

Hitos y Retos del Psicólogo Educativo

Milestones and Challenges in Educational Psychologist

Inmaculada Escudero
UNED, España

José A. León
Universidad Autónoma de Madrid, España

Introducción al monográfico “la identidad del psicólogo educativo y tendencias de futuro”

El pasado 21 de septiembre de 2010 se llevó a cabo la firma del “Acuerdo sobre la inserción del psicólogo educativo en el sistema de educación español no universitario”. Los miembros firmantes de dicho acuerdo fueron la CDPUE (Conferencia de Decanos de Psicología de las Universidades Españolas), el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, FEDADi (Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos), CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos), la CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos), y la agrupación de Psicólogos Educativos. Dicho acuerdo surge de la necesidad cada vez más creciente de incorporar y reconocer profesionalmente la figura del psicólogo educativo en los centros educativos, sin menoscabo de la presencia en estos centros de otros especialistas.

En dicho escrito se pone de manifiesto la necesidad de que los servicios psicoeducativos que demanda la Comunidad Educativa sean realizados por profesionales cualificados, que hayan recibido una formación y capacitación profesional que les permita desarrollar con rigor y calidad las funciones que tendrán que desarrollar en el centro. Las funciones que, según este acuerdo, competen al psicólogo educativo, son: a) la evaluación diagnóstica en contextos

educativos; b) el asesoramiento psicológico a alumnos, padres, profesores y autoridades académicas; c) la intervención de tipo correctivo, preventivo y optimizador; d) la coordinación sistemática con otros profesionales y la adecuada derivación en tiempo y forma.

Las organizaciones y miembros firmantes de este acuerdo coinciden en señalar que dichas necesidades de formación sólo pueden ser cubiertas mediante un Máster específico en Psicología de la Educación, y no a través del actual Máster de Formación del Profesorado. El acuerdo finaliza con el compromiso por parte de las Facultades de Psicología y el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos de velar para que este Máster específico cumpla los objetivos necesarios.

No cabe duda de que la firma de este acuerdo responde a una demanda educativa, social y profesional que ya viene siendo expresada por multitud de especialistas en el área desde hace bastante tiempo. Pensamos que este acuerdo, del que subyace la grave situación que atraviesa la Psicología Educativa en España, puede ser un hito a destacar en la evolución de la figura del psicólogo educativo y su identidad y reconocimiento profesional, que se ha ido diluyendo gravemente en estos últimos años. Por este y otros motivos, los coordinadores de esta propuesta, junto con el Consejo de Redacción de la *Revista de Psicología Educativa* que edita el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid-COP Madrid, han decidido desarrollar un número monográfico sobre *La identidad del psicólogo educativo y tendencias de futuro*. Además de la ya señaladas, hay otras razones más que fundamentadas sobre la necesidad de este número especial y que resaltamos en este número monográfico. Son las siguientes:

La correspondencia sobre este artículo debe enviarse a Inmaculada Escudero. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. UNED. C/ Juan del Rosal, 10, 28040 – Madrid. E-mail: iescudero@psi.uned.es ó a Jose Antonio León. Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. c/ Ivan Pavlov 6. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid. E-mail: joseantonio.leon@uam.es

Sobre la identidad y eficacia de las intervenciones del psicólogo educativo

Una es señalar la identificación del psicólogo educativo, muchas veces confundida con la de “orientador”, “psicopedagogo”, “asesor psicopedagógico”, “consultor educativo”..., que interfiere también en sus funciones y atribuciones específicas. La definición más consensuada y que es la que defenderemos aquí es la de aquel profesional que posee una licenciatura en Psicología y experiencia o formación específica en el campo de la educación y que se engloba bajo el término de “psicólogo educativo”. Esta definición afecta, por tanto, a todos los psicólogos que trabajan en el ámbito educativo, ya trabajen en centros públicos o privados de la escuela infantil, escuela primaria o centros de enseñanza secundaria, cubriendo así un rango aproximado de alumnos cuyas edades se sitúan entre los 2 y los 20 años. A estos profesionales también se agregan aquellos psicólogos que trabajan en servicios sociales y aprendizaje no formal como los responsables de los servicios psicopedagógicos municipales, servicios de orientación u otros centros o instituciones en los que los psicólogos realizan funciones educativas.

La Psicología aporta un elemento nuclear a la educación y la mejor manera de defenderla es a través de los resultados empíricos de sus actividades. Hay un importante número de trabajos empíricos que avalan el buen hacer de estos profesionales de la educación que, a la postre, definen también sus líneas de actuación. Recientemente, y curiosamente también en septiembre de 2010, se publicó un informe científico elaborado por la NASP (*National Association of School Psychologists* de Estados Unidos) y titulado *School Psychologists: Improving Student and School Outcomes* (puede encontrarse un extracto en español en el enlace infocop online 19/11/2010, www.infocop.es/view_article.asp?id=3149) en el que se recogen los beneficios que se obtienen en los centros escolares como consecuencia de incorporar la figura del psicólogo educativo en dichos centros. La NASP subraya en este informe que la incorporación de psicólogos educativos en los

centros escolares posibilita tanto el avance en la individualización de los procesos de aprendizaje, como la creación de climas escolares positivos y entornos seguros y sin violencia o la mejora de la relación fruto del trabajo conjunto entre la familia y la escuela. Todo ello bajo ejemplos específicos de intervenciones eficaces avaladas en estudios experimentales. Más específicamente, las mejoras que los psicólogos educativos inciden sobre el rendimiento escolar se distribuyen, según este informe, en los aspectos siguientes:

A) *Mejora significativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje.* Los psicólogos educativos pueden trabajar junto con el profesorado para inducir a los estudiantes a participar en su propio proceso de aprendizaje. Con este tipo de intervenciones se ha conseguido reducir las tasas de abandono escolar en la educación secundaria (Reschly y Christenson, 2006; Sinclair, Christenson, Evelo y Hurley, 1998), a la vez que se mejora el rendimiento académico (Catalano, Haggerty y cols., 2004; Battistich, Schaps y Wilson, 2004). Esta colaboración con los docentes cuando se amplía hacia el diseño de estrategias de intervención, tanto académicas como conductuales, y en su puesta en práctica aporta nuevos avances significativos. Por ejemplo, aquellas intervenciones que inciden en la promoción de conductas positivas en el aula mejoran el rendimiento académico y disminuyen problemas de conducta en sus alumnos (Luiselli, Putnam, Handler y Feinberg, 2005; Nelson, Martella y Marchand-Martella, 2002). Entre otras funciones atribuidas a estos mismos psicólogos educativos, y como parte de un equipo multidisciplinar, se sitúan también aquellas que tratan de evaluar la necesidad de servicios de educación especial, para que una vez evaluadas, se diseñen tipos de intervención adecuadas y cuyas actividades se desarrollaban con los propios estudiantes y familiares. La investigación ha demostrado que este tipo de estrategias psicológicas producen un impacto positivo y substancial en los resultados académicos de los estudiantes (Forness, 2001).

También los psicólogos pueden asesorar al profesorado con el desarrollo de estrategias e intervencio-

nes relacionadas con la disminución o eliminación de barreras o dificultades de aprendizaje en el aula. La evidencia ha puesto de manifiesto que el introducir actividades de retroalimentación (*feedback*) dirigidas hacia el docente capacita a éstos a mejorar sus estrategias de enseñanza y, consecuentemente, a mejorar el rendimiento de sus estudiantes (Rosenfield, Silva y Gravois, 2008).

B) *Apoyo a la promoción de estudiantes saludables*. Los psicólogos educativos también pueden cooperar con las administraciones públicas y privadas para diseñar y poner en práctica actividades relacionadas con el desarrollo de programas de salud mental integral en los centros educativos. Cuando estos programas de salud mental se han aplicado, hay indicios que han demostrado su eficacia para mejorar los resultados académicos mediante la disminución del absentismo escolar o la eliminación de los problemas de conducta, a la vez que se incrementa el rendimiento final del alumno (*President's New Freedom Commission on Mental Health*, 2003). De la misma manera, estos psicólogos ayudan a estudiantes y familiares a mejorar diversos aspectos asociados con la salud mental, ya sean éstos conductuales, sociales o emocionales. La investigación ha demostrado que los estudiantes que reciben este tipo de apoyo psicológico obtienen un mayor éxito académico en el centro escolar (Fleming y cols., 2005; Greenberg y cols., 2003; Welsh, Parke, Widaman y O'Neil, 2001; Zins y cols., 2004).

Estos profesionales también son capaces de promocionar en sus estudiantes estrategias encaminadas a mejorar el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación, de auto-control, de auto-determinación y de optimismo, de resolución de problemas, como de gestionar mejor el manejo de la ira. La investigación demuestra que la mejora de estas habilidades se relaciona directamente con la mejora de su competencia académica (Masten y cols., 2005). De la misma manera, los psicólogos educativos abordan, conjuntamente con los padres de los estudiantes, la planificación y puesta en marcha de estrategias eficaces dirigidas a mejorar el papel de los padres en la educación de sus hijos. Existe una

importante cantidad de evidencia científica que avala la eficacia de estas intervenciones, previniendo el desarrollo de conductas agresivas y antisociales o problemas conductuales relacionados con el ámbito familiar (*National Research Council and Institute of Medicine*, 2009).

C) *Creación de un clima escolar positivo y seguro*. Los psicólogos educativos pueden cooperar con el profesorado y con las administraciones para crear un ambiente educativo y clima escolar que facilite el aprendizaje. La evidencia muestra que la mejora del clima escolar está asociada a un incremento del rendimiento académico en relación a la lectura, a la escritura y hacia las matemáticas (Hanson, Austin y Lee-Bayha, 2004; Spier, Cai y Osher, 2007; Spier, Cai, Osher y Kendziora, 2007). Asimismo, también concurren con las administraciones para promover políticas educativas y su puesta en práctica que garanticen la seguridad de todos los estudiantes, mediante la reducción de la violencia escolar, el *bullying* (intimidación) o el acoso escolar. Las intervenciones psicológicas proporcionan apoyo a cada uno de los aspectos claves de la vida del estudiante, incluida su seguridad escolar (Bear y Minke, 2006; Brock, Lazarus y Jimerson, 2002). Igualmente colaboran con las administraciones para mejorar la respuesta ante situaciones de emergencia en los centros escolares, mediante el desarrollo de habilidades de liderazgo, servicios específicos y coordinación con otros agentes comunitarios. La evidencia muestra que las intervenciones en crisis realizadas por psicólogos educativos han proporcionado una ayuda muy importante en situaciones específicas (Watkins, Crosby y Pearson, 2007).

D) *Fortalecimiento de la relación familia-escuela*. Los psicólogos educativos también ayudan a estudiantes y sus familias para mejorar la educación y estrategias aprendidas en el hogar. La investigación corrobora que la colaboración familia-escuela ejerce un impacto positivo en el éxito escolar (Chirstenson, 2004) y en el bienestar general del estudiante en su etapa adulta (Reynolds y cols., 2007). De la misma manera, los psicólogos pueden asesorar a estudiantes y sus familias a identificar y

tratar problemas de conducta y de aprendizaje que puedan interferir con el éxito escolar. Las consultas psicológicas realizadas dentro del entorno escolar han demostrado ser eficaces para actuar de manera temprana sobre problemas de conducta en niños, reduciendo las derivaciones a evaluaciones psicoeducativas posteriores (MacLeod, Jones, Somer y Havey, 2001).

Precisamente, una de las funciones evaluadas en este informe es la de llevar a cabo programas de intervención temprana, diseñados a proporcionar a los padres conocimiento sobre el desarrollo infantil y estrategias para manejar el problema que presenta el niño. Los programas de intervención temprana dirigidos a los estudiantes en situación de riesgo han demostrado su eficacia en relación a la disminución de casos de derivación a servicios de educación especial, reducción de las tasas de repetidores de curso, a la reducción del número de asignaturas suspendidas, entre otras (*National Research Council and Institute of Medicine*, 2000). Pueden realizar intervenciones para mejorar el entendimiento y la aceptación de la diversidad cultural en el entorno escolar, y para desarrollar prácticas eficaces atendiendo a esta diversidad cultural. Existe considerable evidencia que muestra que no atender a las diferencias culturales y lingüísticas de los niños puede tener un impacto negativo en la evaluación y el rendimiento de los estudiantes (Ortiz, 2008).

E) *Mejora de los procesos de evaluación y de incorporación de cambios*. Los psicólogos educativos cooperan con las administraciones, con el centro escolar y el profesorado para recoger y analizar los datos relacionados con la mejora del clima escolar, con las evaluaciones de los estudiantes y con los compromisos de cambio adoptados por el centro educativo (Watkins, Crosby y Pearson, 2007). Además, contribuyen de manera eficaz en la identificación concreta de factores de riesgo y de protección para el rendimiento escolar. La evidencia científica muestra que la identificación y el manejo de estos factores en la escuela mejora el bienestar emocional del niño y su capacidad de resiliencia (Baker, 2008).

Sobre la identidad del psicólogo educativo se ha dirigido un grueso de artículos que componen este número monográfico. De manera parcial o completa, la identidad del psicólogo educativo se analiza desde la perspectiva histórica de la Psicología española (Carpintero, 2011, en este mismo número) o sobre el papel que estos profesionales poseen en la situación actual, dentro de contextos formales de aprendizaje (Fdez-Barroso, 2011; Méndez, 2011, ambos en este mismo volumen), como en contextos no formales de aprendizaje (Salgado, Sardinero y Gallego, 2011) dentro de nuestro país, así como se identifica el psicólogo en otros países de referencia internacional, bien sea Europea (León, 2011, en este mismo volumen), o bien en la de otros países claves como EE.UU. o Australia (Méndez y Escudero, 2011, en este mismo número).

Sobre las dificultades de establecer un perfil del psicólogo educativo en España

La identidad y funciones del psicólogo educativo han estado habitualmente sometidas al rol que se asume en los ámbitos laborales. En esta ocasión, el propio COP ha emitido un informe en el que se recogen las dificultades más significativas y aún vigentes y coinciden con los problemas que tienen los psicólogos educativos en países de nuestro entorno. Este aspecto también se recoge en algunos de los artículos que aquí se presentan y que se refieren, en general, a varios puntos fundamentales:

Un primer grupo afecta a las referidas con la definición del perfil y funciones, muchas veces determinadas por la demanda social de intervención que suele comportar un análisis integral y multifactorial que requiere, además, de una actualización permanente. Otras son las referidas a problemas de estatus y rol. En este caso las dificultades de las demandas exigen un abordaje multidisciplinar, lo que conlleva trabajar con otros profesionales que comparten las mismas metas, siendo ésta una de las dificultades más importantes para definir el rol profesional. En esta misma línea, nos encontramos con

la posible discrepancia entre las funciones profesionales y las funciones asignadas en los ámbitos laborales concretos, lo que también tiene mucho que ver con las representaciones que tienen los propios profesionales acerca de su rol y las que tienen sus clientes. Una tercera agrupación se orienta desde un componente administrativo-laboral, donde las formas de contratación son muchas veces precarias y están poco definidas, bien debidas a la realidad socioeconómica, bien debidas a problemas de reconocimiento profesional. Finalmente, aquellas referidas a los dilemas éticos y deontológicos, en el que el psicólogo educativo se encuentra con cuatro tipos de dilemas referidos a: dificultades derivadas de los procesos de estigmatización, los temas relativos a la confidencialidad y secreto profesional, la necesidad de consentimiento para la intervención y finalmente otro aspecto muy importante centrado en la reivindicación del perfil del psicólogo educativo para un desarrollo saludable de la infancia y de la sociedad en general.

Estos problemas han persistido e incluso algunos de ellos se han incrementado por los sucesivos cambios de legislación y, como señala Méndez (2011), obedecen a silencios e indeterminaciones de la ley respecto al perfil del psicólogo en general y del educativo en particular.

La reforma educativa del grado. Necesidad de una especialización del psicólogo educativo más profesionalizante

Actualmente vivimos un pleno proceso de cambio en el que la formación universitaria ha pasado de ser una licenciatura a otra que se denomina grado. El grado conlleva necesariamente una formación postgrado que tiene como carácter más significativo la propia especialización. En lo que respecta a nuestro país se ha dado un espaldarazo, un retroceso en la especialización, pues la propuesta es muy genérica, como es el actual Máster de Formación del Profesorado o, como ya han hecho algunas universidades, proponer por un máster genérico de Psicolo-

gía Educativa abierto a cualquiera de los profesionales de la educación. Existe, por el contrario, un gran descontento sobre este tipo de másteres, tal y como se recoge en varios de los artículos propuestos en este monográfico (véase a este respecto, Pérez Solís, 2011). De manera general, y desde nuestra perspectiva, se critica que tanto el diseño y el desarrollo de los másteres se han desarrollado fundamentalmente desde las universidades, sin que se haya enriquecido de una visión conjunta y coordinada con la profesión y con el propio COP. Por otra parte, el máster en Psicología de la Educación no tiene directrices propias y no habilita para el ejercicio de la profesión, lo que coloca a esta especialidad en una situación de clara desventaja profesional. No hay, además, sintonía alguna con criterios comunitarios de especialización de profesionales mediante la formación de másteres específicos para el psicólogo educativo que se compartan en el espacio europeo.

Establecimiento de criterios de convergencia en el espacio común europeo

Otra cuestión relacionada con la anterior es la necesidad de establecer criterios de convergencia sobre la formación y el campo profesional que compete a estos especialistas, no sólo en el ámbito nacional, sino también en el europeo. De hecho, desde la pasada década ya se viene produciendo una intensa actividad en Europa sobre la necesidad de integrar las funciones y formación especializada del psicólogo educativo en toda la Unión. En esta dirección apuntan las propuestas realizadas por la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (E.F.P.A.) desde donde se ha venido desarrollado un marco de referencia europeo para la formación del psicólogo educativo, el “EuroPsy”, un Certificado Europeo de Psicología Educativa cuyo objeto no es otro que servir en el futuro como una tarjeta profesional reconocida en toda Europa. Dicho certificado se corresponde con la necesidad de que las políticas europeas coincidan en la mejora de la movilidad y

en la creación de una calidad de formación común que sea estándar de la profesión. Aunque se trata de un desarrollo aún reciente, esta red europea está siendo reforzada por proyectos europeos financiados como el proyecto ESPIL (*European School Psychologists improve Lifelong Learning*) que ha permitido reunir a representantes de la Psicología de los distintos países europeos y a las asociaciones de Psicología Educativa en su conjunto para: a) informar sobre las políticas europeas pertinentes; b) comparar la situación de los psicólogos educativos de toda Europa; c) analizar la influencia de las políticas europeas en materia de educación y formación en la profesión; y d) desarrollar una perspectiva sobre cómo los psicólogos pueden contribuir a las políticas europeas relacionadas con el aprendizaje continuo. Este tema se aborda especialmente en el artículo dedicado a Europa (León, 2011, en este mismo número).

Necesidad de una evaluación del sistema educativo: análisis de costes-beneficios

Aunque se reconoce que los psicólogos educativos desempeñan un papel muy significativo en la educación, esta afirmación contrasta, sin embargo, con la ausencia de datos accesibles sobre los recursos que sobre apoyo escolar se dispone en los países de la UE, con demasiadas lagunas sobre datos comparativos que permitan establecer algunas conclusiones precisas y contrastadas sobre la eficiencia de estos servicios o recursos. Tampoco existen estudios de análisis de coste-beneficios que analicen el impacto de los resultados educativos entre los países de la Unión Europea. Así, los responsables políticos no disponen de evidencia alguna sobre si los recursos disponibles de apoyo escolar resultan eficientes, de si se corresponden con otros estándares de calidad desarrollados en otros países o de si estos recursos pueden mejorarse para alcanzar los objetivos deseados.

Si asumimos que la educación es un factor clave en el desarrollo del capital humano, como también lo es para la recuperación de la crisis económica, nuestros gobernantes deberían prestar más atención

a los resultados de la educación y de la formación propia de cada país, ya se base ésta en análisis cuantitativos o cualitativos, así como en las comparaciones internacionales que se realizan regularmente como es el informe PISA y en la eficacia obtenida como consecuencia de invertir en educación y formación. De esta manera, los políticos deberían garantizar que las políticas educativas mejoran la educación y la formación y, como consecuencia de ello, mejoran también las perspectivas económicas y sociales de sus ciudadanos. La calidad de la educación y la formación se convierte así en una estrategia esencial para los gobiernos de cada país y, conjuntamente, los de la Unión Europea.

Estructura de este número especial dedicado a la identidad del psicólogo educativo y tendencias de futuro

Todas y cada una de estas cuestiones serán abordadas en mayor profundidad en los artículos que constituyen este monográfico y cuya estructura queda organizada de la siguiente manera:

Un primer artículo lleva por título *La Psicología Educativa en España. Unas notas históricas sobre sus primeros pasos*, en el que su autor, Helio Carpintero, analiza la tradición de la Psicología española y, en especial, la Psicología Educativa en sus diversos aspectos (teorías, escuelas, variables psicológicas relevantes en el fenómeno de la educación...) a lo largo de casi siglo y medio, lo que contextualiza la situación actual del psicólogo educativo.

Un segundo trabajo que aquí se presenta lleva por título *Evolución y desarrollo de los modelos de intervención psicoeducativa en España*, y supone un artículo póstumo de Adolfo Fernández Barroso a raíz de un extracto de su conferencia pronunciada en el área de Psicología Educativa y del Desarrollo en el III Congreso Iberoamericano de Psicología, celebrado en Bogotá, el 26 de julio de 2002. En este trabajo Adolfo Fernández examina con lucidez y mediante un flujo de reflexiones la intervención del psicólogo en el Sistema Educativo, reflexiones que

examinan diversos factores que han condicionado el desarrollo de la Psicología Educativa aplicada en España, desde sus orígenes y evolución. Analiza, asimismo, las posibles perspectivas de futuro de la intervención psicoeducativa que, junto a las características de las actividades formativas, pueden garantizar una actuación profesional de calidad y al servicio del psicólogo educativo en la comunidad social.

Una tercera aportación titulada *Situación actual del psicólogo educativo en España, algunas propuestas para la reflexión*, Laura Méndez analiza en este trabajo los diferentes hitos que han ido marcando la profesión distribuidos en dos partes. En una primera se describen las diferentes leyes que han regulado el sistema educativo español desde la Ley General de Educación hasta la LOE, deteniéndose especialmente en cómo el rol del psicólogo educativo y sus contextos de intervención han ido modificándose desde el modelo médico, la aplicación de pruebas y las medidas de educación especial, hacia un modelo basado en el asesoramiento y en la intervención sistémica, ecológica y colaborativa. En la segunda parte se presentan algunas de las iniciativas que desde organizaciones avaladas por el COP han tenido lugar en los últimos años y que tratan de responder a los principales desafíos relacionados con la formación, los procesos de acreditación y el rol del psicólogo en el sistema educativo español.

Una cuarta aportación es la titulada *Servicios Municipales de atención comunitaria Psicológica y Educativa: Una experiencia de atención comunitaria psicológica y Educativa y perspectivas de futuro*. Los autores Jose A. Salgado, Fernando Sardinero y Enrique Gallego recogen en este trabajo la experiencia de los Servicios de Atención Comunitaria Psicológica y Educativa que, desde un ámbito municipal, vienen desarrollando distintos programas de intervención y actividades de carácter preventivo y comunitario. Dichas actividades parten de un análisis de necesidades que permiten una actualización permanente de sus objetivos de actuación y basado en un modelo de competencia y metodologías evaluables. Este servicio cubre nece-

sidades y un espacio de trabajo determinado para el que no hay respuesta desde ningún otro servicio u organismo.

La siguiente contribución es la titulada *El psicólogo educativo en Europa*, en la que José A. León realiza una comparativa de diversos países europeos como Francia, Alemania, Finlandia y Reino Unido sobre el contexto educativo en el que se produce la Psicología Educativa, la formación del psicólogo educativo, sus roles, funciones y responsabilidades. Como común denominador puede señalarse que, si bien durante el siglo veinte la Psicología Educativa europea intenta responder en la medida de sus posibilidades a los retos que cada país tiene (retos que se incrementan en las décadas de los sesenta a los noventa con aportaciones muy interesantes y novedosas), no se aborda hasta la entrada del siglo XXI la necesidad de desarrollar una psicología educativa común entre los países miembros de la Unión Europea que permita una formación unitaria y común, una movilidad y una especialización profesional entre todos los países de la Unión.

“La sexta contribución es la que lleva por título *El psicólogo educativo en EE.UU. y Australia*. Sus autoras, Laura Méndez e Inmaculada Escudero, analizan, respectivamente, la situación del psicólogo educativo en ambos países, en función del contexto educativo, la preparación y formación del psicólogo educativo, su papel, funciones y responsabilidades, así como las asociaciones profesionales que han ido creándose y que han dado lugar al establecimiento de estándares para la profesión”.

La última contribución, *El Postgrado en Psicología Educativa. ¿Por qué un Máster en Psicología Educativa?* está elaborado por María Pérez Solís. En este artículo se justifica razonadamente el porqué la necesidad de un máster específico para el psicólogo educativo, utilizando para ello referentes nacionales e internacionales. En este trabajo también se propone un máster específico, en el que se describen objetivos y competencias, así como la estructura de las enseñanzas, los destinatarios y recursos humanos y técnicos necesarios para su implantación y desarrollo.

Referencias

- Baker, J. A. (2008). Assessing school risk and protective factors. En B. Doll & J. A. Cummings (Eds.), *Transforming school mental health services: Population-based approaches to promoting the competency and wellness of children* (pp. 43–65). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention, 24*, 243–262.
- Bear, G. G., & Minke, K. M. (Eds.). (2006). *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Brock, S. E., Lazarus, P. J., & Jimerson, S. R. (Eds.). (2002). *Best practices in school crisis prevention and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health, 74*, 252–261.
- Christenson, S. L. (2004). The family–school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review, 33*, 83–104.
- Curtis, M. J., Lopez, A. D., Castillo, J. M., Batsche, G. M., Minch, D., & Smith, J. C. (2008, February). The status of school psychology: Demographic characteristics, employment conditions, professional practices, and continuing professional development. *Communiqué, 36*, 27–29.
- Fleming, C. B., Haggerty, K. P., Brown, E. C., Catalano, R. F., Harachi, T. W., Mazza, J. J., et al. (2005). Do social and behavioral characteristics targeted by preventive interventions predict standardized test scores and grades? *Journal of School Health, 75*, 342–349.
- Forness, S. R. (2001). Special education and related services: What have we learned from meta analysis? *Exceptionality, 9*, 185–197.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*, 466–474.
- Hanson, T. L., Austin, G. A., & Lee-Bayha, J. (2004). *Ensuring that no child is left behind: How are student health risks and resilience related to the academic progress of schools?* Los Alamitos, CA: WestEd.
- Infocop online 19/11/2010, Los beneficios de incorporar psicólogos en los centros educativos ISSN 1886-1385.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behavior support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology, 25*, 183–198.
- MacLeod, I. R., Jones, K. M., Somer, C. L., & Havey, J. M. (2001). An evaluation of the effectiveness of school-based behavioral consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12*, 203–216.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R. et al. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology, 41*, 733–746.
- National Association of School Psychologists. (2010a). *Model for comprehensive and integrated school psychological services*. Bethesda, MD: Author.
- National Association of School Psychologists. (2010b). *Standards for the credentialing of school psychologists*. Bethesda, MD: Author.
- National Association of School Psychologists. (2008). *Ready to learn, empowered to teach: Excellence in education for the 21st Century*. Bethesda, MD: Author.
- National Research Council and Institute of

- Medicine. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Research Council and Institute of Medicine. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, J. P. Shonkoff & D. A. Phillips (Eds.). Board on Children, Youth, and Families, National Research Council and the Institute of Medicine. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nelson, J. R., Martella, R. M., & Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing student learning: The effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavior Disorders, 10*, 136–148.
- Ortiz, S. (2008). Best practices in nondiscriminatory assessment. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 661–678). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- President's New Freedom Commission on Mental Health. (2003). *Achieving the promise: Transforming mental health care in America*. DHHS Pub. No. SMA-03-3832. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). School completion. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 103–113). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Robertson, D. L., Mersky, J. P., Topitzes, J. W., & Niles, M. D. (2007). Effects of a school-based, early childhood intervention on adult health and well-being. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 161*, 730–739.
- Rosenfield, S., Silva, A., & Gravois, T. (2008). Bringing instructional consultation to scale: Research and development of IC and IC teams (pp. 203–223). In W. Erchul & S. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation: Empirical foundations for the field*. New York: Erlbaum.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children, 65*, 7–21.
- Spier, E., Cai, C., & Osher, D. (2007, December). *School climate and connectedness and student achievement in the Anchorage School District*. Unpublished report, American Institutes for Research.
- Spier, E., Cai, C., Osher, D., & Kendziora, D. (2007, September). *School climate and connectedness and student achievement in 11 Alaska school districts*. Unpublished report, American Institutes for Research.
- Thomas, A., & Grimes, J. (Eds.). (2008). *Best practices in school psychology V*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Watkins, M. W., Crosby, E. G., & Pearson, J. L. (2007). Role of the school psychologist: Perceptions of school staff. *School Psychology International, 22*, 64–73.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology, 39*, 463–482.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. Zins, R. Weissberg, M. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22). New York: Teachers College Press.

Manuscrito recibido: 10/01/2011

Revisión recibida: 14/01/2011

Manuscrito aceptado: 14/01/2011