

D E S E Ñ A S D E L I B R O S

Pérez Gómez, Angel, y Almaraz, Julián,
Lecturas de aprendizaje y enseñanza, Editorial Zero, Madrid, 1982, 504 págs.

El libro que Angel Pérez y Julián Almaraz presentan en la Editorial Zero contiene, como indica su título, una serie de lecturas en torno al aprendizaje y la enseñanza.

El interés de la obra es doble: por una parte, ofrece una equilibrada y actualizada selección de textos de los autores protagonistas de la polémica en torno a las teorías del aprendizaje y el desarrollo, y de la aplicación de ambos a la enseñanza. Y por otra parte, cada grupo de lecturas va precedido de una breve introducción sintetizadora de la teoría de la que son exponentes, facilitando su lectura al no especialista. Presentan, además, el aliciente de insinuar constantes críticas, revisiones de actualidad, aproximaciones entre las diversas teorías..., en definitiva, todo aquello que favorece un debate abierto y crítico.

La selección de los textos se ha realizado atendiendo no tanto a «la descripción minuciosa y detallada de los principios y presupuestos de cada uno de los enfoques», cuanto a «la actualidad, la relevancia y la apertura de nuevas perspectivas de investigación». Por lo que respecta al significado y orientación general de estas lecturas, los autores son muy claros: «El conjunto de estas lecturas presenta el proceso de sustitución del paradigma E-R, en su acepción más intransigente y radical, por una alternativa o modelo mediacional que abarca diferentes enfoques: la teoría del aprendi-

zaje social, el modelo neuropsicológico que hace hincapié en la dimensión perceptivo-motivacional, la psicología genético-cognitiva, los planteamientos de la psicología soviética, y las teorías del aprendizaje basadas en el modelo de procedimiento de la información.

Qué factores y procesos intervienen en el aprendizaje y qué factores y procesos determinan la ejecución, así como la relación entre aprendizaje, desarrollo y actuación son los problemas críticos que desde diferentes perspectivas se afrontan en el presente libro de lecturas.»

* * *

En el primer capítulo, Angel Pérez expone en primer lugar su visión acerca de la evolución de las teorías sobre el aprendizaje y enseñanza desde el conductismo a la actualidad (aspecto que ampliará brevemente en la introducción al grupo de lecturas de cada corriente teórica, excepto en el capítulo segundo y tercero, cuya introducción corre a cargo de Julián Almaraz). En segundo lugar defiende su opción por los modelos mediacionales y considera que toda teoría del aprendizaje ha de explicar «lo que identifica y distingue las clases de aprendizaje» y «las características comunes de estas clases de aprendizaje». De esta manera nos presenta un modelo que, según él mismo afirma, sigue en parte las orientaciones de Gagné, y, en parte, las aportaciones de las teorías de procesamiento de la información. Hace referencia a tres di-

mensionen: las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje. En cuanto a las condiciones, las divide en internas (biológicas, psicológicas, estructurales y situacionales) y externas. Por lo que respecta a los procesos de aprendizaje, las instancias subyacentes (el registro sensitivo, y la memoria a corto y largo plazo) controlan el procesamiento de información, siendo sus fases principales: 1) la atención y selección, 2) la codificación y asimilación, 3) el almacenamiento organizado, 4) la recuperación constructiva, y 5) su utilización y transferencia (pasos extraídos del modelo de procesamiento de información).

Recuerda, con la psicología dialéctica y genética, cómo el desarrollo es siempre en espiral, ya que «los resultados del intercambio que desencadena el aprendizaje son incorporados a la estructura psicológica interna, potenciando sus posibilidades y permitiendo intercambios y aprendizaje de orden superior».

Como final de su visión personal y con ánimo de contribuir a superar los malentendidos entre las teorías del aprendizaje y las teorías de la enseñanza, analiza las razones del desfase entre la teoría psicológica del hombre y la teoría didáctica, y entre la teoría didáctica y la práctica didáctica, llegando a la conclusión de que «las teorías del aprendizaje suministran la información básica, pero no suficiente para organizar la teoría y práctica de la enseñanza». (Gimeno Sacristán, en el último capítulo, desarrolla más ampliamente estas ideas.)

* * *

Los capítulos centrales del libro están dedicados a los grupos de lecturas ya aludidos, y que se ordenan de la siguiente forma:

En el capítulo dos, se presenta la posición conductista de Skinner, como punto de partida casi obligado, de las actuales teorías del aprendizaje, con un primer texto en que nos habla de su camino hacia el conductismo, y un segundo que es un repaso de las razones por las que sigue manteniéndose en su posición sin «desviaciones» cognitiva o fisiológica. Una tercera lectura de R. C. Bolles, que a través de la etología y de la crítica del conductismo radical desemboca en el «procesamiento de

información» como alternativa al estudio del aprendizaje. Y un cuarto texto de D. Bindra que en polémica con Skinner plantea su alternativa neuropsicológica.

El tercer capítulo presenta las teorías del aprendizaje social, con su defensa de los procesos cognoscitivos, su consideración del aprendizaje como adquisición de conocimientos y no simple cambio de conductas observables, y su estudio de los mecanismos del aprendizaje: los procesos de atención y de retención. Las lecturas son, la primera de T. L. Rosenthal y B. J. Zimmerman, que es un resumen de toda la problemática de la imitación y de la teoría del aprendizaje social de Bandura. La segunda lectura es del mismo Bandura.

El capítulo cuarto está dedicado a las teorías genético-cognitivas del aprendizaje, y su defensa de la estructura interna del organismo como mediadora de los procesos de aprendizaje y de la dialéctica desarrollo-aprendizaje. Se presentan textos de Eric A. Lunzer, una síntesis apretada y crítica de la significación de Piaget; de E. James Anthony, D. Grahans y I. M. L. Hunter, que plantean los problemas y adquisiciones en el ámbito de la afectividad, la consecuencia moral y la memoria, respectivamente; de C. J. Brained, que desde una perspectiva crítica aborda la investigación en el aprendizaje, y de G. Brown y C. Desforges que lo hacen acerca del aprendizaje y el desarrollo en la cognición.

El capítulo quinto presenta las tareas del aprendizaje en la Unión Soviética y, partiendo de los principios básicos de N. F. Talizina (actividad, unidad de la actividad mental y la actividad práctica, y la naturaleza social de la formación y desarrollo), hace hincapié en la dialéctica, aprendizaje-desarrollo (propugnando en contra de Piaget que el desarrollo sigue al aprendizaje) en la importancia de la instrucción, y en la consideración integral de las actividades de aprendizaje. Los artículos de N. A. Menschinskaja, y otro de N. F. Talizina, son una recapitulación de las posiciones teóricas de la psicología soviética en el campo del aprendizaje a través de la presentación evolutiva de los trabajos realizados en este ámbito. El texto de L. N. Landa es una aproximación a los problemas planteados por la adquisición de los conocimientos de su enseñanza científica.

En el capítulo sexto se aborda el reciente modelo de procesamiento de la información que opta por una perspectiva cognitiva al dar primacía a los procesos internos, mediacionales entre el estímulo y la respuesta, facilitando el diálogo entre neoconductistas, neopiagetianos y otras corrientes cognitivas. Sus mayores aportaciones son: un intento serio de reconstruir y sintetizar la conducta a partir de unidades simples, aportar a la teoría cognitiva un rigor experimental en los constructos con los que trabaja, y una orientación sintética y rigor teórico que exigen profundización analítica. Sus limitaciones, en cambio, provienen de la debilidad entre el paralelismo que establece entre el hombre y la máquina, la importancia de la laguna afectiva, y la consideración homeostática del hombre como procesador de información. Las dos primeras lecturas son de M. J. Mahoney y de Brown y C. Desforges y hacen dos exposiciones claras y completas de sendos modelos de procesamiento. La tercera es un artículo de R. E. Mayer, que utiliza esta perspectiva como instrumento de análisis de las variables que intervienen en el aprendizaje.

Finalmente, como ya se aludió, el capítulo séptimo es una exposición de Giméno Sacristán acerca de la especificidad de la teoría del aprendizaje y de la teoría y práctica de la enseñanza, señalando sus dificultades de colaboración y las posibilidades de llevarla a cabo.

En conjunto se trata de un libro interesante y oportuno tanto por las apretadas e ilustrativas introducciones a cada grupo de lecturas, como por el asequible y ordenado acceso a materiales de primera mano tan necesario en las Facultades de Psicología y F. de Ciencias de la Educación. No menor interés reviste para los interesados en temas relacionados con la enseñanza, sean o no profesionales de la misma, en momentos en los que están en marcha en nuestro país importantes reformas en este campo.

F. M. V.

F. Bonner, Stanley, *La educación en la Roma antigua*, Ed. Herder, Barcelona, 1984.

Los romanos realizaban una distribución entre los términos *educatus* y *eruditus*. Un joven *bene educatus* no era el que había recibido sólo una buena enseñanza, en este

caso hubiese sido llamado *eruditus*, sino aquel que había sido criado convenientemente, tanto en el desarrollo intelectual y físico como en el entrenamiento de la conducta.

El libro, *La educación en la Roma antigua*, trata de abordar la *educatio*, palabra surgida en el hogar romano, en toda su extensión. De ahí que Stanley F. Bonner, no sólo nos presenta un libro válido para anticuarios y especialistas académicos de Historia de la Pedagogía, sino un tratado que abarca diversos aspectos de la cultura romana y sugiere de significaciones para nuestro tiempo. Es un estudio «del desarrollo, estructura y papel de la educación en la Roma antigua, desde el siglo III antes de Cristo hasta la época de Trajano», período de grandes transformaciones. Por ello, el autor denota gran preocupación por las relaciones humanas; así, una somera lectura supone un deleite de anécdotas, pero un estudio reposado nos proporciona un conocimiento interdisciplinar de la sociedad romana. Para ofrecernos este objetivo, el autor recurre a las fuentes pertinentes de cada período histórico que estudia, mas cuando los autores de la época ofrecen escasas informaciones, Stanley F. Bonner no duda en recurrir a fuentes informativas posteriores; sin duda, teniendo en cuenta la tradición y continuidad educativa del sistema romano, este recurso está justificado. No obstante, hay que destacar como fuentes informativas básicas de la época: Quintiliano, Séneca, Cicerón, Tácito, Plinio... El autor, con tales recursos, no sólo consigue presentarnos un panorama de la sociedad romana, sino apuntar vías originales y válidas para futuros investigadores que quieran ampliar las fronteras del conocimiento de la época.

El libro está dividido en tres partes: «El marco histórico», «Las condiciones de la enseñanza» y «El programa normal de enseñanza».

La primera parte, «El marco histórico», muestra una panorámica sociohistórica de Roma y los efectos que los cambios sociales producen sobre la educación, no olvidemos que Roma pasa de ser una comunidad agrícola a una gran urbe. Los largos períodos de guerra perturban la formación intelectual, pero estos hechos históricos no marginan la preocupación de los padres para dar una educación a sus hijos, tanto

física como intelectual; pues, ésta, para las familias de la clase alta, era la manifestación de las mejores cualidades del carácter romano. También en la primera parte el autor analiza temas concretos como las escuelas primarias, las escuelas de gramática y literatura, de retórica, la concepción ciceroniana del ideal educativo, etc. Pero donde el autor es más explícito y abundante es en el estudio de la educación en la familia; realiza un análisis diacrónico de las relaciones familiares, señalando los cambios producidos en la escena familiar al perder poder los padres y, asimismo, en los producidos en el orden social a causa de la decadencia de ciertos valores.

La parte segunda, «Condiciones de la enseñanza», se centra más bien en un análisis descriptivo de las condiciones materiales y económicas de la enseñanza: locales, equipamiento, organización, disciplina, sistemas de pago y sistemas municipales y estatales de control.

Semejante cariz descriptivo continúa en la tercera parte, «Programa normal de enseñanza». El autor nos adentra de modo erudito en los sistemas primarios y más rudimentarios de la enseñanza, lectura, escritura y cálculo, para terminar en los más complejos: el programa gramatical (métrica y partes de la oración, corrección oral y escrita), el estudio de los poetas (lectura, recitación y comentario de los mismos). Todos estos elementos educativos servirán de soporte progresivo para la retórica, necesaria para el debate público y para formar un buen abogado.

Por último, es necesario reseñar la buena presentación del libro, la detallada documentación y lista bibliográfica y las conclusiones finales, donde el autor nos recuerda que «algunas lecciones del pasado» son válidas en la actualidad. Asimismo, conviene resaltar el carácter ameno de su lectura y la amplia lista de ilustraciones. Todos estos elementos contribuyen a ofrecernos una obra que, en su conjunto, resulta significativa para toda persona interesada en el estudio de la historia de la educación y de la cultura romana.

R. B. M.

Cerezo Mata, Begoña; Aguilera Arilla, María José, y Martín Serrano, Manuel, *Los universitarios madrileños*, Ed. Dirección General de la Juventud, Madrid, 1984, 370 págs.

La pregunta a que responde esta investigación, realizada entre los universitarios de Madrid en el curso 1980-81 por encargo de un organismo oficial, es la siguiente: «¿Existe una subcultura propia de los universitarios?», y la conclusión, no hecha extensible por los autores más allá del concreto conjunto de universitarios elegido, es fundamentalmente negativa: «Si se atiende al empleo del tiempo, a los contenidos culturales, a la forma de vida, a los valores y a las actividades, se encuentran los rasgos propios de la sociedad a la que pertenecen los universitarios, y los procesos de enculturización que se consolidaron antes del ingreso en la universidad.»

Solamente a nivel de imagen, la autoimagen del colectivo, existe para los encuestados el simulacro de crearse un grupo humano diferenciado, y, por cierto, poniendo esta diferencias en rasgos un tanto elitistas y autocomplacientes («cultura amplia», «valiosa», aunque «poco imaginativa»; y la «contestación» y «tolerancia» como principales virtudes).

Naturalmente la base más sólida para diferenciar el grupo es su peculiar ocupación profesional de estudiantes, que, según apuntan los autores del análisis, habría de ser entendida en comparación con la mayoría de las profesiones como «desocupación», y desde otro punto de vista como «preocupación», si por tal se entiende la posibilidad de poner a prueba las formas establecidas de organización social y de conocimiento.

Esta sugestiva conclusión sobre la falta de originalidad real en la vida y cultura de los estudiantes es constatada en las actitudes, comportamientos y opiniones de éstos ante una serie de temas.

Pero antes de entrar en más detalles sobre los resultados obtenidos (y aquí expresados en un texto cuyo volumen equilibrado se reparte casi a partes iguales entre escritura y cuadros o diagramas, en una edición cuidada con frecuentes epígrafes que hacen fácil la lectura y la consulta; aunque esta última ganaría con algunos índices, de los que carece totalmente) se pueden hacer algunas observaciones referentes a la en-

cuesta misma y el universo elegido de universitarios.

Los autores han sido poco explícitos en temas teóricos o metodológicos, remitiéndose sin duda a otras publicaciones conocidas del director del equipo investigador. Sin embargo, una definición de «subcultura» y una indicación para profanos sobre el *quid* de la prueba, por la que se llega a negar o afirmar la existencia de una «subcultura propia», no hubiera estado de más.

El amplio y largo cuestionario presentado a una muestra representativa de informantes, discurre de una manera bien estructurada sobre temas propuestos con claridad y tacto y cuyo interés crece a lo largo de sus 286 preguntas. Su variedad y riqueza son más propias de una exploración que de una mera confirmación de hipótesis. Todo hace pensar en un buen trabajo de equipo, y en una actitud sincera de colaboración por parte de los jóvenes universitarios respondientes. El tono del texto es más descriptivo que discursivo y comenta la casi totalidad de las preguntas sin caer en detalles nimios. La parte discursiva es desarrollada casi exclusivamente por el director del equipo, por lo que se tiene, al final, la impresión de que predomina el dar cuenta de rasgos y cifras sobre una interpretación cerrada y unitaria.

En la rutina de las encuestas a estudiantes parece inevitable la pregunta sobre el origen social. Aquí el tema se reduce al «nivel de instrucción de los padres», que luego no encontramos entre las variables influyentes, tanto respecto a los comportamientos académicos como en los rasgos culturales. Extraña que no se haya profundizado en esta variable de una manera semejante a como se hace con el tipo de centro en que se cursó la enseñanza media. A no ser que se dé por sentado que la conformación de la mentalidad de los universitarios que data de la adolescencia, según el texto, sólo o predominantemente es debida a este centro de enseñanza media.

Las preguntas sobre las relaciones sociales y sobre rasgos de personalidad son convincentes y aportan los resultados claves de este estudio. Sin embargo, no se puede decir lo mismo en la pregunta sobre la motivación y, consecuentemente, la satisfacción en el estudio. Aquí se hace referencia solamente a la decisión de elegir la espe-

cialidad que en ese curso se matriculan los universitarios encuestados. Sin embargo, se sabe, y los resultados aquí lo confirman, que la condición de universitario es estimada como un valor en sí, en cierto modo independiente de que la materia elegida sea una u otra. Por otra parte, entre los motivos resulta práctico separar las causas determinantes de las expectativas o beneficios esperados. Tanto en la elección de estudiar en la universidad como en la de la especialidad inciden ambas cosas simultáneamente: las condiciones que obligan y las aspiraciones de los matriculados. Pero sólo las segundas motivan y estimulan influyendo en el grado de dedicación al estudio y en sus resultados. Parece que las conclusiones de la pregunta sobre motivación de los estudios pueden quedar afectadas por el hecho de que el encuestado tenga que elegir una sola entre varias respuestas, que pueden ser complementarias o por lo menos muy heterogéneas.

Más importancia que éstos, tal vez tecnicismos, puede tener la discusión sobre el universo elegido y que está en el propio título del libro: los universitarios madrileños. Es verdad que los autores aceptan que hay otros universitarios en Madrid y que no existe razón alguna para suponer que las características del conjunto elegido sean las mismas en los alumnos de otras universidades. Sin embargo, parece conveniente explicitar, por razones cuantitativas y cualitativas, de qué universitarios de Madrid se prescinde. Si se comparan los datos del universo elegido para la investigación con las cifras oficiales de la estadística universitaria para el curso 1978-79, los 96.633 estudiantes del primero no llegan a ser el 60 por 100 de los universitarios de pleno derecho matriculados en Madrid. Y desde el punto de vista cualitativo, si no se quiere tomar en consideración la problemática enseñanza libre, parece que no se puede hacer otro tanto con los alumnos de las Escuelas Universitarias de la Universidades Complutense y Autónoma, ni con la enseñanza no estatal, ni, sobre todo, con quienes siguen una enseñanza universitaria a distancia. Porque muchos de estos 71.000 matriculados universitarios madrileños pueden constituir en parte una buena representación de lo que se ha llamado las «nuevas clientelas de universitarios» capaces, según algunos, de aportar un giro al planteamiento de la re-

lación (central, como se reconoce en el texto) entre universidad y empleo o, más ampliamente e incluyendo ésta, universidad-sociedad; posiblemente desdramatizando y dando un sentido nuevo a esa reconocida falta de originalidad, cultural, dedicación y distinción entre los universitarios y el resto de la población.

Para fijarnos en un dato solamente, se subraya en el texto el influjo determinante de la edad en la falta de suficiente dedicación y rendimiento: a mayor edad menor posibilidad de atención al estudio, más desánimo y menores resultados. Los estudios específicos de rendimiento en la enseñanza a distancia ofrecen resultados justamente en sentido contrario. De todos modos, no es lo académico el objeto de esta investigación y es lógico que no cuente con datos suficientes de rendimiento (sólo «asignaturas pendientes» y no repetición de cursos) ni de continuidad y abandono (para este tipo de alumno sería necesario el seguimiento de una cohorte de matriculados un mismo año).

Tras estas observaciones generales se debe reconocer el interés, variedad y a veces originalidad (como ocurre en el estudio sobre la «economía de los universitarios») de los datos recogidos sobre estos estudiantes madrileños, el grupo más tradicionalmente dedicado al estudio. Su mayor y más evidente novedad, comparados estos alumnos con sus compañeros de hace sólo diez años, estaría en los comportamientos políticos, descritos con el contraste que supone el paso «del movimiento asambleario a la desesperanza», la «derechización», debida precisamente a la ampliación del acceso en las clases medias, y el escaso impacto que la universidad produce en este terreno, así como en otros aspectos de convicciones y comportamientos, sean éstas profesionales o económicas. De los resultados sobre actitudes religiosas se nos cuenta poco. En cambio, son reflejos válidos de la realidad, contada por los propios estudiantes, los rasgos en la descripción y cuantificación del uso del tiempo de ocio, opiniones ante la droga, consumo de medios de comunicación de masas (con el cotejo de toda la población española, e incluso a veces con el sector del mismo grupo de edad), las relaciones sociales y convivencia de los uni-

versitarios, incluido un apéndice sobre las expectativas ante matrimonio e hijos dentro del capítulo sobre las relaciones sexuales, que destaca el tipo específico de contradicción en este terreno provocada por el retraso en el acceso al trabajo y la consiguiente dependencia económica en los estudiantes.

Plantear la existencia de una subcultura de los universitarios tenía el riesgo de añorar con nostalgia la comunidad de los estudiantes (Goodman) o etapas históricas y transitorias de paroxismo asambleario (mayo del 68, por ejemplo). También, desde otro extremo, se puede caer en el colorismo superficial de determinados márgenes utópicos, individualistas o narcisistas de la posmodernidad múltiple y liberada...

Este libro se limita más bien a dejar constancia de datos contruados con una técnica y método concreto, que es como la ciencia ofrece sus conclusiones, y deja al lector las comparaciones y las generalizaciones.

Lástima que no se haya mantenido esta autolimitación metodológica en la propuesta final de un rejuvenecimiento del alumnado para lograr una dedicación exclusiva, que como contrapartida se complementa animando a los docentes a aumentar sustancialmente las actividades regladas: «horas de docencias, prácticas o laboratorio».

Y hay que sobreentender: «de asistencia obligatoria». Esta propuesta en un tema tan complejo es más un presupuesto que una conclusión de datos obtenidos, el mismo tipo de presupuestos que determinaron la reducción del universo estudiado.

Porque desde un punto de vista distinto se puede entender que excluir tan inflexiblemente a los menos jóvenes perjudicaría, primero, a una sociedad en que a) la proporción de jóvenes empieza a disminuir, y b) una buena parte de mayores se encuentra urgida y abierta a aprender; y segundo, a una universidad que sin separarse de la vida real de la sociedad se apoya con madurez en lo concreto para pensar, criticar y proyectar.

E. N. A.

LIBROS RECIBIDOS

- Cervera, Montserrat, y Feliu, Helena, *Asesoramiento familiar de educación infantil* (guía práctica), Ed. Aprendizaje Visor, 1984.
- Chandezon, G., y Lancestre, A., *El análisis transaccional*, Ed. Morata, 1984.
- De Ketele, Jean-Marie, *Observar para educar*, Ed. Aprendizaje Visor, 1984.
- Esteve, Joan Manuel, *Profesores en conflicto*, Ed. Narcea, 1984.
- Giménez Morell, María Teresa, *La música en la escuela*, Biblioteca de Pedagogía, Ed. Paidós Ibérica, 1984.
- Huerta, Elena, y Matamala, Antonio, *Programa de reeducación para dificultades en la escritura*, Ed. Aprendizaje Visor, 1983.
- Kamii, Constance, y De Vries, Rheta, *La teoría de Piaget y la educación preescolar*, Editorial Aprendizaje Visor, 1983.
- Kamii, Constance, *El número en la educación preescolar*, Ed. Aprendizaje Visor, 1984.
- Onieva Morales, Juan Luis, *Cómo dominar el análisis gramatical básico*, Ed. Playor, 1984.
- Piaget, J., *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*, Ed. Paidós Educador, 1984.
- Salanova, Juan, *La escuela rural, métodos y contenidos*, Ed. Zero, nov. 1983.
- Simon, Jean-Claude, *La educación y la informatización de la sociedad*, Ed. Narcea, 1983.
- Stones, E., *Psicopedagogía*, Ed. Paidós Educador, 1983.
- Varela, Julia, *Modo de educación en la España de la Contrarreforma*, Ediciones de La Piqueta, 1983.
- Cómo organizar una biblioteca*, Aula Práctica, Ed. Ceac, 1984.
- La política universitaria española en relación con los estudiantes extranjeros*, Forum Universidad-Empresa, 1983.
- Universidad de La Habana*, Departamento de Actividades Culturales, Universidad de La Habana, núm. 220, mayo-agosto, 1983.