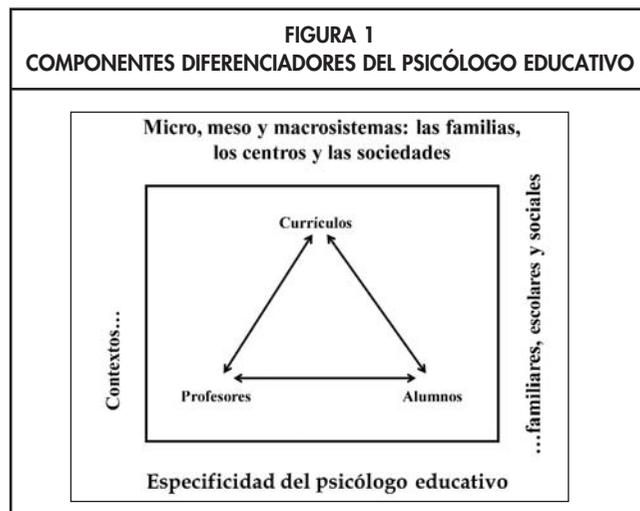
que entró en crisis, sobre todo a lo largo del último cuarto del siglo pasado, debido sobre todo a los planteamientos derivados de los enfoques cognitivistas a los que ya se hizo alusión (Ball, 1984). Ahora, se parte del principio, en negativo, de que los profesores no son sólo transmisores de información, al igual que los alumnos no son sólo receptores pasivos de la misma, ni tampoco el currículum puede ser algo completamente cerrado. Desde una perspectiva positiva, complementaria, se constata que tanto alumnos como profesores son muy distintos con respecto a sus correspondientes habilidades y destrezas docentes y discentes, por lo que necesariamente se han de producir las pertinentes adaptaciones curriculares. De los profesores es preciso conocer no sólo su capacidad para transmitir información, sino todo un cúmulo de dimensiones de tipo cognoscitivo, afectivo, social o de la personalidad, que afectan considerablemente la calidad docente, como por ejemplo: el pensamiento del profesor, sus valores y creencias, su eficacia, sus estrategias, sus estilos docentes, sus habilidades motivacionales y de interacción, su desarrollo profesional, por sólo citar algunas de las que han sido más investigadas. En cuanto a los alumnos, hay que ser conscientes de que hoy más que nunca debieran ser constructores de su propio conocimiento, dado que todo tipo de información está ya permanentemente a su disposición, de forma inmediata, a través de Internet. Esto en modo alguno implica que los profesores sean innecesarios, pues el proceso de enseñanza y aprendizaje ha de tener lugar dentro de un marco de aprendizaje mediado. Hay un cúmulo de características diferenciadoras de los alumnos que debieran ser tenidas en cuenta, como son, sus capacidades, sus estilos de aprendizaje, sus motivaciones, su desarrollo cognitivo, social, afectivo y de la personalidad, sus hábitos de estudios, su grado de persistencia, sus necesidades especiales, entre otras, pues todas ellas inciden considerablemente en su rendimiento académico.

Esta nueva concepción de alumnos y profesores requiere, igualmente, una nueva visión de los currículos. Éstos han de ser, ante todo, abiertos a fin de que puedan adaptarse a las exigencias de unos profesores más autónomos, participativos, estimuladores y diseñadores de condiciones óptimas de aprendizaje, así como a las características de unos alumnos también activos y diversos, que requieren una formación más integral y autodirigida y, también, a las de una sociedad de la información, del aprendizaje y del conocimiento que está en permanente cambio, debido a los constantes avances científicos que la obligan a mantenerse en una permanente transformación (Fernández, 2001).

En el triángulo, los tres componentes básicos están unidos mediante flechas bidireccionales, lo que implica que

las interacciones cobran carta de naturaleza convirtiéndose en variables relevantes a la hora de explicar la calidad de los centros educativos. El todo aquí es claramente superior al sumatorio de sus tres partes. Una de las implicaciones importantes de esta nueva visión, con respecto a la más clásica, que es claramente unidireccional (si el profesor es bueno la enseñanza es necesariamente buena), es que hay que considerar al menos cuatro tipos de productos educativos: a) excelentes profesores y alumnos = excelente calidad; b) buenos profesores pero malos alumnos = tal vez buena calidad, pero no excelente; c) buenos alumnos y malos profesores = no muy buena calidad; d) malos profesores y alumnos = mala calidad. Esta cuádruple tipología, además, debiera ser matizada en función de los distintos ciclos vitales educativos.

Todas estas relaciones de enseñanza y aprendizaje tienen lugar dentro de distintos contextos que forman, según la acuñada expresión de Bronfenbrenner (1979), los micro, meso y macro sistemas. El microsistema lo constituyen las familias. La diversidad de las mismas proporciona muy diversos currículos ocultos, expectativas y comportamientos muy diferentes, grados de implicación dispares en la enseñanza, diversos tipos de disciplina y autoridad, que sin duda condicionan enormemente tanto el desarrollo actual de los alumnos como el pasado de los profesores. El mesosistema viene materializado por los diversos contextos de los centros. Su ubicación geográfica, el tipo de profesorado y alumnado, su imagen social, su historial académico, la modalidad de gestión, el tamaño, el grado de incorporación de las nuevas tecnologías, entre otros factores, se convierten en variables predictoras a tener en cuenta a la hora de intentar comprender la calidad académica de los centros. El macrosistema tiene un carácter más abarcador, refiriéndose a las influencias de las dis-



tintas sociedades o países: su cultura, su desarrollo económico, el valor otorgado a la educación, la inversión económica en educación, etc., que también tienen incidencia en el producto de cualquier sistema educativo.

Dentro de este delimitado marco académico –los diferentes profesores, los distintos alumnos, los diversos currículos y los complejos contextos–, ¿cuáles han de ser los principales focos de atención profesional del psicólogo educativo?

SUS FUNCIONES ESPECÍFICAS

La Figura 2, además de incorporar los componentes de la Gráfica 1, pone de manifiesto, mediante un nuevo triángulo, sus funciones más básicas: las evaluadoras, asesoras y las que implican diversos tipos de intervenciones dentro de los centros educativos. Este segundo triángulo representaría, para algunos investigadores europeos o para la división 16 de la APA, los componentes esenciales de la psicología escolar. Estos tres tipos de funciones han de partir del objetivo último que ha de tener cualquier comunidad educativa (comunidad de enseñanza y aprendizaje): la excelencia de los procesos/productos académicos, profesionales y personales de sus dos principales protagonistas (alumnado y profesorado). Al poner juntos a los procesos y productos quiero indicar que no parece lo más adecuado contraponerlos, como ha sido y sigue siendo tan frecuente en ciertas publicaciones tanto de psicología como de educación. De hecho, un análisis minucioso de la realidad nos indica que este binomio mantiene permanentemente unas relaciones bidireccionales. Los productos marcan en un principio el horizonte y la meta, a la par que los procesos establecen los medios, pero sabiendo que metas y medios se fecundan mutuamente debido a un condicionamiento circular entre sí.

Estas tres funciones, que hasta ahora parecían limitadas al campo de la educación formal (escolar, académico), se extienden ahora a cualquier contexto de enseñanza y aprendizaje, es decir, a los ámbitos formales e informales. Sin duda, éstos cobran capital importancia dentro de una sociedad como la actual en la que prima el bombardeo permanente de todo tipo de información. Es debido a la inclusión de estas áreas de actuación por lo que prefiero la denominación de psicólogo educativo a la de psicólogo escolar.

Estas funciones están estrechamente entrelazadas, de forma que se condicionan mutuamente. En un principio debiera aparecer la evaluación, en tanto recogida válida y fiable de la información, de los currículos, de los profesores, de los alumnos, de los padres, de las distintas autoridades académicas y, por supuesto, de las interacciones entre todos ellos. Después el asesoramiento psicológico a todos y cada uno de los agentes de la comunidad educati-

va. En tercer lugar, las intervenciones, en su triple dimensión: correctivas, preventivas y optimizadoras. Una ampliación a la par que concreción de estas funciones puede verse en la Figura 3.

Cuando se habla de evaluación, conviene distinguir entre la diagnóstica, centrada en la detección de las posibles disfunciones, algunas de las cuales, a título de ejemplos ilustrativos, aparecen recogidas en la última columna y la psicoeducativa que hace referencia a la detección de posibles problemas psicológicos, típicos de los ámbitos educativos, cuando se tienen en cuenta las tres clases de sistemas: micro, meso y macro, a los que ya hice alusión en la Figura 1.

En cuanto al asesoramiento psicológico, éste debiera centrarse en al menos cuatro grupos de agentes educativos: los alumnos, los padres, los profesores y las autoridades académicas. En el primer caso, tras el estudio psicológico de las dimensiones señaladas (intelectiva, social, afectiva o de la personalidad, entre otras), se estaría en disposición de ayudar a los alumnos en el desarrollo “óptimo” (como meta) de cada una de sus dimensiones. Por lo que respecta a los padres, éstos debieran convertirse en auténticos paraprofesionales, colaborando en la ejecución de programas diseñados o elegidos *ad hoc* por el psicólogo educativo, en función de las necesidades específicas de sus hijos. En cuanto a los profesores, cabe indicar que éstos han de recibir el correspondiente apoyo psicoeducativo para satisfacer una serie de necesidades de los estudiantes que van más allá de la mera transmisión de conocimientos especializados. Por lo que se refiere a las autoridades académicas, tal vez el aspecto a destacar sea el del apoyo a determinadas decisiones, de tipo psicológico, que resultan claramente complementarias a las que pueden y deben proporcionar los profesores. Por ejemplo: ¿debería repetir curso un determinado alumno con determinadas dificultades de rendimiento o, por el contrario, qué otra alternativa sería más adecuada?

Por lo que respecta a la intervención, conviene indicar que ésta a ser posible nunca debiera ser de tipo clínica o individual, sino comunitaria, es decir, teniendo en cuenta los grupos específicos que presentan determinados problemas. Teniendo de partida esto en cuenta, las intervenciones pueden tener un carácter correctivo ante, por ejemplo, unas conductas disruptivas en determinadas aulas, o ser de tipo preventivo, que a su vez se desglosa técnicamente en prevención terciaria (muy similar a la de carácter correctivo), secundaria (centrada en el diagnóstico precoz) o primaria (evitar el fracaso escolar modificando las variables predictoras del mismo). También el psicólogo educativo debiera dejar espacio y tiempo para llevar a cabo la intervención optimizadora, es decir, aquella que trata de

mejorar hasta el límite máximo de lo posible el objetivo concreto de su atención: una habilidad, un hábito, etc.

El psicólogo educativo debiera, igualmente, estar preparado para desempeñar la función de la derivación a otros profesionales de aquellos casos que entran de lleno en el terreno de la clínica. Además, debiera coordinar la evolución del tratamiento prescrito a los sujetos disfuncionales que pertenecen a su ámbito educativo, asesorando a padres y profesores de las implicaciones del tratamiento en el rendimiento de los afectados.

Obviamente, para poder desempeñar estas funciones específicas de forma idónea se requiere una formación académica adecuada, que a mi entender no puede conseguirse únicamente mediante el grado en psicología. Éste constituye una condición necesaria, pero no suficiente. De ahí la necesidad de los másteres y, a mi modo de ver, más específicamente, de los másteres "profesionalizantes", no de cualquier otro tipo de máster que se pueda ofertar dentro de la división de la Psicología Educativa.

LA PREPARACIÓN ACADÉMICA DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

Los grados en psicología, al igual que ocurría con la licenciatura, cuentan con un buen número de asignaturas que pertenecen al ámbito neto de la Psicología de la Educación, empezando por la asignatura que lleva ese mismo tí-

tulo y siguiendo por otras como Psicología de la Educación Especial, Desarrollo y Educación, Psicología de la Intervención Educativa, Orientación Educativa, Psicología de la Instrucción, Psicología Social de la Educación, Desarrollo Cognitivo, Desarrollo Social y de la Personalidad, entre otras. Es obvio que otro considerable bloque de asignaturas resultan requisitos obvios para poder ejercer adecuadamente como psicólogo educativo: Psicología del

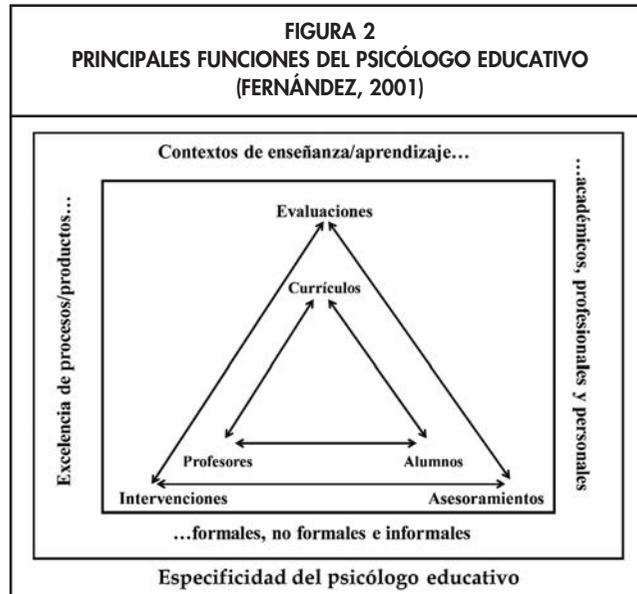


FIGURA 3
AMPLIACIÓN Y CONCRECIÓN DE FUNCIONES

Funciones más específicas del psicólogo educativo			
Evaluación	<i>Diagnóstica</i>	<u>Detección de disfunciones</u>	Dislexia, anorexia, TDA-H, TGD
	<i>De los contextos educativos</i>	<u>Detección de problemas</u>	Curriculares, clima escolar, familiares
Asesoramiento psicológico frente a la orientación	<i>Alumnos</i>	<u>Dimensiones</u>	Intelectiva, social, afectiva
	<i>Padres</i>	<u>Paraprofesionales</u>	Programas de intervención: modelo triádico
	<i>Profesores</i>	<u>Apoyo psicoeducativo</u>	Programas de intervención: modelo triádico
	<i>Autoridades académicas</i>	<u>Apoyo en la toma de decisiones</u>	Tipo formativo (mejora) y "sumativo" (decisiones administrativas)
Intervención "comunitaria"	<i>Correctiva</i>		Conductas disruptivas existentes
	<i>Preventiva</i>	<u>Terciaria</u>	Disminución violencia escolar
		<u>Secundaria</u>	Diagnóstico precoz de dificultades de aprendizaje
		<u>Primaria</u>	Evitar el fracaso escolar
<i>Optimizadora</i>		Mejora académica, profesional, social, familiar y personal	
Derivación a otros profesionales	<i>Estudios complementarios</i>	<u>Tratamiento de disfunciones</u>	Trastornos alimentarios, de la eliminación, de ansiedad, mutismo selectivo

Aprendizaje Humano y Memoria, Psicología de la Motivación y Emoción, Psicología de la Percepción, Psicología de la Personalidad, Psicología Diferencial, Psicología de la Atención, Psicopatología, Psicología Fisiológica, Técnicas de Modificación de Conducta, Psicología del Lenguaje, Psicología del Pensamiento, Psicología Anormal, Evaluación Psicológica, entre otras. Ahora bien, entiendo que a este cúmulo de conocimientos, ha de añadirse una formación ulterior centrada concretamente en lo que es la especificidad del psicólogo educativo. Por eso, en la Figura 4, trato de sintetizar lo que pudiera ser un cierto denominador común de ese máster profesionalizante, a la par que esbozar alguno de sus posibles itinerarios.

Por pura coherencia con lo comentado hasta aquí, ese denominador común o troncalidad se tiene que nutrir de unas asignaturas centradas en las tres funciones específicas del psicólogo educativo: las evaluaciones, los asesoramientos y las intervenciones. Esto es lo que se refleja en la columna derecha de la Figura. Además, como troncalidad se ha de incorporar, por imperativo legal dentro del ámbito de la Unión Europea, un prácticum y un Trabajo Fin de Máster. Todo ello supondría un total de al menos la mitad de créditos ECTS del máster (bien sea éste de 60 o de 90), con cierta independencia de los posibles desgloses de las

asignaturas a fin de acomodarlos al patrón de créditos de cada centro o universidad. A partir de aquí, cabría hablar de al menos tres itinerarios: el profesional, el investigador y el profesional/investigador. Centrándonos en el que más nos interesa, el itinerario profesional, se ofrecen una serie de asignaturas que parecen básicas para poder desempeñar las funciones específicas del psicólogo educativo, aunque como es obvio, podría darse perfectamente un intercambio de las mismas con el bloque correspondiente al itinerario de investigador. Por ejemplo, no parece en modo alguno un despropósito que la asignatura de las nuevas tecnologías aplicadas en contextos educativos resultara esencial también para el itinerario profesional. Además, se debiera tener en cuenta lo ya dado en los grados y licenciaturas de las distintas Comunidades Autónomas, a fin de evitar en lo posible solapamientos innecesarios. En donde cabría una mayor flexibilidad sería en el itinerario profesional/investigador, pues aquí cada centro analizaría la conveniencia de resaltar más uno u otro perfil.

CONCORDANCIA DEL DISEÑO CURRICULAR Y LA PRÁCTICA ACTUAL DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

Hasta aquí hemos hecho un recorrido que ha estado básicamente guiado por los conocimientos académicos, pero,

FIGURA 4

Máster en Psicología de la Educación: psicólogo educativo (mínimo de 60 créditos ECTS)	
Troncalidad	Evaluación: diagnóstica y educativa
	Asesoramiento psicológico a la comunidad educativa: alumnos, padres, profesores y autoridades académicas
	Intervención comunitaria: correctiva, preventiva y optimizadora
	Prácticum (externo)
	Trabajo Fin de Máster (TFM)
Itinerarios	Profesional
	Trastornos de aprendizaje Trastornos del desarrollo Atención a la diversidad Violencia en contextos educativos Prevención de drogodependencias
	Investigador
	Nuevas tecnologías aplicadas en contextos educativos Recogida, análisis e interpretación de los datos Líneas de investigación específicas
	Profesional/Investigador

¿qué sucede con las actividades que vienen ejerciendo hasta este momento los psicólogos dentro de los contextos educativos? Creo que la Tabla 1 resulta sumamente elocuente al respecto (Santolaya, Berdullas y Fernández, 2001).

Lo que se pone de manifiesto es que la teoría (lo visto en los apartados anteriores) y la realidad (lo reflejado en éste) muestran una superposición casi completa. En ambos casos, la evaluación, el asesoramiento, la intervención y la coordinación o colaboración con otros profesionales son sin duda los núcleos esenciales del trabajo del psicólogo educativo. El máster profesionalizante va a suponer, por tanto, un espaldarazo definitivo para estos profesionales de la educación, que redundará sin duda en la anhelada mejora de nuestros sistemas educativos, al prepararlos específicamente para la puesta en práctica de estas concretas funciones que les distinguen y diferencian del resto de psicólogos y de los otros profesionales que participan en los diferentes ámbitos educativos.

TABLA 1

Funciones del psicólogo educativo	Porcentaje
Intervención	91.4%
Evaluación	91.0%
Detección y prevención	83.5%
Asesoramiento a padres	82.8%
Asesoramiento al profesorado	74.6%
Orientación psicopedagógica	67.7%
Colaboración con los profesores de educación especial y tutores	56.6%
Asesoramiento a los equipos directivos de centros docentes	55.6%

Porcentaje de psicólogos educativos que realizan las distintas funciones

REFERENCIAS

Alexander, P. A., & Winne, P. H. (Eds.). (2006). *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Anderson, R. C. (1967). Educational psychology. *Annual Review of Psychology*, 18, 129-164.

Ball, S. (1983). Educational psychology as an academic chameleon: An editorial assessment after 75 years. *Journal of Educational Psychology*, 76, 993-999.

Beltrán, J., & Pérez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa: valoración general y perspectiva de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32, 204-231.

Bonfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cameron, R. J. (2006). Educational psychology: The distinctive contribution. *Educational Psychology in Practice*, 22, 289-304.

Cronbach, L. J. (1950). Educational psychology. *Annual Review of Psychology*, 1, 235-254.

Fernández, J. (2001). La evaluación dentro del contexto educativo. En J. Fernández (Ed.), *La psicología, una ciencia diversificada* (pp. 77-99). Madrid: Pirámide.

Gagne, R. M., & Rohwer, W. D., Jr. (1969). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, 20, 381-418.

Jimerson, S. R., Oakland, T. D., & Farrel, P. T. (Eds.). (2007). *The handbook of international school psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lucas, J. L., Blazek, M. A., Raley, A. B., & Washington, C. (2005). The lack of representation of educational psychology and school psychology in introductory psychology textbooks. *Educational Psychology*, 25, 347-351.

Mayer, R. E., & Alexander, P. A. (Eds.). (2010). *Handbook of research on learning and instruction*. New York: Routledge.

Mittel, A. V. (Ed.). (2006). *Focus on educational psychology*. Hauppauge, NY: Nova Science.

NASP (2010). http://www.nasponline.org/publications/cq/pdf/V39N1_ImprovingStudentOutcomes.pdf

Nolen, A. L. (2009). The content of educational psychology: An analysis of top ranked journals from 2003 through 2007. *Educational Psychology Review*, 21, 279-289.

Pressley, M., Harris, K. R., & Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists. *Educational Psychology Review*, 4, 3-31.

Reigeluth, C. M. (Ed.). (1999). *Instructional-design theories and models, Vol. II: A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Reynolds, W. M., & Miller, G. J. (Eds.) (2003). *Handbook of psychology. Vol. 7: Educational Psychology*. New Jersey: Wiley.

Santolaya, F., Berdullas, M., & Fernández, J. R. (2001). The decade 1989-1998 in Spanish psychology: An analysis of development of professional psychology in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 4, 237-252.

Snow, R. E., & Swanson, J. (1992). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, 43, 583-626.

Thorndike, E. L. (1910). The contribution of psychology to education. *The Journal of Educational Psychology*, 1, 5-12. (<http://psychclassics.yorku.ca/Thorndike/education.htm>).

Wittrock, M. C. (1992). An empowering conception of educational psychology. *Educational Psychologist*, 27, 129-141.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2003). *Educational psychology: A century of contributions*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

CALIDAD DE LOS ÍTEMS DE LOS EXÁMENES PIR

QUALITY OF THE CLINICAL PSYCHOLOGY INTERNSHIP (PIR) EXAMINATION ITEMS

Rafael Moreno¹, Rafael J. Martínez¹ y José Muñiz²

¹Universidad de Sevilla. ²Universidad de Oviedo

Se explora la calidad de los ítems de las pruebas utilizadas en España para la selección de los candidatos a ocupar durante cuatro años las plazas que permiten obtener la titulación oficial de Especialista en Psicología Clínica (Psicólogo Interno Residente, PIR). Puesto que los resultados individuales de cada candidato no son públicos, lo que se analiza es una muestra intencional de las pruebas aplicadas en los últimos años, evaluando su ajuste a las directrices que la literatura ofrece para la construcción sistemática de ítems y pruebas. Los resultados más destacables de la exploración realizada son los siguientes. Junto al cumplimiento adecuado de varias directrices, se observa una insuficiente especificación de los contenidos y competencias objetos de la evaluación. Asimismo, más de un dieciséis por ciento de los ítems contienen errores formales o de contenido que dificultan la exposición del dominio de interés, lo cual pone de manifiesto una insuficiente revisión de las pruebas antes de su aplicación. Y en torno a un doce por ciento de los ítems inducen de manera directa la respuesta correcta, o indirectamente al permitir la exclusión de una o más de las alternativas. Todo ello muestra la conveniencia de construir de forma más rigurosa los ítems de las pruebas utilizadas para seleccionar a los Psicólogos Internos Residentes.

Palabras claves: Construcción de ítems, Exámenes PIR, Directrices, España.

This article explores the quality of the test items used in Spain for the selection of candidates for the four years contracts of Resident Intern Psychologist (PIR). That residency training program is necessary in order to obtain the official title of Specialist in Clinical Psychology. Since the individual responses to the test are not made public, we analyzed an intentional sample of the test items used in recent years, assessing their compliance with the guidelines that literature provides for the systematic construction of items and tests. The most outstanding results of the exploration carried out can be summarized as follow. Besides a general compliance with various guidelines, it was found an inadequate specification of contents and skills to be assessed. Over sixteen percent of the items present formal or content errors that make difficult the expression of the items domain, which shows an insufficient editorial review of the test prior to its administration. In addition, around twelve percent of the items directly induce the correct response, or indirectly by allowing the exclusion of one or more of the alternatives. This shows the need to develop a more rigorous test items for selecting future Clinical Psychologists in Spain.

Key words: Items construction, PIR Tests, Guidelines, Spain.

La validez de las pruebas de evaluación descansa de modo fundamental en su construcción y uso, razón por la que se vienen dedicando importantes esfuerzos internacionales a la mejora de ambos aspectos (Muñiz y Bartram, 2007; Muñiz, Fernández-Hermida, Fonseca, Campillo y Peña, 2011; Muñiz y Hambleton, 2000; Muñiz, Prieto, Almeida y Bartram, 1999). Centrándonos en la construcción, realizarla de modo sistemático acorde con reglas claras y eficientes es condición importante para unos resultados satisfactorios y defendibles; más aún si esos resultados tienen trascendencia social o económica para la población evaluada, multiplicándose tales efectos con el tamaño de ésta.

Correspondencia: Rafael Moreno. Departamento de Psicología Experimental. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla. Calle Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla. España.
E-mail: rmoreno@us.es

En el ámbito español, una de las evaluaciones con tales características es el examen anual para la selección de candidatos a ocupar plazas de Psicólogo Interno y Residente (PIR) en la red de centros hospitalarios y de salud del Estado, para obtener la especialidad de Psicología Clínica. Dada la trascendencia de sus resultados, interesa conocer la calidad de tales pruebas y sus ítems. El único material disponible para ello son las propias pruebas utilizadas, al no publicar el organismo responsable los resultados individuales, ni las propiedades psicométricas de tales pruebas. El análisis de la corrección y defectos de éstas y sus ítems puede aportar una información relevante.

Muñiz y García Mendoza (2002) realizaron una primera exploración de los ítems de pruebas PIR, poniendo de manifiesto la presencia de algunos errores. El presente trabajo pretende continuar dicha tarea, explorando el

ajuste de ítems y pruebas a directrices que la literatura ofrece para su construcción sistemática. Se analiza una muestra intencional de las pruebas ya aplicadas y publicadas por el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, utilizando como criterio de análisis una versión reciente de directrices sobre construcción de ítems y pruebas, resumida en la Tabla 1 (Moreno, Martínez y Muñiz, 2006).

MÉTODO

Material a analizar

Aunque las pruebas PIR se convocan a nivel nacional desde 1993, para este estudio consideramos como población de tales pruebas las aplicadas en las convocato-

rias de 2001 a 2008 por ser hasta el momento del inicio de este trabajo las publicadas en la web del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011), organismo responsable de dichas pruebas. En dicha web aparecen también las respuestas consideradas correctas para cada ítem. Para este estudio se eligieron como muestras las pruebas de 2005 y 2008, respectivamente intermedia y última de las constitutivas de la población considerada, cada una con 260 ítems de elección múltiple con cinco alternativas de respuesta.

Procedimiento

Todos los ítems de las dos pruebas PIR seleccionadas (2005 y 2008) fueron sometidos a los criterios de la Ta-

TABLA 1
DIRECTRICES PARA ÍTEM DE ELECCIÓN MÚLTIPLE (MORENO, MARTÍNEZ Y MUÑIZ, 2006)

A. Sobre fundamentos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Para facilitar la validez de los ítems y pruebas, el objetivo y el dominio de la evaluación deben definirse del modo más detallado posible. 2. Es conveniente especificar también el contexto en el que se van a utilizar los ítems, lo que incluye la población a la que irán dirigidos y las circunstancias en que se aplicarán.
B. Sobre la expresión del dominio y el contexto en cada ítem y prueba
<ol style="list-style-type: none"> 3. El objetivo, dominio y contexto de interés deberán ser los criterios determinantes en la construcción. Cada ítem debe recoger una unidad significativa de tal referente y formar con los demás una prueba relevante. 4. Cada ítem debe mostrar claramente el contenido pretendido. Tanto la sintaxis como la semántica deben estar ajustadas a las del dominio y contexto de referencia, sin añadir dificultades innecesarias. 5. Construidos los ítems ha de procurarse el ajuste de su conjunto con el dominio y el contexto de referencia, especialmente a través del número de ítems y su distribución en la prueba.
C. Sobre las opciones de respuesta
<p>C.1. Aspectos que deben facilitar la expresión del dominio de interés y no añadir dificultades</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Cada opción ha de ser continuación o respuesta lo más breve posible del enunciado. 7. Suele resultar más eficiente la construcción cuando la opción correcta es sólo una y no lo sea parcialmente. En otro caso, deben aclararse los criterios introducidos. 8. La disposición espacial de las opciones debe facilitar la percepción del contenido del ítem. 9. El contenido de cada opción debería ser autónomo del resto. Por ello conviene usar con cautela las opciones "Todas las anteriores" y "Ninguna de las anteriores". 10. Las opciones de cada ítem deberían aparecer ordenadas, sin exigir esa tarea previa. <p>C.2. Aspectos que deben impedir la inducción indebida de una respuesta inadecuada</p> <ol style="list-style-type: none"> 11. Las opciones deberían ser plausibles para el sujeto que no conoce la respuesta correcta, permitiendo al que la conozca identificarla y desechar el resto. Contenidos y términos próximos a la opción correcta y errores comunes de los sujetos son medios adecuados para lograrlo. 12. Deben evitarse indicios sobre la corrección o incorrección de una o más de las opciones. Evítese usar términos que puedan aportar información indebida sobre lo planteado en el enunciado. 13. Deben evitarse características que, sin ser indicios claros sobre la corrección o no de una opción, la destaquen del resto y por ello puedan plantear la duda de que tal diferencia sea indicador significativo. La longitud y el contenido diferencial de una opción son errores usuales. 14. El número de opciones a incluir debe permitir la plausibilidad de todas las opciones para el sujeto que no conozca la correcta. Tres suele ser adecuado, aunque un número mayor también podría serlo. 15. Debe cuidarse que el conjunto de ítems como tal no contenga tampoco ninguna clave inductora indebida. Por ello, conviene revisar más de una vez todo lo hecho a partir de las directrices previas.

bla 1. Para depurar los criterios con los que aplicar cada una de esas directrices se realizó un estudio piloto con una submuestra accidental de ítems de las dos pruebas. Posteriormente dos codificadores analizaron independientemente el ajuste o no de todos los ítems de las dos muestras a tales directrices, realizando una prueba de concordancia con una submuestra aleatoria. En los casos de desacuerdo, se ha señalado como incumplimiento de una directriz cuando uno de los codificadores así lo seguía considerando tras una revisión conjunta del ítem en cuestión. Se ha tratado de ser exhaustivos al señalar incumplimientos de cada directriz, mostrando en cambio sólo algunos ejemplos de aspectos señalados como información adicional, incluyendo desviaciones poco significativas pero mejorables.

RESULTADOS

La concordancia en las categorizaciones de los dos codificadores independientes para cada una de las directrices se estimó mediante el cálculo del porcentaje de acuerdos y del índice $kappa$ con corrección de los acuerdos debidos al azar. Para ello se seleccionó una muestra aleatoria simple de 47 ítems ($E.M. = 7.8\%$, con un $N.C. = 95\%$; y proporción de acuerdos estimados de 0.9). En la tabla 2 pueden observarse los resultados de estos análisis, junto con el resumen de los porcentajes de incumplimientos de las diferentes directrices examinadas.

Respecto a la concordancia en la codificación se estima un porcentaje de acuerdo medio del 97.5%, con valores que oscilan entre un mínimo del 87.2% hasta un máximo de 100%, ocurriendo esto último en 7 de las 13 categorizaciones realizadas. La estimación del valor del índice $kappa$ refleja también un alto grado de concordancia con valores superiores a 0.75, con la excepción de la categorización de la directriz 4 referida a la corrección sintáctica y semántica de los ítems, en cuyo caso se obtuvo un índice extremadamente bajo ($k = .044$), ligado en todo caso a la falta de acuerdo sobre el único caso de incumplimiento registrado.

Los resultados del análisis realizado son expuestos a continuación con arreglo a cada una de las directrices. El objetivo de las pruebas –Directriz 1– queda expuesto en las convocatorias oficiales (véase por ejemplo la Orden SAS/2448/2010 publicada en Boletín Oficial del Estado, 2010); son pruebas selectivas, para que los examinandos que conforme a ellas ocupen los puestos que permiten tal derecho puedan elegir entre las plazas ofertadas. En cambio, el dominio a evaluar no es explícita-

do. Sólo se menciona en la Orden 14882 de 27 de junio de 1989 (Boletín Oficial del Estado, 1989), referida exclusivamente a las pruebas MIR –Medicina– y FIR –Farmacia–, al señalar que las pruebas “*versarán sobre el contenido de las áreas de enseñanza comprendidas en las licenciaturas respectivas*”. Ese dominio de materias de la licenciatura ha sido generalizado de hecho a las restantes pruebas incorporadas con posterioridad, como es el caso de Psicología que nos ocupa, quedando valorado el nivel de doctorado en términos de expediente académico a añadir a la puntuación de la prueba. La web de la Asociación Nacional de Psicólogos Clínicos y Residentes, ANPIR (2005) confirma que “*Los contenidos del examen PIR versan sobre todas las asignaturas (obligatorias y optativas) del plan de la carrera de Psicología*”, y especifica que las pruebas PIR se refieren a las distintas áreas académicas de Psicología, aunque teniendo mayor peso los contenidos referidos a los aspectos clínicos, entendiendo como tales los de Psicopatología, Terapias, Evaluación, Psicodiagnóstico, Personalidad y Psicología diferencial. Lo que no queda señalado es el tipo de competencias –memorísticas, de razonamiento o de otro tipo– que desean evaluarse dentro del dominio de contenidos de la licenciatura.

Sobre el contexto en el que se desarrollan las pruebas –Directriz 2–, puede considerarse que las citadas convocatorias lo delimitan adecuadamente al señalar circunstancias y detalles como horas de inicio, duración, lugar del examen, condiciones de confidencialidad de los ejercicios, cuaderno de examen, hoja de respuesta, modo de cumplimentarla y avisos para la entrada y salida del aula donde se realizan las pruebas.

En las convocatorias no queda señalado si el objetivo, dominio y contexto de interés fueron utilizados explícitamente como los referentes para la construcción o elección de cada ítem a incluir en las pruebas –Directriz 3–, y por ello no resulta posible evaluar si los ítems y pruebas de la muestra estudiada se ajustan a esos referentes –Directriz 5–. Es cierto que todos los ítems analizados son unidades del dominio psicológico al que se refiere el objetivo, y también que son adecuados al contexto planteado para la prueba; pero al no conocerse si previamente a la construcción de ítems se especificó una determinada distribución de contenidos y de competencias de interés, no ha sido posible evaluar el ajuste de las pruebas a ambos criterios. Como análisis alternativo describimos las distribuciones de ambos aspectos en las muestras consideradas.

En cuanto a contenidos, en ambas pruebas se encuentran las mismas categorías, apareciendo la mayoría de los ítems agrupados por ellas, aunque los 10 últimos ítems de cada prueba son de contenidos diversos, probablemente de reserva. Como se observa en la tabla 3, los contenidos relacionados con la clínica suman 51.3% en 2005 y 76.6% en 2008, siendo Psicopatología el más frecuente en los exámenes muestra, y presentando el resto de este tipo porcenta-

jes superiores al 10 con la excepción de Psicodiagnóstico en 2005, y Personalidad y Psicología Diferencial en ambas muestras estudiadas. Los contenidos no clínicos presentan por su parte porcentajes inferiores al 10% de los ítems, con la excepción de los de Procesos Básicos y Psicología Evolutiva y de la Educación, ambos en 2005, que ascienden al 13.1% y al 11.1% respectivamente, superiores por tanto a algunos de los clínicos.

TABLA 2
PORCENTAJES DE ERRORES O INCUMPLIMIENTO DE DIRECTRICES SOBRE CONSTRUCCIÓN DE ÍTEMS EN LAS PRUEBAS
PIR DE 2005 Y 2008, E ÍNDICES DE ACUERDO DE LA CATEGORIZACIÓN

Directriz	2005		2008		% Acuerdo	k	EM
	Errores	%	Errores	%			
A. Sobre fundamentos							
1. Dominio							
Contenido	a		a		87.2%	.855	.108
Competencias	a		a		97.9%	.879	.235
2. Contexto	0	0.0%	0	0.0%	100.0%	1.00	
B. Sobre la expresión del dominio y el contexto en cada ítem y prueba							
3. Unidad significativa	a		a				
4. Sintaxis y semántica	1	0.4%	0	0.0%	91.5%	.044	.979
5. Ajustado	a		a				
C. Sobre las opciones de respuesta							
C.1. Aspectos que deben facilitar la expresión del dominio de interés y no añadir dificultades							
6. Continuación	47	18.1%	42	16.1%	97.9%	.911	.173
7. Sólo una correcta	5	1.9%	5	1.9%	100.0%	1.00	
8. Bien espaciadas	0	0.0%	0	0.0%	100.0%	1.00	
9. Autónomas	b		b				
10. Ordenadas	7	2.6%	2	0.7%	100.0%		
C.2. Aspectos que deben impedir la inducción indebida de una respuesta inadecuada							
11. Plausibles	0	0.0%	3	1.1%	100.0%	1.00	
12. Sin indicios	14	5.3%	0	0.3%	97.9%	.877	.238
13. Homogéneas	19	6.9%	24	9.2%	95.7%	.776	.303
14. Número adecuado	0	0.0%	0	0.0%	100.0%	1.00	
15. Sin inducción	0	0.0%	2	0.8%	100.0%	1.00	
<p>^a No evaluables, al no estar explícito el objetivo perseguido con cada ítem y con el conjunto de la prueba, en términos de contenidos y competencias.</p> <p>^b Los incumplimientos de esta directriz se han categorizado dentro de los de las directrices 6, 7 y 12.</p> <p>K: coeficiente Kappa</p> <p>EM: Error de medida</p>							

En cuanto a competencias, la inmensa mayoría de los ítems exigen identificaciones memorísticas (96.2% y 90.4% en una y otra prueba), basadas en el recuerdo de alguna información dada en el enunciado a asociar a alguna otra que aparece en las opciones; por ejemplo definición de un término técnico o viceversa (como 05/4 y 05/20 respectivamente), característica de algún concepto (05/36), conexión entre dos ideas o nociones (05/179, 05/215), autoría de alguna idea o viceversa (05/1 y 05/21 respectivamente) o finalidad de algún

instrumento o viceversa (05/197 y 05/209) (Esta anotación indica convocatoria e ítem respectivamente; si además va seguida por uno o más números, éstos indican opciones. Por ejemplo, la anotación 05/9/1-2 señala las opciones 1 y 2 del ítem 9 de la prueba de 2005). Otra competencia encontrada sería la de razonar para poder responder correctamente al ítem. En nuestra opinión, ello exige que el examinando realice alguna comparación de una covariación entre términos para responder correctamente. En la prueba de 2005 no en-

TABLA 3
DISTRIBUCIÓN DE CONTENIDOS DE LOS ÍTEMS DE LAS PRUEBAS

Temáticas	2005			2008		
	Ítems	n	%	Ítems	n	%
1. Psicopatología ^a	13 ^b , 61, 66-72, 79, 101-118, 120, 214-235, 239, 241, 243, 254, 260 64, 73-74, 76-77,	56	21.6%	1-17, 19-72, 124, 129, 208 18, 85-87, 91-93,	74	28.5%
2. Terapias y tratamientos ^a	142-164, 186-190, 193-195, 244-246, 251-253, 255	43	16.6%	95-96, 98, 101-123, 125-128, 130-153	61	23.5%
3. Psicodiagnóstico y Evaluación conductual ^a	78, 80, 196-213, 236	21	8.1%	73-79, 81-83, 177-206	40	15.4%
4. Personalidad y Ps. Diferencial ^a	23-24, 31, 36-40, 191-192, 238, 240, 242	13	5.0%	84, 154-176	24	9.2%
5. Procesos Básicos e Historia	1-2, 4-12, 14-18, 20-21, 25-30, 32-35, 119, 247-250, 256	34	13.1%	88-90, 94, 97, 99-100, 217-225, 252, 256	18	6.9%
6. Psicometría, Estadística, Métodos	81-100	20	7.7%	226-234, 253, 259-260	12	4.6%
7. Psicología Social y de las Organizaciones 9. Psicología Evolutiva y de la Educación	22, 121-141 3, 62-63, 65, 75,	22	8.4%	243-251, 254, 258	11	4.2%
10. Psicobiología y Psicofisiología	165-185, 257-259 19, 41-60, 237	29 22	11.1% 8.4%	80, 235-242, 255 207, 209-216, 257	10 10	3.8% 3.8%
Total		260			260	

^a Contenidos relacionados con el área clínica.
^b En referencia a los números de ítems, los guiones en esta tabla representan intervalos de preguntas.
n: número de ítems

contramos ningún ítem de este tipo, mientras que en la de 2008 habría los once siguientes: 16, 19, 22, 25, 39, 50, 54, 69, 78, 109, 160, ilustrados a continuación por uno de ellos.

08/54. *¿Cómo podemos diferenciar un cuadro demencial de un síndrome amnésico en un paciente con continuas quejas sobre su memoria?:*

1. Por la edad del sujeto.
2. Por la presencia de amnesia retrógrada.
3. Por la conservación de la memoria operativa.
4. Por la presencia de deterioro cognitivo global que progresa a medida que avanza el trastorno.
5. Por la presencia de amnesia anterógrada.

En todo caso hay que advertir que estos ítems podrían ser memorísticos y no de razonamiento si los contenidos que plantean estuvieran expresados en los textos psicológicos estudiados por todos o algunos de los examinados, no exigiendo entonces a éstos realizar la covariación contenida en el ítem, como por ejemplo ocurre en los ítems 05/32 y 05/45. Por ello, los 11 (4.2%) mencionados serían en todo caso el número máximo de ítems que exigirían razonamiento además de memoria.

Otros ítems exigen aplicar conocimientos a la resolución de casos prácticos o ejemplos de alguna noción o característica psicológica. Hemos identificado los siguientes ítems de este tipo: 05/05, 05/93, 05/94, 05/95, 05/96, 05/124, 05/145, 05/153, 05/156, 05/161, 05/216, 05/217, 05/225 y 05/228, y 08/28, 08/31, 08/89, 08/94, 08/96, 08/98, 08/107, 08/126, 08/249, 08/250, es decir 14 y 10 ítems en las dos pruebas de muestra, 3.8% y 5.3% respectivamente. En definitiva, la gran proporción de ítems de competencias memorísticas podría considerarse un sesgo si entendemos que el perfil de la Titulación de Psicología, que se pretende evaluar, no sólo incluye ese tipo de competencias y sí al menos las otras dos aquí consideradas.

De acuerdo a nuestro análisis, los ítems no impiden ni obstaculizan seriamente la comprensión del texto por problemas de sintaxis, semántica o claridad de sus expresiones –Directriz 4-. Una excepción la constituye el ítem 05/180, (0.4% del total) que probablemente fue anulado, dado que aparece sin respuesta en la plantilla publicada. No obstante, existen preguntas que contienen elementos o fallos que pueden distraer al lector de su tarea, y que hubieran resultado corregibles en una revisión cuidadosa de las pruebas analizadas. Hay signos de puntuación claramente incorrectos o al menos mejora-

bles –como en los ítems 05/5, 05/100, 05/161, 05/173, 05/180, 05/189 y 05/190, más los 08/122 y 08/252-, falta de tilde –como en 08/122-, tildes indebidas que cambian el significado de la palabra –como el “aún” en lugar de “aun” de los ítems 05/7 y 05/216-, referentes no claros de expresiones –como el de “se realizan” en 05/36-, errores tipográficos –“de” por “se” en 05/76-, diferentes formatos en referencias a citas de texto –a veces en cursivas como en 05/104 o 05/112 y otras sin ellas como en 05/218 o 05/221-, uso de términos de otras lenguas sin uso de las cursivas –05/250, 08/44-, anglicismo – “similitudes” en 08/166-, así como diferencias al dirigirse al lector en una misma prueba, al que algunos ítems tratan de usted –05/100, 05/224- y otros tutean –05/193, 05/194-.

Respecto a las opciones de respuesta consideramos en primer lugar la debida continuación o concordancia sintáctica de las opciones respecto al enunciado, sin repetición innecesaria de términos del enunciado y con brevedad –Directriz 6-. Encontramos que unos ítems plantean una pregunta cuyas posibles respuestas son las opciones, y otros comienzan una frase a completar con las opciones. En ambos casos, la mayor parte de los ítems cumplen con los requisitos de esta directriz, aunque hay excepciones.

Los ítems señalados a continuación tienen una o más opciones que no concuerdan sintácticamente con el enunciado al que deberían completar: 05/74/2-5, 05/83/5, 05/94/5, 05/95/1-5, 05/179/1-2-5, 05/204/1-2-4-5, 05/214/4, 05/215/3-5, 05/219/5 y 05/255/2-4-5 en la primera prueba analizada, y 08/181/5, 08/195/1-2-3-4-5, 08/203/3-4, 08/244/5 y 08/248/4 en la segunda; respectivamente 10 y 5 ítems, 3.8% y 1.9% del total de cada prueba.

Es mayor el número de ítems que repiten innecesariamente un mismo contenido en todas sus opciones, en lugar de escribirlo una sola vez en el enunciado. En la prueba de 2005, lo hacen los ítems 9, 16, 27, 80, 109, 115, 121, 132, 139, 142, 159, 177, 178, 185, 188, 189, 196, 203, 228, 234, 236, 240, 246, 249 y 257, y en la de 2008 los ítems 3, 11, 13, 14, 45, 55, 60, 61, 80, 83, 88, 89, 91, 95, 99, 102, 105, 118, 125, 130, 131, 148, 150, 155, 192, 220, 231, 238 y 239; es decir, 25 y 29 ítems en la primera y segunda prueba, 9.6% y 11.1% respectivamente de este incumplimiento de la directriz 6, que obliga a leer de más a los examinados, restándoles innecesariamente tiempo para la tarea central de responder lo mejor posible al conjunto de la prueba.

Menor es el número de ítems en los que al menos una de las opciones tiene una longitud excesiva –considerada por nosotros como más del doble de palabras que el enunciado-. Son los 26, 30, 35, 40, 79, 125, 126, 147, 210, 220, 248 y 250 en la prueba de 2005, y 33, 53, 127, 166, 227, 241, 251 en la de 2008; es decir 12 y 7 ítems (4.6% y 2.7%). En todo caso algunos de ellos resultan muy claros, haciendo dudar de la conveniencia del criterio fijado para medir la no brevedad de las opciones. A pesar de ello, entendemos que en general el incumplimiento de este componente de la directriz lleva al examinando a leer textos que podrían simplificarse en muchos de los casos. Eso sin mencionar que una buena parte de los enunciados muy breves resultan inadecuadamente sucintos, pudiendo mejorarse con una redacción más completa. La atención a este aspecto puede ayudar a construir ítems más adecuados. En resumen, sumando los tres componentes señalados encontramos en cada prueba un total de 47 y 42 ítems que incumplen la presente directriz 6 (18.1% y 16.1%).

La información sobre si hay una única respuesta correcta por ítem –Directriz 7- no queda suficientemente explicitada en la convocatoria de las pruebas. Y en las instrucciones que se entregan en el momento de la prueba, la información sobre una sola respuesta correcta hay que entenderla indirectamente a través del singular utilizado en la hoja de instrucciones: “Compruebe que la respuesta que va a señalar en la Hoja de Respuestas corresponde al número de pregunta del cuestionario”. Ese criterio sobreentendido queda confirmado cuando se observa en la Hoja de Respuestas de las pruebas analizadas que cada ítem valorado aparece con una sola respuesta correcta, información que el examinando no tiene obviamente en el momento de la prueba.

El análisis de dichas respuestas, apoyado en el caso de algunos ítems con la opinión de expertos en los respectivos contenidos, permite señalar que efectivamente la mayoría de los ítems tienen una y sólo una opción correcta. Sin embargo, los siguientes ítems tienen más de una opción correcta: 05/9, 05/106, 05/180, 08/68, 08/189, 08/214, 08/244, y de hecho todos ellos fueron anulados. Adicionalmente, otros dos ítems que no fueron anulados, 08/178 y 08/182, podrían presentar el mismo problema en opinión de algunos de los expertos consultados. Por su parte, los ítems 05/77 y 05/194 fueron anulados probablemente por no ser ninguna de sus opciones claramente correctas. En resumen, al menos en torno a 5 ítems (1.9%) en cada prueba no se ajustaron a esta directriz 7.

La disposición espacial de las opciones –Directriz 8- es vertical en todos los ítems, apareciendo éstos en dos columnas, con letras adecuadas en tamaño y claridad, y espaciados en el conjunto de la prueba y de cada página. Al menos así es en la versión que aparece en la web, desconociendo si se trata del mismo formato que recibieron los examinandos. Una ligera dificultad para la lectura es la partición de algunos ítems en dos páginas o en dos columnas diferentes. En la versión analizada, ello ocurre en 20 de las 24 páginas que contienen los de la prueba de 2005, y 22 de las 26 en la de 2008.

La falta de autonomía entre las opciones de respuestas –Directriz 9- puede producirse porque el contenido de una opción es parte del de otra opción, o porque ambas sean similares. Como los solapamientos son más fáciles de apreciar por expertos en el contenido de los ítems, los hemos consultado aunque sólo para aquellos ítems en los que teníamos dudas; por ello cabe la posibilidad de que no hayamos detectado algunos otros que incumplan esta directriz. Pueden mencionarse en todo caso los ítems ya señalados en la directriz 7 con más de una respuesta correcta, y los 05/39, 08/188 y 08/229 con solapamiento entre opciones incorrectas señalados como indicios indebidos en la directriz 12. Otro modo de incumplir la autonomía de las distintas opciones son las opciones “Ninguna de las anteriores” o “Todas las anteriores” (Martínez, Moreno, Martín y Trigo, 2009). Aunque como tales no aparecen en las pruebas analizadas, algunos ítems contienen opciones que podrían considerarse una versión de “Ninguna de las anteriores”: aquéllas con un contenido que niega que sea cierto lo planteado en el enunciado, y por tanto en el resto de opciones. En el listado de ítems que incumplían la directriz 6 por tener opciones que no son continuación sintáctica de sus enunciados, los siguientes lo hacían en el modo que acabamos de decir: 05/83/5, 05/95/5, 05/214/4, 05/215/5, 05/255/5, 08/143/5 y 08/181/5. En conjunto, el análisis de los incumplimientos de esta directriz se solapa con los realizados sobre las directrices 6, 7 y 12, por lo que no resulta conveniente duplicar el recuento de estos errores, y además debe hacer reconsiderar la pertinencia de la versión actual de esta directriz 9.

Respecto al orden de las opciones de cada ítem –Directriz 10- no sabemos si en las diferentes versiones que menciona la instrucción 1 de la prueba de 2008 es siempre el mismo, por lo que los siguientes resultados corres-



ponden sólo a la versión publicada. Las opciones de los ítems 05/83, 05/92, 05/94, 05/96, 08/86 y 08/201, aparecen innecesariamente desordenadas, lo que añade una cierta dificultad o tarea adicional contraproducente e irrelevante para el contenido que preguntan. Dificultad que es mayor cuando las opciones presentan dos o más contenidos, obligando probablemente a muchos examinandos a ordenar el contenido de las opciones antes de poder responder; es lo que ocurre en el ítem 05/47 que aparece a continuación, de modo semejante a los 05/185 y 05/238.

05/47. *Los lemniscos que aparecen en un corte transversal del mesencéfalo a nivel de los colículos superiores son:*

1. Medial, espinal y trigeminal.
2. Lateral, medial y trigeminal.
3. Medial, lateral, trigeminal y espinal.
4. Lateral, espinal y trigeminal.
5. Trigeminal y espinal.

En resumen, 7 ítems en la prueba del 2005, y 2 en la de 2008 incumplen esta directriz (2.6% y 0.7%). Además, existen otros ítems que aunque sin llegar a incumplir la directriz dificultan la lectura. Sus opciones presentan dos o tres contenidos –“proporción” y “disminución” en el ítem de ejemplo que aparece a continuación- que podrían servir para agruparlas y facilitar su lectura.

72. *El Índice de Masa Corporal es:*

1. La proporción entre la altura y el cuadrado del peso.
2. La disminución del peso desde los últimos seis meses.
3. La proporción entre la altura y el peso
4. La disminución de la grasa corporal en función de la altura.
5. La proporción entre el peso y el cuadrado de la altura.

La gran mayoría de los ítems presentan conjuntos plausibles de opciones, enmarcando adecuadamente a la correcta –Directriz 11-. La mayoría lo hacen utilizando contenidos pertenecientes a un mismo campo temático, en el que por tanto es más probable la utilización recomendada de errores comunes del examinando. Tan sólo hemos encontrado 3 ítems (1.1%) –los 08/32/4, 08/160/2 y 08/231/4- con alguna opción no plausible por fácilmente desechable.

Mientras que en la directriz recién comentada la plausibilidad se considera en términos de lenguaje técnico, hay que incluir también como indicios indebidos los términos del lenguaje ordinario que, por su simple apariencia, pueden informar o dar pistas al examinando que no tenga conocimientos suficientes para elegir o descartar

determinadas opciones –Directriz 12-. En todo caso, el límite entre ambos lenguajes es a veces difuso, especialmente cuando el técnico es fácil o de uso común. La opción correcta del siguiente ítem, la 4, ilustra lo anterior.

05/4. *¿Cómo se denomina el fenómeno de aprender dos lenguas de forma simultánea desde el nacimiento (durante las fases iniciales de la adquisición del lenguaje)?:*

1. Bilingüismo aditivo.
2. Bilingüismo sustractivo.
3. Adquisición de segunda lengua.
4. Bilingüismo nativo.
5. Atrición lingüística.

Hemos encontrado diversos incumplimientos de esta directriz. Los ítems 05/6/5, 05/10/1, 05/14/1, 05/20/2 y 05/170/3 orientan hacia la respuesta correcta al incluir en el enunciado el mismo o similar término distintivo de la opción correcta. Los 05/89/3, 05/160/3, 05/255/2-4 y 08/229/1-2-5 orientan por la concordancia o falta de ella en género o número gramatical con el enunciado. Otros ítems permiten excluir algunas opciones como incorrectas: los 05/6/2-3 y 05/39/4-5 por tener dos opciones de contenido semejante, que por tanto pueden ser desechadas al tener cada ítem una sola correcta; los 05/22/3, 05/170/1, 05/188/5 por contener alguna opción de contenido incompatible con lo planteado en el enunciado; y el 05/90/1-2 por usar los términos “siempre” y “nunca” que raramente suelen ser correctos. En resumen, hemos detectado 14 incumplimientos de esta directriz (5.3%) en la prueba de 2005 y uno (0.3%) en la de 2008. Tales incumplimientos hacen que el número de opciones relevantes se reduzca en los ítems señalados, distorsionando la corrección al azar planeada en principio para una opción correcta y cuatro distractoras, lo cual perjudica a los candidatos mejor preparados al beneficiar indebidamente a los que no conocen la respuesta correcta de esos ítems.

Al analizar la homogeneidad de las opciones en cuanto a su contenido y longitud –Directriz 13- se detecta pocos ítems que la incumplen. Algunos destacan indebidamente la opción correcta con un contenido diferente al resto –05/181/4, 05/251/2- o más detallado que el de las alternativas –05/5/5, 05/20/2, 05/34/2, 05/60/5, 05/79/1, 05/248/1, 08/53/1, 08/54/4, 08/83/3, 08/94/1, 08/140/3, 08/218/2 y 08/240/2-. En total 8 ítems en 2005 y 7 en 2008 (3.1% y 2.7%).

Otros ítems destacan indebidamente una de las opciones incorrectas: Los 05/83/05, 05/94/5, 05/147/5, 05/210/2, 05/214/2, 05/215/1, 08/173/3 lo hacen en la longitud, –lo que se ha anotado cuando la opción



destacada supera en al menos un tercio a la anterior en el número de palabras-. Y otros lo hacen utilizando un contenido diferente al resto, lo que introduce un elemento distorsionador innecesario que puede ser evitado igualando dicha opción al resto o viceversa; son los ítems 05/86/4, 05/123/1, 05/237/2, 05/258/5, 08/20/3, 08/21/2, 08/28/1, 08/39/5, 08/67/4, 08/81/2, 08/86/3, 08/102/5, 08/144/2, 08/145/5, 08/146/3, 08/149/3, 08/167/5, 08/200/1, 08/229/5 y 08/260/4. En total son 10 y 17 los ítems que destacan la opción incorrecta en las dos pruebas analizadas (3.8% y 6.5%), y por tanto un total 18 y 24 (6.9% y 9.2%) los ítems que incumplen la directriz 13 de una u otra forma.

En cuanto al número de opciones de cada ítem –Directriz 14- todos los incluidos en las dos pruebas analizadas tienen cinco. Ello exige que sea factible y relevante presentar ese número de alternativas plausibles en todos los contenidos preguntados, algo no siempre fácil y más cuando la población de contenidos a preguntar es tan amplia como la de todas las materias de Psicología. Puede ser la razón para los ítems señalados en la directriz 12 con opciones triviales o repetidas, y los que en la directriz 13 presentan una opción incorrecta diferente al resto. A ellos podrían añadirse los ítems señalados en la directriz 9, que usan en algunas de sus alternativas una versión de la opción “Ninguna de las anteriores”. En resumen, un número elevado de ítems con problemas de mayor o menor importancia que avala la recomendación de la literatura de reducir el número de las alternativas a utilizar (Abad, Olea y Ponsoda, 2001; Bruno y Dirkzwager, 1995; Delgado y Prieto, 1998; Haladyna, Downing y Rodriguez, 2002; Rogers y Harley, 1999), aunque vaya en contra de la preferencia inicial por un amplio número de alternativas como modo de reducir la influencia de las respuestas dadas al azar, o que al menos recuerda el especial cuidado a poner para lograr la plausibilidad y homogeneidad de todas las opciones.

En lo que se refiere a la evitación de claves inductoras de la respuesta correcta de una pregunta mediante información aportada en otras preguntas de la prueba –Directriz 15-, tan solo hemos encontrado dos casos de incumplimiento de esta directriz, ambas en la prueba de 2008: la respuesta correcta al ítem 194 está literalmente escrita en el enunciado del 155, y los ítems 115 y 116 intercambian los contenidos del enunciado y de la respuesta correcta, la 4 en ambos.

CONCLUSIONES

La exploración realizada permite obtener una descripción de las muestras seleccionadas de pruebas e ítems de las convocatorias PIR. En primer lugar, el objetivo de las pruebas y el contexto en el que aplicarlas quedan claramente expuestos en la convocatoria, mientras que el dominio a evaluar con las pruebas es señalado de modo poco explícito y parcial: poco explícito porque hay que remontarse a una orden de 1989 para encontrar señalado que el contenido a evaluar es el de la licenciatura correspondiente, lo que implica además cierta vaguedad en los límites del dominio, a lo que se añade la no especificación de la distribución de los contenidos que interesa considerar; y parcial porque nada se dice respecto al tipo de competencias a evaluar.

Ante esta situación la evaluación del posible ajuste de las pruebas a un referente no explicitado ha de quedar en suspenso. Describiendo como vía alternativa de información las dos pruebas analizadas, una y otra contienen respectivamente la mitad y tres cuartas partes de los ítems relacionados con los aspectos clínicos. En cuanto a las competencias evaluadas, la muy mayoritaria proporción de ítems de tipo memorístico podría considerarse un sesgo o fallo de representatividad de las pruebas respecto a la variedad de competencias que pueden lograrse en los estudios de licenciatura, y actualmente del grado. Tal vez este sesgo memorístico esté generado en gran medida por la estrategia seguida para poder responder de forma clara a posibles reclamaciones, consistente en exigir a los expertos que construyen los ítems que la solución aparezca explícita en un texto de referencia. Al ser esta exigencia más fácil de cumplir en principio con ítems puramente memorísticos que con otros que requieran estrategias cognitivas como inferir, sintetizar o aplicar, el número de éstos podría estar quedando limitado por tal razón. Sin embargo, los ítems no puramente memorísticos bien contruidos que ya aparecen en las pruebas PIR, y también en pruebas MIR (Médicos Internos y Residentes) recientes, son muestras de que es posible corregir el sesgo actual que comentamos.

En lo que se refiere a los ítems, todos presentan cinco opciones de respuesta con una sola correcta, están distribuidos espacialmente de manera que resulta fácil su lectura, y en su mayoría están expresados adecuadamente desde el punto de vista sintáctico y semántico. Sin embargo, en las pruebas analizadas se aprecia un número no desdeñable de ítems con pequeños errores tipográficos, ortográficos y de expresión que, aunque pueden ser



salvados sin dificultad por el lector en la mayoría de los casos –por lo que no los computamos como incumplimientos en la tabla 2-, muestran una insuficiente tarea de revisión de las pruebas previas a la aplicación y que por tanto podrían ser corregidos sin mayor dificultad. Igual ocurre con algunos ítems en los que algunas de las opciones no concuerdan en sintaxis con el enunciado. También aparecen otros dos aspectos que pueden introducir innecesarias dificultades al lector: la repetición de un mismo contenido en todas las opciones y una falta de orden en ellas que obligaría a una tarea irrelevante para el objetivo del ítem, como es ordenarlas u organizarlas para una mejor comprensión de las mismas. En resumen, contabilizamos un 22.6% y 18.7% de ítems que presentan aspectos que añaden dificultades a la expresión del dominio de interés y por tanto incumplen una o más directrices de los apartados B y C.1. de la Tabla 1.

Por otra parte, aunque una mayoría de los ítems presentan conjuntos de opciones de contenidos homogéneos, se encuentran diversos problemas que pueden distorsionar esa condición y romper la debida plausibilidad de todas las opciones, teniendo la consecuencia de inducir la respuesta correcta de modo directo o facilitar la exclusión indebida de una o más de las alternativas. A ello habría que añadir los ítems que destacan indebidamente alguna de sus opciones bien por contenido o por expresión, rompiendo la homogeneidad debida y pudiendo crear dudas innecesarias a la persona que ha de responder. En resumen, encontramos entre un 12.2% y un 11.4% de ítems que presentan al menos uno de estos problemas, referidos a las directrices agrupadas en el apartado C.2. de la Tabla 1, lo que supone una amenaza no desdeñable para la validez de los resultados que tal prueba aporte.

En suma, el presente estudio muestra que la construcción de los ítems y pruebas PIR analizadas puede ser mejorada en diversos aspectos, lo que redundaría en resultados más válidos y por tanto más justos con las aptitudes de los examinados y con el esfuerzo de los constructores. Las directrices planteadas en la literatura así lo permiten y no hay razón para no aprovecharlas en mayor medida.

Recordar finalmente que al no disponer de las respuestas empíricas de los aspirantes a las pruebas, el análisis de los ítems que hemos realizado se ha centrado en los aspectos formales y de contenido de los ítems, siendo lo ideal en todo caso haber podido complementar este enfoque con el análisis psicométrico de las respuestas. En este sentido, ca-

be preguntarse si para la construcción y análisis de las pruebas PIR se sigue utilizando la tecnología psicométrica clásica, o se están incorporando los potentes desarrollos psicométricos de los últimos años (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011; Bartram y Hambleton, 2006; Downing y Haladyna, 2006; Drasgow, Luecht y Bennett, 2006; Muñoz et al., 2005; Schmeiser y Welch, 2006; Wilson, 2005). Por citar un solo ejemplo, cabe plantearse si existe algún control sobre la equiparación de la dificultad de las pruebas de unos años y otros, algo sencillo de realizar si se utilizan los modelos psicométricos de Teoría de Respuesta a los ítems y un amplio Banco de ítems. Si no fuera así, chocaría el planteamiento no actualizado desde el punto de vista psicométrico del Ministerio de Sanidad Política Social e Igualdad, responsable de las pruebas PIR, en comparación con las sofisticadas Evaluaciones Diagnósticas Educativas llevadas a cabo por el Ministerio de Educación y las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas (Fernández y Muñoz, 2011). Y no se trata de usar tecnología psicométrica avanzada por el mero hecho de usarla, sino de aprovechar los adelantos de los que se disponen para evaluar de forma más justa y rigurosa las respuestas de las personas, tal como contemplan las más elementales normas éticas y deontológicas.

NOTA

Queremos agradecer las aclaraciones que sobre el contenido de determinados ítems nos aportaron los siguientes profesores de la Universidad de Sevilla: Francisco Javier Cano, Estrella Díaz, Miguel Ángel Garrido, Montserrat Gómez de Terreros, M^ª Dolores Lanzarote, Manuel Portavella y Juan Francisco Rodríguez. Muchas gracias también a Concepción Fernández Rodríguez, Profesora de la Universidad de Oviedo, cuyas sugerencias nos fueron de gran utilidad. Por supuesto, los fallos del trabajo sólo son imputables a sus autores.

REFERENCIAS

- Abad, F. J., Olea, J. y Ponsoda, V. (2001). Analysis of the optimum number of alternatives from the Item Response Theory. *Psicothema*, 13 (1), 152-158.
- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Asociación Nacional de Psicólogos Clínicos y Residentes, ANPIR. (2005). *Cómo preparar el PIR*. <http://www.anpir.org/modules/news/article.php?storyid=9> (descargado el 15 de Febrero de 2011).



- Bartram, D. y Hambleton, R. K. (Eds.) (2006). *Computer-based testing and the Internet*. Chichester, UK: Wiley and Sons.
- Boletín Oficial del Estado (1989). Orden 14882. *BOE número 153*, de 28 de junio de 1989, pp. 20164 a 20167.
- Boletín Oficial del Estado (2010). Orden SAS/2448/2010. *BOE número 230*, Sec. II. B, de 22 de septiembre de 2010, pp. 80254-80449.
- Bruno, J. E. y Dirkwager, A. (1995). Determining the optimal number of alternatives to a multiple-choice test item: An information theoretic perspective. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (6), 959-966.
- Delgado, A. R. y Prieto, G. (1998). Further evidence favoring three-option items in multiple-choice tests. *European Journal of Psychological Assessment*, 14 (3), 197-201.
- Downing, S. M. y Haladyna, T. M. (Eds.) (2006). *Handbook of test development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Drasgow, F., Luecht, R. M. y Bennett, R. E. (2006). Technology and testing. En R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (pp. 471-515). Westport, CT: ACE/Praeger.
- Fernández, R. y Muñiz, J. (2011). Diseño de cuadernillos para la evaluación de las competencias básicas. *Aula Abierta*, 39(2), 3-34.
- Haladyna, T. M., Downing, S. M., y Rodriguez, M. C. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines. *Applied Measurement in Education*, 15 (3), 309-334.
- Martínez, R., Moreno, R., Martín, I. y Trigo, E. (2009). Evaluation of five guidelines for option development in multiple-choice item-writing. *Psicothema*, 21 (2), 326-330.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011). *Formación Sanitaria Especializada*. http://sis.msps.es/fse/PaginasDinamicas/Consulta_Cuadernos/ConsultaCuadernosDin.aspx?MenuId=CE-00&SubMenuId=CE-01&cDocum=32
- Moreno, R., Martínez, R. y Muñiz, J. (2006). New guidelines for developing multiple-choice items. *Methodology*, 2, 65-72.
- Muñiz, J. y Bartram, D. (2007). Improving international tests and testing. *European Psychologist*, 12, 206-219.
- Muñiz, J., Fernández Hermida, J. R., Fonseca, E., Campillo, A., y Peña, E. (2011). Evaluación de tests editados en España. *Papeles del Psicólogo*, 32 (2), 113-128.
- Muñiz, J., Fidalgo, A. M., García-Cueto, E., Martínez, R. y Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
- Muñiz, J. y García-Mendoza, A. (2002). La construcción de ítems de elección múltiple. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Especial*, 416-422.
- Muñiz, J. y Hambleton, R. K. (2000). Adaptación de los tests de unas culturas a otras. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 2, 129-149.
- Muñiz, J., Prieto, G., Almeida, L. y Bartram, D. (1999). Test use in Spain, Portugal and Latin American countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 15, 151-157.
- Rogers, W. T. y Harley, D. (1999). An empirical comparison of three- and four-choice items and tests: Susceptibility to testwiseness and internal consistency reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (2), 234-247.
- Schmeiser, C. B. y Welch, C. (2006). Test development. En R. L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (4th ed.) (pp. 307-353). Westport, CT: American Council on Education/Praeger.
- Wilson, M. (2005). *Constructing measures: An item response modeling approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

EL TRASTORNO DE PÁNICO EN ATENCIÓN PRIMARIA

PANIC DISORDER IN PRIMARY CARE

Antonio Cano Vindel¹, Cristina Mae Wood¹, Esperanza Dongil² y José Miguel Latorre³

¹Universidad Complutense de Madrid. ²Universidad Católica de Valencia. ³Universidad de Castilla-La Mancha

El objetivo de este trabajo es analizar la prevalencia y comorbilidad del trastorno de pánico (TP) en las consultas de Atención Primaria (AP), estudiar el porcentaje de pacientes diagnosticados y tratados, y revisar la eficacia y adecuación de los tratamientos a la evidencia científica en dicho contexto. Los resultados indican que en España la prevalencia año es elevada en las personas que acuden a AP (7%), mientras que en la población general es de 0,6%, siendo más frecuente en mujeres que en varones (OR=1,63). El TP suele cursar con otros trastornos mentales en el 70% de los casos, lo que suele deteriorar la calidad de vida de estos pacientes. A pesar de ser el trastorno de ansiedad que genera mayor incapacidad e hiperfrecuentación de los servicios médicos, no se diagnostica correctamente en la mitad de los casos y pocas veces recibe un tratamiento mínimamente adecuado, lo que a la larga produce más abandonos y recaídas. Se requieren esfuerzos por diseminar los tratamientos y los programas de prevención basados en la evidencia científica, que han demostrado ser más eficaces que la práctica habitual.

Palabras clave: Atención primaria, Trastorno de pánico, Prevalencia, Comorbilidad, Tratamiento cognitivo conductual.

The aim of this work is to analyze the prevalence and comorbidity of panic disorder (PD) in Primary Care (PC) settings, the percentage of patients correctly diagnosed and treated, and the efficacy and scientific adequacy of treatments applied in this context. Results show that in Spain, the one-year prevalence of PD is high in the PC setting (7%), while it is 0.6% in the general population, affecting more women than men (OR=1.63). PD is comorbid with other mental disorders in 70% of the cases, deteriorating patients' quality of life. Of all anxiety disorders, PD is the most incapacitating and the one that generates a higher number of medical visits. In spite of this, 50% of PD patients are misdiagnosed and very few receive "minimally adequate treatment" which in the long term produces high dropout and relapse rates. An active effort must be made to disseminate evidence based prevention and treatment programs that show higher efficacy than conventional treatment.

Key words: Primary Care, Panic disorder, Prevalence, Comorbidity, Cognitive-behavioural treatment.

De acuerdo con la DSM-IV TR, un ataque de pánico consiste en la aparición temporal y aislada de miedo o malestar intensos, acompañada de cuatro (o más) de los siguientes síntomas somáticos y/o cognitivos, que se inician bruscamente y alcanzan su máxima expresión en los primeros 10 minutos: elevación de la frecuencia cardíaca, sudoración, temblores, sensación de ahogo, sensación de atragantarse, opresión torácica, náuseas o molestias abdominales, mareo o desmayo, desrealización o despersonalización, miedo a perder el control o volverse loco, miedo a morir, parestias, y escalofríos o sofocos. El TP, por otra parte, se caracteriza por una historia de ataques de pánico recurrentes e inesperados en la que al menos un ataque de pánico se ha acompañado (durante al menos un mes) de inquietud persistente ante la posibilidad de tener un nuevo ataque o preocupación por las posibles conse-

cuencias y/o un cambio significativo del comportamiento relacionado con los ataques de pánico.

El modelo cognitivo del pánico (Clark et al., 1997) defiende que los ataques de pánico son el resultado de interpretar de modo catastrófico ciertas sensaciones corporales, en su mayoría relacionadas con respuestas de ansiedad (palpitaciones, sudores, falta de aliento, mareos, etc.). Estas sensaciones benignas son percibidas como si fueran mucho más peligrosas de lo que realmente son (e.g., se tiende a pensar que una elevación de la frecuencia cardíaca puede desatar un infarto) y es esta interpretación catastrofista la que favorece el desarrollo de TP.

En un meta-análisis de 12 estudios de población general en Europa (Wittchen & Jacobi, 2005) se encontró para el TP una prevalencia año del 1,8%, con un rango entre 0,7 y 3,1. Este estudio recoge los datos de ESE-MeD (European Study of the Epidemiology of Mental Disorders) promovido por la OMS (Alonso et al., 2004a) en seis países europeos (Alemania, Bélgica, Francia, Holanda, Italia, España), en el que se obtuvo una prevalen-

Correspondencia: Antonio Cano Vindel. Facultad de Psicología, Universidad Complutense. 28223 Madrid. España.
E-mail: canovindel@psi.ucm.es

cia año de 0,8% (0,6-1,0); resultando algo menor en España (Haro et al., 2006), con un 0,6% (0,4-0,8). La prevalencia vida en Europa fue del 2,1% (1,9-2,3) y en España 1,7% (1,3-2,1).

Según la National Comorbidity Survey-Replication (NCS-R), en USA la prevalencia del TP en la población general (N=9282) en los últimos 12 meses fue del 2,7% (Kessler, Chiu, Demler, Merikangas, & Walters, 2005), es decir, 3,4 veces superior a la del estudio ESEMeD-Europa y 4,5 veces superior a la española. A lo largo de la vida, se obtuvo un 3,7% (es decir, 1,8 veces superior a la tasa europea y 2,2 veces superior a la de España). Además, un 22,7% de la población había tenido algún ataque de pánico a lo largo de la vida (Kessler et al., 2006). Por otro lado, en el Health Care for Communities study (Bystritsky et al., 2010), otra encuesta de población de USA (N=9585), se encontró una prevalencia del 40% en pánico subclínico. Como se puede observar existen importantes diferencias entre USA y Europa, pero el pánico afecta ampliamente a la población.

Desde hace décadas, se sabe que el TP es mucho más elevado en las consultas de Atención Primaria (AP) que en población general (Katon, 1986). En AP, su prevalencia hasta hace unos años no era muy bien conocida y se estimaba en torno a un 4% de promedio, según una revisión de 8 estudios relevantes realizados en los años 90 (Roy-Byrne, Wagner, & Schraufnagel, 2005b), siendo mucho mayor en pacientes con problemas cardiovasculares (20% al 50%) o gastrointestinales (28% al 40%). En España se encontró con el PRIME-MD (Spitzer et al., 1994) una prevalencia actual del 2,2% (Baca Baldomero et al., 1999). Pero actualmente se están publicando estudios epidemiológicos sobre TP en AP que conviene revisar, aclarando las diferencias debidas al método (entrevistas, pruebas de cribado, detección por el médico de AP), así como a otras variables (i.e., países). A su vez, es necesario conocer qué porcentaje de estos pacientes son detectados, cuántos reciben tratamiento, porcentaje de abandonos, etc.

A su vez, se sabe que las personas con TP suelen presentar una elevada comorbilidad, especialmente con el trastorno depresivo mayor (Dunner, 1998) y con condiciones físicas crónicas, así como un claro deterioro de su calidad de vida y una alteración en el funcionamiento social y de pareja (Birchall, Brandon, & Taub, 2000). Sin embargo, no tenemos una idea clara sobre la magnitud de si dicha comorbilidad se mantiene o se ha modificado, especialmente en España.

Por otro lado, el tratamiento cognitivo-conductual (TCC) del TP ha demostrado una buena eficacia y eficiencia (Arntz, 2002; McHugh et al., 2007; NICE, 2011), pero en AP todavía se sigue utilizando mayoritariamente el tratamiento farmacológico tradicional, que ni siquiera se adecua a las directrices basadas en la evidencia científica (Cano-Vindel, 2011; Fernandez et al., 2006). No obstante, en AP, dada la escasez de recursos frente a la elevada demanda, se requieren unas condiciones especiales de aplicación de las TCC (i.e., tratamiento en grupo, número reducido de sesiones, etc.) y es necesario revisar la eficacia y la eficiencia de estas técnicas en este contexto.

El objetivo de esta investigación es llevar a cabo una revisión de la literatura científica con los siguientes propósitos: (1) analizar la prevalencia del TP en las consultas de AP y su comorbilidad con otros trastornos; (2) estudiar los porcentajes en AP de pacientes detectados, tratados y tipos de tratamiento recibidos; y (3) revisar la eficacia, eficiencia y adecuación de los tratamientos a la evidencia científica.

MÉTODO

Se ha llevado a cabo una revisión de la literatura científica obtenida a través de las bases de datos Web of Science, PsycInfo, Pubmed y ScienceDirect, utilizando las palabras clave ("panic disorder") AND ("primary care" OR "primary health care" OR "family practice") en los campos *key word* (MeSH Major Topic) de las diferentes bases de datos.

RESULTADOS

Epidemiología: prevalencia y comorbilidad

Los estudios epidemiológicos más recientes son en general más sólidos desde una perspectiva metodológica y arrojan prevalencias más altas del TP en AP que entre la población general, especialmente en pacientes con enfermedades cardiovasculares, respiratorias, gastrointestinales, con disfunciones vestibulares y problemas tiroideos frente a individuos físicamente sanos (Gili et al., 2010; Simon & Fischmann, 2005). En el estudio PRE-DICT, llevado a cabo en centros de AP de 6 países europeos (incluido España), se encontró una prevalencia vida evaluada con el PHQ, Patient Health Questionnaire (Spitzer, Kroenke, & Williams, 1999) superior al 7%, siendo de 5,6% en varones y 9,2% en mujeres, con valores más altos para España, cercanos a un 9%, con un 5,9% en varones y 11,6% en mujeres (King et al., 2008). Otra in-

investigación, centrada en Cataluña (Serrano-Blanco et al., 2010), encontró mediante entrevista diagnóstica una prevalencia vida para el TP del 8,8% y una prevalencia año del 7%, con un 3,9% para varones y un 8,8% para mujeres. En otro estudio con una amplia muestra de pacientes de AP (N=7.936) distribuidos proporcionalmente por toda España, utilizando el PRIME-MD en lugar de una entrevista diagnóstica, se obtuvo una prevalencia actual algo mayor, del 9,7%, con 6,8% para varones y 11,5% para mujeres (Roca et al., 2009). Aunque no hay muchos estudios y no siempre son comparables, posiblemente, la prevalencia vida del TP en AP en España (8,8%, con entrevistas diagnósticas) es probablemente igual o ligeramente inferior a la hallada en EE.UU., que fue del 6,8% (Kroenke, Spitzer, Williams, Monahan, & Lowe, 2007), medida con el PHQ y del 9,5% (Kroenke, Spitzer, Williams, & Lowe, 2010; Marks, Wegelin, Bourgeois, & Perkins, 2010) con el MINI (Mini-International Neuropsychiatric Interview). Además, es probable que la prevalencia actual del TP en España haya aumentado (2,2% vs. 9,7%) en una década si comparamos los estudios de Baca Baldomero et al. (1999) y Roca et al. (2009) realizados con el mismo instrumento de cribado (PRIME-MD).

Como se viene observando, la tasa de prevalencia del TP en AP es siempre mayor para mujeres que para varones, no existiendo diferencias sobre esta proporción (OR=1,63; IC 95%: 1,2-2,2) entre los 15 países de cuatro continentes en los que se llevó a cabo uno de los primeros estudios (hace casi 20 años) con más de 26.000 pacientes, el "Psychological Problems in General Health Care" de la OMS (Sartorius et al., 1993), por lo que es muy probable que la mayor prevalencia de la mujer (2,8%) frente al varón (1,5%) se deba a factores de tipo biológico y psicológico más que cultural (Gater et al., 1998).

Tanto en España como en otros países, se sigue encontrando asociación entre pánico y problemas de salud física (Gili et al., 2010). De esta forma, existe relación entre pánico y desórdenes digestivos (Lydiard et al., 1994), o entre pánico e hipertensión (Davies et al., 1999), así como entre pánico y riesgo cardiovascular, tal y como reflejan los resultados de un estudio con cerca de 3.500 mujeres mayores de 50 años, que revela que uno o varios ataques de pánico están asociados con un riesgo entre 3 y 4 veces mayor de sufrir infarto de miocardio durante los 5 años posteriores (Smoller et al., 2007). En las encuestas de población promovidas por la

OMS en diferentes países se encontró una OR=2,7 entre padecer una enfermedad del corazón y el pánico (Ormel et al., 2007). En la AP de nuestro país, Pascual et al. (2008) compararon una muestra de 130 pacientes con TP con/sin agorafobia y agorafobia sin ataques de pánico con otros tipos de pacientes atendidos en una consulta de AP y encontraron que los primeros presentaban un mayor riesgo de sufrir cefaleas (OR=4,2), cardiopatía (3,9), trastornos osteomusculares (3,8) y digestivos (2,0). En otro estudio se encontró una OR=2,0 entre trastornos mentales (incluido el TP) y trastornos gastrointestinales; además, el 14,5% de los pacientes con estos problemas físicos cumplieron los criterios de TP (Roca et al., 2009).

También existe comorbilidad entre TP y otros problemas de salud mental. El TP suele cursar junto con otros trastornos mentales en el 70% de los casos (Roy-Byrne et al., 1999), siendo la depresión el trastorno comórbido más común (OR=5,39), seguido de la fobia social (OR=5,15), en la AP de nuestro país (Serrano-Blanco et al., 2010). Según datos del NCS-R (Dunner, 1998), el 56% de los pacientes diagnosticados de TP presentan una historia de trastorno depresivo mayor y el 22% de los pacientes con depresión han sufrido ataques de pánico a lo largo de la vida. Así, la presencia de comorbilidad está asociada a unos síntomas de ansiedad y depresión más severos, una mayor tasa de suicidios (Pillowsky et al., 2006), una mayor frecuencia de distintas condiciones comórbidas, una peor respuesta y adherencia al tratamiento (Lecrubier, 1998) y un mayor riesgo de trastornos somatomorfos (Roca et al., 2009).

Pacientes detectados y tratados

Las personas con trastornos mentales del estudio ESE-MeD presentan una tasa de frecuentación en AP 19,1 veces superior a los ciudadanos sin trastornos y sin síntomas subclínicos (Alonso et al., 2007). Los pacientes que sufren de TP, frente a otros trastornos de ansiedad, visitan más frecuentemente las consultas de AP y de Salud Mental (Fernandez et al., 2006; Roy-Byrne et al., 2005b). En España, los pacientes con TP utilizan aproximadamente 4 veces más los servicios de psiquiatría frente a los de psicología, reciben tratamiento por parte de distintos profesionales en mayor porcentaje (49,3%) que otros trastornos emocionales (Fernandez et al., 2006) y suponen la primera causa de derivación desde las consultas de AP (46,3%) a los servicios de salud mental (Martín et al., 2009). Además, diversos estudios señalan que aproximadamente la mitad de los pacientes con TP

no se diagnostican correctamente en AP (Kroenke et al., 2007; Zajacka, 1997). Por otro lado, un estudio controlado nos demuestra que sólo el 64% de los pacientes diagnosticados correctamente con TP recibe algún tipo de tratamiento farmacológico y/o psicológico (Roy-Byrne et al., 1999). Además, esta cifra disminuye considerablemente si se evalúa "tratamiento adecuado", pues en otro estudio se detectó que menos de una tercera parte de los pacientes que cumplían los criterios de diversos trastornos de ansiedad recibieron psicoterapia o farmacoterapia mínimamente adecuada (Stein et al., 2004). En España, el porcentaje de pacientes con TP que recibieron un tratamiento mínimamente adecuado por parte de su psiquiatra (29,6%) y su psicólogo (23,0%) fue aún menor (Fernandez et al., 2006). Es decir, no sólo no se identifican correctamente la mitad de los casos de TP, sino que menos de la mitad de éstos recibe tratamiento, independientemente de que se adecue o no a la evidencia científica. Posiblemente por ello, el resultado de este proceso es la hiperfrecuentación de estos pacientes en las consultas de AP y la cronificación del TP.

Tipos de tratamiento recibidos

El estado de la cuestión en Europa muestra que el 52,5% de los pacientes con pánico consume ansiolíticos, antidepresivos, o alguna otra sustancia psicoactiva, frente al 10,1% de personas sin trastorno mental (Alonso et al., 2004b). Además, el 60-70% de las personas que tienen un diagnóstico de trastorno de ansiedad a lo largo de la vida, lo ha tenido activo en el último año (Kessler, 2007), a pesar de que existe solución basada en la evidencia científica (Richards & Suckling, 2009). Por otro lado, la utilización exclusiva de tratamiento farmacológico produce más abandonos (especialmente después de las tres primeras visitas, según el estudio ESEMeD) y recaídas (Gould, Otto, & Pollack, 1995; Katon, 1986; Katschnig et al., 1995; Pinto-Meza et al., 2011). Todos estos datos vienen a resaltar, como ya señaló Ehlers hace años (1995), que el tratamiento convencional produce una alta cronicidad del TP.

Según la APA, los únicos dos tratamientos bien establecidos para el TP son el Tratamiento del Control del Pánico (Barlow & Craske, 2007; Barlow, Craske, Cerny, & Klosko, 1989) y la Terapia Cognitiva para el TP (Clark, 1986; Salkovskis, Clark, & Hackmann, 1991). Según un meta-análisis (Barlow, Raffa, & Cohen, 2002), los resultados de ambos tratamientos son altamente eficaces a largo plazo. El tratamiento del TP con TCC, que incluye

las aportaciones más recientes sobre reestructuración cognitiva, consigue eliminar el trastorno en pocas sesiones con una eficacia del 85% y manteniendo la ausencia de ataques de pánico en el seguimiento (National Institute of Mental Health, 1993; Otto, Smits, & Reese, 2004; Wood, 2008).

Está demostrado que el añadir 12 sesiones de TCC a un tratamiento farmacológico produce mejorías clínica y estadísticamente significativas, que de otro modo no se producirían a largo plazo (Craske et al., 2005). Así, Martín et al. (2009) aplicaron un programa de tratamiento del control del pánico a un grupo de 201 pacientes con TP con o sin agorafobia crónicos, la mayoría en tratamiento farmacológico, obteniendo una notable disminución en ansiedad hasta niveles considerados dentro de la normalidad. A su vez, otro estudio halló que la tasa de remisión del TP en AP fue aproximadamente el doble cuando se combinó TCC con farmacoterapia (en 6 sesiones de tratamiento más 6 de seguimiento) frente al tratamiento convencional (Roy-Byrne et al., 2005a).

La guía del Instituto Nacional de Excelencia Clínica y de la Salud de Gran Bretaña recomienda (NICE, 2011), con el nivel de evidencia más elevado, la TCC por sí sola dada su elevada eficacia a largo plazo y a continuación los antidepresivos (ISRS), coincidiendo con los resultados de una revisión sistemática de la literatura científica sobre las alternativas terapéuticas del TP en AP llevada a cabo recientemente (Navarro-Mateu, Garriga-Puerto, & Sanchez-Sanchez, 2010).

Sin embargo, en AP muy pocos pacientes reciben TCC en primer lugar. Un estudio controlado realizado con 81 pacientes con TP en EE.UU. (Roy-Byrne et al., 1999) encontró que únicamente el 42% recibió medicación y 36% psicoterapia. En el seguimiento a los 4-10 meses, el 85% seguía cumpliendo los criterios diagnósticos del TP y sólo el 22% había recibido la medicación adecuada (tipo y/o dosis) y 12% el tratamiento psicológico adecuado (i.e., TCC). Si añadimos el hecho constatado de que los pacientes con TP presentan una baja adherencia al tratamiento ofrecido en AP, en parte por la falta de tiempo para ofrecer una adecuada psicoeducación y un correcto seguimiento (Latorre, López-Torres, Montañés, & PARRA, 2005; Roy-Byrne et al., 2005b), entenderemos mejor estos resultados. Otra investigación (N = 363 pacientes con distintos trastornos de ansiedad, incluido TP), llevada a cabo en distintas consultas de AP, encontró que menos del 10% de los pacientes había recibido algún elemento de la TCC por parte de un profesional en

Salud Mental en los últimos 3 meses (Stein et al., 2004) y únicamente el 25% había recibido el tratamiento farmacológico adecuado.

En España, el panorama es todavía más desalentador dado que la utilización de tratamiento psicológico adecuado es considerablemente menor que en EE.UU. A pesar de que únicamente el 30% de los españoles con trastorno de ansiedad solicita atención sanitaria, sólo el 0,9% de éstos recibe tratamiento psicológico, un 27,1% tratamiento psicológico y farmacológico, mientras que un 33% recibe tratamiento exclusivamente farmacológico y el 39% no recibe ningún tratamiento (Codony et al., 2007b).

En resumen, el tipo de tratamiento utilizado suele ser predominantemente farmacológico a pesar de que la evidencia científica recomienda la aplicación de la TCC en primer lugar. El porcentaje de pacientes que reciben exclusivamente el tratamiento con mayor evidencia empírica (i.e., TCC) no supera el 12% en EE.UU. y el 1% en España. Como consecuencia de ello, las tasas de eficacia son considerablemente bajas.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En España, la prevalencia año del TP en AP medida con entrevista es muy alta (7%), tan sólo 1,4 veces inferior a la de USA (que es del 9,5%, cuando cabría esperar que la nuestra fuese bastante menor, puesto que en la población general es 4,5 veces menor que la de USA, 0,6% vs. 2,7%). Esta discordancia podría deberse a una mayor cobertura de la AP en España, pero también podría ser un indicador de los problemas de nuestro sistema, que no está resolviendo los problemas del TP y, en este sentido, hay alguna prueba de que la prevalencia ha aumentado en los últimos 10 años.

Asimismo, se confirma que en AP se sigue utilizando mayormente el tratamiento farmacológico para combatir el TP y no las TCC, a pesar de la evidencia científica que ha demostrado que estas técnicas psicológicas son más eficaces incluso en grupo (Telch et al., 1993) y son más eficientes que el tratamiento convencional en el contexto de AP (Roberge, Marchand, Reinharz, & Savard, 2008). Sólo el 30% de los españoles con trastorno de ansiedad solicita atención sanitaria (la mayoría por pánico o trastorno de ansiedad generalizada) y menos del 1% de éstos recibe tratamiento exclusivamente psicológico (Codony et al., 2007b). Por otro lado, el tratamiento convencional presenta un escaso cumplimiento de normas sobre una mínima adecuación a la evidencia científ-

fica. Además, sigue habiendo un bajo porcentaje de detección del TP en las consultas de AP. Todo ello, a la larga, probablemente sea lo que explique que se esté produciendo un alto porcentaje de abandonos (Pinto-Meza et al., 2011), recaídas, cronificación, hiperfrecuentación (Alonso et al., 2007), mayores gastos sanitarios y sociales (Batelaan et al., 2007), así como más días de baja y mayor discapacidad (Alonso et al., 2010).

Así, más de la mitad de los pacientes con pánico (52,5%) ha consumido en los últimos 12 meses ansiolíticos (especialmente benzodiazepinas, que a medio plazo producen adicción), antidepresivos, o alguna otra sustancia psicoactiva (Alonso et al., 2004b; Codony et al., 2007a). Este consumo está bastante cronificado, a pesar de que la TCC ha demostrado ser altamente eficaz y eficiente, según las guías clínicas más recientes y fiables (NICE, 2011). Además, no existen programas de prevención y en general son poco conocidos por el personal sanitario (Latorre et al., 2005) los factores de protección y vulnerabilidad para el TP, como el tabaco (Wood, Cano-Vindel, Iruarizaga, Dongil, & Salguero, 2010). De manera que sigue existiendo una brecha importante entre la investigación y la práctica en el tratamiento del pánico, por lo que se requieren muchos más esfuerzos por diseminar los tratamientos y los programas de prevención basados en la evidencia científica.

Por último destacar que aunque las tasas de eficacia a la hora de aplicar programas de TCC en grupo o con ayuda del ordenador o a través de Internet a pacientes con TP no son tan elevadas como cuando se aplica una TCC individualizada y cara a cara, estos programas suelen producir una mejoría clínica y estadísticamente significativa a un menor coste (Reger & Gahm, 2009). Existen programas de TCC a través de Internet que cuentan con apoyo empírico y que podrían utilizarse como herramientas eficaces y económicas para ayudar a reducir las tasas de prevalencia del TP (Kiriopoulou et al., 2008; Reger & Gahm, 2009).

Entre las limitaciones de esta revisión nos gustaría destacar la heterogeneidad de los estudios revisados, la falta de revisiones sistemáticas y meta-análisis, o la escasez de ensayos clínicos controlados y aleatorios. Como ejemplo, señalar que los datos de prevalencia de los distintos estudios recogidos en esta revisión se han obtenido con diferentes instrumentos de cribado (Roca et al., 2009) y entrevistas diagnósticas (Serrano-Blanco et al., 2010), motivo por el cual pueden variar dichas tasas de

un estudio a otro, y no existe un meta-análisis de tales datos. A su vez, muchos de estos estudios han evaluado TP sin tener en cuenta si existía o no comorbilidad con otros trastornos mentales o síntomas físicos y han utilizado tamaños muestrales muy diferentes, lo que dificulta la comparación entre estudios y la generalización de los resultados. Sin embargo, aunque se debe seguir investigando, las conclusiones más importantes de este estudio coinciden bastante con los de otras revisiones clásicas, que ya habían detectado los problemas que siguen sin corregirse.

AGRADECIMIENTOS

El primer autor de este artículo dirige el proyecto de investigación "Crisis de ansiedad: prevalencia y factores de vulnerabilidad en población trabajadora", que ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, MICINN (ref. PSI 2008-05332).

REFERENCIAS

Alonso, J., Angermeyer, M. C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T. S., Bryson, H., et al. (2004a). Prevalence of mental disorders in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. *Acta Psychiatrica Scandinavica. Supplementum*, 21-27.

Alonso, J., Angermeyer, M. C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T. S., Bryson, H., et al. (2004b). Psychotropic drug utilization in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. *Acta Psychiatrica Scandinavica. Supplementum*, 55-64.

Alonso, J., Codony, M., Kovess, V., Angermeyer, M. C., Katz, S. J., Haro, J. M., et al. (2007). Population level of unmet need for mental healthcare in Europe. *British Journal of Psychiatry*, 190, 299-306.

Alonso, J., Petukhova, M., Vilagut, G., Chatterji, S., Heeringa, S., Ustun, T. B., et al. (2010). Days out of role due to common physical and mental conditions: results from the WHO World Mental Health surveys. *Molecular Psychiatry*.

Arntz, A. (2002). Cognitive therapy versus interoceptive exposure as treatment of panic disorder without agoraphobia. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 325-341.

Baca Baldomero, E., Saiz Ruiz, J., Aguera Ortiz, L. F., Caballero Martinez, L., Fernandez-Liria, A., Ramos Brieva, J. A., et al. (1999). Prevalencia de los trastor-

nos psiquiatricos en atencion primaria usando el cuestionario PRIME-MD. [Prevalence of psychiatric disorders in primary care using the PRIME-MD questionnaire]. *Atencion Primaria*, 23, 275-279.

Barlow, D. H., & Craske, M. G. (2007). *Mastery of your anxiety and panic: Therapist Guide* (4th ed.). New York: Oxford University Press.

Barlow, D. H., Craske, M. G., Cerny, J. A., & Klosko, J. S. (1989). Behavioral treatment of panic disorder. *Behavior Therapy*, 20, 261-282.

Barlow, D. H., Raffa, S. D., & Cohen, M. (2002). Psychosocial treatment for panic disorder, phobias and generalized anxiety disorder. In P. E. Nathan & J. M. Gorman (Eds.), *A guide to treatments that work* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Batelaan, N., Smit, F., de Graaf, R., van Balkom, A., Vollebbergh, W., & Beekman, A. (2007). Economic costs of full-blown and subthreshold panic disorder. *Journal of Affective Disorders*, 104, 127-136.

Birchall, H., Brandon, S., & Taub, N. (2000). Panic in a general practice population: prevalence, psychiatric comorbidity and associated disability. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35, 235-241.

Bystritsky, A., Kerwin, L., Niv, N., Natoli, J. L., Abrahami, N., Klap, R., et al. (2010). Clinical and subthreshold panic disorder. *Depression and Anxiety*, 27, 381-389.

Cano-Vindel, A. (2011). Los desórdenes emocionales en Atención Primaria. *Ansiedad y Estrés*, 17, 73-95.

Clark, D. M. (1986). A cognitive approach to panic. *Behaviour Research and Therapy*, 24, 461-470.

Clark, D. M., Salkovskis, P. M., Ost, L. G., Breitholtz, E., Koehler, K. A., Westling, B. E., et al. (1997). Misinterpretation of body sensations in panic disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 203-213.

Codony, M., Alonso, J., Almansa, J., Vilagut, G., Domingo, A., Pinto-Meza, A., et al. (2007a). Uso de fármacos psicotropicos en España. Resultados del estudio ESEMeD-España. *Actas Espanolas de Psiquiatria*, 35 Suppl 2, 29-36.

Codony, M., Alonso, J., Almansa, J., Vilagut, G., Domingo, A., Pinto-Meza, A., et al. (2007b). Utilizacion de los servicios de salud mental en la poblacion general espanola. Resultados del estudio ESEMeD-España. [Mental health care use in the Spanish general populations. Results of the ESEMeD-Spain study]. *Actas Espanolas de Psiquiatria*, 35 Suppl 2, 21-28.

Craske, M. G., Golinelli, D., Stein, M. B., Roy-Byrne, P.,

- Bystritsky, A., & Sherbourne, C. (2005). Does the addition of cognitive behavioral therapy improve panic disorder treatment outcome relative to medication alone in the primary-care setting? *Psychological Medicine*, *35*, 1645-1654.
- Davies, S. J., Ghahramani, P., Jackson, P. R., Noble, T. W., Hardy, P. G., Hippisley-Cox, J., et al. (1999). Association of panic disorder and panic attacks with hypertension. *American Journal of Medicine*, *107*, 310-316.
- Dunner, D. L. (1998). The issue of comorbidity in the treatment of panic. *International Clinical Psychopharmacology*, *13 Suppl 4*, S19-24.
- Ehlers, A. (1995). A 1-year prospective study of panic attacks: clinical course and factors associated with maintenance. *Journal of Abnormal Psychology*, *104*, 164-172.
- Fernandez, A., Haro, J. M., Codony, M., Vilagut, G., Martinez-Alonso, M., Autonell, J., et al. (2006). Treatment adequacy of anxiety and depressive disorders: primary versus specialised care in Spain. *Journal of Affective Disorders*, *96*, 9-20.
- Gater, R., Tansella, M., Korten, A., Tiemens, B. G., Mavreas, V. G., & Olatawura, M. O. (1998). Sex differences in the prevalence and detection of depressive and anxiety disorders in general health care settings: report from the World Health Organization Collaborative Study on Psychological Problems in General Health Care. *Archives of General Psychiatry*, *55*, 405-413.
- Gili, M., Comas, A., Garcia-Garcia, M., Monzon, S., Antoni, S. B., & Roca, M. (2010). Comorbidity between common mental disorders and chronic somatic diseases in primary care patients. *General Hospital Psychiatry*, *32*, 240-245.
- Gould, R. A., Otto, M. W., & Pollack, M. H. (1995). A meta-analysis of treatment outcome for panic disorder. *Clinical Psychology Review*, *15*, 819-844.
- Haro, J. M., Palacin, C., Vilagut, G., Martinez, M., Bernal, M., Luque, I., et al. (2006). Prevalencia de los trastornos mentales y factores asociados: resultados del estudio ESEMeD-España [Prevalence of mental disorders and associated factors: results from the ESEMeD-Spain study]. *Medicina Clinica*, *126*, 445-451.
- Katon, W. (1986). Panic disorder: epidemiology, diagnosis, and treatment in primary care. *Journal of Clinical Psychiatry*, *47 Suppl*, 21-30.
- Katschnig, H., Amering, M., Stolk, J. M., Klerman, G. L., Ballenger, J. C., Briggs, A., et al. (1995). Long-term follow-up after a drug trial for panic disorder. *British Journal of Psychiatry*, *167*, 487-494.
- Kessler, R. C. (2007). The global burden of anxiety and mood disorders: putting the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) findings into perspective. *Journal of Clinical Psychiatry*, *68 Suppl 2*, 10-19.
- Kessler, R. C., Chiu, W. T., Demler, O., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, *62*, 617-627.
- Kessler, R. C., Chiu, W. T., Jin, R., Ruscio, A. M., Shear, K., & Walters, E. E. (2006). The epidemiology of panic attacks, panic disorder, and agoraphobia in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, *63*, 415-424.
- King, M., Nazareth, I., Levy, G., Walker, C., Morris, R., Weich, S., et al. (2008). Prevalence of common mental disorders in general practice attendees across Europe. *British Journal of Psychiatry*, *192*, 362-367.
- Kiropoulos, L. A., Klein, B., Austin, D. W., Gilson, K., Pier, C., Mitchell, J., et al. (2008). Is internet-based CBT for panic disorder and agoraphobia as effective as face-to-face CBT? *Journal of Anxiety Disorders*, *22*, 1273-1284.
- Kroenke, K., Spitzer, R. L., Williams, J. B., & Lowe, B. (2010). The Patient Health Questionnaire Somatic, Anxiety, and Depressive Symptom Scales: a systematic review. *General Hospital Psychiatry*, *32*, 345-359.
- Kroenke, K., Spitzer, R. L., Williams, J. B., Monahan, P. O., & Lowe, B. (2007). Anxiety disorders in primary care: prevalence, impairment, comorbidity, and detection. *Annals of Internal Medicine*, *146*, 317-325.
- Latorre, J. M., López-Torres, J., Montañés, J., & Parra, M. (2005). Percepción de la demanda y necesidad de formación de los médicos de atención primaria en salud mental. *Atención Primaria*, *36*, 85-92.
- Leclubier, Y. (1998). The impact of comorbidity on the treatment of panic disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, *59 Suppl 8*, 11-14; discussion 15-16.
- Lydiard, R. B., Greenwald, S., Weissman, M. M., Johnson, J., Drossman, D. A., & Ballenger, J. C. (1994). Panic disorder and gastrointestinal symptoms: findings from the NIMH Epidemiologic Catchment Area project. *American Journal of Psychiatry*, *151*, 64-70.
- Marks, S. L., Wegelin, J. A., Bourgeois, J. A., & Perkins, J. (2010). Anxiety disorders in rural primary care: use

- of the MINI to estimate prevalence in clinic patients. *J Health Care Poor Underserved*, 21, 680-690.
- Martín, J. C., Garriga, A., Pujalte, M. L., Balanza, P., San Llorente, C., Guijarro, A., et al. (2009). Generalización y efectividad de la aplicación del modelo de control de pánico en centros de salud mental. Una estrategia de benchmarking. *Psicología.com*, 13.
- McHugh, R. K., Otto, M. W., Barlow, D. H., Gorman, J. M., Shear, M. K., & Woods, S. W. (2007). Cost-efficacy of individual and combined treatments for panic disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 68, 1038-1044.
- National Institute of Mental Health, N. I. M. H. (1993). *Understanding panic disorder*. Washington, D.C: U.S. Department of Health and Human Services.
- Navarro-Mateu, F., Garriga-Puerto, A., & Sanchez-Sanchez, J. A. (2010). Análisis de las alternativas terapéuticas del trastorno de pánico en atención primaria mediante un árbol de decisión. [Tree decision analysis of the therapeutic alternatives for Panic Disorders in Primary Care]. *Atencion Primaria*, 42, 86-94.
- NICE. (2011). *Generalised anxiety disorder and panic disorder (with or without agoraphobia) in adults. Management in primary, secondary and community care*. Retrieved March 7, 2011, from <http://guidance.nice.org.uk/CG113>
- Ormel, J., Von Korff, M., Burger, H., Scott, K., Demyttenaere, K., Huang, Y.-q., et al. (2007). Mental disorders among persons with heart disease — results from World Mental Health surveys. *General Hospital Psychiatry*, 29, 325-334.
- Otto, M. W., Smits, J. A., & Reese, H. E. (2004). Cognitive-behavioral therapy for the treatment of anxiety disorders. *Journal of Clinical Psychiatry*, 65 Suppl 5, 34-41.
- Pascual, J. C., Castano, J., Espluga, N., Diaz, B., Garcia-Ribera, C., & Bulbena, A. (2008). Enfermedades somáticas en pacientes con trastornos de ansiedad. [Somatic conditions in patients suffering from anxiety disorders]. *Medicina Clinica*, 130, 281-285.
- Pilowsky, D. J., Olfson, M., Gameroff, M. J., Wickramaratne, P., Blanco, C., Feder, A., et al. (2006). Panic disorder and suicidal ideation in primary care. *Depression and Anxiety*, 23, 11-16.
- Pinto-Meza, A., Fernandez, A., Bruffaerts, R., Alonso, J., Kovess, V., De Graaf, R., et al. (2011). Dropping out of mental health treatment among patients with depression and anxiety by type of provider: results of the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46, 273-280.
- Reger, M. A., & Gahm, G. A. (2009). A meta-analysis of the effects of internet- and computer-based cognitive-behavioral treatments for anxiety. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 53-75.
- Richards, D. A., & Suckling, R. (2009). Improving access to psychological therapies: phase IV prospective cohort study. *British Journal of Clinical Psychology*, 48, 377-396.
- Roberge, P., Marchand, A., Reinharz, D., & Savard, P. (2008). Cognitive-behavioral treatment for panic disorder with agoraphobia: a randomized, controlled trial and cost-effectiveness analysis. *Behavior Modification*, 32, 333-351.
- Roca, M., Gili, M., Garcia-Garcia, M., Salva, J., Vives, M., Garcia Campayo, J., et al. (2009). Prevalence and comorbidity of common mental disorders in primary care. *Journal of Affective Disorders*, 119, 52-58.
- Roy-Byrne, P. P., Craske, M. G., Stein, M. B., Sullivan, G., Bystritsky, A., Katon, W., et al. (2005a). A randomized effectiveness trial of cognitive-behavioral therapy and medication for primary care panic disorder. *Archives of General Psychiatry*, 62, 290-298.
- Roy-Byrne, P. P., Stein, M. B., Russo, J., Mercier, E., Thomas, R., McQuaid, J., et al. (1999). Panic disorder in the primary care setting: comorbidity, disability, service utilization, and treatment. *Journal of Clinical Psychiatry*, 60, 492-499; quiz 500.
- Roy-Byrne, P. P., Wagner, A. W., & Schraufnagel, T. J. (2005b). Understanding and treating panic disorder in the primary care setting. *Journal of Clinical Psychiatry*, 66 Suppl 4, 16-22.
- Salkovskis, P. M., Clark, D. M., & Hackmann, A. (1991). Treatment of panic attacks using cognitive therapy without exposure or breathing retraining. *Behaviour Research and Therapy*, 29, 161-166.
- Sartorius, N., Ustun, T. B., Costa e Silva, J. A., Goldberg, D., Lecrubier, Y., Ormel, J., et al. (1993). An international study of psychological problems in primary care. Preliminary report from the World Health Organization Collaborative Project on 'Psychological Problems in General Health Care'. *Archives of General Psychiatry*, 50, 819-824.
- Serrano-Blanco, A., Palao, D. J., Luciano, J. V., Pinto-Meza, A., Lujan, L., Fernandez, A., et al. (2010). Pre-

- valence of mental disorders in primary care: results from the diagnosis and treatment of mental disorders in primary care study (DASMAP). *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45, 201-210.
- Simon, N. M., & Fischmann, D. (2005). The implications of medical and psychiatric comorbidity with panic disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 66 Suppl 4, 8-15.
- Smoller, J. W., Pollack, M. H., Wassertheil-Smoller, S., Jackson, R. D., Oberman, A., Wong, N. D., et al. (2007). Panic attacks and risk of incident cardiovascular events among postmenopausal women in the Women's Health Initiative Observational Study. *Archives of General Psychiatry*, 64, 1153-1160.
- Spitzer, R. L., Kroenke, K., & Williams, J. B. (1999). Validation and utility of a self-report version of PRIME-MD: the PHQ primary care study. Primary Care Evaluation of Mental Disorders. Patient Health Questionnaire. *JAMA*, 282, 1737-1744.
- Spitzer, R. L., Williams, J. B., Kroenke, K., Linzer, M., deGruy, F. V., 3rd, Hahn, S. R., et al. (1994). Utility of a new procedure for diagnosing mental disorders in primary care. The PRIME-MD 1000 study. *JAMA*, 272, 1749-1756.
- Stein, M. B., Sherbourne, C. D., Craske, M. G., Means-Christensen, A., Bystritsky, A., Katon, W., et al. (2004). Quality of care for primary care patients with anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 161, 2230-2237.
- Telch, M. J., Lucas, J. A., Schmidt, N. B., Hanna, H. H., LaNae Jaimez, T., & Lucas, R. A. (1993). Group cognitive-behavioral treatment of panic disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 31, 279-287.
- Wittchen, H. U., & Jacobi, F. (2005). Size and burden of mental disorders in Europe--a critical review and appraisal of 27 studies. *European Neuropsychopharmacology*, 15, 357-376.
- Wood, C. M. (2008). Doce sesiones de tratamiento cognitivo conductual en un caso de Trastorno de Pánico con Agorafobia. *Ansiedad y Estrés*, 14, 231-251.
- Wood, C. M., Cano-Vindel, A., Iruarrizaga, I., Dongil, E., & Salguero, J. M. (2010). Relaciones entre estrés, tabaco y Trastorno de Pánico. *Ansiedad y Estrés*, 16, 309-325.
- Zajecka, J. (1997). Importance of establishing the diagnosis of persistent anxiety. *Journal of Clinical Psychiatry*, 58 Suppl 3, 9-13; discussion 14-15.

EXPLORACIÓN DE PREJUICIOS EN LOS PSICÓLOGOS: EL PRIMER PASO HACIA LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

EXPLORING PREJUDICES IN PSYCHOLOGISTS: A FIRST STEP TOWARDS SOCIOCULTURAL COMPETENCE

Carlos M. Díaz-Lázaro
 Walden University

Se presentan argumentos para la inclusión de la exploración de prejuicios en la formación y desarrollo profesional de los psicólogos. La tesis del trabajo se centra en la presuposición de que no se puede tener competencia terapéutica sin competencia sociocultural, y que el primer paso hacia la competencia sociocultural es nuestra habilidad para reconocer nuestros prejuicios y manejarlos de forma tal que minimicemos su impacto en la terapia. Se identifican teorías e investigaciones empíricas dentro de la psicología del prejuicio para discutir cómo los sesgos intergrupales pueden afectar el trabajo de los psicólogos. Se hace hincapié en el modelo cognitivo del prejuicio. Se discuten los sesgos reduccionista, universalista, y de benevolencia como trampas del proceso mismo de socialización profesional de los psicólogos las cuales impiden la exploración sincera de nuestros prejuicios así como la inclusión de factores sociales y culturales en nuestros análisis. Finalmente se discute la importancia de afrontar nuestros prejuicios y se presentan sugerencias de cómo comenzar este proceso.

Palabras claves: Prejuicios, Formación profesional, Competencia sociocultural.

Arguments are presented for the inclusion of the exploration of prejudices in the training and professional development of psychologists. The thesis of this paper focuses on the assumption that the first step towards sociocultural competence is our ability to recognize our prejudices and manage these in order to minimize their impact in therapy. Theories and related empirical findings within the psychology of prejudice literature are identified in order to discuss how intergroup biases affect psychologists' work. The cognitive model of prejudice is highlighted. The reductionistic, universalistic, and benevolent biases are discussed as traps within the professional socialization of psychologists which interfere with the honest exploration of our prejudices as well as the inclusion of social and cultural factors into our analyses. Finally, the importance of exploring our prejudices is discussed and suggestions as to how to begin this process are presented.

Key Words: Prejudice, Professional training, Multicultural competence.

Para el tiempo que asistía a terapia conmigo, Nora era una estudiante universitaria de 20 años quien se presentaba como moderadamente deprimida. Recuerdo claramente la primera vez que habló de su pareja. Como si el nombre de su pareja fuese importante, le pregunté: "¿Cómo es que se llama tu novio", a lo cual me respondió, "no es mi novio". "¡Ah!, perdona" dije, pensando que le había impartido más seriedad a aquella relación de lo que merecía. Ella continuó "es mi novia". "Sí, veo" balbuceé más para mí que para ella, pero lo que pensé fue "¡qué tonto que soy! ¿Y ahora cómo resuelvo esto?".

La viñeta que se acaba de presentar está basada en un tipo de situación que puede surgir en la terapia con pacientes gays, lesbianas, bisexuales, o aquellos que estén explorando su orientación sexual. En este caso, el terapeuta asumió la orientación sexual de su paciente

como una heterosexual. Este tipo de error, ya sea basado en un prejuicio personal o social normativo hacia esta población en particular, podría ser bastante costoso para la relación terapeuta-paciente. Se debe de recalcar que aún cuando el prejuicio esté basado en normas culturales (i.e. que este sea socialmente aceptado y/o común en la sociedad y que por lo tanto lo hayamos aprendido mediante el proceso de socialización), no nos exime de responsabilidad personal ni profesional. Igual que este error, podemos presentar otros que frecuentemente cometemos cuando trabajamos con la población gay. Pero también cometemos errores similares (intencionados y no intencionados) en referencia a otros grupos sociales y culturales. En la mayoría de los casos el blanco de estas agresiones lo es algún miembro de un grupo social o culturalmente marginado. En base a la categoría género, podemos mencionar a las niñas y mujeres como blancos del prejuicio; en función de clase social, a los pobres; en referencia a habilidad física o mental, a los individuos con discapacidad; según el estatus migrato-

Correspondencia: Carlos M. Díaz-Lázaro, Ph.D. School of Psychology . College of Social and Behavioral Sciences. Walden University. 155 Fifth Ave. South, Suite 100. Minneapolis, MN 55401, USA. E-mail:carlos_diaz_lazaro@yahoo.com



rio, los inmigrantes; de acuerdo al color de piel y otros rasgos físicos, los negros, asiáticos, e indígenas; y así otros grupos también. Los grupos social y culturalmente marginados están en una posición de vulnerabilidad que los hace blancos frecuentes del prejuicio y la discriminación. Sin embargo, el prejuicio y la discriminación no necesariamente están orientados únicamente hacia individuos de grupos socialmente marginados, sino que también hacia personas de cualquier exogrupo, o sea, un grupo al cual nosotros no pertenecemos. Según la teoría del grupo mínimo la simple categorización de individuos en grupos es suficiente para aumentar la atracción de miembros dentro del grupo y puede en ocasiones resultar en evaluaciones negativas de miembros externos al grupo (Tajfel, 1969). La tesis que se presenta en este trabajo es que independientemente de su origen y hacia quien estén dirigidos, nuestros prejuicios median las relaciones con nuestros pacientes. En consecuencia, no estar consciente de la influencia de nuestros prejuicios y preparado para manejarlos de forma efectiva, podría tener repercusiones importantes en la relación terapéutica y por ende en nuestra eficacia clínica. Se argumenta que no se puede tener competencia terapéutica si no tenemos competencia sociocultural, y que el primer paso hacia la competencia sociocultural es precisamente nuestra habilidad para reconocer nuestros prejuicios y manejarlos de forma tal que minimicemos su impacto en la terapia (Pedersen, 2000; Sue & Sue, 2008).

BASES DEL PREJUICIO INTERGRUPAL

“La mente humana tiene que pensar con la ayuda de categorías (el término es equivalente aquí a generalizaciones). Una vez formadas, las categorías constituyen la base del pre-juicio normal. No hay modo de evitar este proceso. La posibilidad de vivir de un modo algo ordenado depende de él.” (Allport, 1954, p. 35)

El tema del prejuicio es uno que vienen tratando los psicólogos hace bastante tiempo. El primer trabajo de gran importancia lo fue el de Gordon Allport (1954). En su libro, *La Naturaleza del Prejuicio*, este psicólogo desarrolló un comprensivo estudio del tema del prejuicio. Muchos de los conceptos e hipótesis que nos presentó todavía tienen muchísima vigencia a la luz de los avances tanto teóricos como empíricos en el tema. Como el título del su libro bien lo denota, la pregunta general que Allport trató de responder fue “de dónde proviene el pre-

juicio”. Esa pregunta se ha tratado de responder desde diferentes acercamientos teóricos. Se podrían categorizar estas corrientes teóricas como basadas en características psicológicas universales, diferencias individuales, teoría de conflicto realista, y teoría de identidad social (Condor y Brown, 1988). Dentro de estas corrientes me gustaría focalizar en las características psicológicas universales, y más específicamente a las que conciernen a modelos cognitivos.

Desde los años 1980, la perspectiva cognitiva dentro de la psicología del prejuicio ha tenido un gran auge. De acuerdo al modelo explicativo cognitivo, el prejuicio proviene de procesos básicos mentales que todos los seres humanos (salvo muy excepcionalmente) tenemos. Nuestra mente trabaja constantemente para simplificar la complejidad del mundo externo que nos rodea. Una forma en la cual nuestra mente simplifica la gran cantidad de información que nuestros sentidos perciben es a través de los procesos de categorización, los que tienen una base automática importante (Macrae & Bodenhausen, 2000; Mason, Cloutier, & Macrae, 2006; Moskowitz, 2010). Por este proceso nuestra mente organiza la información que percibe del mundo exterior en categorías generales donde se puede guardar organizadamente y luego encontrar, de ser necesario. Los estereotipos surgen precisamente de este proceso de categorización (Allport, 1954; Tajfel, 1969; Kunda & Spencer, 2003; Spencer-Rodgers, Hamilton, & Sherman, 2007). Por lo tanto, desde esta perspectiva, el concepto del estereotipo juega un rol importantísimo en el prejuicio. El estereotipar es una forma automática de categorizar en base a la pertenencia a grupos sociales y culturales. De hecho, una revisión de la literatura sobre las investigaciones sobre el prejuicio en los niños llevan a concluir que ya desde muy pequeños categorizamos a los demás en base a características tales como el género y etnia (Banse, Gawronski, Rebetez, Gutt, & Morton, 2010). Es relevante destacar que estos procesos de categorización se consideran automáticos, por lo cual aún cuando una persona esté consciente de estos estereotipos y quiera evitarlos, no podrá. Es más, las investigaciones nos indican que el tratar de evitar la presentación de los estereotipos no hace más que crear un efecto rebote en el cual los estereotipos surgen con mayor intensidad luego del período donde se intentó suprimirlos (Ko, Muller, Judd, & Stapel, 2008; Lenton, Bruder, & Sedikides, 2009; Macrae, Bodenhausen, Milne, & Jetten, 1994; Monteith, Sherman, & Levine,



1998). Es importante destacar que si bien el modelo explicativo cognitivo nos ayuda a entender el porqué son tan comunes los estereotipos, este no explica diferencias individuales ni grupales en la manifestación del prejuicio. Este modelo nos ayuda a explicar el porqué las personas que no se consideran prejuiciosas y hasta aquellas que luchan activamente en contra del prejuicio tanto social como individual, también caen en estos pensamientos y en conductas prejuiciosas.

Se ha planteado que al menos una dimensión importante para entender el prejuicio es la cognitiva. La misma sostiene que el prejuicio es mediado por procesos cognitivos normales. Los psicólogos, obviamente no estamos exentos de estos procesos cognitivos normales. Nosotros también categorizamos y procesamos automáticamente la información de nuestro medio ambiente para simplificar la vida. En ese sentido tenemos conocimiento de un sinnúmero de estereotipos sobre exogrupos, y en mayor grado sobre aquellos grupos social y culturalmente marginados en nuestra sociedad. Nosotros también identificamos y etiquetamos al "otro". Aún cuando acá hemos hecho hincapié en la dimensión universal de los procesos cognitivos, otros factores también influyen en el desarrollo del prejuicio en nosotros. Factores individuales como aquellos relacionados a la personalidad y a ideologías sociales y políticas también han sido encontrados como influyentes en la presentación del prejuicio (Sibley & Duckitt, 2008). Dentro de esta dimensión las orientaciones autoritarias y de dominancia social son los factores que más consistentemente se han encontrado relacionadas al prejuicio (Altemeyer, 2004; Duckitt & Sibley, 2007; Pratto, Sidanius, & Levin, 2006; Whitley, 1999). Otra perspectiva es la del conflicto realista, la cual sostiene que el prejuicio es generado por la competencia de grupos por materiales o metas (Jackson, 1993; Sherif, 1966; Zárate, García, Garza, & Hitlan, 2004). Finalmente, la teoría de identidad social sostiene que nuestra autoconcepción se nutre significativamente de nuestras identidades sociales (Tajfel & Turner, 2004; Scandrollo, Martínez, & Sebastián, 2008). O sea, nuestro auto concepto está ligado a nuestra pertenencia a grupos sociales y culturales; esto a diferencia de un concepto reduccionista de nuestro autoconcepción. Por lo tanto, desde una perspectiva de identidad social, el favorecer a miembros de endogrupos y derogar a miembros de exogrupos se fundamenta en la motivación psicológica de mantener un alto autoconcepción propio. Estos diferentes acercamientos teóricos nos presentan la diver-

sidad y complejidad de factores que operan en el desarrollo y mantenimiento de nuestros prejuicios. Los psicólogos, como vamos a ver en la siguiente sección, no estamos exentos de la influencia de estos factores.

EL PSICÓLOGO Y SUS PREJUICIOS

"Los terapeutas que asumen estar libres de racismo están subestimando seriamente el impacto social de su propia socialización. En la mayoría de los casos este racismo emerge como una acción no intencionada de profesionales con buenas intenciones, buen corazón, y buenos pensamientos quienes están probablemente ni más ni menos libres de prejuicio que otros miembros del público en general" (Pedersen, 2000, p. 53).

Hasta acá hemos identificado y descrito brevemente las principales perspectivas teóricas dentro de la psicología del prejuicio y cómo estas nos ayudan a explicar nuestros pensamientos, actitudes y comportamientos ante individuos de grupos social o culturalmente marginados, o simplemente aquellos etiquetados como miembros de algún exogrupo. También podríamos identificar sesgos presentes en los procesos mismos de socialización y formación de los psicólogos. En otras palabras, la propia formación del psicólogo y el rol profesional contribuyen al desarrollo y/o mantenimiento de ciertos sesgos que se interponen a la competencia sociocultural y en específico, a la sincera reflexión sobre los propios prejuicios. Acá se identifican tres de estos sesgos: el sesgo reduccionista, el sesgo universalista, y el sesgo de benevolencia.

El sesgo reduccionista está basado en el paradigma cartesiano y el modelo médico de salud mental. En síntesis, dentro del sesgo reduccionista los "problemas" psicológicos pueden ser identificados y "reducidos" a entes propios del organismo o conflictos intra-psíquicos. Ejemplo de identidades propias del organismo lo son los cambios bio-químicos y endocrinos como las variaciones de serotonina en el cuerpo humano relacionadas en su mayoría con trastornos del estado de ánimo. Ejemplo de conflicto intra-psíquico lo es la fijación en alguna de las etapas de desarrollo de personalidad en la teoría freudiana. El sesgo reduccionista en última instancia contribuye a una visión miope en la cual se descartan conceptos y perspectivas socio-culturales. Esto contribuye a una perspectiva a-social y a-histórica de los problemas que afrontamos (Prilleltensky, 1989; 1990).

El sesgo universalista lo podemos definir como la creencia de que los problemas psicológicos pueden ser ex-



plicados por procesos comunes a todos los seres humanos. A diferencia del sesgo reduccionista que se basa en las diferencias individuales, el sesgo universalista focaliza en los factores que nos unen y compartimos con todos los seres humanos. Así, al enfocarnos en los denominadores mínimos comunes tampoco admitimos la inclusión de diferencias en el comportamiento causadas por factores grupales (e.g. sociales y culturales). Un ejemplo de este enfoque universalista sería el entender los prejuicios como solamente influenciados por procesos normativos cognitivos, sin tomar en consideración factores sociales, culturales, económicos, e históricos. En este caso específico de los prejuicios, aunque si hay una base cognitiva normativa que ha sido apoyada empíricamente factores sociales y culturales, siempre median el comportamiento prejuicioso.

Finalmente, el enfoque de benevolencia se basa en la creencia en que, como profesionales de la salud mental, nuestras intenciones son buenas y por lo tanto no poseemos los mismos prejuicios sociales y culturales que el resto de las personas. El sesgo de benevolencia se fundamenta en la motivación psicológica de preservación y aumento del nuestro autoconcepto. Jones y Pittman (1982), por ejemplo, han identificado una serie de estrategias las cuales utilizamos diariamente para influenciar la percepción que otros tienen de nosotros. Entre las que están más relacionadas al proceso de socialización de los psicólogos encontramos las estrategias de auto-promoción, que tienen el objetivo de presentarnos como competentes y las estrategias de ejemplificación, las que pretenden nuestra presentación como dignos y respetables. Tomemos por otro lado lo que significaría para muchos la admisión e internalización del ser "prejuiciosos" o "malas personas". La realización de tener sesgos en contra de individuos basado en su pertenencia grupal puede ser bastante incómoda, particularmente si nuestro auto-concepto es uno que le dé importancia a ser una buena persona y tener buenas intenciones, y a nivel profesional de ser competentes y respetables. Esta imagen que queremos presentar de nosotros, sin embargo, dista de la realidad, ya que ser una persona buena con buenas intenciones y un profesional competente y respetable no excluye la posibilidad de tener prejuicios en base a categorías como género, raza, etnia, y estatus socio-económico, entre otras; particularmente cuando tomamos en cuenta el rol de los procesos cognitivos implícitos. La tendencia natural de nuestro ego es protegerse en contra de un auto-concepto negativo (Hepper, Gramzow, & Sedikides, 2010). Lamentablemente, al enfo-

car nos primordialmente en proteger nuestro ego de información que alimente una visión negativa de nosotros mismos, caemos en la trampa de no realizar la forma en la que afectamos a otros en nuestro entorno, inclusive a nuestros pacientes.

Ya definidos estos sesgos, nos tenemos que preguntar entonces por su relación con el desarrollo y el mantenimiento del prejuicio en los psicólogos. En breve, estos sesgos contribuyen a una perspectiva en la que negamos la existencia o reducimos la importancia de los factores sociales y culturales en la vida de nuestros pacientes y a su vez nos obstaculiza el ser honestos con nosotros mismos y aceptar nuestro prejuicios. Estos sesgos contribuyen a la adopción de una perspectiva de "cegarse ante las diferencias" sociales y culturales. Esta perspectiva asume que las diferencias raciales y sociales no son importantes y no se deberían de tomar en consideración (Richeson & Nussbaum, 2004). Es bueno recalcar que en muchos casos la motivación para esta perspectiva es una "benevolente" ya que buscamos no lastimar al "otro" al verlo como diferente. Nuestra intención es ver y tratar a todos por igual pero al adoptar esta visión ignoramos el costo social, económico, político, y psicológico de la experiencia de marginación. El conflicto pasa por el hecho de que, como hemos discutido, el prejuicio tiene una base cognitiva automática muy fuerte y el prejuicio implícito sale a la luz tarde o temprano (Correll, Park, & Allegra Smith, 2008). ¿Entonces, cómo se resuelve este conflicto de mantener una perspectiva de no "ver" las diferencias sociales y culturales cuando realmente las estamos viendo y actuando en base a éstas? Esto resulta en una disonancia cognitiva muy fuerte. Un reciente estudio cualitativo sobre las experiencias de los estudiantes blancos de postgrado resaltó los temas de ansiedad, impotencia, y miedo a no ser comprendidos, como factores que contribuyen a que estos estudiantes eviten hablar sobre temas de diferencias raciales (Sue, Rivera, Capodilupo, Lin, & Torino, 2010).

AFRONTANDO NUESTROS PREJUICIOS

Hasta ahora hemos identificado el prejuicio en los psicólogos y las consecuencias del mismo. También nos queda un tema muy importante que abordar, que es el de cómo afrontamos estos prejuicios. La literatura sobre la reducción de prejuicios (Oskamp, 2000; Paluck & Green, 2009; Stephan & Stephan, 2001) y también la que se focaliza en el entrenamiento de sensibilidad cultural para psicólogos (American Psychological Association,



2003; Pedersen, 2003) es alentadora. Hay un número de intervenciones que han sido probadas efectivas. Se puede hacer hincapié en un par de factores. Primero, es importante el identificarse como alguien que reconoce que hay diferencias en cómo somos tratados de acuerdo a pertenencias grupales y que lucha por la justicia social. Volviendo al tema de los procesos automáticos de categorización y su relación con la visión de "cegarlos ante las diferencias", se ha demostrado que, aunque ninguno de nosotros estamos exentos de estereotipar, hay una diferencia entre aquellos individuos que han adoptado una identidad de conciencia social en cuanto a estos temas y aquellos que no. La diferencia yace sobre el control consciente que ejercemos no necesariamente sobre la aparición de los estereotipos como tal, sino sobre no dejar que estos afecten nuestro comportamiento. Aquellos individuos más bajos en prejuicio tienden a sentirse conflictivos ante los estereotipos intergrupales ya que estos contradicen sus creencias (Devine, 1989). Conscientes sobre esta discrepancia sienten remordimiento, el cual a su vez genera que efectivamente se pueda inhibir el comportamiento espontáneo discriminatorio (Fiske, 2004; Gill & Andreychik, 2007; Gunz, 2005; Kawakami, Dion, & Dovidio, 1998). Por lo tanto, es importante reconocer cómo estereotipos se nos presentan y luchar activamente contra su influencia sobre nuestro comportamiento.

El otro elemento que se debe subrayar es la importancia del entrenamiento de competencia cultural. El énfasis en las competencias sociales y culturales trata de contrarrestar el sesgo reduccionista dentro del campo de la psicología. Se han identificado tres grandes categorías dentro de estas competencias: a) el reconocimiento de los sesgos, valores, y creencias del psicólogo, b) la adquisición de conocimiento sobre conceptos y variables sociales y culturales, así como sobre grupos sociales y culturales en particular, y c) la adquisición de destrezas específicas a la interacción e intervención con individuos provenientes de grupos social y culturalmente diferentes al psicólogo (Sue, Arredondo, & McDavis, 1992). En los Estados Unidos desde los años 1970 se ha ido creando conciencia de los efectos negativos del prejuicio de los terapeutas sobre sus pacientes. Ese país cuenta un nivel de diversidad étnica muy importante. Hay poblaciones numerosas de Afro-Americanos, Latino-Americanos, Indígenas-Nativos, y Asiático-Americanos entre otros. También ha sido importante los movimientos feministas

y gays, los cuales han subrayado la importancia de la atención a la discriminación basada en género y orientación sexual. Por lo tanto, se ha generado un esfuerzo programático de incorporar un componente de competencia cultural en los programas de formación de psicólogos. La Asociación de Psicología Americana (APA), a su vez, ha formado comités para tratar el tema y desarrollado varios documentos para informar a sus socios al respecto. Son significativos los documentos sobre guías sobre educación, investigación, práctica, y cambio organizacional multicultural para psicólogos, y las guías para psicoterapia con gays, lesbianas y bisexuales (American Psychological Association 2000, 2003, 2009). Por ejemplo, para que los programas de carrera en psicología sean avalados por la APA, estos deben primero demostrar la integración sistemática en el currículo de temas de multiculturalismo y diversidad. La labor pro-activa en el entrenamiento de psicólogos en estos temas sin lugar a dudas ha rendido sus frutos, a pesar de que todavía queda bastante camino por recorrer. Aunque transferir cualquier tipo de conclusiones sobre intervenciones de este tipo a otros países no es recomendable dadas las diferencias sociales, culturales, e históricas, siempre podemos aprender de estas experiencias (Qureshi & Collazos, 2006). Es reconfortante saber que afrontar estos temas de prejuicio en forma pro-activa rinde frutos, particularmente cuando se integran sistemáticamente estos temas en la formación de los psicólogos. En muchos países la formación de psicólogos sobre temas sociales y culturales ha quedado casi exclusivamente rezagada al área de la psicología social y en contados casos a cursos de psicología cultural. De hecho, con contadas excepciones (e.g. Ramírez, 1986; Rubilar Solís, 2003), el lazo entre la formación del psicólogo y la importancia de integración de temas sociales y culturales no se establece en la literatura. La literatura también nos deja algunas preguntas por contestar. Por ejemplo, ¿de qué forma se estará integrando el tema de los prejuicios sociales y culturales en la formación de psicólogos? ¿Es este un tema que estamos afrontando o negando? ¿De qué forma nuestras historias, economías, políticas y culturas permiten una apertura a conversaciones sinceras sobre estos temas? Aunque estas son preguntas complejas cuyas respuestas requieren un análisis más exhaustivo de lo que acá podemos exponer, son temas para considerar seriamente en la formación de psicólogos en nuestros países.

CONCLUSIONES

El psicólogo trabaja día a día con individuos que se encuentran en momentos de suma vulnerabilidad en su vida. Las características sociales y culturales de los pacientes pueden ser bien diversas si tomamos en cuenta factores tales como el género, estatus socioeconómico, raza, etnia, habilidad física y mental, orientación sexual, y estatus migratorio, entre otros. Si bien nos encontramos en una profesión que podemos categorizar como de ayuda, esto no nos exime a los psicólogos de prejuicios. Los psicólogos somos tan “de carne y hueso” como el resto de la población y por lo tanto vamos a estereotipar y hasta podemos desarrollar actitudes negativas hacia individuos basado en su pertenencia grupal. Estos prejuicios podrían afectar negativamente nuestra relación y eficacia terapéutica. En este contexto es importante que los psicólogos reconozcamos nuestros prejuicios sociales y culturales y luchemos activamente para impedir que estos afecten la calidad de los servicios que ofrecemos. Aún cuando el proceso de exploración y reconocimiento de nuestros prejuicios nos pueda llevar a un encuentro no deseado con nuestro lado “oscuro”, debemos hacerlo por que es un imperativo ético y profesional (Pedersen, 2008). Por ejemplo, el Principio I (Respeto por la Dignidad de las Personas y los Pueblos) de la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogos y Psicólogas, nos señala que “el respeto por la dignidad reconoce el valor inherente de todos los seres humanos, sin importar diferencias aparentes o reales en relación con el estatus social, origen étnico, género, capacidades, o cualquier otra característica” (Unión Internacional de Ciencia Psicológica, 2008, p.2). Además, el segundo principio (Cuidado Competente del Bienestar de los Otros) en la misma declaración reconoce el valor del “autoconocimiento respecto a cómo sus propios valores, actitudes, experiencias, y contexto social influyen en sus acciones, interpretaciones, elecciones, y recomendaciones” (p. 4). Es importante que prioricemos el beneficio que le podamos brindar al paciente así como que reduzcamos la posibilidad de lastimar al mismo. Y quién sabe si al final del día, al sincerarnos con nosotros mismos en cuanto a nuestros sesgos, nos encontremos con una mejoría en nuestro autoconcepto pero no por elevaciones superficiales basadas en la negación de nuestras características menos deseadas, sino por la afirmación de los valores de justicia social y el desarrollo de un mayor grado de empatía social y cultural.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for Psychologists. *American Psychologist*, 58(5), 377-402.
- American Psychological Association (2000). Guidelines for psychotherapy with lesbian, gay, and bisexual clients. *American Psychologist*, 55(12), 1440-1451.
- American Psychological Association (2009). *Report of the Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Altemeyer, B. (2004). Highly Dominating, Highly Authoritarian Personalities. *The Journal of Social Psychology*, 144(4), 421-447.
- Banase, R., Gawronski, B., Rebetz, C., Gutt, H., & Morton, B. J. (2010). The development of spontaneous gender stereotyping in childhood: relations to stereotype knowledge and stereotype flexibility. *Developmental Science*, 13(2), 298-306.
- Condor, S. & Brown, R. (1988). Psychological processes in intergroup conflict. In W. Stroebe, A.W. Kruglanski, D. Bar-Tal, & M. Hewstone (Eds.) *The Social Psychology of Intergroup Conflict: Theory, Research, and Applications* (pp. 3-26). Berlin: Springer-Verlag.
- Correll, J., Park, B., & Allegra Smith, J. (2008). Colorblind and Multicultural Prejudice Reduction Strategies in High-Conflict Situations. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11(4), 471-491.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18.
- Duckitt, J., & Sibley, C. G. (2007). Right wing authoritarianism, social dominance orientation and the dimensions of generalized prejudice. *European Journal of Personality*, 21(2), 113-130.
- Fiske, S. T. (2004). *Social beings: A core motives approach to social psychology*. Hoboken, NJ: Wiley
- Greene, B. (2007). How difference makes a difference. In J. C. Muran, (Ed.). *Dialogues on difference: Studies of diversity in the therapeutic relationship* (pp. 47-63). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gill, M. J., & Andreychik, M. R. (2007). Explanation and Intergroup Emotion: Social Explanations as a Founda-

- tion of Prejudice-Related Compunction. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(1), 87-106.
- Gunz, A. J. (2005). *Compunction's beta: The power of the Motivation to Avoid Prejudice* (Doctoral dissertation, University of Waterloo, 2005). Dissertation Abstracts International, 66, 3464.
- Hepper, E. G., Gramzow, R. H., & Sedikides, C. (2010). Individual differences in self-enhancement and self-protection strategies: An integrative analysis. *Journal of Personality*, 78(2), 781-814.
- Jackson, J. W. (1993). Realistic group conflict theory: A review and evaluation of the theoretical and empirical literature. *The Psychological Record*, 43(3), 395-413.
- Jones, E. E., & Pittman, T. S. (1982). Toward a general theory of strategic self-presentation. In J. Suls (Ed.) *Psychological Perspectives of the Self* (Vol. 1, pp. 232-262. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Kawakami, K., Dion, K. L., & Dovidio, J. F. (1998). Racial prejudice and stereotype activation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(4), 407-416.
- Ko, S. J., Muller, D., Judd, C. M., & Stapel, D. A. (2008). Sneaking in through the back door: How category-based stereotype suppression leads to rebound in feature-based effects. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(3), 833-839.
- Kunda, Z., & Spencer, S. J. (2003). When do stereotypes come to mind and when do they color judgment? A goal-based theoretical framework for stereotype activation and application. *Psychological Bulletin*, 129(4), 522-544.
- Lenton, A. P., Bruder, M., & Sedikides, C. (2009). A meta-analysis on the malleability of automatic gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, 33(2), 183-196.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., & Jetten, J. (1994). Out of mind but back in sight: Stereotypes on the rebound. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(5), 808-817.
- Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2000). Social cognition: Thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology*, 51, 93-120.
- Mason, M. F., Cloutier, J., & Macrae, C. N. (2006). On Construing Others: Category and Stereotype Activation from Facial Cues. *Social Cognition*, 24(5), 540-562.
- Monteith, M. J., Sherman, J. W., & Devine, P. G. (1998). Suppression as a stereotype control strategy. *Personality and Social Psychology Review*, 2(1), 63-82.
- Moskowitz, G. B. (2010). On the control over stereotype activation and stereotype inhibition. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(2), 140-158.
- Oskamp, S. (2000). Multiple paths to reducing prejudice and discrimination. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing Prejudice and Discrimination* (pp. 1-19). New York: Psychology Press.
- Paluck, E. L., & Green, D. P. (2009). Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assessment of Research and Practice. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 339-367.
- Pedersen, P. (2000). *A handbook for developing multicultural awareness (3rd ed.)*. Alexandria, VA, US: American Counseling Association.
- Pedersen, P. (2003). Reducing prejudice and racism through counselor training as a primary prevention strategy. In G. Bernal, J. E. Trimble, A. K. Burlew, & F.T.L. Leong (Eds.) *Handbook of Racial and Ethnic Minority Psychology* (pp. 621-632). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pedersen, P. B. (2008). Ethics, competence, and professional issues in cross-cultural counseling. In P. B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner, & J. E. Trimble (Eds.), *Counseling across cultures (6th ed.)*. (pp. 5-20). Thousand Oaks, CA US: Sage Publications.
- Pratto, F., Sidanius, J., & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, 17, 271-320.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 741-763.
- Prilleltensky, I. (1989). Psychology and the status quo. *American Psychologist*, 44(5), 795-802.
- Prilleltensky, I. (1990). The politics of abnormal psychology: Past, present, and future. *Political Psychology*, 11(4), 767-785.
- Qureshi Burkhardt, A., & Collazos Sánchez, F. (2006). El modelo americano de competencia cultural psicoterapéutica y su aplicabilidad a nuestro medio. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 50-57.
- Ramirez III, Manuel (1986). El multiculturalismo en las Américas: Un enfoque cognoscitivo. *Papeles del Psicólogo*, 25.
- Richeson, J. & Nussbaum, R. J. (2004). The impact of multiculturalism versus color-blindness on racial bias.

- Journal of Experimental Social Psychology*, 40(3), 417-423.
- Rubilar Solis, L. (2003, enero). Nuevos aportes de la psicología a la formación docente. Congreso Nacional FID, UMCE.
- Scandroglio, B., Martínez, J. S. L., & Sebastián, C. S. J. (2008). La teoría de la identidad social: Una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), 80-89.
- Sherif, M. (1966). *Group conflict and cooperation: Their social psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sibley, C. G., & Duckitt, J. (2008). Personality and prejudice: A meta-analysis and theoretical review. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 248-279.
- Spencer-Rodgers, J., Hamilton, D. L., & Sherman, S. J. (2007). The central role of entitativity in stereotypes of social categories and task groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(3), 369-388.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2001). *Improving intergroup relations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20(2), 64-88.
- Sue, D.W., & Sue, D. (2008). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice (5th ed.)*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Sue, D. W., Rivera, D. P., Capodilupo, C. M., Lin, A. I., & Torino, G. C. (2010). Racial dialogues and White trainee fears: Implications for education and training. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(2), 206-214.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25(4), 79-97.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.). *Political psychology: Key readings* (pp 276-293). New York, NY: Psychology Press.
- Unión Internacional de Ciencia Psicológica (2008). *Declaración universal de principios éticos para psicólogos y psicólogas*. Disponible en <http://www.sipsych.org/old-sipsych/DeclaracioUniversaldeprincipiosEticos.pdf>
- Whitley, B. E., & Kite, M. (2006). *The Psychology of Prejudice and Discrimination*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Whitley, B. E. (1999). Right-wing authoritarianism, social dominance orientation, and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(1), 126-134.
- Zárate, M. A., Garcia, B., Garza, A. A., & Hitlan, R. T. (2004). Cultural threat and perceived realistic group conflict as dual predictors of prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(1), 99-105.

ACERCA DEL GÉNERO Y LA SALUD ABOUT GENDER AND HEALTH

Elena García-Vega
 Universidad de Oviedo

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la necesidad de incorporar la perspectiva de género en las investigaciones sobre salud. El concepto de género no equivale a mujer, ni tampoco a hombre, sino a las relaciones de desigualdad entre los ámbitos masculinos y femeninos, en torno a la distribución de los recursos, las responsabilidades y el poder. En el estado de salud la equidad de género encauza el logro, por parte de hombres y mujeres, de niveles comparables de bienestar físico, psicológico y social. Así pues, la equidad de género en el ámbito de la salud debe entenderse como la eliminación de aquellas disparidades innecesarias, evitables e injustas entre mujeres y hombres. De manera ilustrativa se refieren algunos tópicos en salud y su diferente abordaje si se contempla la variable género.

Palabras clave: Género, Salud, Masculinidad, Femenidad.

The aim of this work is to think about the need to mainstream gender in health research. The concept of gender is equivalent neither to woman or man, but to relationships of inequality between male and female spheres, about the distribution of resources, responsibilities and power. The equity of gender in the health status is the achievement, by men and women, of comparable levels of physical, psychological and social well-being. Thus, gender equality in the field of health must be understood as the elimination of those unnecessary, avoidable and unjust disparities between men and women. The approach to some health topics could be changed if the gender variable is contemplated.

Key words: Gender, Health, Masculinity, Femininity.

En la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer que tuvo lugar en Pekín (Beijing) en 1995 se renovó el compromiso de la comunidad internacional para lograr la igualdad entre los géneros, así como el desarrollo y la paz para todas las mujeres. En la misma se invitó a los gobiernos y a los demás agentes a integrar la perspectiva de género en todas las políticas y los programas para analizar sus consecuencias para las mujeres y los hombres respectivamente, antes de tomar decisiones. Desde entonces, el estudio de los procesos relativos a las desigualdades de género en salud es un campo de investigación que ha sufrido una importante expansión. Como señala Lamas “comprender la verdadera diferencia entre los cuerpos sexuados y los seres socialmente contruidos es una problemática humana de las más intrigantes” (Lamas, 1996). Sin embargo, bajo el paraguas “estudios de género y salud”, se cobijan multitud de investigaciones, desde aquellas que simplemente disgregan por sexo a la población, hasta las más recientes que introducen el paradigma género. Pero incluso en estas últimas la diversidad es amplia. Así nos encontramos con abundante literatura sobre la salud de las mujeres, como por ejemplo cáncer de útero, menopausia, aborto..., es decir referidas a causas biológicas

(en términos “hormonales” y reproductivistas de la fisiología femenina) y sobre salud en los hombres, estas referidas a causas de índole más biopsicosocial (p.e. estilos de vida).

En todo caso, y de manera general, los estudios coinciden en que la salud de hombres y mujeres es diferente y desigual. Diferente porque hay factores biológicos (genéticos, hereditarios, fisiológicos, etc.) que se manifiestan de diferente forma, en la salud y en los riesgos de enfermedad. Desigual porque hay otros factores que en parte son explicados por el género, y que influyen de una manera injusta en la salud de las personas (Rohlf, Borrell y Fonseca, 2000).

Nos planteamos pues una aproximación a la salud con una perspectiva de género. Esto implica por un lado el concepto salud, concepto dinámico, con un enfoque biopsicosocial (Engel, 1977) tal y como propone la OMS en 1984, “Una nueva concepción de salud como el alcance del que un individuo o grupo es capaz por un lado, para realizar sus aspiraciones y satisfacer sus necesidades y, por otro lado, para cambiar o hacer frente al ambiente. La salud es, por tanto, vista como un recurso para la vida diaria, no el objetivo de la vida, es un concepto positivo que enfatiza los recursos sociales y personales, así como las capacidades físicas”.

Y de acuerdo a la declaración de principios de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para avanzar hacia la equidad de género, que ha impregnado las su-

Correspondencia: Elena García-Vega. Facultad de Psicología. Universidad de Oviedo. Plaza Feijoo s/n. 33003 Oviedo. España.
 E-mail: elenagv@uniovi.es

cesivas recomendaciones de OMS (2002, 2003 y 2008): "Para conseguir los más altos niveles de salud, las políticas sanitarias deben reconocer que las mujeres y los hombres, debido a sus diferencias biológicas y a sus roles de género, tienen diferentes necesidades, obstáculos y oportunidades".

Y por otro lado, este análisis implica un enfoque de género, es decir, que una cosa es la diferencia sexual y otra las atribuciones, ideas representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual. Asumiendo pues, que las condiciones existenciales de hombres y mujeres son diferentes. De acuerdo al segundo Informe "Salud y género 2006: Las edades centrales de la vida" editado por el Observatorio de Salud de la Mujer del Ministerio de Sanidad y Consumo para ellas, la sobrecarga de los cuidados hacia otras personas, la reproducción, la tareas no remuneradas, las situaciones de subordinación, abusos y la violencia de género; así como la doble jornada laboral, la competitividad, el ideal corporal y la eterna juventud, pueden explicar que ellas se sientan con peor salud y menor expectativa de vida saludable. Para ellos, el mantenimiento de las relaciones de poder, el ideal de éxito y la competitividad son explicativos del modo de enfermar.

Tal vez el lector se pregunte dónde reside el interés de estos estudios; en general creemos que este tipo de investigación ayudaría a explicar cómo el género repercute de forma desigual en la calidad de vida, salud y bienestar de las personas. Tan perjudicial puede resultar para la salud asumir la igualdad entre hombres y mujeres donde hay genuinas diferencias, por ejemplo, muchos ensayos clínicos han sido hechos solo con hombres (más aún, hombres de raza blanca y en torno a los 35 años) asumiendo que sus resultados podían ser automáticamente aplicados a las mujeres (Ruiz y Verbrugge, 1997), como asumir la completa desigualdad donde hay similitudes, por ejemplo cuando se toman datos estadísticos, se atribuyen diferentes enfermedades como propias de un sexo o de otro, y así similares problemas reciben diferentes diagnósticos (Ruiz y Verbrugge, 1997) Por ello las investigaciones de género pueden contribuir a clarificar esta situación, y algunas otras. El abordaje transversal o *mainstreaming* en género y salud es parte fundamental de las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud y también de las directrices políticas de la Comunidad Europea. A medida que podamos conocer mejor los determinantes biológicos y

sociales, tanto de la salud como de las enfermedades, estaremos caminando en la posibilidad de diseñar programas y políticas sanitarias que actúen en el sentido de mejorar la calidad de vida, evitar y minimizar los efectos de las enfermedades y eliminar las inequidades en la salud de mujeres y hombres (Rohlf, Borrell y Fonseca, 2000).

De manera ilustrativa se presentan a continuación algunas aportaciones desde el paradigma de género, con la única finalidad de hacer reflexionar al lector sobre la conveniencia (o no) de incluirlo en la investigación en psicología. Se señalan algunos tópicos en salud, obviamente sin ánimo de ser exhaustivos, desde una perspectiva de género.

ENFERMEDADES CARDIOVASCULARES

Las enfermedades cardiovasculares (ECV) son la primera causa de muerte en mujeres y hombres en nuestro país, cifrándose en un 30% en ambos casos (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2006). Sin embargo existe la creencia popular que son enfermedades mayoritariamente masculinas. Ello puede ser debido a varias razones, por una parte la aparición de la enfermedad es desigual por rangos de edad. En general en la mujer las ECV aparecen más tardíamente, fenómeno que se ha relacionado con la pérdida de hormonas femeninas después de la menopausia. Sin embargo, este dato hasta ahora asumido se encuentra con algunas incongruencias, como ha sido el tratamiento hormonal sustitutivo para las mujeres menopáusicas, que lejos de continuar protegiéndolas de riesgos vasculares, parecen incrementarse. En todo caso, desde los estudios pioneros como el conocido Estudio Framingham (1948), los investigadores están de acuerdo en la existencia de múltiples variables como la edad, el sexo, el tabaquismo, el sedentarismo, dislipidemias y comorbilidades como la hipertensión arterial y la diabetes mellitus, la dieta, el ejercicio físico, la grasa abdominal..., así como otros factores psicológicos, culturales y socioeconómicos. La mayoría de estos "factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares" son controlables o modificables (excepto edad y sexo), de ahí el interés y el esfuerzo de las políticas sanitarias en las campañas preventivas. Y evidentemente estos factores pueden concurrir en hombres y mujeres. Sin embargo presentan una desigual presencia; así el tabaco y el alcohol en términos generales son más consumidos por hombres, mientras en la mujeres suele haber una mayor grasa abdominal y una mayor falta de ejercicio físico.

Esto por si solo ya marcaría la necesidad de establecer programas de intervención y pautas terapéuticas diferenciales. Pero más desafiante resulta aún cómo cursan los síntomas en ambos sexos. Se ha tomado como patrón el cuadro típico que presentan los hombres (conocido como curso típico); así el cuadro típico considerado suele ser dolor precordial desencadenado por el esfuerzo, con irradiación a la mandíbula y/o brazo izquierdo, acompañado de síntomas vagales, como náusea/vómito y disnea. Dicho cuadro no tiene por qué corresponderse con el de la mujer, a la que se tiende a definir erróneamente de dos maneras: atípica o anormal. El dolor precordial en las mujeres puede tener un origen no isquémico, como es el caso del prolapso de la válvula mitral; entre ellas es más habitual durante el reposo o relacionado con el estrés psicosocial, y el electrocardiograma de reposo suele ser normal (Rolfhs, et al, 2004). Estas diferencias pueden estar repercutiendo en la búsqueda más tardía de asistencia médica de las mujeres frente a los hombres, con las consecuencias que ello supone (Rolfhs, et al, 2004). En este punto, autores como Wenger (1999) han establecido pautas diferenciales para la asistencia clínica, señala el autor dos importantes premisas: a) para muchas mujeres, la etiología del dolor torácico, clínicamente indiferenciable de la angina, no se debe a la obstrucción aterosclerótica significativa de las arterias coronarias, y para establecer esta etiología, además de historia clínica hacen falta pruebas diagnósticas objetivas, y b) mientras el pronóstico de muchas mujeres con dolor torácico puede ser benigno, las mujeres en las que este dolor refleja una cardiopatía aterosclerótica coronaria tienen una evolución menos favorable que la de los hombres en una situación semejante (Wenger, 1999).

Expuesto lo anterior, consideramos que resulta evidente la necesidad de abordar estos trastornos con una perspectiva de género.

OSTEOPOROSIS

La osteoporosis se caracteriza por una disminución de la masa ósea y un aumento de riesgo de fracturas. Se contempla tanto la intensidad como la calidad ósea. Si como comentábamos anteriormente, las enfermedades cardiovasculares suelen atribuirse a hombres, la osteoporosis suele atribuirse a mujeres, (aunque en este caso la atribución es más próxima a la realidad), e igualmente la investigación se ha centrado básicamente en mujeres anglosajonas posmenopáusicas (Alonso Gonzá-

lez, Vázquez y Molina 2009), por lo que los resultados son difícilmente generalizable a hombres o personas menores de 50 años. Según la OMS, la prevalencia se estima en un 30% de las mujeres caucásicas y en un 8% de los varones caucásicos mayores de 50 años, y asciende hasta un 50% en mujeres de más de 70 años. Sin embargo, siendo cierto que en el hombre existe una menor pérdida de masa ósea que en la mujer, la osteoporosis en el varón parece presentar una mayor morbi-mortalidad. *La mortalidad por fractura de cadera en el hombre con osteoporosis es el doble que en la mujer.* Debido a la mayor masa ósea masculina, las fracturas osteoporóticas suelen ocurrir alrededor de 10 años más tarde que en la mujer, o sea cerca de los 75 años. Al momento de ocurrir una fractura de cadera, los hombres tienen mayores tasas de morbilidad y mortalidad que las mujeres. Por ejemplo, los hombres tienen el doble de probabilidades que las mujeres de morir en un hospital, tras haber sufrido fractura de cadera. Del mismo modo, la mortalidad por esta causa en los hombres, un año después de la fractura, es del 31% en comparación con una tasa del 17% en la mujer. Este aumento de la mortalidad suele ser atribuido a la edad avanzada en el momento de la fractura y la presencia de condiciones comórbidas. (Denison, Mohamed & Cooper, 2006).

ESTRÉS, SALUD Y GÉNERO

La relación entre estrés (en general identificando estrés con distrés) y salud es un campo básico de investigación en psicología y medicina, algo más novedoso es el análisis de aquellas situaciones estresantes en donde el género se constituye como un elemento primordial. No existe un modelo unánimemente aceptado, que explique todos los aspectos de la forma de actuación del estrés, pero de manera sintética, podríamos decir que se considera que una persona está en una situación estresante o bajo un estresor cuando ha de hacer frente a situaciones que conllevan demandas conductuales que le resulta difícil poner en práctica o satisfacer (teniendo en cuenta la diversidad de variables moduladoras como el apoyo social, la personalidad, la resiliencia...). (Cooper, Sloan y Williams, 1988).

Desde los años ochenta se viene constatando científicamente diferencias de género, tanto en la exposición al estrés psicológico como en las respuestas psicológicas y fisiológicas al mismo y como ello puede afectar de manera diferencial a hombres y mujeres (Frankenhaeuser, 1991, 1996).

Respecto a las situaciones estresantes, podríamos centrar las investigaciones sobre estrés y género en tres grandes campos, el estrés laboral, en sentido amplio, referido tanto a las dificultades laborales, exigencias, acoso etc., la conciliación familia-trabajo, como la doble jornada laboral; y la violencia de género.

Además, también se ha encontrado que las mujeres tienen una forma menos adecuada de hacer frente al estrés. Diversos autores han sugerido que el impacto del género en el proceso de estrés podría estar condicionado por los patrones de socialización tradicionales. El rol femenino tradicional prescribe dependencia, afiliación, expresividad emocional, falta de asertividad y subordinación de las propias necesidades a las de los otros. Y el masculino prescribe atributos como autonomía, autoconfianza, asertividad, orientación al logro e instrumentalidad, lo que hará que le sea al hombre difícil aceptar y expresar sentimientos de debilidad, incompetencia y miedo, mientras que para la mujer será más difícil tomar una postura activa de solución de problemas (Matud, 2004, Matud, Guerrero y Matías, 2006). En resumen, parece que las estrategias masculinas son predominantemente activas, no emotivas, y las de las mujeres de predominio emocional afectivo. En consonancia, la referencia a los estresores también es diferente, de tal manera que los hombres suelen referirse a problemas laborales y económicos, y las mujeres a problemas de pareja, pérdidas, emocionales, etc. (Clemente, Córdoba, y Gimeno, 2003).

De otra parte, y aunque no existe unanimidad al respecto, en algunos estudios se ha encontrado que las mujeres tienen más estrés que los hombres, sobre todo estrés crónico, así por ejemplo, en un estudio de Epel et al. (2004), se señala que las células de la sangre de mujeres que habían pasado la mayor parte de sus vidas cuidando de un hijo discapacitado tenían, genéticamente hablando, una década más de edad que las mismas células de aquellas madres que llevaban menos tiempo en la misma difícil tarea.

Como concluyen los estudios realizados por Lundberg y Frankenhaeuser (1994, 1999), el estrés de la sobrecarga laboral y de los conflictos de roles podría ser un importante factor causante de más problemas de salud en las mujeres que en los hombres; y explicaría mucha de la sintomatología psíquica, física, enfermedad y bajas laborales que se constatan en la población femenina.

Este somero análisis revela la transcendencia del estrés (o el distrés) y la necesidad de conocer sus diferentes dimensiones, incluido el género.

GÉNERO Y SALUD MENTAL

Según los resultados del proyecto Estudio Europeo de la Epidemiología de los Trastornos Mentales (European Study of the Epidemiology of Mental Disorders, ESE-MeD) llevado a cabo entre los años 2001 y 2002, en diversos países europeos (Bélgica, Francia, Alemania, Italia, Holanda y España) un 11,5% de la población ha sido diagnosticada de algún trastorno mental en el último año y un 25,9% en algún momento de su vida (Alonso et al., 2004). También se ha observado que la prevalencia de los trastornos es diferente en hombres y mujeres, así en la infancia, la prevalencia de trastornos como conducta antisocial y agresiva es mayor en los chicos que en las chicas, mientras que durante la adolescencia, la prevalencia de depresión y trastornos alimenticios es mayor en las chicas que en los chicos. Y en la edad adulta se ha encontrado de forma consistente que es más probable que las mujeres tengan más ansiedad y depresión que los hombres, mientras que estos presentan tasas más altas de trastornos de personalidad antisocial y de abuso de sustancias (Altemus, 2009; OMS, 2001). Los factores explicativos de estas diferencias parecen ser tanto de naturaleza biológica (predisposición genética, hormonas sexuales, reactividad endocrina frente al estrés...), como social (nivel educativos, económico, apoyo social, rol sexual...); como señalan Dalla y Shors (2009), sería interesante determinar cuáles son inmutables y cuáles no.

Es en este punto donde una perspectiva de género podría aportar luz, ser hombre o mujer no sólo puede influir en la prevalencia de los trastornos mentales, sino también en la manifestación y expresión de los síntomas, las mujeres muestran más trastornos internalizantes y los hombres más trastornos externalizantes (Lemos, 2003). También se observan diferencias en la voluntad para solicitar asistencia médica o psicológica, en el curso de la enfermedad e incluso en la respuesta al tratamiento. En este sentido, por ejemplo algunas investigaciones (Ciranowsky, Frank, Young y Shear, 2000; Gaytán, 1997; Gómez, 2002; Matud, Guerrero y Matías, 2006; Sweeting y West, 2003) indican que las mujeres tradicionalmente han sido diagnosticadas con mayor frecuencia con problemas de salud mental que los hombres; las mujeres son más propensas a buscar ayuda y dar a conocer sus problemas de salud mental a su médico de atención primaria, y los hombres a manifestar problemas relacionados con el alcohol.

OTROS

Podríamos señalar, que cualquier problema de salud es susceptible de un análisis que incluya la variable género. Nos referimos por ello aquí a "otros" de manera genérica para señalar algunas de estas investigaciones:

- ✓ Trastornos gastrointestinales: el síndrome de intestino irritable se han relacionado con el tipo de estrés que suelen padecer las mujeres (Chang y Heotkemper, 2002; Chial y Camilleri, 2002) y la úlcera gástrica con el estilo de vida tipificado masculino.
- ✓ Diabetes tipo 2: se ha observado una mayor vulnerabilidad en las mujeres para el control de la glucemia, y complicaciones asociadas. (Lidfeldt, Nerbrand, Samsioe y Agardh, 2005, Méndez-López, Gómez-López, García-Ruiz, Pérez-López y Navarrete-Esco-bar, 2004).
- ✓ VIH/SIDA. García-Sánchez (2004) refiere una revisión de artículos sobre la vulnerabilidad al VIH/sida en relación con el género y muestra que hay factores biológicos y sociales que favorecen la transmisión del VIH y la adquisición de la enfermedad en las mujeres; entre ellos destacan las diferencias anatómicas, el estadio de la enfermedad, la presencia de otras ITS, la naturaleza y la frecuencia de las relaciones sexuales, la desigualdad social y la pobreza, y la falta de percepción de riesgo a la infección.
- ✓ Diferentes respuesta a los fármacos (Anderson, 2008; Franconi, Brunelleschi, Steardo y Cuomo, 2007; Tanaka, 1999), al dolor (Averbuch y Katzper, 2000), al efecto placebo (Saxon, Hiltunen, Hjemdahl y Borg, 2001).

En definitiva, las investigaciones parecen redundar en que la inclusión del análisis de género en las investigaciones supondría una mejor comprensión de los diferentes problemas de salud.

REFLEXIONES FINALES

Hasta prácticamente los años 90, tanto la medicina como la psicología han estudiado el sexo masculino como patrón para los estudios de etiología, curso o tratamiento de las enfermedades (Arenas y Puigcerver, 2009; Hughes, 2007; Oertelt-Prigione, Parol, Krohn, Preißner y Regitz-Zagrosek, 2010). En este artículo hemos señalado algunos tópicos en investigación sobre salud que pretenden poner de relieve lo inexplicable de esta discriminación.

El Ministerio de Sanidad ha publicado el informe *Salud y Género 2006. Las edades centrales de la vida* considerando éstas como el periodo comprendido entre los 45 y los 65 años. El estudio coloca a las mujeres de edad mediana en una posición claramente más desfavorecida en términos de salud y calidad de vida. Las consecuencias que se extraen son las siguientes:

- a) Ellas sufren más enfermedades crónicas (60%) que los hombres y tienen una peor percepción de su salud. Siendo la tasa de discapacidad de las mujeres casi 10 puntos superior a la de los hombres
- b) Ellos experimentan patologías más graves y presentan un mayor índice de mortalidad.
- c) Las mujeres viven una media de 6,6 años más que los hombres, pero tienen más "achaques". Los dolores que padecen (en esta edad) son, en proporción, el doble que los de los hombres. Suele tratarse de dolores músculo-esqueléticos (46%), dolores de cabeza y aquellos otros provocados por varices o por problemas psíquicos.
- d) En los hombres son menos frecuentes los síntomas somáticos sin causa orgánica, así como los estados depresivos y ansiedad.
- e) Las féminas ingieren más psicofármacos que los hombres y suponen el 75% de los consumidores totales de somníferos o tranquilizantes.
- f) Respecto a los motivos de fallecimiento, del informe se desprende que la principal causa de defunción son los tumores (en ellas de mama y en ellos de pulmón) y las enfermedades del sistema circulatorio

En el estudio de las condiciones de salud de una población con un enfoque de género, se observa que la mujer, a cualquier edad, tiende a experimentar menores tasas de mortalidad que el hombre, pero está sujeta a una mayor morbilidad que el varón, que se expresa en una incidencia más alta de trastornos agudos, en una mayor prevalencia de enfermedades crónicas no mortales y en niveles más elevados de discapacidad. La formación del personal sanitario e investigador en estas desigualdades, redundaría sin duda en una mayor calidad y una visión menos segada de la salud. Los hallazgos referidos en las investigaciones sobre género y salud, deberían ser un punto de partida para seguir explorando la relación entre género y salud, y fomentar la equidad en este campo.

Dicho todo lo anterior, nos gustaría señalar algunas limitaciones de estos estudios, que en ningún caso merman la necesidad de los mismos. La mayor dificultad

reside en el análisis de género, pues se tiende a realizar análisis por sexos. Es difícil diferenciar que se atribuye a los aspectos diferenciales biológicos y qué a los aspectos diferenciales psicosociales. Esta dificultad provoca la práctica inexistencia de instrumentos de medida. Las escasas investigaciones que han intentado algún control, observan que los resultados tienden a homogeneizarse cuando se aborda el problema con hombres y mujeres con "roles sociales" similares. Por ejemplo: se suelen comparar muestras de mujeres, que realizan mayoritariamente trabajo doméstico, con hombres que realizan mayoritariamente trabajo remunerado. Cuando se equiparan las muestras, hombres y mujeres con trabajo remunerado, hombres y mujeres con trabajo doméstico, se ha observado una mayor igualdad en los trastornos que presentan ambos sexos, lo que confirmaría la relevancia del análisis de género y su influencia en la salud. (Emslie et al., 2002, Matud y Aguilera, 2009).

REFERENCIAS

- Alonso González, L., Vázquez, G.M y Molina, J.F. (2009). Epidemiología de la osteoporosis. *Revista Colombiana de Reumatología*, 16(1), 61-75.
- Alonso, J., Angermeyer, M.C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T.S., Bryson, H., et al. (2004). Prevalence of mental disorders in Europe: Results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESE-MeD) project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109 (Suppl. 420), 21-27.
- Altemus, M. (2009). Neurobiología, sexo y género. En W.E. Narrow, M.B. First, P.J. Sirovatka y D.A. Regier (Eds.). *Agenda de investigación para el DSM-V. Consideraciones sobre la edad y el género en el diagnóstico psiquiátrico*, (pp. 47-62) Barcelona: Elsevier Masson.
- Anderson, G.D. (2008). Gender differences in pharmacological response. *International Review of Neurobiology*, 83, 1-10.
- Arenas, M.C. y Puigcerver, A. (2009). Diferencias entre hombres y mujeres en los trastornos de ansiedad: una aproximación psicobiológica. *Escritos de Psicología*, 3 (1), 20-29.
- Averbuch, M. y Katzper, M. (2000). A search for sex differences in response to analgesia. *Archives of Internal Medicine*, 160(22), 3424-3428.
- Chang, L. y Heotkemper, M.M. (2002). Gender differences in irritable bowel syndrome. *Gastroenterology*, 123(5), 1686-1701.
- Chial, H.J., y Camilleri, M. (2002). Gender differences in irritable bowel syndrome. *Journal Gender-Specific Medicine*, 5(3), 37-45.
- Clemente, A., Córdoba, A. I. y Gimeno, A. (2003). Diferencias en la percepción de influencia de los acontecimientos vitales en hombres y mujeres. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35, 19-26.
- Dalla, C. y Shors, T.J. (2009). Sex differences in learning processes of classical and operant conditioning. *Physiology and Behavior*, 97, 229-238.
- Dennison, E., Mohamed, M.A. y Cooper, C. (2006). Epidemiology of osteoporosis. *Rheumatic Disease Clinics of North America*, 32,617-629.
- Emslie, C., Fuhrer, R., Hunt, K., Macintyre, S., Shipley, M. y Stansfeld, S. (2002). Gender differences in mental health: evidence from three organisations. *Social Science and Medicine*, 54 (4), 621-624.
- Engel, G.L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 19, 129-236.
- Epel, E.S., Blackburn, E.H., Lin, J., Dhabhar, F.S., Adler, N.E., Morrow, J.D., y Cawthon, R.M. (2004). Accelerated telomere shortening in response to life stress. *Proceedings of the National Academy of Sciences of U S A.*, 101(49), 17312-17315.
- Franconi, F., Brunelleschi, S., Steardo, L y Cuomo, V. (2007). Gender differences in drug responses. *Pharmacological Research*, 55(2), 81-95.
- Frankenhaeuser, M. (1991). The psychophysiology of workload stress and health. Comparison between the sexes. *Annals of Behavioral Medicine*, 13(4), 197-204.
- Frankenhaeuser, M. (1996). Stress and gender. *European Review*, 4, 313-327.
- García-Sánchez, I. (2004). Diferencias de género en el VIH/SIDA. *Gaceta Sanitaria*, 18 (Supp. 2), 47-54.
- Gómez, E. (2002). Género, equidad y acceso a los servicios de salud: una aproximación empírica. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 11, nº 5-6.
- Hughes, R.N. (2007). Sex does matter: comments on the prevalence of male-only investigations of drug effects on rodent behaviour. *Behavioural Pharmacology*, 18, 583-589.
- Lamas, M. (comp.) (1996). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Pueg-Porrúa.
- Lemos, S. (2003) La psicopatología de la infancia y la adolescencia: Consideraciones básicas para su estudio. *Papeles del Psicólogo*, 85, 11-18.
- Lidfeldt, J., Nerbrand, C., Samsioe, G. y Agardh, C.D. (2005). Women living alone have an increased risk to

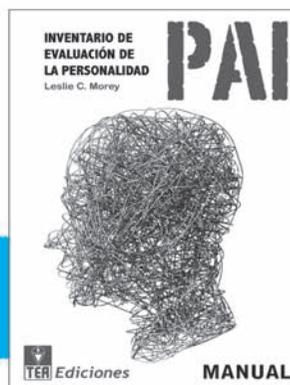
- develop diabetes, which is explained mainly by life-style factors. *Diabetes Care*, 28(10), 2531-2536.
- Lundberg, U. and Frankenhaeuser, M. (1999). Stress and workload of men and women in high-ranking positions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(2), 142-151.
- Lundberg, U., Mardberg, B. y Frankenhaeuser, M. (1994). The total workload of male and female white collar workers as related to age, occupational level and number of children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 35, 315-327.
- Matud, M. P. (2004). Género. En M. P. Matud, R. J. Marrero y M. Carballeira *Psicología Diferencial*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Matud, M. P., Guerrero, K. y Matías, R. G. (2006). Relevancia de las variables sociodemográficas en las diferencias de género en depresión. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 7-21.
- Matud, M.P. y Aguilera, L. (2009). Roles sexuales y salud mental en una muestra de la población general española. *Salud Mental*, 32, 53-58.
- Méndez-López, D.M., Gómez-López, V.M., García-Ruiz, M.E., Pérez-López, J.H. y Navarrete-Escobar, A. (2004). Disfunción familiar y control del paciente diabético tipo 2. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 42(4), 281-284.
- Ministerio de Sanidad y consumo. Informe salud y género (2006). Observatorio de salud de la mujer. www.msc.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/
- Naciones Unidas (1985). *Estrategias para el avance de la mujer*. Nairobi: Autor.
- Oertelt-Prigione, S., Parol, R., Krohn, S., Preißner, R. y Regitz-Zagrosek, V. (2010). Analysis of sex and gender-specific research reveals a common increase in publications and marked differences between disciplines. <http://www.biomedcentral.com/1741-7015/8/70>
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*. Informe sobre la salud en el mundo. <http://www.who.int/whr/2001/es/index.html>.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Gender and Mental Health*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Why gender and health?* <http://www.Who.int/gender/henderandhealth.html>.
- Organización Mundial de la Salud (2008). *Subsanar las desiguales en una generación. Alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de salud*. Informe de la Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud. <http://www.who.int/whr/2008/es/>
- Paoletti, R. y Wenger, N. (2003). Review of the international position paper on women's health and menopause. A comprehensive approach. *Circulation*, 107, 1336-1339.
- Rohlf, I., Borrell, C. y Fonseca, M.C. (2000). Género, desigualdades y salud pública: conocimientos y desconocimientos. *Gaceta Sanitaria*, 14 (Suppl 3), 60-71.
- Saxon, L., Hiltunen, A.J., Hjemdahl, P. y Borg, S. (2001). Gender-related differences in response to placebo in benzodiazepine withdrawal: A single-blind pilot study. *Psychopharmacology*, 153, 231-237.
- Tanaka, E. (1999). Gender-related differences in pharmacokinetics and their clinical significance. *Journal of Clinical Pharmacy and Therapeutics*, 24, 339-346.
- Wenger, N. (1999). Cardiopatía en la mujer: la evolución del conocimiento está modificando extraordinariamente la asistencia clínica. En D.G. Julian y N. Wenger (Eds). *Cardiopatía en la mujer*. Barcelona: Edika Med.



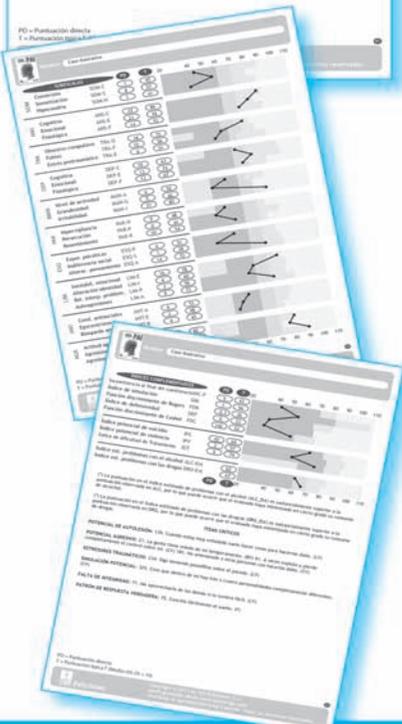
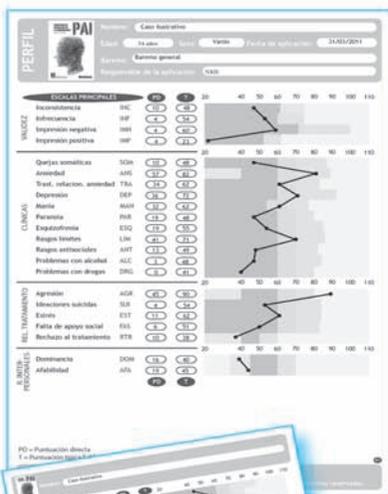
PAI, Inventario de Evaluación de la Personalidad

Leslie C. Morey

Adaptación española: M. Ortiz-Tallo, P. Santamaría, V. Cardenal y M^a. P. Sánchez



El instrumento estándar en la evaluación de la psicopatología en adultos.



“La creación del PAI ha supuesto uno de los avances más importantes en la evaluación clínica en los últimos veinte años.”
Robert E. McGrath, Profesor de la Fairleigh Dickinson University

“El PAI representa actualmente el estándar en la evaluación de la personalidad y de la psicopatología mediante autoinforme.”
Mark J. Hilsenroth, Profesor del Derner Institute of Advanced Psychological Studies, Adelphi University

Desde su publicación, el PAI ha sido considerado una de las **innovaciones más importantes** en el ámbito de la evaluación clínica.

Destaca por la **extensión** y la **calidad** de la información que ofrece mediante la evaluación de 22 escalas:

- 4 escalas de **validez**
- 11 escalas **clínicas**
- 5 escalas de **consideraciones para el tratamiento**
- 2 escalas de **relaciones interpersonales**

En el **ámbito clínico** proporciona información clave tanto para el diagnóstico como para la planificación del tratamiento.

En el **ámbito forense** permite detectar grupos específicos (p.ej., valoración de peligrosidad, custodia de menores, psicopatía, maltrato...) mediante *screening* o con un diagnóstico más completo.

Igualmente en el ámbito de la **selección de personal** ha demostrado su utilidad (p.ej. selección de fuerzas armadas y seguridad).

La adaptación española del PAI cuenta con más de **2.000 casos** a partir de los cuales se han elaborado baremos específicos para la población normal y para población clínica.



www.teaediciones.com

NUEVO SERVICIO DE VENTA ON-LINE



CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE PSICÓLOGOS

I N F O C O P

REVISTA DE PSICOLOGÍA

¡Todos los números publicados en la web!

<http://www.cop.es/infocop>

Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

NORMAS PARA LA PUBLICIDAD EN LAS PUBLICACIONES DEL CONSEJO GENERAL DE COP

La Junta de Gobierno del COP ha tomado la decisión de acomodar, de forma más efectiva, el contenido de la publicidad que se inserta en sus publicaciones con los principios que respalda públicamente en torno a la defensa de la Psicología como ciencia y profesión.

La publicidad que se inserte en los medios de comunicación del COP se atenderá, en todos los casos, a los principios éticos, de decoro y de defensa de la Psicología como ciencia y profesión que son exigibles a una organización como el COP.

En este sentido, y desde hace ya bastante tiempo, la Organización Colegial ha venido manteniendo, en diversos foros tanto oficiales como profesionales, que la formación post-graduada, referida explícitamente a algún ámbito de la Psicología, debería estar encaminada únicamente a psicólogos. Así mismo, el COP, en su calidad de miembro de la EFPA (Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos), está comprometido con el desarrollo del Certificado de Acreditación para Psicólogos Especialistas en Psicoterapia, y los principios que lo sustentan, siendo uno de los más relevantes, la consideración de que la formación especializada en Psicoterapia debe estar ligada a una formación básica en Psicología, y articulada en torno a unos criterios exigentes de calidad.

En consecuencia, y con el ánimo de dar un mensaje claro y coherente a nuestros colegiados y a la sociedad en general, la publicidad de post-graduada que se inserte en las publicaciones del COP deberá guardar las siguientes normas:

- 1 Cuando se inserte publicidad en alguna de las publicaciones del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos (Infocop, Infocop Online, Papeles del Psicólogo, Psychology in Spain, Boletines de distribución por correo electrónico) que haga referencia expresa o implícita a formación postgrado en algún campo de la Psicología, dicha formación deberá estar dirigida únicamente a psicólogos, y el texto del anuncio deberá decir expresamente que dicha formación está dirigida únicamente a psicólogos.
- 2 Cuando se inserte publicidad en alguna de sus publicaciones (Infocop, Infocop Online, Papeles del Psicólogo, Psychology in Spain, Boletines de distribución por correo electrónico) que haga referencia expresa o implícita a formación en el campo de la Psicoterapia, dicha formación deberá estar dirigida únicamente a médicos y psicólogos, y el texto del anuncio deberá decir expresamente que dicha formación está dirigida únicamente a psicólogos o médicos.
- 3 En ningún caso, los anuncios insertados en cualquier publicación colegial podrán incluir referencia alguna a acreditaciones concedidas por sociedades nacionales o internacionales que no hayan suscrito los correspondientes acuerdos de reconocimiento mutuo con la EFPA (Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos) o el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Se excluyen de esta norma las acreditaciones concedidas por organismos oficiales españoles.

Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos



¡Un nuevo Wechsler para España!

La WNV, Escala No Verbal de Aptitud Intelectual de Wechsler permite evaluar el funcionamiento cognitivo general a partir de una aplicación **No Verbal** en niños, adolescentes y jóvenes adultos desde los 5 a los 21 años.

Ayuda a evaluar eficazmente a población con:

- Trastornos del lenguaje y/o del habla
- Trastornos de la audición o sordera
- Trastorno del desarrollo
- Retraso mental moderado
- Altas capacidades
- Trastorno del Espectro Autista
- Mutismo selectivo
- Aquellos que proceden de diferentes entornos culturales y lingüísticos diferentes al nuestro



Imagen no contractual

WNV
ESCALA NO VERBAL DE APTITUD
INTELLECTUAL DE WECHSLER

OFERTA DE LANZAMIENTO
**10%
DESCUENTO**

El Profesor **Jack A. Naglieri**, co-autor de la WNV presentará esta innovadora herramienta adaptada por Pearson Clinical & Talent Assessment por primera vez a la población española.

10 de Noviembre - **Madrid** • 11 de Noviembre - **Barcelona**

Si está interesado en asistir, contacte con nosotros en: clinicalmarketing@pearson.com

en reservas de la WNV antes del 1/11/2011

WISC-IV, Escala de Inteligencia de Wechsler para niños IV

El referente internacional para evaluar de forma completa la capacidad intelectual de niños entre los 6 y los 16 años.

Versión actualizada de las anteriores Escalas de Wechsler (WISC, WISC-R y WISC III).

Esta Escala consta de 15 Test (10 principales y 5 optativos) que ofrecen información sobre el funcionamiento cognitivo en las principales áreas de la inteligencia: Comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento, aportando un CI Total.



Imagen no contractual

Otros productos en cartera:

WAIS III K-BIT RAVEN BOEHM DAT-5 MCMI-III MACI SCL-90-R BDI BDI-FS BAI

Más información y pedidos: www.pearsonpsychcorp.es • pedidos@pearsonpsychcorp.es • Tel. 902 555 077 • Fax 913 828 328

www.facebook.com/pearsonclinical

ALWAYS LEARNING

PEARSON

Normas de Publicación

Papeles del Psicólogo

1 La revista Papeles del Psicólogo publica trabajos referidos al campo profesional de la psicología, principalmente en su vertiente aplicada y profesional.

2 Los trabajos habrán de ser inéditos y los derechos de reproducción por cualquier forma y medio son de la Revista.

3 La preparación de los originales ha de atenderse a las normas de publicación de la APA (Manual de publicación de la APA, quinta edición, 2001). Algunos de los requisitos básicos son:

Las citas bibliográficas en el texto se harán con el apellido y año, entre paréntesis y separados por una coma. Si el nombre del autor forma parte de la narración se pone entre paréntesis sólo el año. Si se trata de dos autores se citan ambos. Cuando el trabajo tiene más de dos y menos de seis autores, se citan todos la primera vez; en las siguientes citas se pone sólo el nombre del primero seguido de “et al” y el año. Cuando haya varias citas en el mismo paréntesis se adopta el orden cronológico. Para identificar trabajos del mismo autor, o autores, de la misma fecha, se añade al año las letras a, b, c, hasta donde sea necesario, repitiendo el año.

Las referencias bibliográficas irán alfabéticamente ordenadas al final siguiendo los siguientes criterios:

- a) Para libros: Autor (apellido, coma e iniciales de nombre y punto. En caso de varios autores, se separan con coma y antes del último con una “y”), año (entre paréntesis) y punto; título completo en cursiva y punto. En el caso de que se haya manejado un libro traducido con posterioridad a la publicación original, se añade entre paréntesis “Orig”. y el año.
- b) Para capítulos de libros colectivos: Autor (es); año; título del trabajo que se cita y, a continuación, intro-

ducido por “En” las iniciales del nombre y apellidos del director (es), editor compilador(es), el título del libro en cursiva y, entre paréntesis, la paginación del capítulo citado; la ciudad y la editorial.

c) Para revistas: Autor: título del artículo; nombre de la revista completo en cursiva; volumen en cursiva, número entre paréntesis y página inicial y final.

4 Los trabajos tendrán una extensión máxima de 6000 palabras (que incluirá las referencias bibliográficas, figuras y tablas), en páginas tamaño DIN-A4 con 40 líneas y tipo de letra Times New Roman cuerpo 12, con interlineado normal por una cara, con márgenes de 3 cms y numeración en la parte superior derecha.

La primera página debe contener: título en castellano e inglés. Nombre, apellidos, profesión y lugar de trabajo de cada autor. Nombre y dirección del autor al que dirigir la correspondencia. Teléfono, Fax, Correo electrónico de contacto. La segunda página ha de incluir un resumen de no más de 150 palabras en castellano e inglés.

Papeles del Psicólogo acusará recibo inmediato de todo artículo recibido. Los originales no serán devueltos ni se mantendrá correspondencia sobre los mismos. En un plazo máximo de 90 días se contestará acerca de la aceptación o no para su publicación.

Todos los documentos que publique Papeles del Psicólogo serán previamente evaluados de forma anónima por expertos, para garantizar la calidad científica y el rigor de los mismos, así como su interés práctico para los lectores. Podrán no ser evaluados aquellos trabajos empíricos y de corte experimental, más apropiados para las revistas especializadas; manuscritos cuyo estilo de redac-

ción fuese también muy especializado y que no se ajustase al amplio espectro de los lectores de Papeles del Psicólogo; originales que aborasen cuestiones que hubieran sido ya recientemente tratadas y que no ofrecieran contribuciones relevantes a lo publicado; o trabajos cuya redacción no estuviera a la altura de la calidad exigible.

Los trabajos serán enviados a través de la página web de la revista: www.papelesdelpsicologo.es (siguiendo las instrucciones que se encuentran en el apartado “envío originales”). Su recepción se acusará de inmediato y, en el plazo más breve posible, se contestará acerca de su aceptación.

Los trabajos sometidos a revisión para Papeles del Psicólogo podrán abordar cualquiera de las siguientes cuestiones:

- ✓ Implicaciones prácticas de investigaciones empíricas (investigación + ejercicio profesional); implementación de cuestiones generalmente ignoradas por los investigadores.
- ✓ Investigación y desarrollo; desarrollo e innovaciones (I+D+I) (soluciones prácticas novedosas o de elección en áreas específicas); evaluaciones (análisis y crítica de tendencias emergentes, desde la perspectiva de su aplicación práctica).
- ✓ Revisiones, estados de la cuestión, actualizaciones y meta-análisis de temáticas de la Psicología aplicada.
- ✓ Contraste de opiniones, debates, políticas profesionales y cartas al editor (Forum).

Por otra parte, el Comité Editorial podrá encargar trabajos específicos a autores reconocidos o proponer números especiales monográficos.

La aceptación de un trabajo para su publicación implica la cesión, por el/los autor/es, de los derechos de *copyright* al Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.