

Formación y regulación profesional de la Psicología en Educación: un desafío a nuestro alcance

Training and professional regulation of psychology in education: A challenge within our reach

Fecha de recepción: 09-02-2017

Fecha de aceptación: 16-05-2017

Juan E. Jiménez

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de La Laguna

Bernardo F. Báez

Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de La Laguna

resumen/abstract:

En este artículo se presentan algunas reflexiones sobre temas que afectan a la figura del Psicólogo Educativo (PE): sus actividades o competencias profesionales, su regulación profesional y su posible integración en el campo de la orientación educativa. Sobre las competencias, se hace especial hincapié en la necesidad de partir de las demandas del propio contexto donde se trabaja y, en especial, cuando se trata de la escuela como escenario altamente institucionalizado. Se reivindica la necesidad de la regulación de la profesión, y que se fortalezca la formación básica de los PE. Por ello es necesario establecer opciones de especialización que capaciten para desempeñar un trabajo de calidad tanto en escenarios educativos formales como informales. Se defiende que tras los estudios de grado exista la opción de acceder a la Orientación Educativa a través de un Máster de Psicología de la Educación con dos itinerarios. Por un lado, el correspondiente al perfil de Psicólogo Educativo Generalista, que acreditaría a aquellos que quieran ejercer como profesionales más generalistas en el ámbito de la educación. Por otro lado, el itinerario de Psicología Escolar para acceder a la especialidad Orientación Educativa hasta que se consiga el reconocimiento de la profesión de psicólogo escolar como ocurre en algunos países de la Unión Europea.

Several issues are discussed which have an influence on the role of the Educational Psychologist (PE): The professional activities or competences, the professional regulation, and the possible integration in the field of school counseling. Regarding competences, special emphasis is placed on the need to start from the demands of the context in which one works, and especially when it comes to school as a highly institutionalized scenario. The need for regulation of the profession is demanded, and the need to parallelize the basic training of PEs is emphasized. It is therefore necessary to strengthen their basic training, establishing specialization options that enable Educational Psychologist to perform quality work in both formal and informal educational settings. Once Bachelor of Arts degree in Psychology degree is finished, there should be the option of accessing the school counseling through a Master Degree of Educational Psychology with two different itineraries. On the one hand, the one corresponding to the profile of General Educational Psychologist, which would accredit those who want to practice as more general professionals in the field of education. On the other hand, the specialty of School Psychology to access the school counseling until the recognition of the profession of school psychologist as it happens in other European countries.

palabras clave/keywords:

Psicología profesional, psicología de la educación, psicólogo escolar, orientación educativa, máster psicología de la educación.

Professional psychology, educational psychology, school psychologist, school counseling, master degree of educational psychology.

correspondencia: ejimenez@ull.es

Introducción

El artículo de Sánchez y Martín (2017) tiene el mérito y la pertinencia de abordar el espinoso asunto de la situación profesional de la Psicología en el ámbito de la educación, actualizado en las encrucijadas planteadas por la reforma de la enseñanza superior en nuestro país y sus inevitables efectos en la regulación del escenario laboral.

La integración de los estudios universitarios de Psicología en la división de las Ciencias de la Salud no deja de tener ventajas para las disciplinas psicológicas que -tanto en materia de formación como investigación e intervención- ligan su prestigio al modelo médico, en la medida que puede aportar notas distintivas de reputación pública¹. Sin duda alguna, la creación de dos profesiones sanitarias como son el psicólogo general sanitario y el especialista en psicología clínica ha de ser visto como algo positivo para la profesión de la psicología. Sin embargo, si no se avanza en el resto de las especialidades, como sería el caso por ejemplo de la educativa y de las organizaciones, la situación que se ha creado es claramente preocupante para el conjunto del campo profesional de la psicología en nuestro país.

La exigencia del Máster en Psicología General Sanitaria (MPGS) como único título válido para el desempeño profesional, es considerada un reduccionismo insoportable por los investigadores y los profesionales de diversos campos psicológicos bien porque carecen de tales aspiraciones, o bien porque deseen o deban disimularlas. Y no sólo por una cuestión de visibilidad, sino sobre todo por la radicalmente distintiva naturaleza intrínseca de sus preocupaciones académicas y aplicadas respecto al mundo de la salud en general o al de la medicina en particular.

Sin duda, ya estamos observando el efecto demoledor de la creación del exclusivo MPGS sobre el resto de titulaciones oficiales de posgrado en Psicología que no son habilitantes de obligado cumplimiento para ejercer la profesión. Existe bastante preocupación en el profesorado y alumnado del Grado de que ésta sea la única acreditación válida para incorporarse al mundo psicológico profesional, con independencia de la especificidad de sus intereses y, sobre todo, de los propios requisitos y particularidades formativas exigidos en los distintos escenarios laborales tradicionales y renovados de la Psicología.

Esta regulación tan restrictiva está provocando gran incertidumbre y la “desbandada” de alumnado del resto de Másteres que vienen ofertando las Facultades de Psicología (*v.gr.*, Psicología de la Educación, Intervención Familiar, Neurociencia Cognitiva y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Recursos Humanos, Intervención Social y Comunitaria, etc.).

La otra “vía de escape” para los psicólogos que tratan de trabajar en el ámbito de la educación estaría en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas a través de la especialidad de Orientación Educativa (MFPEO) y que, como veremos, está plaga-

¹ Para no perder de vista el contexto general, podríamos admitir que la adscripción a las Ciencias de la Salud responde, entre otras razones, a los requisitos de estandarización y simplificación exigidos por la desatada racionalización eficientista que -de forma lenta pero imparable- viene determinando las políticas de reforma de la enseñanza superior mundial por más de treinta años (Báez y Cabrera, 2001; Cabrera y Báez, 2003).

da también de importantes retos relativos a sus contenidos formativos, la complejidad de las funciones, el sistema de acceso al puesto o el impacto y la calidad de su desempeño.

En definitiva, la integración de la Psicología en las Ciencias de la Salud viene a suponer para el PE un nuevo y particular desafío que se suma al de su imposibilidad histórica para terminar de acomodarse convenientemente en el complejo, disperso, blando, contradictorio y desafiante continente de las ciencias de la educación (Becher, 2001).

Estado de la cuestión

1. Respecto a las actividades o competencias profesionales

Nadie pone en duda la enorme aportación que la Psicología puede hacer a la Educación y que, de ninguna manera, esa contribución pueda ni deba reducirse al campo clínico. Entre otras razones porque tal especialidad no contempla la capacitación propia y diferenciada sobre contextos y modelos educativos, o teorías de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, sin la cual es imposible comprender y afrontar las demandas y necesidades de los escenarios educativos formales y no formales entendidos en perspectiva integral, con complejas dinámicas propias que exceden con mucho la perspectiva psicopatológica.

Sin embargo, nos llama la atención que, a la hora de intentar delimitar las actividades o competencias profesionales del psicólogo en educación, Sánchez y Martín (2017) no hacen mención a las particularidades de la escuela, en tanto que escenario fuertemente institucionalizado, de modo que el conocimiento de sus metas, estructura y funcionamiento son fundamentales cuando se trata de dibujar el perfil profesional del psicólogo que ha de ejercer allí su actividad profesional.

Tal vez se corre así el peligro de adoptar la dirección centrípeta del movimiento de acreditación propia de países como EEUU, donde las asociaciones profesionales garantizan la cualificación de sus miembros a los ojos de los empleadores. En este sentido, propuestas como las del COP de Madrid en 2014 sobre el Experto en Psicología de la Educación, en su intento de contrarrestar el poder de la corporación médica y las autoridades sanitarias apelando al mismo mecanismo de cierre o control laboral de las profesiones históricas, corren el riesgo de verse limitadas por dos elementos claros de reduccionismo definitorio: a) descontar la porción de modelo médico que les corresponde alrededor de la frontera psicopatológica, donde, además, el Psicólogo Clínico lucha en inferioridad de condiciones contra los poderosos intereses de la Medicina y la Psiquiatría, y b) renunciar a la sensibilidad psicopedagógica que provocó -ya en los años cincuenta del siglo pasado- la necesidad de una nueva División en la *American Psychological Association (School Psychology)* y, posteriormente a fines de los sesenta, el surgimiento de la *National Association of School Psychologists*, precisamente en el intento de establecer cada vez con mayor claridad la identidad educativa de su apuesta de perfil profesional psicológico (Báez y Bethencourt, 1992).

Así pues, entendemos que la acreditación profesional debe adoptar una dirección más centrífuga que centrípeta, fundamentando sus propiedades definitorias en la sensibilidad educativa y las particulares propiedades del acto y del contexto educativo, y en este caso con

independencia incluso de si el puesto profesional se circunscribe a los centros escolares formales o a otros escenarios y cambiantes retos educativos².

Entre los haberes de la redefinición y reorganización de la Orientación realizada en España a lo largo de los años 90, debería constar que ha permitido articular los servicios de apoyo psicoeducativo en el funcionamiento interno de las comunidades educativas, de modo que los Orientadores se integran en los claustros docentes y suelen coordinar los Departamentos de Orientación³, desempeñando en muchas ocasiones tareas de liderazgo educativo más o menos formal y transversal sobre el conjunto del centro. Entre otras razones, estas funciones añadidas se explican por un escenario de permanente reformismo educativo, donde los Orientadores actúan como asesores de los equipos directivos y/o como correa de transmisión de las autoridades educativas, disfrutando a cambio de una relativa capacidad de influencia sobre el proyecto pedagógico y la vida organizativa del centro, espacios donde ponen en juego su autoridad profesional y su quehacer de expertos.

En un saldo contradictorio, esta visibilidad cotidiana ha posibilitado eliminar, siquiera parcialmente, la resistencia y la desconfianza del profesorado hacia la presencia en su feudo -los centros educativos- de los Orientadores, deslegitimados por carecer de “lo que hay que tener” para mejorar la enseñanza: horas de clase y años de docencia. Al tiempo, sin embargo, esa convivencia obligada no está exenta de ambigüedad y conflictividad de rol, al punto de que el sistema de relaciones y los procesos de influencia propios del asesoramiento psicoeducativo se han convertido en tópicos centrales de reflexión e investigación sobre la calidad de la orientación y la formación de sus profesionales (Guerrero y Rubio, 2008; Monereo y Pozo, 2005; Pereira, Pascual y Carrio, 2006).

Domingo (2006) ha expresado de forma muy aguda esa complejidad del rol, al describir la posición del Orientador como la de suficiente visibilidad para parecer ocupado y lo suficientemente invisible como para no molestar. Entendemos que aquí radica un asunto de importancia central para consolidar y legitimar la figura del puesto profesional del Psicólogo Educativo: su capacidad para comprometerse y contribuir de modo significativo a la consecución de los objetivos del sistema educativo obligatorio nacional, algo que desde luego no resulta sencillo. De hecho, tal compromiso resulta tan complejo y desafiante que no parece conscientemente asumido por amplios sectores del cuerpo docente (Báez, Cabrera, Noda y Santana, 2011), llegando a sostenerse mayoritariamente por ejemplo que la igualdad de oportunidades está garantizada sin más por el sistema educativo (Cabrera, Cabrera, Pérez y Zamora, 2011). Una de las graves consecuencias que se deriva de este fuerte sesgo de atribución externa es que los factores responsables de la exclusión educativa parecen ajenos a

² En este sentido, nos parece muy meritorio y coherente el esfuerzo conjunto realizado durante años por los Decanos de las Facultades de Psicología y el Consejo General de COPs con otras asociaciones y colectivos profesionales y asociaciones, entre los que destacan los directores de centros o los colectivos representantes de padres y madres de alumnos, que culminó en la frustrada proposición no de ley de 25 de mayo de 2011 sobre la inserción del PE en el sistema educativo español.

³ Nos parece contradictorio que el Orientador no tenga garantizada por norma dicha responsabilidad en el ordenamiento educativo vigente; claro que este desatino no es menor que el de permitir el acceso al Ámbito de la Orientación del Máster de Educación Secundaria a cualquier licenciado o graduado, con independencia de su formación psicoeducativa.

la propia actuación de los profesionales, llevando a desvincularse de las acciones necesarias para afrontarla (Báez, Noda y Cabrera, 2012). Cualquier estudiante mediano de Psicología debería saber que la comprensión de estos fenómenos pasa por principios explicativos básicos tales como los de cognición social, vulnerabilidad emocional, expectativas, atribuciones, indefensión aprendida, autoeficacia, estrés laboral, teorías implícitas o creencias y concepciones educativas.

Estas evidencias sobre el trabajo docente y los centros educativos nos llevan a postular que, probablemente, se ha sobreestimado la capacidad del *asesoramiento psicoeducativo realmente existente* para afrontar unos cometidos profesionales poco viables por idealistas y lógico-formales, tanto en sí mismos considerados (por numerosos, ambiciosos, abiertos y heterogéneos), como en relación a los escasos recursos humanos asignados para su consecución y, sobre todo, debido al supuesto no demostrado de que las comunidades educativas son espacios favorables y ordenados, neutrales al menos, donde los Orientadores pueden desarrollar su agenda sin mayor necesidad de justificación y en ausencia de resistencias, particularmente, las pasivas. Por el contrario, los Orientadores suelen encontrarse en el ojo de un huracán provocado por causas múltiples (escasez de recursos, marginalización, discontinuidad, fragmentación, indefinición de responsabilidades, falsos consensos, carencia de poder y conflictos de intereses, inercias laborales y organizativas, discrepancias profesionales e ideológicas, etc.), que hace muy difícil una práctica profesional genuinamente transformadora (Monereo y Pozo, 2005; Santana, Báez y Bethencourt, 1992).

En definitiva, éstas son algunas de las propiedades del espacio profesional en el que deben enmarcarse la formación y las competencias del PE, de modo que las propuestas definitivas más recientes los describen como expertos aplicados encargados de proporcionar apoyo directo e intervenciones con el alumnado, pero de realizar también trabajo indirecto y consultivo o de asesoramiento, además de con las familias y otros profesionales próximos (orientadores, asistentes sociales), con los docentes, los directivos y los administradores educativos, para expandir y mejorar las estrategias de apoyo y los proyectos y prácticas llevadas a cabo en la escuela. En este sentido, resulta muy relevante las orientaciones para el desarrollo de la práctica profesional recientemente editadas por la *National Association of School Psychologists* (Skalski *et al.*, 2015).

2. Respecto a la regulación de la profesión

Al reivindicar la necesidad de regulación profesional del psicólogo en el ámbito de la educación, el reto consiste en recuperar el equilibrio o simetría entre las especialidades teniendo en cuenta, a nuestro juicio, un recorrido similar al que se ha seguido en el ámbito de la clínica. Es decir, del mismo modo que en el caso de la especialidad clínica se ha regulado el acceso al ejercicio profesional, habría que seguir intentándolo también para el ámbito de la psicología aplicada a la educación. No obstante, esta tarea no estaría exenta de dificultades y un análisis previo de lo ocurrido en el caso de la titulación de Psicopedagogía nos puede sugerir algunos elementos para articular una crítica constructiva que nos ayude a evitar los problemas que acompañaron a esta titulación. De forma tentativa y provisional nos atrevemos a proponer para el debate los tres elementos siguientes:

En primer lugar, opinamos que es probable que el plan de estudios de Psicopedagogía estuviera más determinado por el juego de intereses, el reparto de poderes y las necesidades de contratación de las tribus académicas responsables de su impartición, que por las exigencias formativas requeridas para capacitar a sus egresados en un perfil único de conocimientos y destrezas excesivamente ambicioso y que, tal vez por ello, debió ser pensado como un conjunto de *perfiles*, vista la complejidad de los cometidos asignados. Por tanto, al irresuelto debate corporativo histórico Psicología *versus* Pedagogía con el que comienza la carrera de Psicopedagogía, habría que sumar la confrontación entre las Facultades, los Departamentos y las Áreas de Conocimiento movilizados por la aparición del nuevo título, amén de los inevitables conflictos internos del profesorado dentro de cada uno de estos órganos académicos y en su desigual alineación con los colegas pertenecientes a los espacios colindantes.

En segundo lugar, apuntamos que tampoco está claro que el sistema de acceso del alumnado a esta semi-carrera haya sido capaz de garantizar que sus egresados adquiriesen los conocimientos y las competencias exigidos para desempeñar un rol tan complejo como el de Orientador. Pensada como una titulación de segundo ciclo (dos cursos) que pudiesen cursar diplomados en Magisterio, Psicología o Ciencias de la Educación, en la práctica la inmensa mayoría de su estudiantado procedía de Magisterio, ya fuera por motivos curriculares (ampliar la formación y continuar estudios; acceder al nivel de licenciatura por una vía corta) y/o de oportunidad (permanecer en la universidad ante el cierre del acceso a la docencia en la Enseñanza Primaria). Sin duda alguna, y pese a la buena voluntad de los centros responsables de formar a este alumnado -habilitando materias complementarias y asignaturas pasarelas-, lo cierto es que como consecuencia de su escaso bagaje formativo previo en Psicología básica y aplicada, la enseñanza tendía a centrarse excesivamente en aspectos instrumentales y procedimentales, dando lugar a una formación superficial y fragmentada, con escasa capacidad reflexiva y transformadora sobre la realidad educativa.

En tercer lugar, y por su parte, el estudiantado de Psicología no se interesó por esta cualificación psicoeducativa específica de sólo segundo ciclo, confiando por el contrario en la supuesta bondad y superioridad de la licenciatura de Psicología y en la pre-profesionalización mediante unos *Practicum* de Psicología Educativa que competían sin rubor alguno con la Psicopedagogía. Ya fuera por desconfianza, por desprecio o por desdén más o menos fomentado o tolerado por las Facultades de Psicología, con el paso del tiempo esa apuesta se ha revelado ciertamente errónea ya que, con la sustitución de la Licenciatura por el Grado de Psicología, la formación psicoeducativa básica queda reducida a niveles meramente testimoniales.

A todo ello se une que los nacientes Másteres de Psicología de la Educación (MPE) han resultado alimentados más por la ilusión funcionalista y meritocrática del exclusivo estudiantado que puede costearse la parte proporcional no sufragada con fondos públicos -siempre que asuma la posición de cliente en formación continua-, que por la posibilidad cierta de manejar tal credencial en un mercado de trabajo mal regulado y progresivamente comprimido; ya fuera por la escasez de oferta empleadora y la sobreabundancia de titulados, o porque la acreditación exigida para el principal empleo disponible es otro máster: el de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en el ámbito de la Orientación Educativa.

En el ínterin de la progresiva transformación y adaptación de las nuevas titulaciones universitarias al marco Bolonia, la combinación de elementos que hemos citado, provoca la paradoja de que estos nacientes MPE empiezan a languidecer por falta de alumnado, a la vez que graduados desengañados del supuesto prurito de la titulación como Psicólogos, obligados a cursar un Máster de Formación del Profesorado de Secundaria -Psicopedagogía al fin y al cabo-, donde terminan descubriendo que, tras cuatro años en la Facultad de Psicología, apenas reúnen formación para afrontar las múltiples demandas planteadas por los actores y los escenarios educativos, complejos retos y desafíos profesionales que difícilmente pueden enmarcarse en la estrecha oferta de funciones diagnósticas o de intervención circunscritas al modelo médico tradicional en el que fueron formados: diferencias individuales e interindividuales genéricas, con nula sensibilidad hacia las propiedades y características de los entornos escolares y con escasa posibilidad, por tanto, de abrir su mirada a los niveles analíticos grupales, organizativos, institucionales, políticos e ideológicos en los que se dirimen la mayoría de sus asuntos centrales. Esta situación nos retrotrae a las críticas de práctica reduccionista y/o reaccionaria con la que muchos docentes y analistas educativos cuestionan sensatamente el trabajo de Orientación desde su nacimiento hasta la actualidad.

En todo caso, otro elemento fundamental que amenaza la supervivencia del MPE es la competencia -más o menos desleal, valga la redundancia- por alumnado y espacio formativo con otros másteres fronterizos, tanto internos de la propia Área de Conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación, como de otras áreas y especialidades de la Psicología o las Ciencias de la Educación, ofertados a la carta como mera extensión de los intereses y necesidades corporativas de líneas de investigación supuestamente consolidadas y prestigiosas, que pretenden ser actores significativos y competitivos en el segmento de la enseñanza universitaria de posgrado, pero condenados a entenderse *a posteriori* para racionalizar tal menú formativo⁴.

Resulta claro que para superar las debilidades señaladas habrían de tomarse las adecuadas precauciones normativas, docentes y de control de calidad que sólo pueden ser acometidas desde organismos transversales a las Áreas de Conocimiento, y que deberían ser tanto internos como externos a la universidad, principalmente las administraciones educativas y los colegios profesionales, pero también otros agentes y colectivos relacionados (docentes, alumnado, familia).

Por ello nuestra opción es que, considerando particularmente las disfunciones y limitaciones de la Orientación, debe procederse sin dilación al fortalecimiento de la formación básica de los PE, así como al establecimiento de un conjunto parsimonioso de menciones u opciones de especialización que, desde un tronco común, capaciten para desempeñar un

⁴ Podemos encontrarnos incluso con situaciones tan paradójicas como las de Departamentos de Psicología Educativa que no imparten el MPE por carecer de alumnado pero que, no por ello, dejan de colaborar en la docencia del denostado Máster de Psicología General Sanitaria en el que los contenidos psicoeducativos tienen una presencia menos que escasa; lo mismo ocurre en relación a otros másteres supuestamente profesionalizantes impartidos en las Facultades de Psicología o de Educación. Es una respuesta que parece moverse entre la incoherencia institucional y el oportunismo personal, opuesta en todo caso a las declaradas aspiraciones de solvencia académica y profesional reclamadas para el especialista aplicado en Psicología de la Educación.

trabajo de calidad, tanto en los escenarios educativos formales como informales, y tanto en el espacio público como en el privado. Se hace necesario, en este sentido, diferenciar las figuras del Psicólogo Educativo Generalista y la del Psicólogo Escolar. Si estamos de acuerdo que el primero tendría entre sus funciones más importantes la evaluación, asesoramiento e intervención psicoeducativa en contextos sociales, familiares y laborales, es evidente que se requiere una especialización diferente a si su trabajo o desempeño se realiza en el ámbito estrictamente escolar.

En el caso del Psicólogo Educativo Generalista, son múltiples los contextos que demandan su participación, como serían por ejemplo el ámbito de reinserción social (centros penitenciarios, centros y servicios para jóvenes en situación de riesgo y desamparo, centros y servicios para colectivos de inmigrantes, para personas en situación de marginación social, juzgados de menores, adopción y acogida, violencia de género, mediación familiar, etc.); ámbito del ocio y de la cultura (formación profesional y prevención de accidentes, centros de reconocimientos, diseño, elaboración y desarrollo de programas de educación virtual, inserción laboral); y ámbitos de medios de comunicación social (centros y servicios editoriales, diseño, elaboración y desarrollo de recursos psico-sanitarios en soporte digital, recursos telemáticos, etc., inserción laboral). En todos y cada uno de estos ámbitos el Psicólogo Educativo Generalista es un profesional de la psicología cuyo objetivo es el análisis, reflexión e intervención sobre el comportamiento humano en situaciones educativas que acontecen en esos contextos, ayudando y apoyando a superar los procesos que afectan al aprendizaje y el desarrollo. Y ¿qué habría que decir del quehacer profesional del psicólogo en el contexto de la escuela?

2.1 Psicología escolar como profesión

El surgimiento de la psicología escolar puede entenderse como el resultado de una compleja interacción entre las demandas del sistema educativo, la respuesta científico-profesional a tales demandas, y la características de la matriz social en que ambas se desenvuelven (Báez, 1993). Hay que recordar en este punto que la *American Psychological Association* (APA), sin duda la Asociación Internacional de Psicología más importante para los psicólogos, cuenta con dos potentes divisiones para la Psicología Educativa (Fernández, 2013): *Educational Psychology* (i.e., Psicología de la Educación) y *School Psychology* (i.e., Psicología Escolar). La justificación histórica, socio-profesional y conceptual de la psicología escolar la podemos ver reflejada en al menos cuatro indicadores:

- A) La existencia de publicaciones periódicas de carácter científico y profesionales, tanto revistas como Series, que llevan la denominación de psicología escolar. Entre las principales revistas destacan *Journal of School Psychology*, *Psychology in the Schools*, *School Psychology Review*, *Professional School Psychology*, and *School Psychology International*. En cuanto a las Series, destacan la de *Psychology in the Schools in International Perspectives*, *Best practices in school psychology*, *Applying Psychology in the Schools* y la prestigiosa *Advances in School Psychology*. A todo ello habría que añadir múltiples manuales específicos para la formación profesional de los psicólogos en el ámbito escolar.

- B) También, en el ámbito internacional, la existencia de Asociaciones de profesionales e investigadores en el campo específico de la psicología escolar, como serían: la División 16 (School Psychology) de la *American Psychological Association* (APA), la *Skolepsyko-logernes Landsforening* en Dinamarca, la *National Association of School Psychologist* (NASP), creada en el año 1969 e integrada a su vez en la *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), la *International School Psychology Association* (ISPA) creada a partir del movimiento *International School Psychology* surgido en el año 1971, la División *Educational Instructional and School Psychology* integrada en 1976 en la *International Association of Applied Psychology* (IAAP), la *Association Francaise des Psyuchologues Scolaires* (Francia), la *Union Francaise des Psychologues Scolaires* (Francia), La *Sveriges Skolpsyko-logers Förening* (Suecia), la *Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen* (Alemania), la *Felag Islenskra Skolasalgræ-dinga* (Islandia), el *Center for the Study of History of School Psychology* creado en EEUU a mediados de los años 80.
- C) La Edición de Documentos y Normas no solo en relación con la ética profesional, sino también en materia de Formación y Práctica Profesional ha sido una labor de capital importancia realizada por las asociaciones de profesionales e investigadores arriba mencionados. Entre las más relevantes estarían *Standards for the Provision of School Psychological Services* (NASP, 1972, 1978, 1984); *Specialty guidelines for the delivery of services by school psychologists* (APA, 1977, 1981); *Principles for professional ethics* (NASP, 2010); *Standards for training and field placement programs in school psychology* (NASP, 1984); *Model for Comprehensive and Integrated School Psychological Services* (NASP, 2010); *Standards for the Credentialing of School Psychologists* (NASP, 2010); *Code of ethics* (ISPA, 1989).
- D) En la nomenclatura Internacional de la UNESCO para los campos de la ciencia y tecnología, la inclusión de psicología escolar (Código 6102.04) integrada en Psicología de niños y adolescentes (Código 6102), perteneciente a su vez al Campo de la Psicología (Código 61).

En suma, la proliferación de Revistas Científicas, Series, Manuales y Asociaciones de profesionales e investigadores en Psicología Escolar, así como su reconocimiento en los sistemas internacionales de clasificación científica, demuestran la existencia de una disciplina científico-profesional que se ha desarrollado históricamente de manera paralela, cuando no contradictoria, con la disciplina científico-académica de la Psicología de la Educación.

Llegados a este punto, y con el fin de integrar la reflexión sobre la complejidad del encargo social asignado al PE con las conclusiones de los estudios sobre los límites de su práctica profesional, nos parece imprescindible expandir la perspectiva analítica, considerando aportaciones como las siguientes:

1. El *modelo de salud pública* y su capacidad para redefinir la conceptualización de la psicología escolar desde un punto de vista preventivo y sistémico, en el cual la atención no gira exclusivamente sobre individuos problemáticos y aspectos intrapsíquicos, sino sobre grupos y poblaciones, asumiendo un compromiso explícito con la

agenda pública y los mandatos institucionales sobre igualdad de oportunidades educativas y mejora de la calidad de la enseñanza, incluyendo la evaluación sistemática y rigurosa de los propios servicios asistenciales, de intervención temprana y de compensación educativa para niños y jóvenes, garantizando además su universalidad y accesibilidad (Strein, Hoagwood y Cohn, 2003)

2. La intervención basada en evidencias o fundamentación de la práctica profesional en principios, diseños, métodos y resultados científicos, de modo que pueda contribuirse al aseguramiento de su calidad tomando las adecuadas precauciones en materia de claridad conceptual y uso de fuentes múltiples; muestreo y aleatorización de las condiciones y grupos de control y comparación; significación clínica y estadística; validez externa, replicación y seguimiento de efectos; o diseminación de modelos de intervención (Riley-Tilman, Chafouleas, Eckert y Kelleher, 2005).
3. La investigación sobre la calidad del desarrollo de los servicios, desde la decisión de intervenir y su aceptación hasta el alcance de resultados, pasando por los elementos, dimensiones y procesos personales, organizativos e institucionales, internos y externos, que condicionan resistencias y predicen logros, particularmente los relativos a la integridad de la implementación (Forman, Smallwood y Nagle, 2005; Power *et al.*, 2005).

Un ejemplo de estas aportaciones por parte de los PE la podemos observar en el cambio sustantivo de orientación al que estamos asistiendo en el campo científico de las dificultades específicas de aprendizaje (DEA) con implicaciones directas tanto en la identificación como en la intervención. La utilización del criterio tradicional basado en el uso de la discrepancia CI-rendimiento o “Wait to Fail” Model (Modelo basado en la espera al fracaso) está dejando paso a un modelo alternativo “Response to Intervention” Model (RtI, por sus siglas en inglés) (Modelo basado en la respuesta a la intervención) con una clara orientación sistémica y preventiva (Fuchs y Fuchs, 2006). Hasta ahora el modelo predominante en la escuela se ha caracterizado por un enfoque centrado exclusivamente en el individuo en el que la práctica habitual por parte de muchos profesionales y regulada en algunos casos por decreto, se proceda a una evaluación psicopedagógica del alumno si se presentara un desajuste de uno o dos cursos académicos, lo que denota claramente una concepción basada en un modelo de espera al fracaso. Desde hace tiempo hemos puesto en evidencia su escasa validez y sus consecuencias negativas para el sistema educativo (Jiménez y García, 1999; Jimenez y Rodrigo, 1994). En cambio, con este nuevo enfoque alternativo, se identifica a los estudiantes que están en riesgo de obtener resultados académicos por debajo de lo esperado, realizando un seguimiento de su progreso, proporcionándoles intervenciones con validez empírica, y ajustando la intensidad y la naturaleza de estas intervenciones en base a la respuesta del alumno. En este sentido se han encontrado resultados que sí avalan su eficacia y validez (Fuchs y Fuchs, 2006). De hecho, la apuesta hacia este tipo de modelos más sistémicos de salud pública, con un carácter más preventivo que apuestan por un cambio educativo sostenible, y de implementación basada en la evidencia científica se puede encontrar en algunas experiencias realizadas en nuestro país (ver Jiménez, 2010, 2012; Jiménez *et al.*, 2010), y que actualmente se desarrollan en el Programa Infancia dentro de la Red de Centros Inno-

vadores para la Continuidad Escolar (REDCICE) en la Comunidad Autónoma de Canarias. En este nuevo contexto, la participación del psicólogo en la escuela se encuadra en un sistema de prestación de servicios donde se gradúa la intensidad y modo de la intervención según modelos RtI (Tilly, 2008). Son cuatro los componentes esenciales que integran este tipo de modelo: (a) sistema multinivel; (b) proceso de cribaje; (c) el control del progreso de aprendizaje; y (d) la toma de decisiones basada en los datos.

La prevención y la instrucción fundamentada en la investigación científica son claves en el planteamiento que subyace a este modelo. Desde esta perspectiva, se proponen programas de intervención en la escuela, bien fundamentados, los cuales se aplican de manera intensiva sobre aquellos escolares en los que se sospecha que pueda existir una futura dificultad de aprendizaje (DA) (Denton, Fletcher, Anthony, y Francis, 2006; Linan-Thompson, Vaughn, Prater, y Cirino, 2006). Cuando se proporciona a los alumnos que presentan indicadores de “riesgo” una instrucción más intensiva e individualizada y siguen sin responder positivamente a una intervención más especializada, es entonces cuando se confirma la identificación de una DA.

3. Respetto a la integración en la especialidad de orientación

Por último, entre las posibles soluciones o escenarios que nos plantean Sánchez y Martín (2017), está la de especializar la Orientación. Un breve recorrido por este ámbito de especialidad se hace necesario antes de adoptar una posición respecto a este punto. Hay que tener en cuenta que la implantación de servicios psicológicos escolares generalizados en España ha estado fuertemente determinada por una serie de factores (Báez y Bethencourt, 1997; Álvarez y Del Río 1975; Del Río, 1983; Forns, 1996; Gilolmo, 1989; Renau, 1985), entre los que figura la dificultad para delimitar nítidamente el campo profesional, debido a su propia complejidad intrínseca pero acentuada además por un fuerte conflicto corporativo entre psicólogos y pedagogos que, iniciado en los años cuarenta del siglo pasado, no termina de solventarse adecuadamente con la creación de la titulación de *Psicopedagogía* a principios de los años 90.

En lo que concierne al debate que nos ocupa, tal vez uno de los núcleos de discusión más relevantes sobre la implantación de los servicios de asistencia psicoeducativa, en tanto que escenario laboral predominante para los psicólogos de filiación educativa junto a otros profesionales, está relacionado con la creación y desaparición de la titulación de *Psicopedagogía*, necesidad administrativa y propuesta institucional doblemente fallida a la postre. En primer lugar, porque pese a nacer con la voluntad de reagrupar las funciones de orientadores y psicólogos escolares, no ha permitido superar el debate gremial *Psicología-Pedagogía*⁵.

En segundo lugar, y más importante, porque no ha servido para satisfacer las necesidades de respuesta especializada que demanda un sistema educativo manifiestamente mejorable en boca de todos los analistas, sea cual sea su signo ideológico.

Además, resulta llamativo que se haya procedido a la extinción de la Licenciatura de Psico-

⁵ De hecho, la tensión corporativa entre psicólogos y pedagogos se retrotrae a los años cuarenta del siglo pasado y es tan omnipresente que la propia denominación del puesto ha sido la de Profesores Especialistas en Psicología y Pedagogía durante algunos años, antes de volver a la denominación original de Orientación Educativa.

pedagogía por la vía de los hechos, sin una evaluación sistemática ni un análisis contrastado de sus luces y sombras, más allá de las exigencias legislativas de la Agenda Bolonia y su traumática influencia en el mapa de titulaciones universitarias.

Sólo con ánimo de clarificación y contribución parcial a un debate que ya no parece interesar demasiado, pero que puede ser valioso para nuestra discusión, podríamos reconocer a dicha titulación la voluntad de intentar responder a las nuevas exigencias formativas y de intervención demandadas por la imperiosa necesidad de reformular el modelo primigenio de Orientación (LGE 1970), planteando un ambicioso mapa de funciones y áreas de actuación, tanto por su carácter intensivo como extensivo, capaz de ofrecer cobertura de asesoramiento y justificación a la enorme transformación del sistema educativo diseñada por la Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo (1990), y sus correlativos desarrollos legales y normativos por parte de las Comunidades Autónomas.

No sobra además recordar que entre los principios dinamizadores de esta reforma educativa figuran los de calidad y equidad, entendida como igualdad de oportunidades, inclusión y compensación de desigualdades, haciendo de la Orientación un instrumento necesario para una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Para ello se reconoce al alumnado el derecho básico a recibir orientación educativa y profesional, así como las ayudas y los apoyos precisos para compensar carencias y desventajas personales, familiares, económicas y socioculturales, con particular atención a las denominadas ‘Necesidades Específicas de Apoyo Educativo’⁶.

En nuestra opinión, esta propuesta de especializar la Orientación sería aceptable en la medida en que el Grado de Psicología y un Máster en Psicología de la Educación (MPE) fueran habilitantes. Entendemos que un MPE podría tener entidad propia y donde las competencias profesionales así como el ámbito de actuación estarían claramente delimitados. Quizás incluso de manera menos problemática si nos comparamos con la hoja de ruta que se ha seguido para el ámbito clínico. Un MPE debería contemplar, por tanto, dos itinerarios o especialidades que se corresponderían con dos figuras que deberían estar reguladas en el ámbito profesional como ya habíamos señalado en un apartado anterior. Habría que brindar a través de un MPE la formación especializada del psicólogo que se dedica al ámbito de la Educación, y habría que diferenciar claramente entre el Psicólogo Educativo Generalista que ha de ejercer su profesión en el ámbito fuera de la escuela, y el Psicólogo Escolar que requiere de un entrenamiento y de una formación especializada que demanda el trabajo profesional en el ámbito de la escuela, estando por tanto más centrado esto último en el itinerario o especialidad de psicología escolar.

⁶ Este derecho sigue siendo reconocido por todas las leyes posteriores, actualizando y ampliando siempre el articulado referido a la orientación educativa: funciones, conexión con el trabajo del profesorado y con la evolución de itinerarios y perfiles formativos del alumnado. No está claro sin embargo que tan nobles propósitos hayan sido adecuadamente conseguidos un cuarto de siglo después. Cualquier lector avisado conoce que el camino de las reformas, incluso a pequeña escala, está plagado de dificultades y por razones múltiples: la mera disponibilidad de medios y recursos; las propias actitudes y los intereses o la formación y la capacidad real del profesorado y de los orientadores en ejercicio; o, por no alargarnos, la resistencia de los centros escolares en tanto que organizaciones complejas, para modificar su propio desempeño a la luz de la nueva agenda. Opinamos que la regulación de la figura del PE que se está demandando debería prestar particular atención a este asunto.

Todas aquellas actividades que se relacionan con el comportamiento humano en situaciones educativas, esto es, procesos de cambio que afectan al aprendizaje y desarrollo deberían quedar reservadas para quienes alcancen las cualificaciones profesionales que proporciona el grado de Psicología más el itinerario o especialidad de Psicólogo Educativo Generalista en el MPE. En otras palabras, para el ámbito de la Educación, lo que sería equivalente a la profesión de Psicólogo General Sanitario sería la figura del Psicólogo Educativo Generalista, y lo que sería equivalente a la profesión de Psicólogo Clínico sería la de Psicólogo Escolar. Es obvio, y en eso estamos de acuerdo con Sánchez y Martín (2017), que esta propuesta no parece muy realista a día de hoy ya que la creación de un cuerpo no docente nuevo no será fácil de conseguir pero, del mismo modo que tampoco en su día lo parecía para la especialidad de clínica, es necesario pasar a reivindicar este espacio propio que le corresponde al psicólogo dentro y fuera de la escuela. Mientras tanto, y con la expectativa de que en un futuro no muy lejano se pueda alcanzar este tipo de regulación profesional, el psicólogo que finaliza sus estudios de grado tendría la opción de acceder a la Orientación Educativa, a través de un MPE en el itinerario o especialidad de psicología escolar que sí le proporcionaría los contenidos que se relacionan con la demanda psicológica de la escuela y que, hasta ahora, no le ofrece un MFP en la especialidad de Orientación. En definitiva, el MPE debería ofertar dos itinerarios o especialidades, por un lado, la correspondiente al perfil de Psicólogo Educativo Generalista, que acreditaría a aquellos que quieran ejercer como profesionales más generalistas en el ámbito de la educación, ya sea a través de gabinetes psicopedagógicos, empresas o en otros ámbitos sociales y que no necesariamente han de estar registrados como centros sanitarios con lo cual no se entraría en competencia con los Psicólogos General Sanitarios, ni tampoco con el psicólogo clínico que ha de ejercer en centros dependientes del sistema de salud. Por otro lado, el itinerario o especialidad de Psicología Escolar que facilitaría al psicólogo el acceso a la Orientación Educativa en el marco de la escuela hasta que se consiga el reconocimiento de esta profesión de psicólogo escolar como ocurre incluso en algunos países de la Unión Europea (ver una revisión sobre este tema en León, 2011).

Conclusiones

Para terminar sintetizando, opinamos que el debate abierto por la necesidad de regular los espacios laborales del PE no puede separarse del imperativo de reflexionar rigurosamente sobre los requisitos y contenidos de su formación inicial y permanente, la evaluación escrupulosa de su práctica y el análisis de las condiciones de implementación.

Frente a los graves riesgos derivados de la clivificación y fragmentación del rol del PE, sabemos que el desarrollo de las disciplinas académicas y de los campos profesionales son el resultado tanto de la creciente especialización del conocimiento, como del sentido de pertenencia que comparten sus miembros, sin perder de vista que la formación de los gremios es siempre subsidiaria - y cobra sentido- en los espacios comunes de las que proceden (Becher, 2001). Más que desde el enfrentamiento y las disputas internas entre sub-disciplinas y especialidades, las amenazas a la identidad científica y profesional de la Psicología deberían ser afrontadas desde sus contribuciones respectivas al bienestar de las personas y las organizaciones sociales en términos de reciprocidad y cooperación.

Referencias

- Álvarez y Del Río (1975). Otra psicología escolar en España. En P. Del Río (Ed.) *Psicología servicio público*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Báez, B. (1993). Elementos definitorios del rol del psicólogo escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 465-473.
- Báez, B. y Bethencourt, J. (1992). *Psicología Escolar*. Madrid: Cincel
- Báez, B. y Bethencourt, J. (1997). Educational psychology in Spain. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie / German Journal of Educational Psychology*, 1, 15-25.
- Báez, B. y Cabrera, B. (2001). Para una evaluación democrática de la calidad de la enseñanza. *Revista de Educación*, 326, 145-166.
- Báez, B.; Cabrera, L.; Noda, M. M. y Santana, F. (2011). Proyecto educativo y gobierno escolar: de la indulgencia profesional y administrativa al compromiso con la mejora de la enseñanza. *RASE*, 4, 369-391.
- Báez, B.; Noda, M. M. y Cabrera, B. (2012). La construcción mediática del profesorado: episódica, conflictiva y subordinada. *Tempora*, 15, 31-69
- Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Cabrera, B. y Báez, B. (2003). *Profesores por omisión. Reforma, burocracia, lealtad y vocación en la docencia universitaria*. S/C Tenerife: Resma.
- Cabrera, B.; Cabrera, L.; Pérez, C. y Zamora, B. (2011) La desigualdad legítima de la escuela justa. *RASE*, 4, 307-335.
- Del Río, P. (1983). El camino de los psicólogos escolares en España. *Papeles del Psicólogo*, 12, 63-76.
- Denton, C. A.; Fletcher, J. M.; Anthony, J. L. y Francis, D. (2006). An evaluation of intensive interventions for students with persistent reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 447-466.
- Domingo, J. (2006). Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la educación secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118.
- Fernández, J. (2013). Psicólogo/a educativo: formación y funciones. *Papeles del Psicólogo*, 34, 116-122.
- Forman, S.; Smallwood, D. L. y Nagle, R. J. (2005). Organizational and individual factors in bringing research to practice. *Psychology in the Schools*, 45, 569-576.
- Forns, M. (1996). El psicólogo en el contexto educativo. *Anuario de Psicología*, 63, 187-211.
- Fuchs, D. y Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 93-99.
- Gilolmo, C. (1989). Psicología escolar. La evolución profesional en los últimos años. *Papeles del Psicólogo*, 36/37, 90-95.
- Guerrero, E. y Rubio, J. C. (2008). Fuentes de estrés y síndrome de burnout en orientadores de institutos de enseñanza secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Jiménez, J. E. (2010). Response to Intervention (RtI) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities? Introduction to a Special Issue of *Psicothema*, 22, 932-934.
- Jiménez, J. E. (2012). Retos y prospectiva de la atención al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje: hacia un modelo basado en la respuesta a la intervención. En Navarro, J.; Fernández, M^a.T^a; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords.) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Jiménez, J.E., y García, A.I. (1999). Is IQ-achievement discrepancy relevant in the definition of arithmetic learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 22, 291-301.

- Jiménez, J.E., y Rodrigo, M. (1994). Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ? *Journal of Learning Disabilities*, 27, 155-163.
- Jiménez, J. E.; Rodríguez, C.; Crespo, P.; González, D.; Artiles, C. y Afonso, M. (2010). Implementation of Response to Intervention (RtI) Model in Spain: An example of collaboration between Canarian universities and the department of education of the Canary Islands. *Psicothema*, 22, 935-942.
- León, J.A. (2011). El psicólogo educativo en Europa. *Psicología Educativa*, 17, 65-83.
- Linan-Thompson, S.; Vaughn, S., Prater, K., y Cirino, P. T. (2006). The response to intervention of English language learners at-risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 390-398.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Pereira, M.; Pascual, J. y Carrio, E. (2006). Los departamentos de orientación de los centros de Educación Secundaria en Asturias. *Revista de Educación*, 339, 592-624.
- Power, T. J.; Blom-Hoffman, J.; Clarke, A. T.; Riley-Tilman, T. C.; Kelleher, C. y Manz, P. (2005): Reconceptualizing intervention integrity. *Psychology in the Schools*, 45, 495-507.
- Renau, D. (1985). *¿Otra psicología en la escuela?* Barcelona: Laia.
- Riley-Tilman, T. C.; Chafouleas, S. M.; Eckert, T. L. y Kelleher, C. (2005). Bridging the gap between research and practice: a framework for building research agendas in school psychology. *Psychology in the Schools*, 45, 459-473.
- Skalski, A. K.; Minke, K.; Rossen, E.; Cowan, K. C.; Kelly, J.; Armistead, R. y Smith, A. (2015). *NASP Practice Model Implementation Guide*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Sánchez, E., y Martín, E. (2017). *La Psicología de la Educación en la encrucijada*.
- Santana, J. M.; Báez, B. y Bethencourt, J. T. (1992). La prestación de servicios psicopedagógicos en Canarias. V *Seminario Iberoamericano de Orientación*. Tenerife, Islas Canarias.
- Strein, W.; Hoagwood, K. y Cohn, A. (2003). School psychology: a public health perspective. I Prevention, populations and systems change. *Journal of School Psychology*, 41, 23-38.
- Tilly, W. D. (2008). The evolution of school psychology to science-based practice: Problem solving and the three-tiered model. En A. Thomas & J. Grimes (Eds.) *Best practices in school psychology IV* (pp. 17-36). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.