

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

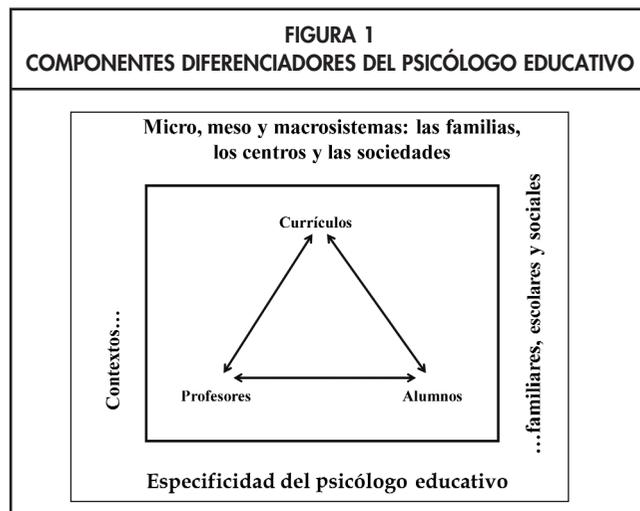
que entró en crisis, sobre todo a lo largo del último cuarto del siglo pasado, debido sobre todo a los planteamientos derivados de los enfoques cognitivistas a los que ya se hizo alusión (Ball, 1984). Ahora, se parte del principio, en negativo, de que los profesores no son sólo transmisores de información, 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

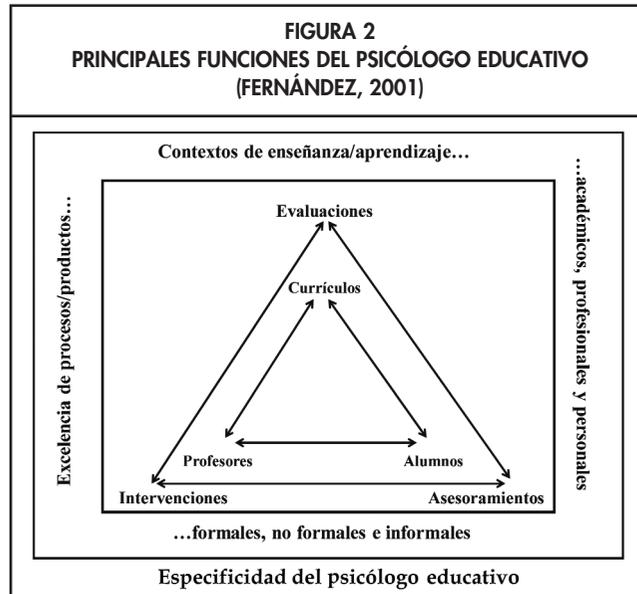


FIGURA 3
AMPLIACIÓN Y CONCRECIÓN DE FUNCIONES

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.

