

# DIRECTRICES INTERNACIONALES PARA LA FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS ESCOLARES

José Tomás Bethencourt Benítez  
Universidad de La Laguna

## RESUMEN

En este trabajo se analizan las recomendaciones que se hacen desde la Asociación Internacional de Psicología Escolar (International School Psychology Association, ISPA) en materia de formación de los profesionales de dicha especialidad. Dicho análisis presenta actualidad e interés ante la dinámica de convergencia en la que se encuentran las universidades europeas, dada la Declaración de Bolonia. Se plantea la necesidad de tales directrices internacionales, se afirma la conveniencia de que esas directrices reflejen una metas formativas comunes, se apunta hacia la importancia de que la formación de los profesionales contenga conocimientos básicos en psicología; preparación para la práctica profesional; destrezas profesionales en toma de decisión, reflexión e indagación; destrezas interpersonales; métodos de investigación y destrezas estadísticas; conocimiento de la deontología profesional y establecimiento de valores profesionales. Finalmente se hace una propuesta más específica de modelo general de currículum formativo internacional para los psicólogos escolares.

**PALABRAS CLAVE:** psicología escolar, cualificación profesional, directrices internacionales.

## ABSTRACT

The recommendations of International School Psychology Association (ISPA) about preparation of the school psychologists is analysed. It is interesting by Bologna's Statement to convergence process of the European universities. The need for international guidelines is posed, the suitability for guidelines to reflect common goals is stated, also is pointed out that the preparation of the professionals would must include: knowledge base in psychology; professional practice preparation; professional skills in decision-making, reflection and inquiry; interpersonal skills; research methods and statistical skills; knowledge of ethics and establishment of professional values. Finally, is showed a general model for school psychology curriculum.

**KEY WORDS:** school psychology, professional preparation, international guidelines.

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analizan las aportaciones de la Asociación Internacional de Psicología Escolar (International School Psychology Association, ISPA), sobre la

formación de los profesionales de dicho campo. Al respecto cabe precisar que en el Estado Español el perfil profesional de psicólogo escolar existente en otros estados, naciones o países, es homologable al de «psicólogo educativo» o «psicólogo de la educación» por un lado, o al de «psicopedagogo» por otro lado, de tal modo que tales profesionales se agrupan en el Colegio Oficial de Psicólogos (COP) o bien en la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP), integrada a su vez ésta en la Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle, (AIOSP).

El análisis de directrices formativas, como las que aquí se consideran, es un asunto de máxima actualidad dada la presente coyuntura en la que se encuentran las universidades europeas, ante las indicaciones de la Declaración de Bolonia, para acometer antes de 2010 la reforma y convergencia del sistema de enseñanza superior. Para el lector poco informado sobre tales cambios que se avecinan, valga la aclaración de que la Declaración de Bolonia es el acuerdo conjunto tomado por todos los ministros europeos de educación el 19 de junio de 1999, por el cual los estados miembros de la Unión Europea se comprometen a construir el Espacio Europeo de Educación Superior, como vía para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo, aumentar la compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior en Europa, así como incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación superior. Para ello, se establece que antes del año 2010 deben alcanzarse algunos objetivos específicos como: a) la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable; b) adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, grado, con duración mínima de tres años, y postgrado de nivel master o doctorado; c) implantación del sistema de créditos europeos (*European Credits Transfer System*), centrado más en el trabajo y el aprendizaje del alumnado que en las horas de docencia del profesorado; d) establecimiento del suplemento europeo al título, una especie de certificado universitario con información académica y profesional precisa sobre cada estudiante y carrera.

Más concretamente, en el caso del Estado Español y para los profesionales que nos interesa, la convergencia europea supondrá la casi segura desaparición de la actual titulación de 2º ciclo denominada Licenciatura de Psicopedagogía, el mantenimiento de las actuales Licenciaturas de Psicología y Pedagogía, y el surgimiento, por primera vez, del título de postgrado Master en Psicopedagogía, Master en Psicología de la Educación, Master en Psicología Educativa, o Master en Psicología Evolutiva y de la Educación, denominación esta última que coincidiría con el nombre del Área de Conocimiento existente en las universidades. En cualquier caso, no cabe duda de que la convergencia europea va a obligar a acometer el diseño de las enseñanzas que conduzcan a la formación especializada de los licenciados en psicología en cada uno de sus ámbitos de actuación profesional. En consecuencia, el presente análisis de las recomendaciones formativas de la ISPA persigue hacer una contribución a ese proceso de diseño de la formación especializada en psicología, teniendo muy en cuenta que, en el caso específico de Canarias y del Estado Español, esas recomendaciones internacionales habrán de ser adaptadas a la realidad de sus tradiciones científicas y profesionales, en la que tanto la psicología como la

pedagogía han compartido y convergido en el espacio laboral de la orientación y el asesoramiento.

La formación, tanto inicial como permanente, de los psicólogos escolares está dirigida a capacitarlos para suministrar los mejores servicios psicopedagógicos o psicopedagógicos que sea posible.

Los servicios que el profesional de la psicología escolar ofrece, están influidos por diversos factores, entre los que podemos destacar:

- 1) Necesidades o demandas de los destinatarios de los servicios (Alumnado, Profesorado, Padres, Comunidad social).
- 2) Directrices o imposiciones de la Administración Educativa.
- 3) Condicionantes del contexto laboral (recursos materiales, recursos humanos, condiciones de trabajo).
- 4) Posibilidades y limitaciones técnico-profesionales de los psicólogos escolares.
- 5) Aspiraciones técnico-profesionales de los psicólogos escolares.

El establecimiento de directrices, normas o indicaciones para la formación de los profesionales de la psicología escolar ha sido una de las muchas preocupaciones que tradicionalmente han mantenido tanto las asociaciones profesionales como las universidades. Tales directrices surgen en respuesta a las necesidades actuales o futuras de los destinatarios de los servicios dispensados por los psicólogos escolares y reflejan el permanente interés por los temas formativos en la literatura científica (Crespi y Politikos, 2004; Roberts, 2004).

Desde algunas asociaciones profesionales de carácter nacional, como la National Association of School Psychologists en los Estados Unidos de Norteamérica, o la Association Française des Psychologues Scolaires, se han venido fijando directrices y recomendaciones para la formación de los profesionales de dicho campo (Guillemard, 2004; NASP, 1984; NASP, 2000; Wáldron, Prus y Curtis, 2001); sin embargo, la formulación de tales recomendaciones en un plano internacional, como el que aquí nos ocupa, ha sido inexistente hasta hace muy poco tiempo.

Recientemente, Oakland y Cunnigham (2003) han definido para la ISPA el término de psicología escolar, y por ende, el de psicólogo escolar, estableciendo que «la psicología escolar es utilizada, en sentido general, para referirse a los profesionales con formación en psicología y en educación que son reconocidos como especialistas en el suministro de servicios psicológicos para niños y jóvenes dentro del marco de la escuela, la familia y otros contextos que influyen en su crecimiento y desarrollo. Como tal, se refiere asimismo, y pretende incluir, a los psicopedagogos y otros profesionales que poseen las características asociadas en esta definición a la psicología escolar».

La ISPA cuenta con más de 1.000 afiliados en todo el Planeta y con Asociaciones Nacionales afiliadas pertenecientes a 23 Estados: Alemania, Australia, Brasil, Canadá, Chequia, República Popular China, Dinamarca, Estados Unidos de Norteamérica, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Islandia, Israel, Letonia, Holanda, Noruega, Reino Unido, Eslovaquia, Suecia, Suiza y Turquía.

La ISPA (<http://www.ispaweb.org>) aprobó en su Asamblea General de 1996, celebrada en Eger, Hungría, unas directrices internacionales para la formación de los psicólogos escolares, que contienen los siguientes apartados:

- 1) Necesidad de unas directrices internacionales.
- 2) Necesidad de unas directrices que reflejen unas metas comunes.
- 3) Conocimiento básico en psicología.
- 4) Preparación para la práctica profesional.
- 5) Destrezas profesionales en toma de decisión, reflexión e indagación.
- 6) Destrezas interpersonales.
- 7) Métodos de investigación y destrezas estadísticas.
- 8) Conocimiento de la deontología profesional y establecimiento de valores profesionales.

La ISPA defiende la necesidad de contar con unas directrices para la formación de los psicólogos escolares. La iniciativa para desarrollar unas directrices internacionales comenzó hace ya mucho tiempo, cuando en 1956 se celebró la conferencia especial de la UNESCO (Wall, 1956). Más recientemente, Caterrall (1977-9), Oakland y Saigh (1989), Oakland y Cunningham (1992), Burden (1994), Farrell (1993) y Guillemard (1994), entre otros, continuaron la iniciativa de la UNESCO, identificando metas concretas que servirían para guiar la provisión de servicios psicoeducativos. Las directrices actuales de la ISPA son una extensión y contribución a esos esfuerzos del pasado.

Las directrices tratan de basarse y de reflejar las metas comunes o comparadas por la comunidad internacional de psicología escolar, respecto a formación de los profesionales o prestación de servicios psicoeducativos. Las metas que han sido sugeridas por autores como Oakland y Cunningham (1992), Burden (1994), Farrell (1993) o Guillemard (1994), incluyen la adquisición de conocimiento psicológico básico; habilidades profesionales de toma de decisión; destrezas interpersonales, clínicas y de investigación; conocimiento deontológico y establecimiento de valores profesionales. Las metas se orientan hacia el desarrollo de destrezas necesarias para una práctica profesional competente.

## 1. NECESIDAD DE UNAS DIRECTRICES INTERNACIONALES

La formación en psicología escolar está influida, en gran parte, por las especificidades de cada país en cuanto a su historia, cultura, naturaleza de la educación, y economía. Dada la diversidad existente entre los diferentes países en cuanto a tales aspectos, la formación de los profesionales para la prestación de servicios psicoeducativos debe adecuarse a las particularidades que están presentes en cada país. De tal manera, cabría esperar que la formación y los servicios presentarían unas considerables diferencias internacionales. Ahora bien, sin negar esas diferencias, parece conveniente que la formación de los psicólogos escolares ocurra dentro de un mínimo marco común internacional, el cual contempla aspectos universales y

semejantes entre los países, como los relativos a cualidades humanitarias, tecnológicas, axiológicas, académicas y profesionales. Además, el conocimiento básico de psicología que proporciona los fundamentos tanto para la formación como para la prestación de servicios es en esencia de naturaleza internacional, de tal manera que ello posibilite la existencia de una literatura científico-profesional potencialmente disponible en todos los países.

La psicología escolar es una profesión que aspira a proporcionar servicios de alta calidad a aquellos destinatarios que sirve, independientemente de las fronteras nacionales. Evidentemente, tanto las condiciones nacionales como las internacionales deben ser tenidas en cuenta cuando se establecen las directrices para la formación y la práctica profesional de los psicólogos escolares. Los esfuerzos actuales por establecer estándares para la práctica profesional dentro de los países miembros de la Unión Europea reflejan esta orientación. Un número considerable de países ha establecido directrices nacionales que rigen la preparación de los psicólogos escolares, y en consecuencia, la preparación de sus estudiantes está fuertemente guiada por tales directrices. Sin embargo, las directrices internacionales que rijan la preparación han escaseado. Como resultado, los países interesados en incorporar los puntos de vista y las perspectivas internacionales en sus programas de formación profesional han estado limitados en sus esfuerzos. Las directrices internacionales son necesarias dentro de las profesiones para asegurar su viabilidad a través de la comunicación internacional abierta y constructiva (Nixon, 1990), y además, tales directrices no pretenden constreñir las prácticas profesionales específicas de cada país, sino homologarlas y respaldarlas con referentes mundiales de validez consensuada y comprobada.

## 2. NECESIDAD DE UNAS DIRECTRICES QUE REFLEJEN UNAS METAS COMUNES

El establecimiento de unas directrices internacionales para la preparación de los psicólogos escolares no es una tarea fácil. Algunos creen que las diferencias entre los países son mayores que las semejanzas. No obstante, un análisis internacional minucioso de la información sobre psicología escolar no apoya tal visión. Dos estudios sobre la psicología escolar llevados a cabo en países desarrollados y en vías de desarrollo, el primero realizado en 1948 (UNESCO/IBE) y el segundo Oakland y Cunningham en 1992 con 44 años de distancia entre ellos, descubren concepciones similares sobre los roles y las funciones de los psicólogos escolares a lo largo del mundo.

Unas directrices internacionales para la formación deben necesariamente balancear las necesidades de un currículum común suficientemente consistente y de experiencias de campo supervisadas, con la adecuación flexible a las diferencias y especificidades nacionales. Por tanto, resulta un desafío importante determinar cuál es el mejor balance entre los grados de uniformidad y diversidad. Una solución adecuada a tal desafío es descubrir las metas comunes. Consecuentemente, la ISPA ha propuesto que la preparación de los psicólogos escolares debe ser discutida en

términos de las metas comunes que han sido identificadas como importantes para la preparación en psicología general (McGovern, Furumoto, Halpern, Kimble y McKeachie, 1991), en psicología profesional (Nixon, 1997), así como en psicología escolar, tanto nacionalmente en el caso norteamericano (Conoley, 1993) como internacionalmente (Oakland y Cunningham, 1992; Burden, 1994; Farrell, 1993; Guillemard, 1994). Esas metas comunes se refieren a: 1) la adquisición de conocimiento psicológico básico, 2) el desarrollo de habilidades profesionales para la toma de decisiones, 3) la adquisición de destrezas de investigación y de manejo estadístico, 4) el aumento de las destrezas interpersonales, 5) el conocimiento deontológico, y 6) el establecimiento de valores profesionales.

La ISPA considera que sus directrices internacionales constituyen un documento vivo que estará necesitado de reformas y revisiones periódicas en el futuro. Así mismo, espera que ese proceso refleje la creatividad y flexibilidad con la que Nixon (1990, 1992) y otros autores han tratado de construir directrices internacionales viables.

### 3. CONOCIMIENTO BÁSICO EN PSICOLOGÍA

El estudio internacional de Oakland y Cunningham (1992) sobre la psicología escolar identificó que el conocimiento básico que es esencial para los psicólogos escolares incluye los siguientes contenidos, ordenados por grado de importancia: *psicología evolutiva, psicología del aprendizaje y psicología cognitiva, psicología de la educación, psicología de la personalidad, psicología social, estadística y diseños de investigación, psicología experimental y psicobiología*. Asimismo, existe un amplio grado de acuerdo internacional en considerar que esas áreas de contenidos son las más importantes y deben ser incluidas en los programas de preparación profesional. El descubrimiento del estudio de Oakland y Cunningham (1992) es apoyado por el trabajo de Nixon (1997) con su investigación en 28 países.

Estas formas de consenso o acuerdo internacional sobre los contenidos esenciales de psicología que deben ser enseñados, aportan credibilidad a las pretensiones de la ISPA de que se cuente con directrices y estándares internacionales.

### 4. PREPARACIÓN PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL

En el estudio específico de Oakland y Cunningham (1992) también se obtuvo que para la formación especializada de los psicólogos escolares es importante la preparación en las áreas de evaluación e intervención. En relación con la evaluación, se juzgó como lo más importante la evaluación cognitiva, académica y afectiva. Respecto a la intervención fue visto como lo más importante la conductual, afectiva, educacional y la centrada en sistemas sociales. Además, la prevención de problemas y la promoción de la salud ha sido también identificada como importante en la práctica profesional de los psicólogos escolares (Zins, Johnson y Thomas, 1995).

Tanto el conocimiento básico en áreas de psicología general como en áreas de contenido especializado es visto como igualmente esencial en las definiciones y descripciones de la práctica profesional en psicología escolar (Conoley, 1993). En resumen, estas áreas de contenido relacionadas con la preparación de los psicólogos escolares están dirigidas a formarles en el ejercicio de funciones similares a las que desempeñan otros profesionales (p.ej. evaluar, diagnosticar, intervenir), pero especialmente centradas en la infancia y la juventud, dentro del contexto de las escuelas, las familias y otros sistemas.

### 5. DESTREZAS PROFESIONALES EN TOMA DE DECISIÓN, REFLEXIÓN E INDAGACIÓN

Las actividades de diagnóstico y de intervención de los psicólogos escolares deben basarse en destrezas bien desarrolladas de toma de decisión, reflexión, indagación y resolución de problemas. La meta de enseñar destrezas de resolución de problemas dentro de un currículum genérico de psicología escolar ha sido propuesta por educadores como Burden (1994), Farrell (1993) y Guillemard (1994).

Las responsabilidades con el diagnóstico y la intervención demandan mucho más que un mero recetario para encarar con éxito los procesos de toma de decisión. El conocimiento de la disciplina de la psicología, incluida su literatura clínica, junto con la suficiente experiencia profesional, capacitan a los psicólogos escolares para seleccionar las intervenciones que mejor se adaptan a las necesidades individuales de los sujetos. Además, la flexibilidad en el pensamiento es necesaria para que los profesionales puedan considerar acercamientos alternativos a las prácticas clásicas o tradicionales (Burden, 1994). Los desacuerdos sobre la idoneidad de diversos acercamientos para suministrar servicios psicoeducativos son resueltos mediante las capacidades de los profesionales para tomar decisiones. Sus tomas de decisión deben estar basadas en la información científica y motivadas por una perspectiva de resolución de problemas que posibilite la contemplación de cursos alternativos de acción (Schon, 1987).

Las destrezas de toma de decisión reflexiva o racional también pueden servir para evitar la estereotipia de las personas y hacer un mal uso de los acercamientos psicológicos y educativos para evaluar, prevenir o tratar. Por ejemplo, las condiciones de pobreza, bilingüismo, inmigración u otras condiciones personales pueden ser examinadas insuficientemente, pueden llevar a juicios sesgados y conducir a la aceptación acrítica de conclusiones erróneas. Además, en muchos países, los tests utilizados con los niños deben ser adecuadamente traducidos desde las versiones originales, incluir suficiente información sobre normas locales, así como estimar convenientemente su fiabilidad y validez (Hu y Oakland, 1991). Esas consideraciones sugieren también que pueden existir dificultades cuando se transfieren otras formas de conocimiento o tecnología. La toma de decisión que sea reflexiva y esté orientada a resolver problemas puede servir para evitar la estereotipia y el mal uso de la tecnología.

Cuando se prepara a los psicólogos escolares, los formadores y los supervisores necesitan modelar las destrezas profesionales de toma de decisión, en el con-

texto de experiencias de campo basadas en la realidad de la práctica profesional. Tales destrezas son adquiridas, en parte, a partir de la experiencia profesional, la aplicación del conocimiento psicológico, el uso de estrategias evaluativas, y desarrollando un enfoque reflexivo sobre la conducta humana y sobre las propias experiencias profesionales. Más específicamente, las destrezas analíticas y de resolución de problemas necesitan ser enseñadas cuando se examinan los antecedentes y consecuencias comportamentales, así como cuando se implementan intervenciones individuales o grupales, dirigidas a estudiantes, profesores, padres u otros.

Por otro lado, las destrezas para la planificación y mantenimiento de intervenciones pueden ser acentuadas interviniendo en un nivel sistémico amplio. En tales casos, las destrezas de toma de decisión se ven facilitadas por los intentos para comprender cómo el género, la nacionalidad, la etnia, la cultura y la clase social pueden sesgar los juicios e influir en el éxito de las diversas estrategias de intervención.

Mediante el desarrollo de las destrezas de toma de decisión, la formación de los psicólogos escolares va más allá del conocimiento psicológico básico. A pesar de que este conocimiento es indispensable para la práctica profesional, su alcance es limitado. Asimismo, su disponibilidad puede también ser limitada. Las destrezas de toma de decisión permiten a los profesionales ver al conocimiento psicológico en evolución más que en inmovilidad y facilitan acercamientos innovadores para indagar metódicamente cuando se enfrentan a situaciones nuevas, complejas, poco claras y diversas, y cuando el conocimiento existente no se ajusta adecuadamente a tales situaciones. En suma, la consideración de las condiciones contextuales que influyen en el crecimiento y el desarrollo del estudiantado requiere de acercamientos reflexivos y racionales a la toma de decisión.

## 6. DESTREZAS INTERPERSONALES

Los servicios e intervenciones básicas que ofrecen los psicólogos escolares (Oakland y Cunningham, 1992; Zins, Johnson y Thomas, 1995) son similares a los ofrecidos por otros profesionales de la psicología (p.ej. evaluación, diagnóstico y tratamiento, tanto preventivo como remedial). Sin embargo, los psicólogos escolares difieren de otros psicólogos, como los clínicos, en sus intereses acerca de los efectos del ambiente y del contexto (p.ej. aula, centro escolar, familia, profesor, cultura) sobre las conductas, actitudes, y emociones de sus clientes (Conoley, 1993). La necesidad de intervenir a un nivel sistémico (p.ej. aula, familia, escuela y comunidad social) hace que los acercamientos indirectos de intervención cobren una relevancia especial en las prácticas profesionales de los psicólogos escolares. La relevancia de las intervenciones indirectas de nivel sistémico ha sido apoyada por los resultados de las investigaciones de los autores antes mencionados. Cuando los expertos en psicología escolar ordenaron la importancia de diversas destrezas y áreas de contenido que están asociadas a los servicios psicoeducativos, el asesoramiento (consultation) fue priorizado como el más importante, esto es así al menos en aquellos países en los que la psicología escolar está bien desarrollada. Otras áreas que representan servicios indirectos de intervención a escala sistémica y que fueron eva-

luadas como prioritarias son la formación o educación de padres y las relaciones escuela-comunidad. En contraste, otras intervenciones, pero de un nivel directo, fueron consideradas como las menos importantes. Estas incluían la supervisión, la terapia de grupo, la terapia marital y la terapia familiar. Estos resultados sobre la relevancia de las intervenciones indirectas de nivel sistémico indican que las destrezas de liderazgo y colaboración son fundamentales para el trabajo con otros y deben ocupar un espacio prominente en la formación de los psicólogos escolares.

Las destrezas de liderazgo y colaboración son particularmente relevantes para las tareas de evaluación, de las que con frecuencia son responsables los psicólogos escolares. Los métodos de evaluación requieren que se utilice información procedente de diversas fuentes (p.ej. alumnos, profesores, padres) obtenida mediante el uso de varios métodos evaluativos (tests, observación, entrevista) y comprendiendo la influencia de diferentes factores en la conducta. Asimismo, los aspectos ambientales y contextuales deben también ser considerados. En congruencia, un papel importante de los psicólogos escolares respecto a los procesos de evaluación es controlar, coordinar y ayudar a integrar los datos que son obtenidos por otros profesionales (p.ej. logopeda, trabajador social, maestro de educación especial). La preparación integral y comprensiva de los psicólogos escolares les permite asumir el liderazgo en la integración de esos datos, para la presentación de los mismos a los diferentes equipos de profesionales que planifican tratamientos desde diversidad de enfoques disciplinares. Asimismo, su papel en tales equipos requiere de múltiples y complejas destrezas de interacción social, incluyendo la mediación en los conflictos y la habilidad para promover relaciones positivas de trabajo entre las escuelas, los padres y la comunidad social.

Las destrezas de interacción social son críticas para la provisión de servicios psicoeducativos y, en tal sentido, deben ser explícitamente recogidas en los programas de formación de los psicólogos escolares. La necesidad de ofrecer formación en esta área resalta la importancia de garantizar prácticas y experiencias de campo a los profesionales, que aseguren el desarrollo interpersonal junto a las competencias teóricas y técnicas.

## 7. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DESTREZAS ESTADÍSTICAS

Los expertos en psicología escolar identifican la importancia de 94 tópicos profesionales que están frecuentemente asociados con este campo (Oakland y Cunningham, 1992). Los tópicos que enfatizan la medición y otras formas de investigación empírica fueron vistos como los más destacados (Cunningham, 1994). Por tanto, otra meta común para la preparación de los psicólogos escolares es la de desarrollar destrezas en el uso de: 1) métodos descriptivos y experimentales, 2) la estadística, y 3) modelos cualitativos de investigación, que les permita llegar a ser profesionales reflexivos y hacer buenas contribuciones a la literatura científica. Tales destrezas son particularmente importantes para asumir las responsabilidades en la evaluación de la calidad de los propios servicios psicoeducativos, o de otros servi-

cios de apoyo a la escuela. Los contenidos relacionados con diseños de investigación y técnicas estadísticas, teorías y métodos en la aplicación de programas de medición y evaluación psicológica, a menudo son enseñados en el dominio cuantitativo, en los planes de estudio para la formación de los psicólogos escolares. Tales destrezas en el dominio cuantitativo deben también ser aprendidas en cursos de especialización, y reforzadas mediante la discusión con los profesores y supervisores, sobre la idoneidad y limitaciones de las distintas estrategias de investigación.

## 8. CONOCIMIENTO DE LA DEONTOLOGÍA PROFESIONAL Y ESTABLECIMIENTO DE VALORES PROFESIONALES

Los exámenes internacionales sobre el campo de la psicología escolar también destacan la importancia del conocimiento sobre los aspectos legales y éticos que están relacionados con la profesión, al menos en aquellos países en los que la psicología escolar está favorablemente desarrollada (Flanagan, Miller y Jacob, 2005; Gredler, 2004; Oakland y Cunningham, 1992). Estos descubrimientos corroboran otros datos que señalan la importancia para la comunidad internacional, del valor de continuar involucrando a los profesionales de la psicología escolar en cuestiones fundamentales sobre las que deben estar familiarizados. La diversidad cultural es un tópico importante que suele surgir en los estudios internacionales sobre este campo. Más claramente, cuando se pide a los profesionales que identifiquen las cuestiones que consideran como más críticas en la investigación en psicología escolar, lo que más frecuentemente suelen mencionar son las cuestiones relativas a la transculturalidad, junto a lo relacionado con las intervenciones escolares, los tests y la evaluación educativa y psicológica, y la preparación de los profesionales. La centralidad de estos tópicos indica que los valores de la comunidad internacional deben ser extremadamente sensibles a los factores de la transculturalidad en la teoría psicológica, la investigación, y la práctica.

Los valores morales básicos de un grupo profesional están representados en sus normas deontológicas tanto para la investigación como para la práctica (Oakland, 1986) y normalmente corren paralelos a los más altamente estimados por cada sociedad. En nuestro mundo planetario cada vez más diverso, a pesar de los diversos esfuerzos por la uniformización globalizadora, las creencias de los psicólogos escolares sobre la importancia de comprender las cuestiones de la transculturalidad en la práctica profesional aparecen como el mayor de los respetos hacia los valores más estimados por los pueblos de cada lugar. Esos valores deben ser incorporados a los códigos deontológicos para formar parte del proceso de socialización de los estudiantes en su preparación profesional como futuros psicólogos escolares.

El establecimiento de los valores profesionales puede ser potenciado mediante la existencia de códigos deontológicos nacionales que regulen la práctica profesional en psicología escolar. El código deontológico de la ISPA (Oakland, Goldman y Bischoff, 1991), traducido al castellano por Báez y Bethencourt (1992), puede servir para ese propósito como una guía informativa útil. Últimamente, las expectativas de que los valores profesionales guiarán la habilidad para promover el

bienestar humano y mantener la integridad académica entre las naciones, que cada vez son más interdependientes, impregnan por excelencia los objetivos en la enseñanza de la psicología escolar.

## CONCLUSIONES

Las directrices propuestas por la ISPA describen las metas internacionalmente comunes para la preparación de los psicólogos escolares. Las directrices resumen los descubrimientos obtenidos en tres investigaciones internacionales y en otras fuentes que expresan las perspectivas internacionales. Esas metas pueden ser utilizadas para preparar programas comprensivos para la formación de los psicólogos escolares. La preparación profesional debe incluir experiencias de campo y un practicum supervisado que sean consistentes con los objetivos y el enfoque general del plan o programa de formación. Los currícula para los programas de formación en psicología escolar se pueden derivar de las presentes directrices, que resumidamente se orientan a sugerir vías alternativas mediante las que el psicólogo escolar puede promover el desarrollo del niño y el fortalecimiento de las instituciones que influyen favorablemente en dicho desarrollo.

La concreción en la realidad de Canarias y del Estado Español, de las directrices internacionales aquí analizadas, habrá de adaptarse, por un lado, a sus tradiciones científicas y profesionales, y, por otro lado, al proceso de convergencia unitaria en el que está inmersa la Unión Europea, de tal modo que el autor de este trabajo apuesta decididamente por continuar fortaleciendo el espacio común de la Psicopedagogía que fue creado en el año 1995. Más claramente, de las posibles alternativas de títulos de postgrado (Master) para el campo científico-profesional que nos ocupa, es decir, el del trabajo en la orientación y el asesoramiento sea educativo, personal o profesional, la opción del Master en Psicopedagogía me parece la más adecuada, pues supone la posibilidad de superar definitivamente estériles enfrentamientos sectoriales y gremiales, además de dotarnos de la oportunidad de ahondar en la experiencia enriquecedora del encuentro interdisciplinario, entre las ciencias del comportamiento humano y las ciencias de la educación.

En suma, puede observarse que las tendencias actuales en la formación de los psicólogos escolares o de los psicopedagogos apuntan hacia la necesidad de continuar preparándoles para el desempeño de funciones profesionales como el diagnóstico, la evaluación, la intervención directa, la intervención indirecta, la investigación, la planificación y la coordinación, en áreas de actuación como la enseñanza (actividades del profesorado), el aprendizaje del alumnado, las dificultades del aprendizaje, la educación socioafectiva, los centros escolares, el asesoramiento vocacional, y las relaciones familia-escuela. Junto a estas tendencias formativas, estrictamente técnico-profesionales, se añaden otras de naturaleza deontológica y axiológica que empiezan a ser consideradas como muy destacadas.

Las perspectivas de futuro en cuanto a la preparación profesional de los psicólogos escolares son difíciles de predecir, pero sí puede afirmarse que en gran medida estarán determinadas por las nuevas necesidades o demandas específicas

que planteen los destinatarios de los servicios psicoeducativos o por las propias aspiraciones técnico-profesionales de los psicólogos escolares (Hanson, 2004; Mcdaniel, 2004). En tal sentido, ya se empiezan a vislumbrar algunas tendencias formativas centradas en algunos aspectos, como por ejemplo la prevención o evitación de la violencia escolar (Benjamin, 2004; Dean y Burns, 2004), el fomento de la inclusión del alumnado en los procesos formativos de la escuela, que nos aleje de las retrógradas inclinaciones hacia la exclusión, segregación o marginación escolar (Farell, 2004), o la consideración de las cuestiones éticas y profesionales en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Carlson y Harvey, 2004).

Como ilustración ejemplificadora de las directrices aquí presentadas, se muestra a continuación un modelo de currículum para la formación en psicología escolar.

### MODELO GENERAL DE CURRÍCULUM EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

#### A. CURSO DE CONOCIMIENTO BÁSICO DE PSICOLOGÍA

1. *Psicología Evolutiva*, que incluya infancia, adolescencia y desarrollo del ciclo vital.
2. *Psicología del Aprendizaje y de la Cognición y Psicología de la Educación*, que incluya las influencias de la motivación, el reforzamiento, la memoria, la atención y la percepción en el aprendizaje académico y en otras conductas relacionadas con la escuela, estilos de aprendizaje, y desarrollo de las destrezas de pensamiento crítico.
3. *Psicología Social*, que incluya las influencias contextuales en la conducta y el desarrollo, la formación de actitudes y valores, la psicología de grupos, la psicología transcultural, la conducta paterno-maternal, las relaciones escuela-comunidad, las relaciones profesor-alumno y asuntos relacionados con clase social, cultura, etnia y género.
4. *Psicología de la Personalidad*, que incluya motivación y emociones, adaptación personal y social, psicopatología de la infancia y de la adolescencia, asesoramiento vocacional, y psicología de la excepcionalidad (p.ej. retraso mental, dificultades del aprendizaje, discapacidad motora y sensorial, superdotación).
5. *Bases Biológicas del Comportamiento*, que incluya bases biológicas del desarrollo, neuropsicología, psicología fisiológica, psicofarmacología elemental y promoción de la salud.

#### B. CURSO DE MEDICIÓN, DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA

Que incluya niveles básicos y avanzados de medición y evaluación, métodos cuantitativos y cualitativos, diseño experimental y de investigación, evaluación de programas, estudios de casos e investigación en acción.

#### C. CURSO DE TÓPICOS PROFESIONALES

Que incluya la historia, las concepciones y las percepciones de la psicología escolar, así como las directrices legales, éticas y profesionales para la prestación de servicios, y además la organización y administración de los servicios de psicología escolar.

#### D. CURSO SOBRE DOMINIOS ESPECÍFICOS DE CONOCIMIENTO

1. *Evaluación e Intervención Educativa y Psicológica*, que incluya el uso de diversos métodos de evaluación que permitan la recogida de información desde varias fuentes y de ese modo evaluar específicamente diferentes rasgos; reconocimiento de que la identificación de las intervenciones viables es una meta de la evaluación; conocimiento de técnicas instruccionales, reeducadoras, y sistemas de intervención, dirigidos tanto a individuos como a grupos pequeños y grandes; evaluación de características individuales y contextuales y reconocimiento de las posibles influencias recíprocas.
2. *Consulta o Aseoramiento* con padres y otros miembros de la familia; con profesores y otros miembros del personal escolar; con agentes sociales y comunitarios.
3. *Fundamentos Educativos*, que incluyan la historia de la educación y las estructuras políticas, organizativas y sociales de la educación.
4. *Necesidades Especiales de Aprendizajes Excepcionales*, que incluya aquellos con dificultades de aprendizaje, retraso mental, deterioro neuropsicológico, inadaptación emocional y social, desórdenes atencionales y trastornos múltiples y generalizados del desarrollo.
5. *Intervenciones Basadas en la Escuela*, que incluyan intervenciones conductuales, emocionales, y sociales de enfoques humanístico, conductista, cognitivo-conductual, aprendizaje social y otros; prevención primaria y secundaria; intervención en crisis; consejo individual y familiar; educación de padres; supervisión; manejo de casos; control del estrés; formación permanente del profesorado.
6. *Desarrollo Organizacional y de Programas*, que incluya diseño de programas, desarrollo y evaluación curricular e instruccional, coordinación de programas.

#### E. PRACTICUM

Que incluya experiencias de campo bajo la supervisión y el apoyo de profesionales de la psicología escolar encaminadas a la aplicación de los conocimientos y las destrezas adquiridas inicialmente.

#### F. INICIACIÓN LABORAL

Que incluya experiencias prácticas y didácticas in situ, diseñadas para integrar los conocimientos adquiridos sobre psicología escolar y desarrollar competen-

cias profesionales de calidad, que abarquen tanto las habilidades de toma de decisión profesional como las habilidades de colaboración y liderazgo.

#### G. INVESTIGACIÓN

Que incluya la recogida, análisis e interpretación de datos cuantitativos y cualitativos con el propósito de comprender correctamente y promover la base de conocimientos en psicología y en su especialidad de psicología escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- BÁEZ, B.F. y BETHENCOURT, J.T. (1992). *Psicología escolar*. Buenos Aires: Cincel.
- BENJAMIN, R.M. (2004). The preparation of school psychologists to provide services related to school violence: a survey of current training programs. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 65, 1-A, p. 64.
- BURDEN, R.L. (1994). Trends and developments in educational psychology: An international perspective. *School Psychology International*, 15, 293-347.
- CARLSON, J.F. y HARVEY, V.S. (2004). Using computer-related technology for assessment activities: Ethical and professional practice issues for school psychologists. *Computers and Human Behavior*, 20, 5, 645-659.
- CATTERALL, C.S. (ed.). (1977-79). *Psychology in the schools in international perspectives*, vols. 1-3. Columbus, OH: International School Psychology Steering Committee.
- CONOLEY, J.C. (1993). *School psychology: Definitions and descriptions of practice*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Toronto, Ontario, Canada.
- CRESPI, T.D. y POLITIKOS, N.N. (2004). Respecialization as a school psychologist: Education, training, and supervision for school practice. *Psychology in the Schools*, 41, 4, 473-480.
- CUNNINGHAM, J.L. (1994). *A contextual investigation of the international development of psychology in the schools*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin.
- DEAN, V.J. y BURNS, M.K. (2004). Practicing school psychologists' perceived role in prevention of school violence. *Psychological Reports*, 94, 1, 243-250.
- FLANAGAN, R., MILLER, J.A. y JACOB, S. (2005). The 2002 revision of the American Psychological Association's ethics code: Implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 42, 4, 433-445.
- FARRELL, P. (1993). *Training psychologists for the 21st century*. Paper presented at the meeting of the International School Psychology Association. Banska Bystrica.
- (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25, 1, 5-19.
- GREDLER, G.R. (2004). Ethics and law for school psychologists, 4th ed. *Psychology in the Schools*, 41, 3, 403-404.
- GUILLEMARD, J.C. (1994). *The role of school psychology in the development of school systems of the 21st century*. Report prepared for UNESCO-NGO. Paris: International School Psychology Association.
- (2004). *Mémo sur la psychologie à l'école*. En [http://www.afps.info/Memo\\_psychologie\\_ccole.pdf](http://www.afps.info/Memo_psychologie_ccole.pdf).



- HANSON, D.J. (2004). School psychological services: Current views of teachers and school psychologists about actual and preferred roles in Indiana. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering*, 65, 2-B, pp. 1069.
- HU, S. y OAKLAND, T. (1991). Global and regional perspectives on testing children and youth: An empirical study. *International Journal of Psychology*, 26, 329-344.
- MCDANIEL, R.E. (2004). The role of school psychologists as perceived by administrators, teachers, and school psychologists in Berrien, Cass, and Van Buren counties (Michigan). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 64, 7-A, p. 2.447.
- MCGOVERN, T.V., FUROMOTO, L., HALPEM, D.F., KIMBLE, G.A. y MCKEACHIE, W.J. (1991). Liberal education: study in depth, and the arts and sciences major-psychology. *American Psychologist*, 46, 598-605.
- NASP (1984). *Standards for training and field placement programs in school psychology*. Washington, DC: Author.
- NASP (2000). *Standards for the credentialing of school psychologists*. Durham, New Hampshire: NASP Publications. En <http://www.nasponline.org>
- NIXON, M. (1990). Professional training in psychology: Quest for international standard. *American Psychologist*, 45, 1.257- 1.262.
- (1992). Training in psychology: Roles for accreditation. *Psychological Science*, 2, 19-20.
- (1997). Practices and needs in psychological training: A survey of 28 countries. *Australian Psychologist*.
- OAKLAND, T. (1986). Professionalism within school psychology. *Professional School Psychology*, 1, 9-27.
- OAKLAND, T. y CUNNINGHAM, J.L. (1992). A survey of school psychology in developed and developing countries. *School Psychology International*, 13, 99-130.
- (2003). *Definition of school psychology*. En [http://www.ispaweb.org/en/documents/definition\\_spanish.htm](http://www.ispaweb.org/en/documents/definition_spanish.htm).
- OAKLAND, T., GOLDMAN, S. y BISCHOFF, H. (1991). *Code of ethics of the International School Psychology Association*. Copenhagen, Denmark: International School Psychology Association.
- OAKLAND, T. y SAUGH, P. (1989). Psychology in the schools: An introduction to international perspectives. In P. Saigh and T. Oakland. (eds.). *International perspectives on psychology in the schools*. pp. 1-22. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ROBERTS, S.C. (2004). The role and function of school psychologists in school, family and community partnerships: An emerging theory. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, 64, 9-A, p. 3.139.
- SCHON, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- UNESCO-IBE (United Nations Educational, Science and Cultural Organization/International Bureau of Education). (1948). *School Psychologists*, Publication n.105. Paris: UNESCO/IBE.
- WALDRON, N., PRUS, J. y CURTIS, M. (2001). *A guide for performance-based assessment, accountability and program development in school psychology training programs*. En <http://www.nasponline.org>.
- WALL, W.D. (1956). *Psychological services for schools*. New York: University Press for UNESCO Institute for Education.
- ZINS, J., JOHNSON, A. y THOMAS, A. (1995). *Survey of ISPA members' professional practices*. Washington DC: National Association of School Psychologists.