

PAPELES DEL
PSICÓLOGO

Papeles del Psicólogo

ISSN: 0214-7823

papeles@correo.cop.es

Consejo General de Colegios Oficiales de
Psicólogos
España

Fernández, Juan

PSICÓLOGO/A EDUCATIVO: FORMACIÓN Y FUNCIONES

Papeles del Psicólogo, vol. 34, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 116-122

Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos

Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827025003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PSICÓLOGO/A EDUCATIVO: FORMACIÓN Y FUNCIONES

Juan Fernández

Universidad Complutense de Madrid

En este trabajo se ofrece una síntesis de lo que puede constituir la especificidad del psicólogo/a educativo frente al resto de psicólogos y otros especialistas afines. Esta síntesis se realiza desde una doble perspectiva: académica y profesional. Desde la primera se constata la institucionalización académica y la continuidad de aportaciones a lo largo de más de un siglo de la Psicología de la Educación. Gracias a ambos hechos –institucionalización y continuidad–, hoy es posible definir tanto los objetivos como las funciones del psicólogo educativo. Desde la segunda, se describen las gestiones de todo tipo –académicas, legislativas y administrativas– que se están llevando a cabo actualmente para la incorporación del psicólogo educativo a los distintos centros de los diversos niveles del sistema educativo formal español. Finalmente, se reseña una iniciativa bien valorada por académicos, profesionales y autoridades legisladoras, pero que las dificultades económicas actuales la han relegado al olvido momentáneo.

Palabras clave: Psicólogos educativos, La formación, Las funciones: La evaluación, El asesoramiento y la intervención.

This paper tries to provide a synthesis of what may constitute the specificity of the educational psychologist compared to other psychologists and other related specialists. This synthesis is carried out from two perspectives: academic and professional. From the first one, it is shown the academic institutionalization and the continuity of contributions of Educational Psychology over more than a century. Thanks to both facts –institutionalization and continuity– it is now possible to define clearly the objectives, as well as the functions, of educational psychologists. From the second perspective, the progressive legislative, academic and administrative steps are described. The aim of these efforts is to incorporate the educational psychologist at the centers of the Spanish formal educational system. Finally, it is briefly considered an initiative very positively valued by academics and professionals, but that due to the current economic difficulties has been forgotten momentarily.

Key words: Educational psychologists, Training, Functions: Assessment, Counseling and intervention.

Hasta muy recientemente, en España, hemos estado hablando más del psicólogo que trabajaba en contextos educativos que del *psicólogo educativo* en cuanto tal (a lo largo de todo este trabajo cuando se utiliza la expresión *psicólogo educativo* se ha de entender que se está hablando indistintamente de mujeres –psicólogas– y varones –psicólogos–). En nuestros días, afortunadamente, estamos comenzando a hablar y a escribir sobre la figura del psicólogo educativo más que sobre el psicólogo que ejerce sus funciones en el ámbito escolar. El cambio no es solamente nominal, ni mucho menos. De hecho supone un cambio sustancial. Intentaré poner de manifiesto algunas de las principales implicaciones de este cambio, asumiendo una doble perspectiva: la académica y la profesional.

PERSPECTIVA ACADÉMICA

Consideración histórica

Creo que en ocasiones no hemos sido del todo conscientes de que la **Psicología de la Educación**, como parte

esencial de la Psicología y como una de sus principales especialidades, cuenta con más de un siglo de existencia, durante el cual se han producido abundantes y relevantes investigaciones y aportaciones (Beltrán y Pérez, 2011; Zimmerman y Schunk, 2003). De hecho, ya a principios del siglo XX, Thorndike (1910) considera oportuno realizar una síntesis de las principales aportaciones que la Psicología puede hacer a la Educación. En esta misma fecha (1910) aparece una revista, que no ha dejado de publicarse desde entonces y que se ha constituido en fuente de conocimientos específicos bien fundamentados para investigadores y profesionales, cuyo objetivo general fue, desde un principio, poner de manifiesto la unión de investigaciones psicológicas, por un lado, y el *arte de la educación* por el otro: *Journal of Educational Psychology* (<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=browsePA.volumes&jcode=edu>). Igualmente, la American Psychological Association (APA; <http://www.apa.org/>), estructurada en divisiones y sin duda la asociación internacional de psicología más importante para los psicólogos, cuenta con dos potentes divisiones para la Psicología Educativa: *School Psychology*

Correspondencia: Juan Fernández. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Campus de Somosaguas. 28223 Madrid. España. E-mail: jfernandez@psi.ucm.es



(<http://www.apa.org/about/division/div16.aspx>) y Educational Psychology (<http://www.apa.org/about/division/div15.aspx>). El número de revistas de Psicología de la Educación, indexadas dentro de la publicación de obligada consulta para cualquier investigador y profesional de cualquier ámbito científico y, por tanto, para los psicólogos educativos –investigadores o profesionales–, Journal Citation Reports (http://thomsonreuters.com/products_services/science/science_products/a-z/journal_citation_reports/), se cuenta en la actualidad por decenas, así como el número de handbooks, libros, revisiones –descriptivas o críticas–, o meta-análisis centrados en esta especialidad (Fagan y Wise, 2007; Mayer y Alexander, 2010; Reynolds y Miller, 2003; Snow y Swanson, 1992).

En este sentido, en España, hemos seguido pasos semejantes a los dados internacionalmente, aunque ciertamente con mucho retraso, al menos con respecto a EE.UU. En concreto, cuando se institucionalizan los estudios de psicología, en la década de los 50, aparece ya la Psicología de la Educación como parte integral de la misma. Desde esa fecha hasta nuestros días siempre hemos contado con una Especialidad de Psicología de la Educación. El plan de estudios más desarrollado y estructurado es el que se viene impartiendo en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, en los cursos 4º y 5º de la licenciatura en Psicología, desde mediados de los 80 hasta nuestros días (2013). Por lo que respecta a las principales aportaciones científicas de esta área, han quedado recogidas en una síntesis dedicada a las principales líneas de investigación desarrolladas por sus profesores funcionarios de todas las Facultades de España en las que se imparten estudios de psicología (Fernández, 2002; Sánchez-Miguel y García-Sánchez, 2002). Las 67 líneas de investigación analizadas se aglutinaron en los siguientes cinco conglomerados: el desarrollo cognitivo y lingüístico, el desarrollo personal y social, los contextos del desarrollo y educación, cognición e instrucción y dificultades en el desarrollo y el aprendizaje.

Consideración actual

Contando con esta centenaria historia, ¿cuál podría ser una visión sintética de la especificidad de esta área con respecto a otras especialidades dentro de la Psicología y a otras disciplinas y, por tanto, la especificidad del Psicólogo Educativo? Tal cual venimos desarrollando últimamente (Fernández, 2001, 2011) y ha sido ya re-

cogido en Wikipedia (http://es.wikipedia.org/wiki/Psic%C3%B3logo_educativo), tres serían los principales núcleos de interés del psicólogo educativo (bajo esta denominación se englobaría necesariamente el psicólogo escolar): los profesores, los alumnos y los currículos. En los tres casos, es muy abundante la bibliografía sobre las múltiples facetas que presentan tanto los dos agentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje –profesores y alumnos; de ahí que siempre hayan de ir en plural– como los cordones umbilicales que los unen: los currículos –siempre en plural–, prescriptivamente abiertos, dado el permanente avance de los conocimientos científicos y de los cambios históricos y sociales (Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Harris y Sass, 2011; Rice, 2003; Wayne y Youngs, 2003).

Más que nunca, en nuestros días –cosa que no sucedía en el pasado– buena parte de la información necesaria está en la red, por lo que no es válida la idea de los profesores como meros transmisores de la información, aunque sí lo fuera antes de la aparición de la imprenta e incluso hasta el inicio de Internet. Esa información se ha de transformar en conocimientos, tanto de tipo teórico como práctico. Las funciones de los profesores consistirán básicamente en estimular y ayudar a que los alumnos puedan llevar a cabo esa transformación de las múltiples informaciones (presentes en la red) en conocimientos, válidos académicamente y útiles tanto para la vida profesional como cotidiana. Realizar la transformación de las múltiples informaciones en conocimientos relevantes y significativos, tanto desde un punto de vista teórico como práctico, es y será prácticamente imposible sin la ayuda de los profesores (éstos en modo alguno se vuelven innecesarios en la era de Internet), sobre todo y ante todo durante los años de la educación no universitaria, aunque sin excluir en modo alguno la última.

Los alumnos de nuestros días son *nativos digitales* (Prensky, 2001). No asumir esta condición básica, esta *singularidad*, condenará a cualquier sistema educativo, con alta probabilidad, al fracaso. Además, hoy conocemos sobradamente que los alumnos presentan una enorme variabilidad, se valore ésta en no importa qué faceta: intelectual, afectiva, social o de personalidad. Las adaptaciones curriculares son, pues, imprescindibles.

Al igual que son tres los núcleos básicos de interés del psicólogo educativo, serán tres las funciones más básicas que ha de ejercer en los distintos ámbitos educativos: las evaluaciones, los asesoramientos y las intervenciones (siempre el plural). Por lo que atañe a las evaluaciones,



éstas tienen que tener tanto un carácter clínico (diagnóstico temprano de las posibles disfunciones) como educativo: la detección de problemas (que no disfunciones), típicos de los contextos de enseñanza y aprendizaje (curriculares, de clima social, familiares, de aprendizaje, etcétera).

Dentro del ámbito de la evaluación, el psicólogo educativo ha de conocer la significación e implicaciones del concepto de valoración de la evaluabilidad (Rutman, 1980; Trevisan, 2011). En su ámbito específico de educación se va a encontrar en multitud de ocasiones con proyectos y programas educativos o con diseños curriculares cargados con las mejores intenciones de sus creadores, pero que, lamentablemente, ya desde un principio cabe afirmar con rigor que no van a poder ser evaluados, por lo que difícilmente sabremos nada relevante sobre su posible utilidad futura. Evitar estos riesgos y estas pérdidas de tiempo debería de ser una de las tareas básicas de cualquier buen psicólogo educativo. Igualmente, por lo que respecta a la evaluación, el psicólogo educativo debiera intentar hacer valer el argumento de que la oposición tan traída y llevada de evaluaciones cuantitativas frente a cualitativas debiera dejar paso a algo sustantivamente más relevante: la calidad de la evaluación, bien sea ésta cualitativa o cuantitativa. Cuando se habla de calidad parece obligado traer a colación el concepto de meta-evaluación (Cooksey y Caracelli, 2005; Stufflebeam, 2001). Gracias al mismo, es posible aplicar una serie de criterios internacionalmente consensuados por la comunidad científica de evaluadores a los distintos tipos de evaluación. De esta forma hay una garantía de que nuestro juicio sobre cualquier evaluación va más allá del mero opinionismo espontáneo y bien intencionado. Aspecto también sumamente importante en el campo de la evaluación, tanto clínica como educativa, es el de los efectos. Toda educación o instrucción, por definición, es intencional: deseamos que se produzca un determinado aprendizaje. Al psicólogo educativo le debiera corresponder el esclarecimiento del logro de ese aprendizaje. En concreto dar a conocer si es estable o, por el contrario, se desvanece, o si aparece y desaparece –efecto Guadiana o efecto dormido– o posibilita un distanciamiento cada vez mayor del estudiante con respecto a aquellas personas que no han participado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello se requiere como requisito elemental la práctica del *follow-up* (seguimiento), evaluativo y de apoyo (Bradshaw, 2002; Campbell y Ramey, 1994).

En cuanto a los asesoramientos psicológicos y sólo psicológicos (no pedagógicos o de cualquier otro tipo, a fin de no entrometerse en asuntos de otros profesionales), éstos han de estar centrados en los principales agentes del propio sistema educativo: alumnos, profesores, padres y autoridades académicas. A comienzos del siglo XXI contamos con suficientes conocimientos derivados de la psicología del desarrollo cognitivo y del desarrollo social y de la personalidad como para que el psicólogo educativo pueda ser de gran ayuda a la hora de orientar a cada alumno ante las dudas y problemas típicos y atípicos de sus etapas evolutivas (Baltes, Reese y Lipsitt, 1980; Lerner, Easterbrooks y Mistry, 2013; Saxe, Carey y Kanwisher, 2004; Wrzus, Hänel, Wagner y Neyer, 2013). Por lo que respecta a padres y profesores, los modelos diádicos y tríadicos han mostrado considerable eficiencia en buena parte de los asuntos que ocupan y preocupan a alumnos, profesorado y padres (NASP, 2010). Las asesorías a las autoridades se han de fundamentar en toda la información, recogida de forma válida y fiable, que el psicólogo continuamente está recopilando, tanto de los distintos tipos de contextos –microsistemas, mesosistemas y macrosistemas (Bronfenbrenner, 1979)–, como de los distintos agentes de la comunidad educativa (Erchul y Sheridan, 2008).

Con respecto a las intervenciones, éstas debieran abarcar los tres tipos más conocidos: el correctivo, el preventivo (prevención primaria, secundaria y terciaria) y el optimizador, dentro de los diversos niveles de actuación: personal, grupal, comunitario y social (Brock, Lazarus y Jimerson, 2002; Christenson, 2004; Luiselli, Putnam, Handler y Feinberg, 2005; Nelson, Martella y Marchand-Martella, 2002). Hoy contamos con multitud de programas de intervención tanto para el ámbito de las disfunciones como para el de los más diversos problemas educativos, así como para la optimización de los logros académicos e intelectivos (Alonso-Tapia, 1987; Chipman, Segal y Glaser, 1985; Nickerson, Perkins y Smith, 1985; Núñez, Rosario, Vallejo y González-Pienda, 2013; Segal, Chipman y Glaser, 1985; Sternberg y Bhana, 1986). Generalmente, los programas se presentan bajo al menos una triple modalidad: poco estructurados (su núcleo esencial suele estar constituido por una serie de principios o normas de carácter muy general: deje de fumar, haga ejercicios físicos todos los días, mantenga una dieta equilibrada...), semiestructurados (con una relativa buena fundamentación teórica que se estructura y materializa en función de las especificidades



de las circunstancias: bastante variabilidad en la implementación) y muy estructurados (todo la implementación está estrictamente programada y asentada en una sólida fundamentación teórica). Si bien todo ellos debieran haber sido elaborados para satisfacer necesidades sentidas y expresadas, estar bien fundamentados teóricamente, mostrar una elaboración coherente y concatenada, ser correctamente implementados y debidamente evaluados, la realidad nos muestra que existe una enorme variabilidad en todas estas facetas, siendo así que en algunos casos lamentablemente nos podemos encontrar con programas que o no producen efectos positivos significativos o incluso los efectos negativos pueden llegar a superar a los positivos (Chen y Macredie, 2004; Newmann, Smith, Allensworth y Bryk, 2001).

Recientemente dos revistas han dedicado sus artículos monográficamente a la figura del psicólogo educativo y, por tanto, a desarrollar tanto los tres núcleos de interés como las tres funciones básicas: *Psicología Educativa* - 2011, 17(1)- y *Papeles del Psicólogo* -2011, 32(3)-.

PERSPECTIVA PROFESIONAL

Hasta ahora, en España, para poder ejercer como psicólogo dentro de los contextos educativos, más específicamente en la hoy llamada educación secundaria, era requisito previo haber superado el CAP (Curso/Certificado de Aptitud Pedagógica) o ahora el Máster de Formación de Profesorado y más concretamente la especialidad de Orientación Educativa. Esto es algo que casa mal con una lógica elemental, pues no parece que un curso que está pensado para preparar a los futuros profesores pueda ser útil para capacitar a su vez a un psicólogo a fin de que ejerza como psicólogo educativo. Siguiendo este hilo de la más elemental lógica, lo que parece mínimamente coherente es que, en los momentos actuales, el psicólogo no especializado (pues es sólo graduado o licenciado en psicología) se especialice, precisamente mediante un máster elaborado *ad hoc*, en todo lo que es específico de una especialidad centenaria, cual es la Psicología de la Educación.

Para gestionar ese tránsito del Máster de Formación del Profesorado (Especialidad de Orientación Educativa) al Máster específico de Psicología de la Educación, como condición imprescindible para poder ejercer como psicólogo educativo, es para lo que se creó La Comisión Interinstitucional de Psicólogos/as Educativos (CIPES), que aglutina a la Conferencia de Decanos de Psicología de las Universidades Españolas, al Consejo General de Co-

legios Oficiales de Psicólogos, a las Asociaciones de Psicología y Educación, al mundo académico y al mundo profesional. Las múltiples gestiones llevadas a cabo por CIPES han dado sus frutos, que hay que considerar parciales, hasta que no se logre el tránsito aludido. En primer lugar, se firmó un acuerdo en 2010 con la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADi), la Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CE-APA) y la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) sobre la "Inserción del Psicólogo Educativo en el sistema de educación español no universitario". Son varios los aspectos que merecen ser resaltados de este acuerdo: 1) que las necesidades psicológicas sean satisfechas por psicólogos educativos; 2) que éstos se centren en al menos tres funciones básicas: evaluaciones diagnósticas y educativas; asesoramientos psicológicos a alumnos, padres, profesores y autoridades académicas; intervenciones psicológicas de tipo correctivo preventivo y optimizador; 3) que su específica capacitación como psicólogo educativa se realice mediante un máster de Psicología de la Educación elaborado *ad hoc*; 4) que sea un profesional no docente, integrado en la organización del centro.

Este acuerdo constituyó la base para una Proposición No de Ley, presentada en el Congreso de los Diputados. Con ulterioridad, se logró un acuerdo entre los distintos grupos parlamentarios (PP, PSOE, IU, UPyD, CIU y PNV) para sacar adelante la pertinente legislación sobre la figura del psicólogo educativo. El 19 de febrero de 2013 tuvo lugar una reunión conjunta de parlamentarios, representantes del MECD y la CIPES a fin de dar el último impulso para el correspondiente cambio legal de la transformación de uno en otro máster, a la que se hizo alusión anteriormente. En esta reunión tanto los representantes del MECD como la representante parlamentaria del PP manifestaron su total acuerdo con los planteamientos de CIPES, salvo en la solicitud del carácter profesionalizante del Máster de Psicología de la Educación, dado que ello implicaba tener que solicitar una reserva (económica) ministerial. Se les indicó en un escrito enviado al día siguiente que no era necesario ningún tipo de reserva nueva, más allá de la que ya existe para el Máster de Formación del Profesorado (Especialidad de Orientación Educativa). De lo único, pues, que se trataba era de sustituir, en el caso de los psicólogos, un máster que no estaba funcionando, pues no capacitaba al psicólogo para convertirse en psicólogo educativo, por otro cuyo objetivo fundamental era precisamente esa capacitación.



El pertinente Máster de Psicología de la Educación ya está totalmente elaborado y pendiente de su aprobación en la ANECA. Un esbozo del mismo es el que aparece recogido en la Tabla 1. Como es fácil inferir del esbozo, este máster ya fue consensado por todos los firmantes del Acuerdo de 2010 y también ha gozado de una primera evaluación positiva por parte de representantes cualificados del mundo académico dentro del área de Psicología de la Educación. Un matiz que tal vez merezca la pena resaltar es el que hace referencia a su doble condición de ser a la vez máster presencial en aquellas universidades que cuentan con suficiente número de recursos humanos y materiales y máster en red para aquellos centros que están muy limitados tanto en recursos humanos como materiales. A su vez, además de este denominador común de troncalidad, los distintos centros podrían desarrollar sus especificidades profesionales o de investigación, posibilitando de esta forma satisfacer las necesidades especiales derivadas de las peculiaridades de los distintos contextos.

PROYECTO COMPLEMENTARIO DE FUTURO

Para ese psicólogo educativo con un perfil claramente diferenciado de cualquier otro profesional, tanto dentro de la Psicología, como con respecto a otros profesionales afines, habíamos elaborado una red académico-profesional (ver, para una síntesis, Martín-Babarro y Fernández, 2011). Gracias a esta red, este psicólogo podía estar permanentemente conectado con el resto de psicólogos educativos, con los padres y con los profesores no universitarios de todo el territorio español. La red proporcionaba, por supuesto, varios tipos de foros –de padres, de profesorado, de psicólogos, etcétera-, pero sobre todo un conjunto de recursos sobre trastornos del aprendizaje, fracaso escolar, desarrollo de las múltiples inteligencias, etcétera, seleccionados o elaborados por aquellos especialistas con un acreditado currículo.

Esto, sin duda, hubiese supuesto una apuesta de modernización considerable tanto para la profesión de los psicólogos educativos como para las instituciones docentes no universitarias, pero la crisis que padecemos ha relegado para mejores momentos esta interesantísima iniciativa, en

TABLA 1
MÁSTER (PROFESIONALIZANTE) DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: 90 CRÉDITOS ECTS

	TRONCALIDAD*		Especificidad: Asignaturas	Créditos
	Módulos	Materias		
Primer curso: 60 créditos ECTS	Evaluación psicoeducativa	<i>Evaluación diagnóstica</i>	Diagnóstico diferencial, informes psicoeducativos, criterios de selección y elaboración de instrumentos de evaluación	12
		<i>Evaluación de la calidad educativa</i>	Evaluación: Centros, clima, programas...	6
	Orientación psicoeducativa	<i>Asesoramiento psicológico</i>	Alumnos, padres, profesores, autoridades	6
		<i>Psicología de la diversidad</i>	Psicología de la educación especial	6
	Intervención psicoeducativa (de tipo comunitaria)	<i>Correctiva</i>	Trastornos del desarrollo y del aprendizaje	6
		<i>Preventiva</i>	Programas de prevención: drogas, agresividad, fracaso escolar...	6
		<i>Optimizadora</i>	Programas de intervención: mejora de la inteligencia, habilidades sociales...	6
	Metodología psicoeducativa	<i>Nuevas tecnologías</i>	Las TIC en los contextos educativos	6
		<i>Recogida, análisis e interpretación de los datos</i>	Creación y manejo de bases de datos...	6
	Segundo curso: 30 créditos ECTS	Prácticum externo		
TFM (Trabajo Fin de Máster)				10

*La troncalidad sería común a todos los másteres de cualquiera de las Facultades/Departamentos de Psicología de España, mientras que las asignaturas, incluida su denominación, estarían condicionadas, entre otros factores diferenciadores, por lo impartido en los Grados, que puede variar bastante en función de las Facultades/Departamentos.



el decir de académicos, profesionales y autoridades legisladoras, tanto de España como de otros países, cuando se hizo la presentación de la red en el Congreso de los Diputados y en el VI Congreso Internacional de Psicología y Educación, celebrado en Valladolid en 2011.

REFERENCIAS

- Alonso-Tapia, J. (1987). *¿Enseñar a pensar? Perspectiva para la educación compensatoria*. Madrid: CIDE.
- Baltes, P. B., Reese, H. W., y Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110
- Beltrán, J., y Pérez, L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa: valoración general y perspectiva de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32, 204-231. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1981.pdf>
- Bonfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bradshaw, L.K. (2002). Technology for teaching and learning: Strategies for staff development and follow-up support. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 131-150.
- Brock, S. E., Lazarus, P. J., y Jimerson, S. R. (Eds.). (2002). *Best practices in school crisis prevention and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Campbell, F.A., y Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow up study of children from low income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Chen, S. Y., y Macredie, R. D. (2004). Cognitive modeling of student learning in web-based instructional programs. *International Journal of Human-Computer*, 17, 375-402.
- Chipman, S. F., Segal, J. W., y Glaser, R. (Eds.).(1985). *Thinking and learning skills*. Vol II: *Research and open questions*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.
- Cochran-Smith, M., y Zeichner, K. M (Eds.).(2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cooksy, L.J., y Caracelli, V. J. (2005). Quality, context, and use: Issues in achieving the goals of metaevaluation. *American Journal of Evaluation*, 26, 31-42.
- Erchul, W., y Sheridan, S. (Eds.).(2008). *Handbook of research in school consultation: Empirical foundations for the field*. New York: Erlbaum.
- Fagan, T. K., y Wise, P. S. (Eds.). (2007). *School psychology: Past, present and future (3rd ed.)*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Fernández, J. (2001). La evaluación dentro del contexto educativo. En J. Fernández (Coord.), *La psicología, una ciencia diversificada* (pp. 77-99). Madrid: Pirámide.
- Fernández, J. (2002). Líneas de investigación en la psicología española (1989-1998). *Papeles del Psicólogo*, 81, 3-10. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/778/77808102.pdf>
- Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo*, 32, 247-253. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1984.pdf>
- Harris, D. N., y Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798-812.
- Lerner, R. M., Easterbrooks, M. A., y Mistry, J. (Eds.).(2013). *Handbook of psycholog. Vol.6: Developmental psychology (2nd ed.)*. New York: Wiley.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., y Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behavior support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25, 183-198.
- Martín-Babarro, J., y Fernández, J. (2011). Red académico-profesional de la psicología en la educación. *Papeles del Psicólogo*, 32, 242-246. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1983.pdf>
- Mayer, R., y Alexander, P. A. (Eds.).(2010). *Handbook of research on learning and instruction*. New York: Routledge.
- NASP (2010). En http://www.nasponline.org/publications/cq/pdf/V39N1_ImprovingStudentOutcomes.pdf
- Nelson, J. R., Martella, R. M., y 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.
- Newmann, F. M., BetsAnn Smith, B., Allensworth, E., y Bryk, A. S. (2001). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 297-321.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N., y Smith, E. E. (1985). *Enseñar a pensar*. Barcelona: Paidós/MEC
- Núñez, J. C., Rosario, P., Vallejo, G., y González-Pien-



- da, J. A. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 11-21.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. En <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- Reynolds, W. M., y Miller, G. J. (Eds.).(2003). *Handbook of psychology. Vol. 7: Educational psychology*. New Jersey: Wiley.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington: Economic Policy Institute.
- Rutman, L. (1980). *Planning useful evaluations: Evaluability assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sánchez-Miguel, E., y García-Sánchez, J.N. (2002). La década 1989-1998 en la Psicología española: un análisis de las Investigaciones en Psicología Evolutiva y de la Educación. *Papeles del Psicólogo*, 82,3-24. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/778/77808202.pdf>
- Saxe, R., Carey, S., y Kanwisher, N. (2004). Understanding other minds: Linking developmental psychology and functional neuroimaging. *Annual Review of Psychology*, 55, 87-124
- Segal, J. W., Chipman, S. F., y Glaser, R. (Eds.).(1985). *Thinking and learning skills. Vol I: Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Snow, R. E., y Swanson, J. (1992). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, 43, 583-626.
- Sternberg, R.J., y Bhana, K. (1986). Synthesis of research on the effectiveness of intellectual skills programs: Snake-oil remedies or miracle curses? *Educational Leadership*, 44, 60-67.
- Stufflebeam, D.L. (2001). The metaevaluation imperative. *The American Journal of Evaluation*, 22, 183-209.
- Thorndike, E. L. (1910). The contribution of psychology to education. *The Journal of Educational Psychology*, 1, 5-12.
- Trevisan, M.S. (2011). Evaluability assessment from 1986 to 2006. *American Journal of Evaluation*, 32, 199-226.
- Wayne, A. J., y Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73, 89-122.
- Wittrock, M. C. (1992). An empowering conception of educational psychology. *Educational Psychologist*, 27, 129-141.
- Wrzus, C., Hänel, M., Wagner, J., y Neyer, F. J. (2013). Social network changes and life events across the life span: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 139, 53-80.
- Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (Eds.). (2003). *Educational psychology: A century of contributions*. Mahwah, NJ: Erlbaum.