

ALGUNAS OBSERVACIONES REFERENTES A LOS PROBLEMAS DERIVADOS DE LA DEFINICIÓN Y LOS OBJETIVOS DE LA PSICOLOGÍA Y LOS PSICÓLOGOS DE LA EDUCACIÓN

Cándido GENOVARD

EL RECURSO A LA EXPLICACIÓN HISTÓRICA

Aunque no absolutamente necesario, un primer paso para explicar la Psicología de la Educación reside en su posible identidad histórica, explicación en este caso a medio camino entre la identificación de un fenómeno cultural y científico y el análisis y posible aplicación de sus resultados a los problemas sociales (STRICKLAND, 1973). Dicha parcialidad se explica porque *no* hay una historia de esta materia hasta los comienzos del siglo XX y los análisis y resultados de la aplicación de la Psicología de la Educación están todavía precisamente por estas y otras razones, en período de valoración. La clasificación en *etapas* que se indica a continuación es pues particularmente convencional y no indica más que el lento y progresivo desvelamiento de una rama que participa en partes desiguales de la Psicología y de la Pedagogía.

El contenido «educacional» de la psicología está ya implícito en los comienzos mismos de su historia, constituyendo así la etapa previa a la organización cronológica de lo que más tarde se llamará Psicología de la Educación. Las diversas reflexiones propias de la filosofía grecorromana, y a partir de ellas y hasta el siglo XIX, no indican más que un relativo interés por la educación entendida «psicológicamente» y sí un extremado afán por explicar desde otras ramas del pensamiento y la ciencia el ideal del individuo educado; en cualquier caso son evidentes durante siglos los dos niveles dis-

tintos de tratamiento (BURT, 1957, 1964; CHARLES 1976; EVANS, 1969; GENOVAR, 1979a, 1979b; GENOVAR y GOTZENS, 1981; WATSON, 1961).

Los comienzos de la psicología de la educación pueden señalarse entre 1880 y 1900, su desarrollo entre 1900 y 1918 y la constitución propiamente dicha de la misma entre 1918 y 1941 (BORING, 1950; GENOVAR, 1979, WATSON, 1961). Son temas psico-educativos de la primera etapa los que están o pueden considerarse como tales en la obra de Francis Galton (1822-1909), John Dewey (1859-1952), Alfred Binet (1857-1911) y William James (1842-1910), todos ellos a medio camino todavía entre la reflexión filosófico-pedagógica y la cristalización del método experimental (BALDWIN, 1911; BORING, 1950, BORING, 1953; FELDHUSEN, 1976; GENOVAR, 1976; GENOVAR y GOTZENS, 1981; SNOW, 1968; WELLS, 1944). Son igualmente noticia de esta época la aparición y uso de los primeros libros de texto para la formación de maestros que indican en alguna de sus partes tener en cuenta primordialmente los procesos psicológicos como explicación de los instruccionales, los planes de estudio de algunas Escuelas Normales y Universidades, incluyendo materias en este mismo sentido las primeras revistas periódicas, los primeros estudios sobre la medida cuantitativa con intención psicopedagógica e, igualmente, los primeros sobre la psicología del aprendizaje teniendo de alguna manera en consideración el proceso instruccional (FREE, 1919; KAUR, 1972; MCDONALD, 1964; REMMERS y KNIGHT, 1922; RICE, 1897). De la segunda etapa son característicos los estudios sobre temas ya monográficos como el aprendizaje, la lectura, la inteligencia y su medida, así como los tests de rendimiento; son igualmente representativos del momento autores cuya investigación primordial es por su nombre y contenido psicológica-educativa: Lee Thorndike (1874-1949) y Charles H. Judd (1873-1946).

La última etapa señalada en esta breve noticia histórica hace referencia no tanto al hecho ya establecido de una materia denominada Psicología de la Educación, sino a una serie de acontecimientos cronológicamente paralelos que cambiarán en gran parte su futuro; estos hechos son el gran desarrollo de la psicometría, la especialización cada vez mayor de la psicología del niño, la constitución e influencia ideológica y metodológica posterior de las llamadas «escuelas», la constitución de órganos periódicos de diseminación de información específicos como el *Journal of Educational Psychology* (1931), y, por encima de todos estos acontecimientos y obviamente a causa de ellos, el desarrollo de la rama aplicada de la propia Psicología de la Educación, esto es la Psicología Escolar (CARPINTERO, 1975; CARR, 1934; GATES, 1922; MONROE, 1945; STROUT, 1940; TINDALL, 1979).

EL RECURSO A LA EXPLICACIÓN POR MODELOS

Hacia 1941 y, particularmente después de la Segunda Guerra Mundial, hay formalmente constituido un cuerpo de conocimientos al que llamamos Psicología de la Educación. Desde entonces y hasta ahora este cuerpo ha ido engrosándose sin que, no obstante, en ningún momento se hayan constituido *teorías* sobre o a partir de dicha materia, esto es no hay todavía sistemas conceptuales que interpreten y expliquen adecuadamente esta realidad a la que llamamos Psicología de la Educación. Entre 1941 y la actualidad, por una parte recopilando la herencia antes señalada y, por la otra, asumiendo las aportaciones de la psicología de los últimos cuarenta años, lo que existe son las explicaciones analógicas o, en otros términos, las explicaciones mediante modelos, en este caso principalmente empíricos representacionales y empíricos teóricos.

Los modelos más sobresalientes utilizados por la Psicología de la Educación para explicarse a sí misma son el *modelo clásico* de Edward Lee Thorndike, autor ya citado anteriormente, (1874-1949) que es básicamente una construcción en la que se unen la psicología general, la pedagogía y la metodología de las ciencias físicas y naturales (TRAVERS, 1969; GENOVAR, 1979) con la finalidad de explicar las diferencias individuales y el aprendizaje (THORNDIKE, 1910), el *modelo social*, que se mueve dentro de las variables de relación persona-persona (maestro-alumno, alumno-alumno), persona-grupo (maestro-clase, alumno-escuela, alumno-familia) y persona-símbolo (alumno-cultura) (TROW, 1941); el modelo procedente del *Análisis Experimental del Comportamiento* y que se refiere instrumentalmente al Análisis y Modificación de Conducta (BIJOU, 1978; DEITZ, 1978) pero en definitiva acabará llamándose *modelo comportamental* y que explica la Psicología de la Educación como la enseñanza y aprendizaje de nuevas conductas, con métodos y datos objetivos y con una incidencia muy fuerte sobre el concepto de ejecución (*performance*), el *modelo interaccionista* que funciona como un complejo global de materias mutuamente dependientes (sujeto del aprendizaje, contenidos instruccionales, diseño de programas, estudio de aptitudes, diferencias individuales, etc.) (GLASER, 1973; C. GENOVAR, 1979 a) el *modelo cognitivista* centrado en los procesos llamados de información, en el aprendizaje significativo-verbal y en la solución de problemas AUSUBEL, 1969; SIEGLER, 1979); el *modelo funcionalista ecológico* que introduce en el proceso explicativo del aprendizaje-instrucción variables probabilísticas, estudios de interacción entre actitudes y tratamiento del rendimiento y su representatividad en términos de diseño (GENOVAR, 1976; PE-

TRINOVICH, 1979; RAVITCH, 1980; HOLZWORTH, 1980; HAMMOND, 1980; DOHERTY, 1980; GILLIS, 1980; EINHORN y HOGARTTE, 1981); otros posibles modelos procedentes de las teorías del aprendizaje por sí mismas y en los últimos veinte años (GREENO, 1980), de la interacción entre cognitivismo y terapia de conducta (LEDWIDGE, 1979; HOBBA *et al.*, 1980; MAHONEY y KAZDIN, 1980) o los modelos sincréticos del tipo «edulcológico» (MACCIA, 1964) no parecen de momento haber logrado la suficiente madurez.

Paralelamente a estos modelos y desde los años sesenta se está afianzando una explicación subsidiaria y a menudo paralela a la Psicología de la Educación y que es la *Psicología de la Instrucción*; desde 1962 los *Annual Review of Psychology* publican bajo el epígrafe primero, contenidos y metodologías que son básicamente de la segunda y esto creo que es altamente significativo (WARBURTON, 1962; SMEDLUN, 1964, ANDERSON, 1967; GAGNE y ROHWERER, 1969; GLASER y RESNICK, 1972; MCKEACHIE, 1972); la tarea de la instrucción es percibir la secuencia más efectiva de la interacción alumno-medio ambiente y el punto más importante es encontrar un procedimiento de decisión para implantarlo. Parece adecuado que se trabaje para ello en el análisis de la conducta que debe aprenderse, en el diagnóstico de las características del que aprende, en la especificación de las condiciones del aprendizaje y en la evaluación y optimización de los resultados del mismo (R.C. ATKINSON y J.A. PAULSON, 1972; W.J. MCKEACHIE, 1972; JOSEPH M. SCANDURA, 1978).

EL TEMA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PSICÓLOGO DE LA EDUCACIÓN

Los problemas y cuestiones motivo de estudio en relación a la actividad del psicólogo en el campo de la educación pueden, en el momento presente, ordenarse de la siguiente manera: *a)* cuestiones que hacen referencia a la *identidad profesional* del psicólogo en relación al tipo de trabajo que realiza, por ejemplo. ¿es una y la misma cosa el psicólogo de la Educación y el psicólogo Escolar?; *b)* cuestiones que hacen referencia a la *formación* del psicólogo en relación a su campo de trabajo y qué se le pide que sepa *hacer* en el contexto del mismo; *c)* cuestiones relacionadas con los *objetivos* profesionales que deben establecerse a nivel *general* y a nivel *específico* en esa actividad; *d)* cuestiones referidas al *perfil social* que corresponde o puede corresponder al psicólogo y, finalmente, y obviamente, relacionado con todos los puntos anteriores *e)* las *cuestiones críticas* que un análisis de este tipo implica y qué preguntas quedan en él abiertas.

a) Las cuestiones que apuntan a ciertos problemas sobre la *identidad profesional del psicólogo* relacionado con el campo educativo *arrancan*, como ya se ha podido reflexionar, del hecho histórico mismo de la existencia de este campo de acción dentro de la psicología y, a su vez, de la relación con el otro gran campo dentro de las ciencias del comportamiento que es la educación. *Arrancan* igualmente de los aspectos formativos, de los objetivos y en último término de la posible explicación de un perfil socioprofesional de dicha actividad, temas, todos ellos, que en este apartado se describen o citan. Y, *arrancan*, finalmente de una cuestión semántica y geográfica. En efecto, al profesional psicólogo que diseña, desarrolla y evalúa procedimientos para la instrucción y la formación en escuelas, servicios institucionales, públicos y privados, industrias, etc. tomando como objetivo básico la investigación se le llama en los Estados Unidos de América *Psicólogo de la Educación* (APA, 1978), mientras que al profesional relacionado con el cuidado y mejora del desarrollo intelectual, social y emocional de los niños y adolescentes, así como los deficientes, los retrasados mentales, programas especiales para adultos, etc. y por lo tanto, incidiendo a nivel *instrumental* en actividades de orientación, ayuda y evaluación, en definitiva, en aspectos aplicados, se le considera en el mismo país y en algunos otros dentro de su área de influencia como *Psicólogo Escolar*; como dato adicional, en la American Psychological Association ocupan sendas divisiones, la 15 y la 16. Sin embargo, esta, en principio, clara separación no lo es tanto en otros países ni de facto aunque más matizada, en la propia APA y otras sociedades psicológicas y educativas como por ejemplo la AERA (American Educational Research Association). En efecto, en el Reino Unido, donde los servicios psicológicos aplicados a la educación reciben el nombre genérico de Psicología de la Educación y al profesional se le llama Psicólogo de la Educación, el solapamiento de ambas «psicologías» es patente y la confusión terminológica notable incluso en el terreno aparentemente diferenciado de ambos sectores (H. WRIGHT, 1976; BILL GILLHAM, 1975, 1978). En el APA Directory, a su vez, es común encontrar que un mismo psicólogo pertenezca o esté adscrito a ambas divisiones, la 15 y la 16 (APA Biographical, 1978). Probablemente en un próximo futuro se verá que la confusión es más superficial y la delimitación de campos más sencilla a partir de los niveles de *acción real* psicológica en los sectores donde inciden. En otros términos, el psicólogo que trabaja en las escuelas, que tiene relación con padres, maestros, asistentes sociales, psicólogos clínicos, pediatras, etc. y cuyos niveles de *intervención* están en relación con las variables netamente intervencionales o intervencionistas, emergen inevitablemente como psicólogos escolares (COLL, 1980; PHYE y RESCH-

LY, 1979). El psicólogo que investiga basándose en la evidencia y la comprobación de explicaciones al contenido, a la instrumentación y a las actividades del anterior podrá considerarse como un psicólogo de la educación. Obviamente, esto no implica separación absoluta sino que por el contrario ayuda a la clarificación de los campos tan necesaria siempre en psicología y por descontado entre ciencia y aplicación. Y es bien sabido que actualmente y en ciertos sectores de la psicología la dicotomía está progresivamente siendo eliminada. En el caso concreto de los dos campos de la Psicología Educativa y la Psicología Escolar son importantes algunas recomendaciones que pueden clarificar la identidad antes señalada: *a)* una formación común *inicial* para ambos, que incluye tanto el estudio teórico y los métodos de investigación como la instrumentación profesional; *b)* la orientación de investigación justamente hacia los temas y sectores que son motivo de problema en el campo aplicado; *c)* proporcionar los medios para que el psicólogo escolar traslade la información al psicólogo educacional y que éste organice dicha información según categorías de valor científico potencial para que a su vez sean devueltos al campo aplicado los esquemas inteligibles y el progreso rentable a todos los niveles.

b) Formación y prestación de servicios. En relación con lo dicho en el apartado anterior podría parecer que sólo los psicólogos escolares «prestán servicios»; en cualquier caso, sí es cierto que en la formación del psicólogo educativo entran en el mundo occidental algunas de las variables diferenciales que allí se trataban de precisar en relación al psicólogo escolar y también lo es que quedan actualmente mejor explicitadas las funciones de este último a nivel de formación y de servicios.

El trabajo más completo realizado en los últimos quince años para «considerar el campo de aplicación del psicólogo de la educación que trabaja en el ámbito educacional público y privado, así como los requisitos y práctica necesarios para el mismo» (Secretary of State for Education and Science, 1968), es el del Ministerio de Educación inglés, donde en un denso informe se establecen algunas de las funciones precisamente del psicólogo escolar y algunas del psicólogo de la educación. Se considera prioritarias del primero el diagnóstico y evaluación de los niños individual y colectivamente, el trabajo interdisciplinar con otros campos tanto médicos como pedagógicos; del segundo se consideran la investigación y la formación de psicólogos escolares a nivel de Educación Normal y de Universidad. A pesar del tono esencialmente «psicológico» del informe se nota en la primera lectura que las cuestiones de tipo clínico, diagnóstico individual y terapéutico, sobresalen por encima de las de tipo «consejo», orientación, prevención y trabajo en grupos

propios de la interdisciplinariedad real entre psicología y pedagogía. Con todas las consecuencias que ello implica y sin duda representando una aportación notable en el informe, se perpetúa el modelo para-médico (CURR, 1969) de prestación de servicios (Ass. of Psychological Education, 1976, 1978).

c) En los Estados Unidos y siguiendo la tónica diferencial señalada en el apartado a) hay una «cualificación» de los «estándares» para prestación de servicios en Psicología de la Educación y en Psicología Escolar. Para los primeros se exige una demostrable especialización en el terreno de la Psicología «aplicada» al campo educativo, experiencia en enseñanza de la materia y titulación a nivel de Doctor, implicando con ello también experiencia investigadora como elemento fundamental (RAND y ELLSWORTHE, 1979): los servicios pues para el Psicólogo Educativo están calificados como docentes e investigadores. Para los *segundos* se establecen dos categorías de profesiones: a) *Psicólogos escolares profesionales*, formados a nivel universitario, con un título de doctor y con experiencia en alguno de los servicios que pueden caer en el campo del medio instruccional, desde la enseñanza pre-escolar hasta la universitaria en los que se tenga básicamente en cuenta el mejoramiento de la salud mental y la facilitación del aprendizaje; esto incluye actividades de evaluación, intervención individual y colectiva, consulta, consejo y orientación, organización de programas y servicios y la supervisión de los servicios psicológicos escolares: b) *profesionales procedentes* de otras ramas y estudios que ofrecen a la escuela servicios supervisados por el Psicólogo Escolar; su formación es de dos años e incluye experiencias específicas en los servicios que realiza (APA Proposals 1979).

De un estudio más detallado de ambos grupos de requisitos, el inglés y el americano, se observan algunos aspectos claros. En el sistema inglés se insiste en el valor de la formación de maestros y enseñantes en general, así como de la experiencia individual y *directa* del psicólogo en el campo de la *instrucción* (CARROLL, 1975), *puesta al día* de la formación de los psicólogos en relación a los cambios en el espectro de política educacional, nuevas técnicas en evaluación y servicios y mantenimiento de relaciones científicas en cursos universitarios para mejoramiento de técnicas y métodos. Finalmente se insiste en la *especialización* en algunos de los campos específicos de intervención para, con un mínimo de objetividad, ser capaz de contestar a las tres preguntas siguientes: ¿qué se puede hacer, qué se puede tolerar, qué se puede modificar? (PHILLIPS, 1971). En todos los casos será importante recomendar al psicólogo que huya de la «cortina de humo psicométrica» (BURDEN, 1976) y de que tenga conciencia de que a nivel educacional su labor

profesional constituye un elemento de cambio social del cual él es el agente. En el sistema americano sobresale la insistencia en la *variabilidad* del funcionamiento del psicólogo como profesional que bajo la consigna general de mantener y mejorar la salud mental de los individuos que forman el grupo «escuela» se esconde una función global más amplia habiéndose incluso propuesto en algunas ocasiones la sustitución del término «psicólogo escolar» por el de «psicólogo que trabaja en las escuelas» (HODGES, 1960); consecuente con esta variabilidad se subraya que sea cual sea la especialización del Psicólogo Escolar su formación debe cubrir *como mínimo*: a) un nivel *profesional* específico en el área de aplicación; así para el Psicólogo Escolar «consejero» se incluirán Psicología vocacional, métodos de diagnóstico y evaluación en el curso, Psicología del *counseling*, relaciones personales y éticas, prácticas de laboratorio y *practicum* fuera del centro (W. JOHNSON, 1962); se recomienda que esta formación mínima, si es posible, y en el caso del *psicólogo de la educación* sea obligatoria, se amplíe a un conocimiento profundo de las bases teóricas e investigadoras en Psicología, Métodos y Técnicas psicológicas, Bases educativas, Principios e Historia, Organización escolar y experiencia supervisada en el terreno aplicado; en todos los casos el Psicólogo de la Educación y de ahí su exigencia curricular, es «inevitablemente el creador del propio psicólogo de la educación y derivadamente del psicólogo escolar» (CURRIE, 1969). Es finalmente característica del sistema americano el distribuir a nivel de importancia por igual los servicios a la escuela y a las instituciones llamadas de segunda enseñanza que, al menos individualmente, quedan desdibujadas tras el nombre de «escuelas».

Aparte de la *descripción general* de objetivos según la cual los Psicólogos de la Educación son psicólogos aplicados cuyo trabajo se relaciona primariamente con el desarrollo psicológico y educacional, y los problemas que pueden ir asociados con ellos, el trabajo incluye la investigación y el tratamiento, así como actividades de consejo y de aquellas investigaciones representativas para las políticas educativas. Hay en las tareas del psicólogo de la educación contemporánea una serie de objetivos que aun siendo de tipo general o con un variado grado de generalidad influyen en su práctica cotidiana. Algunos de estos objetivos generales son el tratamiento prioritario e individual del niño (FREEMAN y TOPPING, 1976), la interacción social como base de estudio de la curación psicopedagógica (LIGHTFALL, 1969), el estudio de la Psicología en el contexto de la psicología comunitaria (LEHMAN, 1971), promocionar el bienestar humano controlando el comportamiento (MILLER, 1969) y finalmente el señalar cuáles son los problemas significativos y de la competencia de la Psicología Educativa (TIZARD, 1976).

El estudio más puntual realizado hasta la fecha sobre *los fines específicos* de la Psicología Educativa-Psicología Escolar es el del colectivo que editan PHYE y RESCHLY y en el que se distribuyen en dos grandes bloques: *en uno* se tratan problemas de evaluación e intervención en poblaciones especiales (retrasos «en primer grado»), trastornos de aprendizaje, tratamientos en condiciones de «hándicap», tratamiento de los superdotados y de los niños con talento, etc.); *en el otro* se consideran los servicios indirectos del Psicólogo escolar como consultores en la evaluación e intervención en procesos de aprendizaje «normal», consulta «comportamental» e intervención igualmente en programas de salud mental (PHYE y RESCHLY, 1979). El trabajo citado explicita algunos campos ya indicados en el apartado anterior y en ocasiones anteriores por sectores importantes de la Psicología Educativa-Psicología Escolar. Sobre todo en relación al apoyo necesario a los programas instruccionales y de aprendizaje, al consejo, ayuda y orientaciones, a la cuestión de las escuelas especiales y al problema subsidiario de la integración. No se tratan en cambio temas referidos a la investigación, a la comunicación de contenidos, no se trata el tema de la prevención, tan en auge cinco años atrás, no se hace en ningún caso un análisis de lo que significa «aplicación» en Psicología Escolar (J. MEYERS, 1973) y sigue ausente un cuadro general de actuaciones específicas en el campo de la misma (CYRIL BURT, 1969; NORMAN A. SPRINTHALL, 1980). Hay que interpretar «que todos estos temas no se tratan en obra tan reciente como la citada, bien por su generalidad, bien por caer precisamente en el campo de la Psicología Educativa». Los editores, no hay que olvidarlo, son americanos y resaltan su pertenencia a la División 16 de la APA.

d) Perfil sociológico. Un tema clave en la profesión del psicólogo relacionado con el campo educativo es el de su reconocimiento social-profesional. La piedra de toque de una actividad «pública» es su reconocimiento como tal profesión y qué criterios de profesionalización se siguen, así como estos a su vez constituyen el marco institucional del mismo.

He señalado algunas de las líneas generales de actividad y formación en el apartado *b)*; aquí no se trata de una repetición sino del análisis y resultados de aquella actividad y si existe o no un perfil profesional del Psicólogo Escolar-Psicólogo Educativo. Según la literatura y experiencia contemporánea sobre el tema parecen existir perfiles de destrezas lo suficientemente claros para hablar del Psicólogo Escolar-Psicólogo Educativo, un campo potencial de acción todavía más sobresaliente y un conjunto de problemas externos que dificultan un desarrollo equilibrado de dicha profesión (FAIRLING, 1969) ensombrecidos por otros de tipo interno que obligan a una re-

flexión sobre el tema de la definición, objetivos y métodos de la Psicología de la Educación, motivo de la última parte de esta exposición y de un trabajo más amplio sobre el mismo en otro lugar y contexto (BARCLAY, 1971; SCANDURA, 1978). En conjunto la Psicología de la Educación-Psicología Escolar poseen personalidad «jurídica» pero su carta de ciudadanía no viene totalmente asegurada y parece precisar de una cierta «reconstrucción» (GILHAM, 1978).

e) *Cuestiones críticas.* En el apartado anterior se hablaba de una cierta «reconstrucción» del papel del Psicólogo de la Educación-Psicólogo Escolar. Implícitamente se indicaba una cierta crisis en la consideración del papel y función del Psicólogo de la Educación-Psicólogo Escolar y al mismo tiempo una cierta redefinición de dicho papel. Algunas de estas críticas parecen indicar que en la década de los 60 no ha sido lo suficientemente aplicado y sí en cambio excesivamente experimental, que se ha prestado más atención a las exigencias institucionales (padres, escuelas, centros) que al propio niño-cliente; en la década de los 70 parece que, por el contrario, se ha sido extremadamente aplicado, tanto en la reincidencia en el test, por descartado con más sofisticación, como en la orientación vocacional, en la ayuda, en el consejo, en el diagnóstico y en el tratamiento de deficiencias (logopedas, especialistas en ciegos, etc.). Parece como si en ciertas ocasiones el Psicólogo de la Educación hubiera bajado al terreno del Psicólogo Escolar y en lugar de formarlo lo hubiese sustituido; en el mismo sentido el Psicólogo Escolar ocuparía en esta etapa toda la panoplia de «subservicios» propios de campos muy específicos antes citados como dependientes de este mismo Psicólogo Escolar. Es obvio que el centro de la Psicología Educativa debe ser la teoría y la tecnología del cambio y esto lleva al psicólogo a no ser un mero aplicador (GILHAM, 1978); por la misma razón el retorno a los roles iniciales se hace imperativo para que el círculo investigación-aplicación-investigación se realice lógica y efectivamente. El problema está en que justamente los roles iniciales eran, como hemos visto «polimorfos» y *motores de confusiónismo*. A nivel puntual este confusiónismo viene dado por tres categorías de *ignorancia*: a) ignorancia del contenido básico que constituye la Psicología de la Educación y de un esquema decidido sobre el tema, en otros términos ¿investigación? ¿aplicación?, ¿investigación-aplicación?, ¿investigación-aplicación-investigación?; b) ignorancia de qué y quiénes distribuyen la información de Psicología de la Educación; no existen, sin ir más lejos, libros de texto que sirvan para la formación «profesional» del Psicólogo de la Educación-Psicólogo Escolar. Los que hay son libros pensados principalmente para maestros y luego y al mismo tiempo en una gran pirueta para el

Psicólogo de la Educación-investigador; c) ignorancia de distribución de campos del continuo diagnóstico-tratamiento-prevención-evaluación y, si hay que hacerlo, qué tipo de cambios prioritarios (BARCLAY, 1971).

Sería ingenuo considerar que estas preguntas, cuestiones y críticas no nacen de problemas de fondo y que van desde la inseguridad institucional, la poca generación de datos empíricos que la profesión proporciona y el peligro constante de contaminación del modelo médico, a la falta de taxonomización de funciones como prevención, intervención, comunitarismo, etc. ¿Significa esto que ha llegado el momento de dar más psicología y menos psicólogos? (LOXLEY, 1976).

CONCLUSIÓN: DEFINICIÓN, CONCEPTO, OBJETIVOS

De todo lo dicho hasta ahora se desprende que una descripción como la que aquí se está dando deberá ofrecer, por lo menos en relación al concepto y metodología bien una definición unitaria que incluya a la Psicología Escolar, bien una definición bivalente que las incluya en tanto que relacionadas y las separe en tanto que sus campos de acción son prioritariamente lo que son y «secuencialmente» lo que no es la otra. ¿Esto es posible?

La *Psicología de la Educación* es una «rama» de la Psicología científica diseñada para tratar con los procesos de enseñar y aprender y con los problemas que ambos y/o conjuntamente pueden presentar. Es función de la Psicología de la Educación organizar los métodos de investigación necesarios para el estudio de dichos procesos y problemas y crear a su vez los instrumentos que a partir de la información conseguida puedan aplicarse mediante la Psicología Escolar para su remedio. En el estado actual del desarrollo científico la Psicología de la Educación y la Psicología Escolar pueden ofrecer un reducido número de soluciones «totales», uno más considerable de soluciones parciales y uno fluido y cambiante de problemas en curso de investigación.

Las categorías de procesos y problemas posibles a tratar por la Psicología de la Educación, en el caso específico de enseñar-aprender, se dividen en dos grandes grupos: aquellos procesos y problemas que existen antes de empezar el proceso mismo de enseñar-aprender y los que se dan durante y después del proceso. Será pues función de la Psicología de la Educación el *elegir objetivos* que incluyan el propósito de la enseñanza y el contenido de la misma, *conocimiento científico* de los *individuos* incluidos en dicho proceso (profesor-alumno), *elección* de las *técnicas adecuadas* al proceso de enseñar

y al de aprender y fundamentalmente elección de los *sistemas de evaluación* que se correspondan con todos los pasos anteriormente citados (GAGE y BERLINER, 1980).

Las categorías de actividades que la Psicología Escolar puede ofrecer para remediar los diferentes tipos de problemas individuales que pueden aparecer en el proceso de enseñar-aprender son: *evaluación e interpretación* del desarrollo del niño en términos «intelectuales», emocionales y sociales; ayudar a indentificar a los niños excepcionales en sentido amplio y colaborar con otros profesionales en el desarrollo de programas educacionales individuales; desarrollar instrumentos que faciliten el *aprendizaje* y la *adaptación* de los niños; promover y potenciar la investigación necesaria por parte de la Psicología de la Educación para que aquel tipo de investigación sea interpretable y aplicable a la solución de los problemas que se den en la escuela y dentro del proceso de enseñar-aprender; *diagnosticar* problemas educacionales y personales y recomendar el programa o actuación más indicados.

Lo dicho hasta aquí se encuentra de forma generalizada en la literatura sobre el tema, y con un esquema parecido aunque pueden variar la nomenclatura y la extensión de los campos a que hago referencia. Así la Psicología de la Educación puede consistir *primordialmente* en el análisis de tareas que implican a su vez los objetivos instruccionales, la descripción de procesos, la identificación de prerrequisitos instruccionales; en la evaluación de los estudiantes, en la planificación de la instrucción, en el acto de instruir y en la evaluación de la propia instrucción o en *términos más amplios* en el estudio de las bases de las decisiones educativas e instruccionales (que incluyen a su vez desde las características de los sujetos humanos hasta los procesos de aprender), el estudio de la planificación de la instrucción (que incluye los objetivos instruccionales, los niveles de instrucción, los dominios específicos del aprendizaje y la evaluación de la ejecución del alumno), el estudio de la implementación de la instrucción (medio ambiente instruccional, métodos de enseñanza, niveles de instrucción, estrategias efectivas de aprendizaje dentro y fuera de la clase, análisis de las respuestas del estudiante, etc.) y, finalmente, la facilitación de destrezas sociales para cubrir todos los objetivos. En cualquier caso, el contenido y objetivos incluidos en los textos de la Psicología de la Educación están pensados básicamente en términos del estudiante de Escuela Normal (TRAVERS, 1970) y derivadamente, en términos de especialidad universitaria, aunque en la realidad una y otra orientación se solapan según los centros y las exigencias académicas de los mismos. Es obvio pues que una *vuelta al modelo instruccional* que explicábamos al comienzo de este trabajo parece imponerse, al menos a nivel de reflexión.

Bibliografía

- ANDERSON, A. 1967. «Educational Psychology». *Annual review of Psychology*. Washington, 18: 129-164.
- APA 1978. *Careers in psychology*. American Psychological Association, Washington.
- APA. 1978. *Biographical Register*. American Psychological Association, Washington.
- ATKINSON, P. 1972. An approach to the Psychology of Instruction. *Psychological Bulletin*, 78: 49-61.
- AUSUBEL, D.P. 1969. «Is there a discipline of Educational Psychology». *Psychology in the schools*, 6:232-234.
- .1968. *Educational Psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston (Edición española de la Editorial Trillas 1976).
- BAER, D.M., WOLF, M.M. y RISLEY, T.R. 1968. «Some current dimensions of applied behavior analysis». *Journal of Appl. behavior*, 1: 91-97.
- BARCLAY, J.R. 1971. «Descriptive, theoretical and behavioral characteristics of subdoctoral school psychologists». *American Psychological Association*, 26: 257-280.
- BIGGS, J.B. 1976. «Wanted: a new discipline». *Australian Psychologist*, 11: 43-52.
- BIJOU, S.W. 1970. «What psychology has to offer education now». *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3: 65-71.
- y RAYEK, E. (eds.). 1978. *Análisis conductual aplicado a la instrucción*, México, Trillas.
- BLAIR, G.M. 1941. «The vocabulary of Educational Psychology». *Journal of educational psychology*, 32: 365-371.
- 1949. «The content of Educational Psychology». *Journal of Educ. Psychology*, 40:467-574.
- BLOOM, B.S., HASTINGS, J.J. y MADAUS, G.F. 1971. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, McGraw Hill.
- BORING, E.G. 1950². *A history of experimental psychology*, Appleton, Century Crofts.
- BOZHOVICH, R. y SLVAINA, P. The past fifty years of soviet educational psychology. *Voprosy Psikhologii*, 13: 51-70.
- BRUNER, J.S. 1966. *Towards a theory of instruction*. Cambridge Harvard University Press.
- .1968. Culture, politics and pedagogy. *Saturday Review*, 51: 69-90.
- BURDEN, R.L. 1976. «Training educational psychologists to work in schools». *Remedial Education*, 11: 61-68.
- BURT, C. 1969. «Psychologists in the education services». *Bulletin of the British Psychological Society*, 22: 1-11.
- .1957. «Impact of psychology upon education». *Yearbook of Education*, pp. 1963-1980.
- CARPINTERO, H. 1975. *Génesis y evolución de la psicología evolutiva*. Homenaje al Dr. Juan Reglà Campistre, II. Facultad de Letras, Universidad de Valencia, pp. 505-517.
- CARR, J.W. 1934. «The relationship between the theories of Gestalt Psychology and those of a progressive science of Education». *Journal of Educational Psychology*, 25: 192-202.
- CARROLL, H.M.C. 1975. «Teacher training and teacher experience». *Bulletin of British Psychological Society*, 28: 277-279.
- CHARLES, D.C. 1976. «An historical overview of educational psychology». *Contemporary Educational Psychology*, 1: 76-88.
- CURR, W. 1969. «Critical notice on "psychologists in education service"». *British Journal of Educational Psychology*, 39: 92-96.

- COLL, C. y M. FORNS (eds.). 1980. *Áreas de intervención en la psicología*. Horsoni, Barcelona.
- CRONBACH, L.J. y SNOW, R.E. 1975. *Aptituds and instruccional methods: A handbook for research on interactions*, Naiburg Pub. Co.
- CURRIE, J. 1969. «Psychologists in educations services: teaching of experience». *Bulletin of the British Psychological Society*, 22: 89-91.
- DAVID, E.E. 1972. «The relation of science and technology». *Science*, 175, p. 13.
- DEITZ, S.M. 1978. «Current status of applied behavior analysis. Science vs. technology». *American Psychologists*, 33: 805-814.
- DENNIS, W. 1949. «Historical beginning of child psychology», *Psychological Bulletin*, 46: 224-235.
- DOHERTY, M.E. 1980. «Brunswik and the nature of expert judgement». *APA Annual Meeting*.
- EINHORN, H. y H. HOGARTH. 1981. «Behavioral decision theory: processes of judgement and choice». *Annual Review of Psychology*, 32: 53-88.
- EVANS, E.G.S. 1969. *Modern Educational Psychology. An historical introduction*. Routledge and Kegan Pane, Humanities Press.
- FAIRLING, W. 1969. «The problems and potential of School Psychology». *Journal of School Psychology*, 7 (2): 33-35.
- FELDHUSEN, J.F. 1976. «Educational psychology and all is well». *Educational Psychologist*, 12: 1-13.
- FREE, F.N. 1919. *Courses in educational psychology in colleges, universities and normal school*. Yearbook VIII of the National Society of College teachers of education. Marshall, Ton, Iowa, Marshall Printing Co. p. 43.
- FREEMAN, y TOPPING. 1976. «What do you expect of an educational psychologist?». *AEP Journal*, 3: 4-9.
- GAGE, N.L. y D.C. BERLINER. 1980. *Educational Psychology*. Rand McNally, pp. 210-214.
- GAGNE, R.M. y ROHWREER, 1969. «Instructional psychology». *Annual Review of Psychology*, 20: 381-418.
- GATES, A.I. 1922. *Psychology for students of education*. Macmillan Co.
- GENOVAR, C. 1975. Páginas clásicas de psicología: el capítulo XXVIII de «An Essay Concerning Human Understading, de John Locke», *Cuadernos de psicología*, 5: 35-49.
- 1976. *An introduction to Egon Brunswik*, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Bellaterra.
- 1979a. «La psicología de la educación en la sociedad de hoy: Esquemas de estudio». *Boletín informativo de la Fundación Juan March*, 84: 3-16.
- 1979b. «La psicología de la educación: una ciencia a debate». *Investigación y Ciencia* 34: 48.
- GOTZENS, C. 1981. «Introducción histórica a la psicología de la educación en EE.UU». *Revista de Historia de la Psicología*, 2 (4): 337-354.
- GILHAM, B. 1978. *Reconstructing Educational Psychology*, Croom Helm.
- GLASER, R. y RESNICK, L.B. 1972. «Instructional psychology». *Annual Review of Psychology*, 23: 273-290.
- 1973. «Educational psychology and education». *American Psychologist*, 28: 557-566.
- GREENO, J.G. 1980. «Psychology of learning 1960-1980. One participants observation». *American Psychologist*, 35: 713-728.
- HAMMOND, K. 1980. *The integration of research in judgement and decision theory*. University of Colorado, Institute of Behavioral Sciences, Report 226, 128 pp.

- HARDING, L.W. 1951. *Anthology in educology*. Debuque, Iowa, C. Brown Co.
- HODGES, W.L. 1960. «State certification of school psychologists». *American Psychologist*, 15: 346-349.
- HOLLWORTH, J. 1980. «Extending the cognitive conflict paradigm to research on third party intervention». *APA Annual Meeting*, 20 pp.
- JOHNSON, W. 1962. «The scope and standars of preparation in psychology for school counselors». *American Psychologist*, 17: 149-157.
- KAUR, A. 1972. «History of educational psychology in USA during 1880-1940». *Indian Educational Review*, 7: 123-140.
- KEATS, D.M. 1976. «Psychologists in education». *Australian Psychologist*, 11.
- KOSTYUK, L. 1972. «The development of educational psychology in Ukranian SSR». *Voprosy Psikhologii*, 5: 10-23.
- LEDWIDGE, B. 1979. «Cognitive behavior modification or new ways to change minds: Reply to Mahoney and Mahoney and Kazdin». *Psychological Bulletin*, 86: 1050-1054.
- LEHMAN, 1971. «Community, psychology and community psychology». *American Psychologist*, 26: 554-560.
- LIGHTFALL. 1969. «A social psychologist for school systems». *Psychology in the schools*, 6: 3-12.
- LORETAN, J. 1965. «The decline and fall of group intelligence testing». *Teachers college record*, 67: 10-17.
- LOXLEY, D. 1979. *Redifining educational psychology. An alternative progresis*. Mimeo, Sheffield Educational Department, Psychological service.
- MACCIA, E.S. 1964. «Logic of education and educatology: Dimension of philosophy of education». *Proceedings fo the philosophy of education society*.
- MAHONEY, M. y KAZDIN, A.E. 1979. «Cognitive behavior modification: misconception and premature evaluation». *Psychological bulletin*, 86: (5) 1044-1050.
- MCDONALD, F.J. 1964. «The influence of learning theories on education (1900-1950)». In *Theories of Learning and Instruction*, University of Chicago Press.
- MCKEACHIE, L. 1972. «Research on college teaching». *Educational Perspective*, 11: 3-10.
- MEYERS, J. 1973. «A consultation model for school psychological services». *Journal of School Psychology*, 11 (1): 5-15.
- MONROE, C.S. 1945. «Educational measurement in 1920 and in 1945». *Journal of Educational Research*, 38: 334-340.
- MURPHY, G. 1949. *Historical introduction to modern psychology*, Harcourt Brace.
- PETRINOVICH, L. 1979. «Probabilistic functionalism. A conception of research method». *American Psychologist*, 34 (5): 337-390.
- PHILLIPS, C.R. 1971. «Summerfield and after: training of educational psychologists». *Bulletin of the British Psychological Society*, 24: 207-213.
- PHYE, G.D. y RESCHLY, D.J. 1979. *School Psychology. Perspectives and issues*, Acad. Press.
- RAND, D.C. y ELLSWORTH, R. 1979. «Psychology in action. A brief survey of criteria used by employers hiring educational psychologists». *American Psychologist*, 34: 706-709.
- RAVITCH, M. et al. 1980. *A policy capturing approach to medical decision making*, APA Manual meeting, 17 pp.
- REMMERS, H.H. y KNIGHT, F.B. 1922. «The teaching of educational psychology in the USA». *Journal of Educational Psychology*, 13: 399-407.
- RICE, J.M. 1897. «The futility of spelling grund». *Forum*, 23: 163-172.
- ROBACK, A.A. 1952. *History of American Psychology*, Library Publishers.

- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. 1968. *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinehart y Winston.
- SCANDURA, J.M. 1978. «Current status and future direction of Educational Psychology as a discipline». *Educational Psychologist*, 13: 45-56.
- SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SCIENCE. *Psychologists in educational services*, London.
- SELIGMAN, M.E.P. 1970. «On the generality of the laws of learning». *Psychological Review*, 77: 406-418.
- SIDMAN, M. 1960. *Tactics of scientific research*, Basic books.
- SKINNER, B.F. 1966. «What is an experimental analysis of behavior?» *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 9: 213-218.
- SMEDLUND, J. 1964. «Educational psychology». *Annual Review of Psychology*, 15: 251-276.
- SNOW, R.E. 1968. «Brunswikian approaches to research on teaching». *American Educational Research Journal*, 5: 475-489.
- SPENCE, K.W. 1959. «The relation of learning theory to the technology of educational methods». *Harvard Educational Review*, 29: 96-106.
- STEPHENS, J.M. 1959. «Educational psychology». *Annual Review of Psychology*, 10: 104-130.
- STEWARDS, W.A.C. 1972. *Progressive and radicals in english education 1750-1970*, Londres.
- STRICKLAND, D. 1973. «The use of history in the study of education». *Theory into practice*, 12 (1): 13-22.
- STROUT, J.S. 1940. «Experiments on learning in school situations». *Psychological Bulletin*, 37: 777-807.
- THORNDIKE, E.L. 1910. «The contribution of psychology to education». *Journal of Educational Psychology*, 1: 5-12.
- TINDALL, R.J. 1979. «School psychology: the developmental of a profession». En: PHYE, G.D. y RESCHLY, D.J. *School Psychology: Perspectives and issues*, Academic Press, pp. 3-24.
- TRAVERS, R.M. 1969⁴. Educational psychology. *Encyclopedia of Educational Research*, Mcmillan, pp. 413-420.
- TRAVERS, J.F. 1970. *Fundamentals of Educational Psychology*, International textbook Co. An intext Pub. Scrantom, Penn. 1. Educational psychology, pp. 3-23.
- TROW, W.C. 1941. «Educational psychology: individual or serial?» *Journal of consulting psychology*, 5: 265-269.
- WARBURTON, F.W. 1962. «Educational psychology». *Annual Review of Psychology*, 13: 371-414.
- WATSON, R.I. 1961. «A brief history of educational psychology». *Psychological Record*, 2: 209-242.
- WELLS, F.L. 1944. «James McKee Cattell». *American Journal of Psychology*, 57: 1270-1275.
- WISEMAN, S. 1959. «Trends in educational psychology». *British Journal of Educational Psychology*, 29: 128-135.
- WOLKLE, D. 1947. «The sensible organization of courses in psychology». *The American Psychologist*, 2: 437-445.
- WORCESTER, D.A. 1927. «The wide diversities of practice in first courses in educational psychology». *The Journal of Educational Psychology*, 18: 11-17.
- WRIGHT, H.J. 1976. «Practice of educational psychology in England and Wales». *Journal of the Association of Educational Psychologists*, 4 (2): 24-31.

RESUMEN

Para un posible análisis de la psicología y los psicólogos de la educación se recurre a un análisis histórico, a un análisis de modelos y a un análisis profesional de la actividad psicoeducativa. Se concluye subrayando la incidencia de estos puntos en el contexto social y académico. Se da valor relevante a las fuentes bibliográficas utilizadas a lo largo del presente estudio.

ABSTRACT

For a possible analysis of Educational Psychology and Psychologists, the writer makes use of historical analysis, analysis of models and professional analysis of psychoeducational activity. He concludes by emphasizing the incidence of these points in a social and academic context. Relevant acknowledgement is made of bibliographical sources used throughout the study.