

## RESEÑAS DE LIBROS

C.I.D.E. *El sistema educativo español*. Madrid, M.C.E., 1988.

Desde hace tiempo se siente la necesidad de disponer de un informe descriptivo, global y actualizado que recopile la información tanto de carácter legislativo como de orden pragmático sobre la educación en España.

En el año 1985, el C.I.D.E. realizó un informe para el «Examen de la Política Educativa Española por la O.C.D.E.», pero dadas las lagunas de información y la falta de unificación del mismo, no cubrió esta necesidad que, sin embargo, sí ha quedado solventada con la aparición del informe sobre «El Sistema Educativo Español». El objetivo de este informe es ofrecer una visión objetiva y global de la educación en España, así como ayudar a la comprensión tanto de su estructura como de su funcionamiento. Para ello realiza un acercamiento descriptivo a distintas dimensiones, desde las cuales es necesario enfocar el conocimiento sobre la educación, con el fin de obtener una visión de conjunto de todo el sistema.

El informe está dividido en dos partes totalmente diferenciadas. En la primera parte se contemplan «los principios legislativos y organizativos básicos», donde se recoge información sobre la legislación, la estructura y el funcionamiento que subyacen a la ordenación del Sistema Educativo, así como sobre la

participación de la sociedad en el mismo y sobre las formas en que el Estado, en su conjunto, organiza la actividad educativa. Toda esta información se recoge dedicando un capítulo a cada uno de los siguientes apartados: los principios legislativos básicos, la estructura general del sistema y sus datos descriptivos, la organización de la Administración educativa en los ámbitos del Estado, en su conjunto, de las Comunidades Autónomas y de las Administraciones locales, los órganos de participación, la financiación de la enseñanza, aspectos generales relativos al profesorado, la inspección y la investigación educativa.

En la segunda parte se describen los niveles y modalidades de enseñanza: la educación preescolar, la enseñanza general básica, el B.U.P., el C.O.U., la F.P., la enseñanza universitaria, la educación especial, la educación compensatoria, la educación de adultos y otras enseñanzas; manteniendo, con el fin de conseguir la máxima unificación de la información, el análisis de cada uno de los siguientes apartados para todos los niveles: la ordenación, los contenidos y métodos, la legislación vigente que los rige y los datos estadísticos sobre profesorado, alumnos y centros.

Se trata, por tanto, de una obra funcional, objetiva, global y a veces exhaustiva en información. Su estilo es claro y ordenado y consigue, gracias a estas características, reflejar exactamente el estado de la educación en España en sus aspectos tanto legislativos como de orden aplicado.

Existen, sin embargo, dos aspectos en los cuales la obra podría ampliar su información de cara a próximas ediciones: en primer lugar, carece de una descripción de lo que podríamos llamar «el sistema educativo informal», en el cual estarían incluidos aspectos como: parte de la enseñanza no reglada, parte de la enseñanza superior privada, cursos de postgrado, etc.

En segundo lugar, existen lagunas de información en lo que se refiere a datos estadísticos de interés, como pueden ser: la edad de los profesores, más información respecto a indicadores de rendimiento, tales como el porcentaje de abandonos en B.U.P. y F.P., así como la proporción de alumnos que empiezan y terminan la carrera dentro de una misma promoción en la universidad.

A su vez, la inclusión de un apartado dedicado a presentar el proyecto para la reforma de la enseñanza, en general, y de cada uno de los niveles educativos, en particular, da al informe un carácter actualizado y proporciona al lector la posibilidad de comparar lo que es hoy el sistema educativo con lo que en un futuro próximo pudiera ser. No obstante, siendo éste un informe de carácter descriptivo, podría haberse tratado este tema como un capítulo aparte, con el fin de diferenciar la información objetiva, predominante en el informe, de lo que son proyectos o propuestas.

Con todo, estamos ante una obra eminentemente práctica, que puede llegar a convertirse en una fuente de consulta básica y necesaria para cualquier investigador educativo, ahora por su actualidad, objetividad y abundancia de datos y en el futuro como reflejo de la organización de la educación en España en un período determinado.

Por último y dadas sus características expuestas de claridad, concisión y objetividad, es una base para la evaluación y reflexión sobre el Sistema Educativo Español.

M.<sup>a</sup> del Pilar Flores Cubos

Chueca y Mora, F. A. *La Normalización del Deficiente: Actitudes del Profesorado*. Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1988.

El libro que nos presenta F. A. Chueca y

Mora puede enmarcarse dentro del amplio conjunto de publicaciones que surgieron a raíz de la puesta en funcionamiento, en septiembre de 1985, del programa de integración de alumnos con necesidades especiales. Pocos cambios en el sistema escolar español han dado lugar a tanta bibliografía como éste de la integración, aunque quizá la causa de tal auge esté más cerca del carácter polémico y controvertido del tema en sí que del interés por aportar datos científicos. En este sentido, el libro que nos ocupa es una de las excepciones, ya que su intención es analizar con rigor uno de los aspectos esenciales para el éxito de un programa de integración: las actitudes del profesorado hacia los niños deficientes.

En cualquier situación de interacción didáctica, las actitudes que el profesor mantiene hacia el alumno juegan un papel de vital importancia. Estas actitudes no sólo afectan a la relación que se establece dentro del aula, sino que incluso influyen en el rendimiento académico. Desde que Rosenthal y Jacobson (1968) investigaron el efecto de las expectativas del profesor sobre el logro escolar del alumno, han sido muchos los trabajos destinados a probar la llamada «profecía que se cumple a sí misma». Esta cuestión también se ha tratado para el caso de los alumnos especiales, ya que hay razones para pensar que difícilmente tendrán éxito las innovaciones y los programas oficiales si no van acompañados de las actitudes adecuadas por parte del profesorado que ha de ponerlos en práctica.

Siguiendo esta línea de investigación, la obra presenta, a lo largo de seis capítulos, el planteamiento y los resultados de un estudio llevado a cabo con el fin de conocer las actitudes de los docentes españoles hacia el actual programa de integración de niños disminuidos. En ella, además, se analiza la forma en que dichas actitudes se relacionan con otras variables, a la vez que se proponen nuevas directrices para la elaboración del currículum de formación inicial y permanente del profesorado.

Tras plantear, en el primer capítulo, la importancia que en general tienen las opiniones y las creencias de los profesores a la hora de introducir cambios educativos, el autor pre-

senta en el capítulo dos una revisión de la literatura referida a las actitudes de los educadores hacia los niños deficientes. De las investigaciones analizadas se desprende la idea de que existen algunas características del profesor estrechamente relacionadas con tales actitudes. Estas características pueden ser de carácter tanto personal como profesional.

El tercer capítulo constituye el apartado más importante del libro, ya que en él se analiza la situación de las actitudes del profesorado español hacia el programa de integración. Unos mil doscientos profesores de enseñanza primaria y secundaria contestaron una escala de actitudes pedagógicas adaptada para la población española. La fecha de aplicación no aparece especificada en ningún momento de la obra, aunque puede suponerse que fue en 1986. Tras el análisis de datos se observan diferencias de actitudes en función de distintas variables situacionales, personales y de formación: la localización de la escuela, la especialidad cursada durante la carrera, la participación en cursos de Educación Especial y la edad parecen ser variables relevantes, mientras que no lo son el sexo o el nivel educativo en el que se trabaja. En general, se deduce la escasez de profesores con una preparación suficiente en este campo y el bajo nivel de información que sobre los alumnos con deficiencias tiene el profesorado español.

Tales resultados sugieren la necesidad de tomar medidas destinadas a modificar las actitudes y los conocimientos del profesorado. La mejor estrategia para el cambio consiste en proporcionar a los docentes técnicas adecuadas para esta población, lo que implica realizar modificaciones en los programas de formación y de perfeccionamiento del profesorado. Este es el tema que ocupa los dos siguientes capítulos del libro, aunque en ellos únicamente aparecen algunas pautas de carácter teórico y muy general.

En el último apartado se realiza una breve exposición de algunos elementos necesarios para el éxito del programa de integración: la selección del alumno a integrar, la preparación técnica del profesorado, los servicios de apoyo y la elaboración de programas individualizados son aspectos que deben planificar-

se con anterioridad a la puesta en marcha del programa. Sin esta planificación, ninguna medida administrativa podrá garantizar el beneficio para el niño integrado.

La obra está publicada por la Academia Internacional de Investigación sobre Dificultades de Aprendizaje, de la cual es miembro el autor, y cuenta con una versión resumida en inglés. En ella se refleja lo esencial de la investigación, aunque prescinde de las recomendaciones e implicaciones concretas para el caso español.

En definitiva, este libro responde al intento de aportar nuevos conocimientos sobre la integración, a la vez que pretende sugerir líneas de actuación que hagan posible el éxito del programa en nuestro país. Estos son objetivos ambiciosos, difíciles de alcanzar en un estudio concreto y con ciertas limitaciones, como el presente. Sin embargo, son precisamente estas investigaciones sobre aspectos parciales de la situación educativa las que pueden sugerir procedimientos que contribuyan a transformar las decisiones administrativas en cambios reales dentro del aula.

Inmaculada Egido Gálvez

Hegarty, S.; Hodgson, A. & Clunies-Ross, L. (1986) *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid. Morata. 1988. 227 pp.

El Real Decreto, de 6 de marzo de 1985, de Orientación de la Educación Especial señala, en nuestro país, buena parte de las directrices que sobre política y acción educativa van a tener lugar durante los próximos años. La concepción de la Educación Especial como parte integrante, no paralela, del sistema educativo ordinario, así como el asumir que el niño con necesidades educativas especiales es un sujeto con idéntico derecho a la educación que los sujetos «normales» son, posiblemente, dos de las características más distintivas del mismo. Dicho Real Decreto prevé un plan de integración progresivo que ha de tener lugar durante un plazo de ocho años (1985-1993), así como la necesidad de instrumentar al sistema

educativo ordinario aquellos elementos (desde los apoyos educativos, ya sean internos o externos, hasta los distintos grados de adaptación curricular) que le permitan un adecuado tratamiento de la diversidad. Proyecto tan arriesgado como ambicioso, el programa de integración refleja un interés por convertir la Educación Especial en un auténtico revulsivo de la reforma del sistema escolar en su conjunto.

El libro que se presenta parte de una filosofía de la integración, a nuestro entender, clara y distinta respecto a los diferentes modelos de integración viables. Dicha filosofía, heredera del pragmatismo anglosajón, es coincidente con las posturas defendidas por las personas que han impulsado el proyecto de integración español, que sustentan una dinámica del «cómo integrar» frente a una dinámica del «por qué» integrar. Alvaro Marchesi, actual Director General de Renovación Pedagógica y autor del prólogo del libro, ha manifestado en numerosas ocasiones que en el programa español no se cuestiona, en ningún momento, el principio de integración como tal (basado a su vez en tres presupuestos conceptuales: el de normalización, el de sectorialización y el de individualización de la enseñanza), sino en todo caso, el de las modalidades educativas más adecuadas para llevar dicho principio a buen fin. Del mismo modo, en este libro el lector va a encontrar instrumentos, fórmulas y posibilidades prácticas de optimizar los procesos de integración, pero no va a encontrar una reflexión sobre la idoneidad —muy controvertida, por cierto— de los mismos. Quede claro, pues, que los autores tampoco se cuestionan el principio de integración.

El origen del volumen es la realización de una investigación financiada conjuntamente por la NFER (National Foundation for Educational Research) y el Consejo Escolar Británico y desarrollada entre 1982 y 1984. Dicha investigación tenía por fin el examen de las estrategias docentes que pudiesen mostrarse más eficaces en el trabajo con sujetos con necesidades educativas especiales, así como el análisis de las repercusiones que la implantación de la Ley de Educación británica de 1981 (ley que contempla una ordenación educativa

similar a la del «Decreto de Integración» español) habría de tener sobre la ampliación de las tareas docentes y sobre las previsibles modificaciones curriculares. Los distintos apartados del libro intentan sistematizar los resultados de esta investigación, realizada sobre una muestra real de 26 escuelas (en la primera fase eran 76) en las que se integraban alumnos con minusvalías. Para dicho trabajo los autores realizaron un minucioso análisis de los centros estudiados, que abarcaba desde las entrevistas y debates con los profesores hasta la observación de la interacción del niño integrado con su medio, ya fuese éste físico o social. La redacción final del estudio contribuye a facilitar un mejor conocimiento de los procesos cotidianos de integración en el aula.

El libro está dividido en cuatro partes, en las que se abordan sucesivamente: los diferentes tipos de organización escolar que se han ido encontrando (Capítulos 2, 3 y 4), la gama de modificaciones curriculares que se pueden adoptar (Capítulos 5 y 6), la reestructuración y coordinación de funciones que tiene lugar entre el personal docente que trabaja en centros de integración (Capítulos 7, 8 y 9), y por último, el análisis del proceso didáctico en las situaciones de enseñanza-aprendizaje «especiales» (Capítulo 10 a 15). El texto finaliza con un resumen de 18 páginas sobre todo lo anterior, que puede orientar al lector sobre el interés específico de la obra. Aspectos tales como el P.D.I., la organización de la enseñanza complementaria, la planificación de los horarios, la evaluación y el seguimiento de los niños con minusvalías, el papel del profesor de apoyo (designed teacher), etc. son tratados de manera sugestiva y novedosa.

El volumen está redactado con un estilo descriptivo y aséptico, que combina los ejemplos e impresiones de los autores con la exposición sistemática de las diferentes materias. Aunque en ocasiones se cae en la redundancia, no son pocas las ideas originales que el libro sugiere, abriendo nuevas perspectivas a los maestros y profesionales que trabajan dentro de un modelo de integración educativa. Partiendo de la base de que «el personal de una escuela es su recurso principal» y de

que «la tarea de hacer frente de forma eficaz a unas necesidades especiales significa cambiar las tareas y el despliegue del profesorado» (p. 93), los autores sugieren a dicho personal vías prácticas de actuación que se derivan de la propia experiencia realizada. En este sentido, tomando como punto de referencia el contexto español y el largo camino que aún queda por recorrer, creemos que el libro —con todas sus deficiencias— aparece en un momento oportuno, aportando instrumentos de acción donde, por ahora, sólo parecen existir buenos propósitos.

**Carlos Hernández Blasi**

IFAPLAN. *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto*. Madrid, IFAPLAN, Editorial popular, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987, 168 pp.

El presente libro recoge una serie de planteamientos y de programas fruto de una decisión del Consejo de Ministros de la Comunidad Económica Europea, en 1977, que se centra en descubrir, a partir de programas educativos, mecanismos de inserción social y laboral para los jóvenes europeos de hoy, intentando paliar los problemas que rodean este cambio y proponiendo ayudas para superar lo que han denominado «fase de transición», que recoge el paso de la educación a la vida activa.

Varias circunstancias determinan la especial importancia de este período en la vida de la juventud. Supone un paso de un estado de dependencia a otro de independencia, apareciendo un gran abanico de opciones ante las que el chico debe decantarse y cuya elección condiciona, prácticamente de modo irreversible, su futuro profesional y social. Asimismo, en nuestra sociedad se constata una importancia creciente en las cualificaciones, como requisito para la obtención de un puesto de trabajo, desapareciendo aquellos que sólo requieren aptitudes manuales; lo que nos obliga a preparar a nuestros estudiantes para cubrir esta demanda social.

Los mecanismos que se proponen para la consecución de este objetivo se centran en

dos aspectos básicamente: motivar a los jóvenes para que estudien y potenciar los servicios de orientación, con la finalidad de alcanzar e informar a los jóvenes de todas las opciones que tienen, para que de este modo puedan realizar una elección más fundamentada.

El equipo coordinador de todos los países europeos que participan en esta propuesta es el IFAPLAN, Instituto de Investigación Social, con sedes en Colonia y Bruselas. España difunde los resultados, y diversos profesores de distintas Comunidades Autónomas han establecido contactos para conocer los proyectos piloto que se están llevando a cabo y para inducir relaciones de colaboración; aunque su participación no pueda realizarse de manera directa, dado el estado tan avanzado de los proyectos en nuestro momento de inclusión en la Comunidad Económica Europea.

El libro contiene tres documentos. El primero, bajo el nombre de *Políticas de Transición*, llevado a cabo entre 1978-1982, se define como un ensayo de evaluación cualitativa del primer programa, a través del cual se pusieron en práctica treinta proyectos piloto destinados a elaborar y experimentar ideas en torno al período de transición, con una doble finalidad: definir principios para solucionar los problemas derivados de este período de cambio y detectar aquellas cuestiones para las que aún no hay respuesta, tratando de formular un plan de acción.

A partir de los proyectos, se han formulado unos principios de mejora de la formación que se imparte durante esta etapa de transición: necesidad de una amplia gama de cursos, cuyo rasgo más característico sea la flexibilidad, en la medida en que se adapten tanto a las necesidades, capacidades e intereses reales de los jóvenes, como a las diferentes exigencias de la sociedad, utilizando en cualquier caso todos los recursos disponibles.

Estos principios ayudan a definir lo que el libro denomina «campos de acción», aspectos del proceso educativo considerados en su tratamiento como básicos. Así, podemos destacar los siguientes: aumento de la motivación, contexto jurídico y social, contenido de las

enseñanzas, método o métodos aplicados, orientación escolar y profesional —como parte fundamental de los programas—, evaluación —eliminando su carácter normativo y enfocándola como una herramienta educativa—, formación de los profesores —para concienciarlos de la necesidad del cambio y ayudarles a introducir innovaciones de carácter concreto—, participación de la colectividad local —utilizando sus posibilidades como un recurso pedagógico—; todo ello, teniendo presente el objetivo que guía nuestra acción y sobre todo, procurando conseguir que los distintos intentos se coordinen entre sí, poniendo en práctica en cada circunstancia aquél que se considere más oportuno o de carácter más viable.

En 1983 se lleva a la práctica el segundo programa de transición. Comprende treinta proyectos piloto que se centran en los campos citados anteriormente y se llevan a cabo en distintos países miembros.

El segundo documento, *Hacia una Pedagogía de la Transición*, expone ideas sobre lo que deberían aprender los jóvenes entre catorce y dieciocho años y sobre la forma en que deberían hacerlo, intentando concretar aspectos referidos a conocimientos y competencias que necesitan los jóvenes, técnicas de motivación, la manera de introducir estos cambios, recursos materiales y financieros necesarios, evaluaciones, formación del profesorado...

El *Balance provisional de los treinta proyectos que forman el segundo programa de transición* constituye el tercer documento inserto en el libro. Este programa tenía un desarrollo temporal previsto de 1983 a 1986 pero dado que su comienzo se retardó, en muchos casos hasta 1984, se está estudiando su prolongación hasta 1987.

Se analizan, en este capítulo, las áreas temáticas que constituyen los puntos más reiterados sobre los que han incidido los diferentes programas, coincidiendo en su mayoría con los campos de acción antes citados, pero añadiendo y haciendo especial hincapié en los aspectos que suponen una mayor vinculación al mundo del trabajo: por una parte, se potencia la orientación de carácter profesio-

nal y por otra, y de forma complementaria, se establecen sistemas de cooperación entre las empresas locales y la escuela, como tal, y se promueven actividades laborales en el mismo marco escolar.

Cabe destacar la existencia de programas especiales para los que ellos denominan «grupos de riesgo», entendiéndose con este término aquellos subgrupos de la población que por diversas causas —raza, sexo, nacionalidad, procedencia— sufren un trato discriminatorio, y para los que se acentúan los problemas que conlleva el paso a la vida profesional.

Ana Luisa Mínguez

Nisbet, J. y Shucksmith, J. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana, 1987, 173 pp.

Uno de los viejos *desiderata* de todos los sistemas educativos es el de ofrecer al alumno una formación integral. Por formación integral se ha entendido, entre otras cosas, dotar al niño de los recursos básicos para que aprenda a aprender. Este requerimiento se vuelve más urgente cuando se ha abandonado una enseñanza de corte reproductivo para dar paso a una enseñanza de índole más productiva y/o creativa.

La lectura de los primeros párrafos del libro sitúa al lector en las dos ideas que serán nucleares a lo largo del mismo: «El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo» (p. 11). Pero *¿qué es un buen aprendizaje?* Para estos autores, se ha alcanzado un buen aprendizaje cuando se es capaz de elegir la estrategia apropiada y de adaptarla al contexto. Por estrategias se entiende aquellos procesos ejecutivos (de índole cognitiva, afectiva y conativa) mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Aprender a aprender depende, pues, del desarrollo de un «séptimo sentido», la conciencia de los propios procesos mentales. Esto se conoce en Psicología Cognitiva como «metacognición». En la práctica, cuando alguien percibe que tiene dificultades para

comprender algo, está haciendo metacognición. Pero, como apuntan los autores, tal introspección no puede ser constantemente consciente y deliberada, o nunca se podría aprender a causa de esta reflexión sobre el aprendizaje. Por ello, a través de la educación se debería fomentar la capacidad para pasar de la intuición a la deliberación, cuando a los alumnos se les presenten dificultades, reflexionando sobre dónde radican las causas del problema y diseñando o eligiendo una estrategia para resolver la dificultad.

El libro consta de ocho capítulos y un apéndice. A lo largo de los mismos se van desbrozando las cuestiones más significativas sobre la enseñanza de las habilidades para el estudio, sobre el conocimiento que los niños tienen de sus estrategias de aprendizaje, sobre los métodos de enseñanza en el aula...

En el *primer capítulo* se narran casos de alumnos que pretenden ejemplificar y reflejar el modo diversificado que tienen los estudiantes de abordar el estudio. Se llega a la conclusión de que cualesquiera que sean las aptitudes de los alumnos, se requieren formas de aprender y que la inteligencia por sí sola no puede garantizar el dominio de los procedimientos para aprender. Así, frente a pretrechar al alumno de estrategias rígidas de aprendizaje, se defiende la idea de que es más probable que aprendan satisfactoriamente aquellos alumnos conocedores de su estilo de aprender y que han desarrollado una variedad de estrategias, aplicadas según su estilo personal y de acuerdo con las demandas de cada tarea de aprendizaje.

En el *segundo capítulo* se hace un somero repaso de los distintos grupos que han abordado la idea de aprender a aprender: teóricos del currículum, psicólogos cognitivos, reformadores de la educación... Sin embargo, el capítulo se centra, sobre todo, en presentar los puntos débiles del movimiento que se ha creado a favor de la *enseñanza de las habilidades de estudio*. Este movimiento, que ha cobrado auge en los últimos años, adolece de las siguientes deficiencias:

1. No tiene base teórica alguna y no se ha preocupado por buscar las conexiones con

los avances producidos en la Psicología Cognitiva en los últimos años.

2. Carece de base empírica, ya que muchas de las bondades atribuidas a sus técnicas no han sido suficientemente constatadas. La utilidad de los procedimientos se ha perpetuado por consenso, sin un replanteamiento crítico de los presupuestos de partida.

3. Dadas su generalidad y descontextualización, sus técnicas no se ajustan a las necesidades de los alumnos, y éstos, por tanto, no las aplican.

4. No son transferibles, generalmente se reducen a ofertar recursos para el estudio de determinadas asignaturas.

5. Con frecuencia se convierten en una forma de satisfacer las exigencias del sistema escolar y, sobre todo, se ofrecen recursos para superar los exámenes.

6. La edad de impartición (16 a 18 años) es tardía, ya que los alumnos han formado sus hábitos de estudio, de los cuales ya no les resulta fácil prescindir.

Todo esto ha hecho que algunos autores se ocupen en la búsqueda de un método más eficaz que ponga el acento en la mayor comprensión del proceso de aprendizaje y de la autoconciencia del alumno, así como en la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza que posibiliten la transferibilidad de las habilidades adquiridas.

En este punto se conecta con el *capítulo tres*, en el que se plantea la cuestión de qué son estrategias de aprendizaje: son los procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales. Se distinguen las *macroestrategias*, relacionadas con la utilización de la metacognición y que parecen constituir el fundamento del proceso de aprendizaje. Estas controlan el uso de las *microestrategias* y habilidades e influyen en el estilo de aprendizaje del alumno. Ejemplos de macroestrategias y microestrategias que puede desplegar un alumno al abordar una tarea son los siguientes: bajo la primera denominación se agrupan las actividades de control, comprobación, revisión, y autoevaluación; bajo la segunda se engloba la formulación de cuestiones y la planificación.

Las macroestrategias se relacionan con la metacognición, ya que suponen que el alumno debe conocerse a sí mismo, sus aptitudes y dificultades mentales así como sus problemas de aprendizaje.

En el *capítulo cuatro* los autores tratan de desentrañar cómo se desarrolla el aprendizaje. Para alcanzar este conocimiento se necesita realizar estudios acerca de la metocognición y de las estrategias de aprendizaje en niños. Los resultados obtenidos señalan que los niños pequeños poseen información e ideas sobre la dificultad relativa de diferentes tipos de tareas, así como conocimiento del propio aprendizaje y de la forma estratégica en la que se opera en general al aprender. Sin embargo, este conocimiento metacognitivo, que se adquiere gradualmente con el paso de los años, no se desarrolla paralelamente a la capacidad de utilizar estratégicamente tal conocimiento para alcanzar un fin cognitivo. A este desfase entre conocimiento y acción se le denomina «deficiencia de aplicación». Las causas de tal desfase, según los autores, son hipotéticas. Parece que los niños tienen dificultades en diagnosticar los tipos de tareas y en aplicar a las mismas algunas de las estrategias o técnicas que ya poseen.

El *capítulo cinco* está encaminado a tratar de dilucidar la cuestión planteada al final del capítulo anterior, esto es, cómo se puede perfeccionar la naturaleza del conocimiento metacognitivo y el uso de estrategias de aprendizaje en los niños? La respuesta ofrecida es «a través del uso de modelos». Desde la temprana infancia, los padres representan modelos importantes para sus hijos. Algunos padres son capaces de influir beneficiosamente en el nivel de conciencia de los niños y en su estilo de aprendizaje a través de la interacción con ellos. Los profesores, al ser «otros significativos», también representan modelos importantes para el niño.

El *capítulo seis* desarrolla con más profusión de detalles los métodos de enseñanza en el aula. Se concretan tres:

a) Los métodos de enseñanza directa exigen que el profesor determine las estrategias requeridas y ofrezca a los alumnos una estructura en la cual operar.

b) Los métodos de demostración de modelos, más adecuados para ser utilizados con niños pequeños.

c) Los métodos de discusión formal o informal, quizá los más adecuados para desarrollar en los alumnos la conciencia metacognitiva, ya que el profesor puede aprovechar cualquier situación para estimular a los niños a pensar sobre sus cogniciones (descubrir qué conocen y qué no conocen), a examinar las estrategias con que ejecutan las tareas y a reflexionar sobre la propia realización.

El factor común a los tres métodos presentados es que centran su interés en los procesos y no en los productos del aprendizaje.

En el *capítulo siete* los autores dan a conocer su trabajo, realizado con niños y profesores. La observación efectuada por los mismos en las aulas corrobora la conclusión a la que se había llegado en el capítulo precedente: los profesores tienden a enfatizar el producto final del aprendizaje, ignorándose los procesos del mismo; es decir, los profesores dedican poco tiempo y atención a la forma en la que se ejecuta el aprendizaje o se llevan a cabo las tareas.

El *último capítulo* está destinado a defender la idea de la inclusión de las estrategias de aprendizaje en el *currículum*, pero no como un programa aparte, sino dentro del contexto de los estudios escolares establecidos. Para estos autores, el aprendizaje escolar en el futuro se caracterizará por la búsqueda de una mayor independencia y automotivación en el alumno, por el planteamiento de tareas que propicien más la reflexión que la reproducción de hechos y por la exigencia de que los resultados sean comunicados. El método del «estudio autónomo apoyado» sigue esta línea.

En el *Anexo* del libro se ofrece un análisis de la situación española en lo que concierne a la evolución del *currículum* en la EGB y al fomento de las estrategias de aprendizaje en la propuesta curricular oficial. Se concluye que «el marco del *currículum* en EGB ha ido progresivamente avanzando en una línea clara: desde el antiguo y tradicional plan de estudios, consistente en la mera relación de contenidos, hacia un marco curricular que pre-

tende, aprovechando unos contenidos, formar en el alumno hábitos, aptitudes, actitudes y valores» (p. 164).

Haciendo un balance final de la lectura del libro, podríamos señalar algunos de los méritos del mismo: en primer lugar, es loable el esfuerzo por contextualizar toda la información vertida desde el campo de la Psicología Cognitiva, sobre todo, en lo que representa sus avances más recientes. Este esfuerzo por abordar el tan aludido problema de «aprender a aprender» desde un marco teórico contrasta con los libros al uso, cuya preocupación principal es ofrecer un recetario útil de técnicas y estrategias, bajo el supuesto de que una aplicación automática de las mismas supone un antídoto eficaz para superar con éxito cuantos obstáculos se presenten en el largo camino de la formación. Otra de las virtualidades del libro radica en señalar la importancia de explotar didácticamente las estrategias en el currículum, es decir, de que éstas se conviertan en verdaderos contenidos de aprendizaje. En esta nueva dirección se sitúa un gran número de profesionales de la educación. En este sentido se manifiesta Escudero al señalar que la calidad del aprendizaje de los alumnos será factible cuando las escuelas y los profesores aprendan cómo ayudar a los alumnos a aprender. Esto, además, debería ser una tarea colaborativa, ya que abordar la meta de «aprender a aprender» compete no sólo a los alumnos, sino también a las escuelas, a los profesores, a los expertos, a los administradores... (En Escudero, J. M. «La investigación en la acción en el panorama actual de la investigación educativa». *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, en prensa.)

Lidia Esther Santana Vega

IFAPLAN. *Nuevos temas y lugares educativos. Jóvenes en transición*. Madrid, Ed. Popular. M.E.C., 1987, 207 pp.

Con este segundo volumen de la colección «Jóvenes en Transición», el M.E.C. en colaboración con las seis Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia de educación, mantiene su compromiso de divulgar y difundir los proyectos e investigaciones que

bajo el lema «Políticas de Formación Profesional en las Comunidades Europeas para los años 80» se están desarrollando en varios países de la C.E.E.

El volumen contiene cinco documentos que exponen distintos tipos de experiencias piloto llevadas a cabo con los jóvenes.

El primer informe «Aprender a aprender» ofrece un sustento teórico y práctico de la denominada «educación empresarial». Esta persigue, como fin primordial, el desarrollo de ciertas actitudes y aptitudes (flexibilidad, habilidades en general, iniciativa, imaginación...) que capaciten a los alumnos para la difícil búsqueda de un futuro laboral.

En el documento titulado «El mundo del trabajo como recurso educativo» se exponen distintas fórmulas para abordar y ofrecer una experiencia laboral desde la escuela. Se pueden encontrar varios ejemplos ilustrativos, así como un análisis de las dificultades que entraña incorporar tal experiencia a los currícula escolares y su repercusión sobre la organización y administración del centro.

El capítulo «Formación del profesorado» parte de la premisa de que la propia praxis fortalece el enriquecimiento profesional. Sobre esta base se analizan las nuevas demandas que las innovaciones educativas exigen de los profesores y la manera o medida en que los proyectos-piloto responden a sus necesidades de perfeccionamiento, permitiéndoles adecuar y enriquecer su trabajo en concordancia con los cambios que se producen en las escuelas, especialmente, los referentes a su vinculación con el mundo del trabajo.

Bajo el encabezamiento «Evaluación y calificación: problemas que se plantean en los proyectos piloto» se ponen de manifiesto las experiencias de Irlanda y Gran Bretaña en la búsqueda de una alternativa para la evaluación más idónea del trabajo escolar.

Las nuevas exigencias sociopolíticas y del mercado de trabajo hacen especial hincapié en una serie de destrezas globales de tipo personal y social que trascienden a la mera acumulación de conocimientos. Para estos nuevos enfoques los procedimientos de evalua-

ción tradicionales no resultan adecuados. De ahí la creación de fórmulas como los perfiles, las hojas de registro, las cartas de crédito, etc. La implantación de estos sistemas exige, como paso previo, que los organismos y poderes públicos competentes reconozcan su valor para acceder a un nivel educativo superior o a un empleo.

El último capítulo, «La orientación y la escuela», sintetiza o agrupa, de alguna manera, los temas explorados en los informes precedentes, ya que trata de analizar desde una

perspectiva global las nuevas demandas en materia de orientación, entendiendo ésta como la facilitación del paso de la escuela al trabajo, y las posibles respuestas y requisitos para enfocar dicha orientación de la manera más eficaz posible. Para terminar, este documento incluye una serie de conclusiones y recomendaciones basadas en las experiencias del Programa de Transición y otros proyectos de carácter innovador.

**Isabel Peleteiro Ramos**