

# R E S E Ñ A S D E L I B R O S

Browne, N. y France, P. *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid, Morata, 1988.

La presente obra pretende inscribirse en una línea de trabajo que abarque el análisis de las formas de discriminación que se ocultan en el sistema educativo sobre la base de la observación principalmente.

Las autoras principales, N. Browne y P. France, han trabajado para el Centro de Estudios de Educación Urbana del I.L.E.A. (Inner London Educational Authority), centrándose en el estudio y la investigación sobre poblaciones en edad preescolar (menores de cinco años). Junto a ellas, colaboran en la obra otras profesoras, todas con experiencia en la educación infantil, elaborando algunos de los capítulos de la misma.

El libro comienza con un capítulo introductorio, realizado por Browne y France, que pone de manifiesto el punto de partida del trabajo: el sexismo está presente en la educación (a veces —muchas—, de forma encubierta) y para lograr una verdadera igualdad de género hay que descubrir, denunciar y evitar esas formas educativas sexistas.

En el siguiente capítulo se expone una revisión histórica de la educación infantil en Gran Bretaña desde la época victoriana hasta nuestros días. Ese recorrido en el tiempo deja entrever el puesto secundario al que se ha venido relegando la educación infantil. Para N. Browne, autora de este capítulo, ello se debe

a las actitudes sexistas hacia las madres trabajadoras, a quienes con esa actitud se les restringen las posibilidades de un horario amplio de trabajo.

El tercer capítulo, escrito por Sue Duxbury, aborda fundamentalmente una descripción de las distintas formas de dotación preescolar en Gran Bretaña, para comparar después tales formas con las principales tendencias europeas en ese terreno, tanto dentro como fuera de la Comunidad Económica Europea.

Tras estos primeros capítulos de tinte histórico y comparado, la obra se adentra en su cuestión capital: la formación de estereotipos sexistas, su transmisión tanto escolar como social y el modo de desarrollar una práctica escolar antisexista, sobre todo en la escuela infantil. En el siguiente capítulo se abordan, pues, los modos de desarrollarse en el niño los primeros estereotipos asociados al género, que favorecen el desarrollo de modelos sociales machistas. Tras describir canales de transmisión de esos estereotipos (tales como la red familiar, los profesionales de la educación, los medios de comunicación, etc.), France, responsable del capítulo, ofrece un decálogo de posibles estrategias para evitar dicha transmisión.

En el quinto capítulo, de Minnie Kumria, se hace ver la necesidad e importancia de la colaboración entre los padres y el personal de las escuelas infantiles para terminar con el se-

xismo en la educación preescolar. Propone la autora, como primer paso para hacer eficaz esa colaboración, el establecimiento de nuevos canales de comunicación entre los padres y los profesores de la escuela infantil. Además, se apuntan también como pasos importantes la reproducción-selección de variado material no sexista de aprendizaje (como, por ejemplo, narraciones, danza, juguetes, etc.) y cuidar el adiestramiento y las actitudes del personal docente. En cualquier caso, la colaboración padres-educadores, esbozada en unas ayudas mutuas que se describen concretamente, es, según concluye Kumria, uno de los pilares básicos sobre el que edificar una educación infantil antisexista.

El sexto capítulo continúa en esa línea de colaboración entre padres y profesores. En él, su autora, Naomi Eisenstadt, propone un modelo de escuela infantil que funcione con esa colaboración: el «modelo de asociación», ejemplificado en el Moorland Centre, que constituye «un modelo de participación de los padres inherentemente feminista». En él, aunque las decisiones y el poder se comparten, las atribuciones que tienen asignadas padres y profesores quedan claramente establecidas para evitar posibles choques y tensiones entre ellos que harían fracasar el modelo de asociación.

A continuación, Glen Thomas, en el capítulo siete, se propone describir un intento de investigar el grado en que las actitudes estereotipadas del género son observadas por los niños y el personal. Para hacerlo empleó dos clases de preescolar de una escuela de primaria del centro de Londres. Se trataba en esa investigación de determinar si el profesor tenía razón cuando afirmaba que en los niños el sexismo era fundamentalmente consecuencia de las influencias del hogar.

La investigación, a través de escalas de observación y entrevistas (con una metodología, a mi parecer, no muy cuidada), no arroja datos estadísticamente significativos; a pesar de lo cual, se exponen una serie de argumentos que parecen poner de manifiesto que la afirmación del profesorado era falsa y que el sexismo de los niños era consecuencia

también de las actitudes y acciones sexistas de los profesores.

En el siguiente capítulo, las dos autoras principales, Browne y France, señalan la importancia de revisar y evaluar los recursos de aprendizaje utilizados en la escuela infantil, tales como imágenes visuales, juegos, etc. Ofrecen además unos criterios concretos para evaluar las imágenes visuales del aula. Para finalizar, proponen que los recursos del aula deben adoptar un enfoque nuevo para que sean canales de una educación infantil antisexista.

El último capítulo, de Anita Preston, es un manifiesto feminista sobre las estrategias que, según la autora, deben llevarse a cabo para impulsar el equilibrio entre los géneros en la escuela infantil.

La obra, considerada en su conjunto, resulta, como casi todas aquellas en las que varios autores elaboran capítulos separadamente, un tanto descoordinada. Ello le resta sistematización y hace además que en unas ocasiones aparezcan ideas repetidas y en otras se presenten los capítulos ante el lector como expresiones adheridas a un tema común y unidas por el hilo conductor de la obra: el antisexismo en la escuela infantil.

El libro se manifiesta, por otra parte, documentado con referencias a investigaciones recientes y bien apoyado bibliográficamente. Sin embargo, a mi entender, el enfoque que denota se queda un poco alejado de la realidad socio-educativa actual. Debemos también tener en cuenta que el contenido del trabajo comentado se refiere a la situación británica fundamentalmente, lo que le hace descontextualizado en cierta manera de nuestro país.

Creo que de los planteamientos que en él se manifiestan (a veces perdidos en consideraciones tópicas), sólo resultan aceptables hoy algunos de ellos. No obstante, puede ser una obra útil para hacer reflexionar a los educadores acerca de la importancia que se debe conceder a una educación que forme, sobre todo en los primeros años de la vida —momento decisivo para el posterior desarrollo psico-afectivo de la persona—, sin caer en acti-

tudes que provoquen algún tipo de discriminación por cuestiones de género.

Javier M. Valle López

Coll, C.; Gimeno, J.; Santos, M. A. y Torres, J. *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid, M.E.C.-Popular, S.A., 1988, 118 pp.

El libro que comentamos es el primer volumen de la colección de documentos que, impulsada por el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial en coedición con la Editorial Popular, S.A., pretende potenciar la reflexión, el conocimiento de experiencias concretas, así como la difusión de proyectos y orientaciones pedagógicas en el terreno de la integración escolar. Según se indica en la presentación del mismo, su objetivo «es simplemente aportar algunos elementos de juicio para un debate razonado sobre el problema del currículum» (p. 10). Con este motivo, la obra recoge, bajo el título genérico de «El marco curricular en una escuela renovada», un total de cuatro conferencias pronunciadas en el CNREE por otros tantos especialistas en temas curriculares. El debate sobre estos temas es esencial para una mejor comprensión del proceso integrador.

La primera conferencia lleva por título «Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar». En ella, el profesor C. Coll (Universidad Central de Barcelona) defiende la necesidad de adoptar un modelo de diseño curricular, unificado y compartido, para los diferentes niveles educativos. La elección específica de un modelo u otro depende, en su opinión, de las respuestas que se den a estas tres preguntas: 1. ¿Qué se pretende y a qué se aspira con la escolarización? 2. ¿Cómo aprenden los sujetos y cómo se puede influir sobre su aprendizaje? 3. ¿Qué es y para qué sirve el currículum escolar? En la línea de un razonamiento metódico, conciso y consistente, el autor realiza una excelente síntesis de los conceptos y ejes principales que han definido sus últimos trabajos alrededor del tema genérico «psicología y currículum».

La segunda conferencia («El currículum como marco de las experiencias de aprendi-

zaje escolar») está redactada por el profesor J. Gimeno (Universidad de Valencia). En ella, el autor realiza una primera aproximación al concepto de currículum, y subraya las características del aprendizaje pedagógico, a saber: «un aprendizaje complejo, expresión de la complejidad misma de la escuela». Partiendo de un interesante análisis de las relaciones entre escuela, sociedad y cultura, subraya que el currículum «es el proyecto selectivo de cultura, culturalmente condicionado (es decir, no neutro), que rellena la actividad escolar tal como las condiciones de la escuela lo hacen posible» (p. 42). Dentro de este planteamiento realiza un interesante análisis de la institución escolar como tal.

La tercera conferencia («La formación del profesorado en el desarrollo del currículum») está escrita por el profesor M. A. Santos (Universidad de Málaga). Durante la misma, el autor señala los vínculos entre desarrollo curricular y formación del profesorado, intentando analizar el protagonismo del maestro en el fenómeno educativo. De este modo, bajo una preocupación por lo que denomina «erosión y esclerotización de la función docente», repasa algunos de los elementos que determinan el autoconcepto de esa función y realiza algunas sugerencias —hasta cierto punto ingenuas— sobre cómo potenciar una mejor formación del profesorado.

La cuarta, y última, conferencia («El currículum globalizado. Una opción profesionalizadora de la acción del profesor») está redactada por el profesor J. Santomé (Universidad de Santiago de Compostela). En ella se practica una feroz crítica de la «asignaturización» del conocimiento y se propone una transmisión de conocimientos interdisciplinar, de acuerdo con un proyecto de currícula globalizado. Asimismo, el autor muestra su preocupación por el desfase progresivo de la escuela, que parece incapaz de incorporar los nuevos imperativos socializadores a sus tradicionales estructuras. Entre las propuestas que realiza para salvar esta situación, destaca la de formar un modelo de «profesor crítico», capaz de lograr una mejor conciliación entre escuela y realidad.

Como se ha indicado, las cuatro conferen-

cias aparecen bajo un mismo epígrafe («El marco curricular en una escuela renovada») y pensamos que ello no es casual. Si bien podemos afirmar que las dos primeras conferencias realizan planteamientos más globales y ambiciosos que las dos siguientes, no podemos negar que los textos que componen esta breve compilación comparten unos conceptos de escuela y de currícula muy similares. En dichos principios subyacentes encontramos: el peso indiscutible del pensamiento de Stenhouse, la idea de escuela como instrumento socializador necesitado de justificación, así como la defensa de un modelo curricular abierto, con diferentes niveles de concreción (por otra parte, el que se defiende en el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza»), frente a un modelo curricular cerrado. Asimismo, los autores tienden a vincular la formación del profesorado y el desarrollo curricular, insistiendo en el papel definitivamente selectivo (y, en consecuencia, político) de este último. Otra característica sobresaliente, especialmente en los dos primeros textos, es la reivindicación del aprendizaje de contenidos versus el aprendizaje por descubrimiento. Según los autores, un «rousseauismo» pedagógico carente de suficiente apoyo empírico se está confundiendo en la actualidad con un pretendido progresismo educativo que tiende a menospreciar el papel de la educación como fenómeno intencional y mediado.

Aun estando de acuerdo con el planteamiento global de los autores de la compilación, tengo que manifestar ciertas reservas —quizá prematuras— sobre la magnificación de determinados aspectos del mismo. Entre ellos destacaría la tendencia que se observa a una progresiva transferencia de responsabilidades educativas a la escuela. Si bien es cierto, como afirma C. Coll, que «la educación escolar surge cuando las otras prácticas educativas no bastan para asegurar un desarrollo personal plenamente satisfactorio» (p. 20), me pregunto hasta qué punto la escuela, a través de su currículum, está legitimada para ejercer tal paternalismo educativo. Cuando se dice que el término «contenido de aprendizaje» debe entenderse en su sentido más global (conceptos, valores, aptitudes, normas, destrezas, habilidades y estrategias cognitivas)

y cuando J. Gimeno nos sugiere —indirectamente— la creación de un «currículum para la vida», me es difícil eludir la duda sobre si se han asumido las limitaciones pedagógicas de la escuela como institución, así como las competencias que esas «otras prácticas educativas» deberían adoptar, aun a su pesar.

Por otra parte, me parece peligrosa la sobrevaloración de que está siendo objeto en la actualidad el tema del currículum escolar (incluso el propio término «currículum» empieza a estar desgastado). A mi modo de ver, con tal actitud se corre el riesgo de caer en una demagógica «panacea de los currícula» que puede desvirtuar el indiscutible papel que otros elementos juegan en un período de transformaciones educativas a gran escala. En este sentido, conviene no olvidar que el contexto de implementación del marco curricular es tanto o más importante que su propio diseño técnico, del mismo modo que se hace necesario subrayar el valor instrumental —que no mágico— del propio currículum en el proceso instructivo.

Como podrá observar el posible lector, este librito, redactado con el estilo ágil y fresco del discurso hablado, constituye un interesante estímulo para la reflexión, logrando —consiguientemente— el objetivo inicialmente propuesto. Creemos que su lectura, fácil y directa, puede ayudar a todos aquellos que están vinculados al mundo de la enseñanza a «caminar en la dirección de una escuela donde a los niños les merezca la pena permanecer y a la sociedad le resulte de interés por los resultados auténticamente educativos que ofrece» (p. 114).

Carlos Hernández Blasi

Rivas, F. *Psicología vocacional: Enfoques del asesoramiento*. Madrid, Ediciones Morata, S. A., 1988.

Esta obra trata un tema que, aunque relativamente poco investigado en España, empieza a despuntar, dada la importancia que la toma de decisiones vocacionales tiene en la actualidad, debido a las muchas alternati-

vas existentes en los ámbitos educativo y profesional.

El objetivo principal de este libro es proporcionar al lector una definición precisa de la Psicología vocacional desde distintos enfoques teóricos, así como presentar la naturaleza de la relación entre la fundamentación teórica y la tecnológica del proceso de relación de ayuda vocacional.

Con este fin, el autor estructura el trabajo definiendo, en primer lugar, el concepto de asesoramiento vocacional, a la vez que hace una serie de precisiones terminológicas. Continúa presentando de forma global los distintos enfoques desde los cuales se ha trabajado en Psicología vocacional, dedicando a cada uno de los más importantes un capítulo. Las diferentes perspectivas teóricas analizadas son el enfoque del rasgo psicológico, la teoría psicodinámica, el enfoque rogeriano, el enfoque evolutivo y el enfoque conductual-cognitivo. Todos los análisis de estas perspectivas constan de apartados similares que incluyen desde la fundamentación teórica, pasando por sus objetivos y técnicas, hasta la descripción del proceso de toma de decisión propuesto por cada enfoque.

La obra finaliza con una propuesta de asesoramiento vocacional propia del autor, donde a través de un estudio empírico enmarca los distintos enfoques previamente analizados en tres dimensiones: toma de decisiones-interpretación de la información, diagnóstico-teoría psicológica y proceso interpersonal-ayuda; para, basándose en dicho estudio, elaborar sus propias conclusiones, que resumen su punto de vista sobre la teoría y la práctica de la Psicología vocacional.

Se trata, pues, de un libro de carácter didáctico, tanto por su orden lógico de presentación como por su claridad de exposición. Además, mantiene una estructura similar a lo largo de todos los capítulos, lo que permite la comparación entre los distintos enfoques existentes en el tema del asesoramiento vocacional.

No obstante y debido a la cantidad de teorías explicativas y específicas del tema, puede resultar una obra demasiado extensa

para un experto y quizá algo compleja para un profano.

Merece especial atención la aportación final que realiza el autor, ya que aunque destaca del carácter descriptivo de la obra, permite conocer su punto de vista avalado con datos empíricos.

Nos encontramos, pues, ante una obra pionera en su contenido que puede utilizarse como manual básico para el estudio del tema, así como para la introducción a la especialización en este área, y que además permite, por su estructura y organización, el análisis y la reflexión crítica y comparativa de los distintos modos de enfrentarse con el proceso de ayuda vocacional.

M.ª del Pilar Flores Cubos

Villar Angulo, L. M. (dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Alcoy, Marfil, 1988, 326 pp.

Las investigaciones sobre planificación de los profesores, toma de decisiones interactivas, juicios, teorías implícitas y procesos cognitivos de los profesores, o en suma, sobre «pensamiento práctico» del profesor, han llegado a constituir un campo de estudio y un modelo de investigación en la enseñanza que implica un nuevo enfoque de nuestro conocimiento de la realidad escolar y de la formación del profesorado, alternativo —en parte— a los modelos (¿paradigmas o programas de investigación?) hasta entonces dominantes. Casi quince años de investigación han generado un amplio volumen de literatura, estudios, revisiones, actas de congresos y asociaciones, con resultados fructíferos, pero también con sombras (Shulman, 1986).

A su vez, el campo de estudio se ha ido reformulando en estos años, de modo paralelo a como lo hacía la propia investigación curricular, desde un *enfoque inicial cognitivo* (medicinal) en el que todo el interés se centraba en mostrar las variables cognitivas y los procesos formales del profesor (procesamiento de información, toma de decisiones) que condicionan su actuación docente, ofreciendo

una imagen del mismo —anclada en la racionalidad técnica— como la de un gestor especializado que toma decisiones racionales, a un *enfoque alternativo o cultural* (el profesor como artista e investigador) en el que, desde unos supuestos teóricos distintos y una metodología etnográfica o fenomenológica, se asume que el profesor, como agente activo, en la situación de clase (compleja, ambigua, dilemática e inestable) se ve obligado a redefinir y traducir los elementos curriculares de acuerdo con sus creencias, teorías implícitas o constructos personales, con las que percibe, filtra e interpreta los acontecimientos del aula o el *currículum* (Olson, 1988; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1988).

En nuestro contexto, una de las primeras introducciones del modelo del «pensamiento del profesor» fue la excelente revisión de 1981 de Shavelson y Stern («Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta»), recogida en la importante antología didáctica de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (*La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 372-419), quienes señalaban en su presentación (1983) que era una «guía para el lector español y un ejemplo del enorme y reciente desarrollo de este paradigma que entre nosotros *no ha encontrado todavía resonancias*» (subrayado mío). A partir de ese año, junto con la entrada de nuevas metodologías y áreas de investigación, el «pensamiento del profesor» ha generado entre nosotros un amplio conjunto de estudios, tesis doctorales e investigaciones (M. Area, Contreras Domingo, Escudero, M. T. González, Marcelo García, Pérez Gómez, Vicente Rodríguez, etc.), como pusieron de manifiesto las ponencias y comunicaciones presentadas al I Congreso Internacional sobre «Pensamientos de los profesores y toma de decisiones» celebrado en la Rábida (Huelva) en 1986 —véase «Actas», en Villar Angulo, L. M. (ed.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1986—, organizado por L. M. Villar, editor también de este libro. Con todo, no contábamos aún con un *reading* que recogiese algunas de las más importantes contribuciones de investigadores en este campo, papel que viene a cumplir el libro que presentamos.

Inicialmente podemos señalar tres méritos adicionales de este libro: recoge contribuciones de los más importantes investigadores de este modelo o campo, todos conocidos por otras publicaciones en este área; además, todos los artículos o *papers* son muy recientes (posteriores a 1984, excepto uno de 1983), y pertenecientes —por tanto— en su mayor parte al enfoque reflexivo o pensamiento práctico del profesor; y algunos de ellos son inéditos o poco accesibles en revistas. Naturalmente, siempre puede resultar discutible la selección concreta de los artículos incluidos y cada uno podría proponer en su lugar otros que le pareciesen mejores; mas toda selección impone sus propias restricciones, por lo que no voy a entrar en este aspecto. Igualmente se puede discrepar de la inclusión de un artículo concreto en una parte u otra de aquellas en las que el editor divide el libro, pero esto es secundario.

El *reading* se compone de un conjunto de 15 artículos, precedidos de una breve presentación del editor, en la que recoge los principales núcleos teóricos del tema, y agrupados en tres partes: perspectivas teóricas sobre conocimiento, creencias y teorías implícitas; métodos de investigación, y una tercera dedicada a implicaciones para el *currículum* y la formación del profesorado, completándose con un índice de materias y autores.

La *parte primera* se inaugura, a modo de introducción, con un artículo de J. Calderhead («Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores»), en el que presenta los diferentes marcos teóricos del pensamiento del profesor que van a determinar y a limitar tanto las cuestiones que se planteen como los métodos de investigación empleados y su forma de interpretarlos. En cuanto a métodos de investigación es interesante observar, dado que el propio Calderhead propugna la técnica de estimulación del recuerdo, el análisis crítico que realiza sobre la utilización de los informes verbales (pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, entrevista) para desvelar el uso del conocimiento de los profesores. Por su parte, Clandinin y Connelly, conocidos investigadores de los componentes (imágenes, ritos, unidades narrativas) del «conocimiento práctico perso-

nal» del profesor (véase una interesante discusión en la revista *Journal of Curriculum Studies*, 2, 1988), presentan un informe etnográfico (observación participante y entrevistas) y biográfico del director de un centro escolar, basándose en la imagen de la comunidad y la «unidad narrativa» para expresar el conocimiento práctico personal. Si las prácticas docentes son la expresión y el origen del conocimiento práctico del profesor —como mantienen—, acción y conocimiento van unidos.

Hugh Munby, en un excelente artículo («Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y la práctica profesionales»), resume sus trabajos en este campo (aplicación de la teoría constructivista de Kelly y su técnica de la rejilla) al tiempo que avanza las líneas de sus investigaciones actuales sobre el lenguaje metafórico de los profesores. Conjuntamente realiza una profunda meditación sobre los dilemas que implica la investigación sobre el pensamiento del profesor. F. Elbaz, cuya importante tesis doctoral de 1980 sobre el «conocimiento práctico» de un profesor (Sarah), posteriormente publicada en libro, marcó toda una nueva línea de investigación en este programa, en un reciente artículo recogido plantea tres cuestiones nucleares en el estudio del conocimiento de los profesores que, según se enfoquen, marcarán diferentes puntos de elección: las unidades básicas o estructuras conceptuales de la investigación, la validación (empírica o interpretativa) de los estudios y los propósitos y finalidades de estos tipos de estudios.

El profesor Eduardo García, de la Universidad de Granada, presenta en su artículo un resumen de su investigación de tesis doctoral (Sevilla, 1987) sobre las teorías implícitas que un profesor ( $N = 1$ ) mantiene sobre la evaluación de la enseñanza, utilizando una metodología etnográfica (más específicamente, biográfica) y recogiendo en la primera parte una revisión de la literatura sobre el tema y en la segunda una exposición de la metodología seguida. Se recoge también la contribución del holandés J. Lowyck al Primer Simposium sobre pensamiento del profesor celebrado en Tilburg en 1983, que versa sobre «rutinas» en el pensamiento del profesor,

como respuestas estereotipadas que reducen la ambigüedad contextual del proceso de enseñanza y que aportan la estabilidad y la seguridad propias del comportamiento del profesor experto.

Tabachnich y Zeichner, de la Universidad de Wisconsin-Madison, estudian los procesos de socialización del profesor; aspecto sobre el que han publicado numerosos trabajos, cifrándose en éste el análisis del proceso de consistencia y/o contradicción que tienen dos profesores principiantes entre creencias y conducta, con un estudio de las sucesivas «perspectivas» («conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza una persona cuando trata una situación problemática») que van manteniendo. Se entiende que la conducta de clase es expresión de las creencias o teorías implícitas del profesor, siendo el proceso de socialización una reducción de las inconsistencias, aunque utilizando estrategias diferentes.

La segunda parte está dedicada a métodos de investigación. Una de las técnicas más utilizadas (Ben-Peretz, M. T. González, Munby, Olson, L. M. Villar, etc.) para la investigación del pensamiento práctico del profesor ha sido la técnica de la rejilla de Kelly, basada en su teoría de los constructos personales, que significó una alternativa constructivista a los enfoques dominantes. A su explicación se dedica un importante capítulo («Anteojos constructivistas: implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje») de M. Pope, conocido expositor en libros y artículos de la aplicación de la teoría de Kelly al análisis de la enseñanza, en el que describe algunos puntos nucleares de dicha teoría. Como se sabe, la teoría de Kelly de 1955 sufrió una revalorización/resurrección a comienzos de esta década (cuando el «Zeitgeist» era más acorde), en la que confluyeron diversos factores (crisis del positivismo y conductismo) para que la alternativa constructivista se configurase como una explicación válida del ser humano. Este se concibe como elaborador de una serie de constructos personales que, contruidos en intercambio con el medio y —por tanto— mutables, le sirven como esquemas o modos (anteojos) de percibir la realidad y de intervenir activamente en ella.

Otra de las técnicas metodológicas («data collection») utilizadas mayoritariamente para desvelar el pensamiento de los profesores ha sido el análisis de los diarios escritos de los profesores (en nuestro país, por ejemplo, M. A. Zabalza), a cuya exposición Yinger y Clark dedican un interesante artículo en el que plantean el uso de los diarios en la planificación y la toma de decisiones y la validez y la fiabilidad de estos documentos personales y de la investigación naturalista en general. También tiene un carácter fundamentalmente metodológico el resumen de la investigación de L. M. Villar (dada a conocer en el Congreso de La Rábida y publicada por la Universidad de Sevilla, en 1987), realizada en un proyecto de cooperación con la Universidad de Cincinnati (Yinger), puesto que describe los métodos de recogida de datos (observación participante, entrevistas y diarios) y las técnicas de análisis (rejilla de Kelly, análisis factorial y «cluster») en la determinación de los procesos de pensamiento de profesores de EGB (N = 21) en situaciones interactivas.

El artículo de Morine-Dershimer se plantea «¿Qué podemos aprender del pensamiento?», para responder —en parte— a las dudas que Shulman (1986, pp. 23-26) estableció sobre los hallazgos aportados hasta entonces por las investigaciones sobre el pensamiento del profesor. Para ello efectúa, por un lado, una buena, aunque breve, revisión y síntesis de los resultados destacables de la literatura del campo y relevantes para la formación del profesorado; por otro, los compara —como Shulman— con diversas investigaciones didácticas, señalando su potencial futuro al unirlos con otros programas de investigación didáctica. Dado que el artículo no destaca los aspectos metodológicos en sentido estricto, es discutible su lugar en esta segunda parte; mejor sería situarlo en la primera, a no ser que quiera servir de introducción a la tercera (formación del profesorado), aunque en este caso debería estar en esta última, como reconoce el propio editor, al ponerlo en relación con el trabajo de Borko y Shavelson.

La *parte tercera* está dedicada a las implicaciones de la investigación de pensamientos para el *currículum* y la formación del profesorado. Una de las conclusiones que se extraen

es que uno de los medios de formación del profesorado es llegar a ser conscientes reflexivamente de por qué construyen sus propias prácticas como lo hacen. Como señala Munby (p. 83), «cambiar la práctica implica no solamente aprender a observarla, sino también aprender a reconocer y por tanto juzgar los principios y creencias básicos que les llevan a enseñar de la forma en que lo hacen».

La profesora Ben-Peretz, que como Elbaz, pertenece a la escuela canadiense del estudio del *currículum* (y ambas se encuentran actualmente en Universidades israelíes), en su excelente artículo desarrolla las formas y los grados de implicación activa de los profesores en la implementación curricular y el desarrollo de las innovaciones educativas y los modos en los que habría que enfocar la formación del profesorado para que éste fuera un agente del desarrollo curricular más que un adaptador mecánico o rutinario. Por su parte, el trabajo de los profesores Borko y Shavelson —publicado originariamente en el *Journal of Education for Teaching*, 9 (3), 1983— pretende extraer las implicaciones que para la formación del profesorado se infieren de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores, en la línea del profesor como adoptador de decisiones, y desde esta coordinada hace una serie de recomendaciones para la formación del profesorado.

El profesor Marcelo García, de la Universidad de Sevilla, que ha dedicado recientemente un libro (*El pensamiento del profesor*, Barcelona, Ceac, 1987) a la revisión de la literatura sobre el tema, resume una investigación empírica, procedente de su tesis doctoral, sobre estrategias de planificación de profesores de EGB con experiencia y sin experiencia (N = 17), resaltando —además de los resultados— la metodología de investigación utilizada en la recogida de datos (pensar en voz alta, entrevistas, estimulación del recuerdo) y en el análisis (cuantitativo y cualitativo), al tiempo que extrae un conjunto de conclusiones para la investigación didáctica y la formación del profesorado. Finalmente, Sharon Feiman-Nemser y M. Buchman replantean («Lagunas en las prácticas de la enseñanza de los programas de formación del profesorado») el valor de las prácticas de enseñanza para el futuro



profesor, presentando tres situaciones en las que se ilustran tres «lagunas» (familiaridad con la enseñanza, teoría-práctica, adaptador-innovador) en la formación del profesorado que pueden parecer normales.

Ya he reseñado cómo L. S. Shulman (1986), en su revisión de los programas de investigación (mejor que paradigmas) de la enseñanza en el último *Handbook of Research on Teaching*, señala —refiriéndose a las investigaciones sobre procesos cognitivos y toma de decisiones de los profesores— el carácter minucioso, complejo y sutil de las investigaciones, pero que «nada destacable se deduce de las investigaciones» (p. 24), aun cuando las considera un área prometedora. El libro editado por L. M. Villar viene a confirmar este carácter prometedor para la investigación didáctica del programa de investigación del pensamiento del profesor, a cuya introducción en el contexto español contribuyó activamente el editor con la organización y edición del importante Congreso de La Rábida, así como con la dirección de investigaciones en la Universidad de Sevilla que recoge este volumen. Otro asunto es plantearse críticamente si la introducción de este programa de investigación está generando en España investigaciones creativas, no miméticas, acordes con la situación de innovación educativa y de reforma de la enseñanza en que nos encontramos y si está respondiendo a las necesidades. La imagen del profesor como agente curricular profesional, por la que apuesta la reforma, indicaría la congruencia de este programa de investigación como plataforma explicativa y potenciadora del nuevo papel del profesor y de su formación.

#### BIBLIOGRAFIA

- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. «Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico», en *Infancia y Aprendizaje*, 42, 1988, pp. 37-63.
- Olson, J. «Making sense of teaching: cognition vs. culture», en *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), 1988, pp. 167-169.
- Shulman, L. S. «Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective», en Wittrock, M. C. (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd Edition). Nueva York, Macmillan, 1986, pp. 3-36.

Antonio Bolívar Botía

Ochaita, E. y cols. *Alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexiones sobre educación y desarrollo*. Madrid, MEC-Popular, 1988.

El presente libro recoge tres breves trabajos sobre ciertos aspectos básicos del desarrollo y la educación en niños con ceguera, sordera o retraso mental. Su objetivo es reflexionar desde una perspectiva teórica acerca de las implicaciones de estas minusvalías en el desarrollo psicológico de la persona y proponer algunas recomendaciones para el tratamiento educativo de estos alumnos.

El primero de los trabajos, elaborado por Esperanza Ochaita y Alberto Rosa, presenta en cinco capítulos una revisión resumida, pero muy completa, de los conocimientos actuales sobre el desarrollo psicológico de los niños ciegos. Aunque en ocasiones se hacen referencias a otro tipo de deficiencias visuales, la exposición se centra sobre todo en los niños ciegos de nacimiento, en su representación del mundo y en la influencia que su déficit sensorial ejerce sobre la inteligencia, la memoria, el lenguaje y la percepción táctil. El capítulo más extenso es el referido al desarrollo psicológico en estos niños, donde se analiza, siguiendo la teoría propuesta por Piaget y teniendo en cuenta algunos hallazgos de los propios autores, la evolución de los procesos cognitivos en ausencia de la visión. La conclusión general a la que se llega en las investigaciones revisadas es que siempre que haya existido la estimulación adecuada, las personas ciegas pueden suplir la carencia de percepciones visuales por procedimientos lingüísticos de organización de información. Esta conclusión, además de sugerir que el desarrollo cognitivo de los invidentes llega a alcanzar los mismos niveles que el de los videntes a edades muy similares, hace pensar que el lenguaje tiene mayor incidencia de la que le atribuía Piaget.

El último apartado de este trabajo se centra en la educación del deficiente visual. En él se exponen brevemente algunas recomendaciones sobre el modo de favorecer en el niño un desarrollo adecuado y se presentan instrumentos especiales para el aprendizaje de la lecto-escritura.

En la segunda parte del libro, Alfredo Fierro realiza una aproximación a la personalidad del deficiente mental tanto desde la perspectiva teórica como desde los hallazgos de la investigación. En el marco de las teorías se exponen tres interpretaciones desde las que analizar el retraso mental. Los dos primeros enfoques, el psicodinámico y el de la atribución social, son extremos y de carácter radicalmente opuesto, pero tienen en común algunas limitaciones importantes, como la de la falta de fundamento empírico. Por esta razón, se expone también la teoría de K. Lewin, que ha generado una línea de interpretación contrastable mediante procedimientos experimentales.

En general, las aproximaciones teóricas al retraso mental son demasiado imprecisas y alejadas de la realidad. Sin embargo, en la revisión de los estudios empíricos, procedentes sobre todo del mundo de la clínica, se aprecia una falta de estudios contrastados y longitudinales que permitan integrar esos hallazgos en un conjunto coherente y unificado. La conclusión, por tanto, es que todavía conocemos muy poco de la personalidad del retrasado mental en cuanto tal y se hace necesario, a la hora de hablar de procedimientos de intervención, el estudio de cada caso individual, con sus características y peculiaridades. Para el lector interesado A. Fierro ofrece en el último capítulo una revisión bibliográfica muy completa y bien seleccionada de los temas tratados en esta sencilla introducción a la personalidad del retrasado mental.

Las últimas páginas del libro nos presentan el trabajo de Jesús Alegría y Jackeline Leybeert sobre el aprendizaje de la lectura en el niño sordo. En él se describen los mecanismos de la lectura y su adquisición y se examinan algunas investigaciones sobre niños con dificultades de aprendizaje de la lectura. El apartado más importante de este trabajo está centrado en las dificultades específicas de lectura en el niño sordo. La conclusión de los autores es clara: para mejorar la lectura en los sordos lo más importante es trabajar el vocabulario y la sintaxis. Las últimas páginas de este trabajo nos introducen en un sistema de identificación de palabras, el «cued

speech», que supera los inconvenientes de la lectura labial tradicional.

Los tres apartados que componen este libro, publicado dentro de la colección «Integración Escolar», tienen sin duda un notable interés para quienes se preocupan por el trabajo con niños necesitados de una atención educativa especial. En ellos encontramos un acercamiento sencillo y riguroso al mundo de las deficiencias, a la vez que podemos obtener algunas ideas para la reflexión teórica y algunas orientaciones para su educación.

Inmaculada Egido Gálvez

Martín Bris, M. y otros. *Organización escolar. Plan anual y memoria del centro*. Madrid, Escuela Española, S.A., 1988, 380 pp.

La organización escolar ha pasado de ser un concepto, un constructo teórico manejado por pedagogos y estudiosos de la educación, a convertirse en un conjunto de técnicas, herramientas y recursos que tienen una relación y una plasmación directa en la práctica escolar diaria.

Los directores de los centros educativos necesitan un conocimiento cada vez más profundo de las técnicas organizativas, y no sólo ellos, sino también el resto de los órganos de gobierno y todos los profesionales de la enseñanza, aunque no participen directamente en la gestión general del centro. Porque la labor directiva exige cada vez más participación y a la vez mayor dedicación y profesionalización de aquellos que ocupan cargos de gobierno dentro del centro.

Por tanto, como reflejan los autores, la organización escolar se convierte en un aspecto clave dentro de la dinámica diaria de los centros educativos.

El libro que nos ocupa pretende dar una visión de conjunto de elementos, factores y criterios de organización del centro, con la finalidad de facilitar y «poner en manos de los profesionales actuales o futuros de la educación un documento en el que encuentren con facilidad la respuesta a grandes y pequeñas cuestiones relacionadas con la organización

del centro». Las aportaciones se dirigen, fundamentalmente, a dos grandes apartados:

- cómo desarrollar actividades con la técnica adecuada
- forma de presentar los documentos.

Áreas que concentran el más alto interés de los responsables organizadores y en las que, a su vez, necesitan un mayor asesoramiento y apoyo técnico.

El subtítulo es lo que mejor refleja el contenido de la obra: «Plan anual y memoria del centro». Se nos ofrece no sólo una exposición teórica sobre el concepto de Plan anual según la LODE, sino también una detallada información de la estructura, el contenido y la metodología de su elaboración, su puesta en práctica y posterior evaluación.

La misión del *Plan anual* se centra en planificar un cambio en la situación de partida en la que se encuentra el centro. Para ello, se impone la realización de un análisis que permita determinar la situación, de hecho, del centro y los medios con los que se cuenta, así como una formulación consensuada (haciendo especial hincapié en el carácter participativo) de aquellos objetivos que van a guiar la acción. Estos pasos son previos e imprescindibles a la elaboración y redacción del Plan anual.

En cuanto a su contenido, en primer lugar, se realizará una presentación del centro: información objetiva sobre el mismo (datos de carácter general).

En segundo lugar, se recogerán cuestiones de carácter organizativo, atendiendo a aspectos tales como profesorado (número, tarea desempeñada), edificio y equipamiento (instalaciones, mobiliario, recursos de carácter didáctico), alumnos (número de matrículas, tasas de abandono y repetición, porcentaje que se promociona en cada curso y nivel) y órganos de gobierno; así como todos aquellos datos que nos permitan definir el tipo de sistema organizativo adoptado por el centro. El equipo directivo y demás órganos y colectivos intervinientes en la elaboración del Plan anual deberán utilizar los datos anteriormente expuestos para poder definir la

situación de partida, punto clave para la formulación de objetivos generales. También se pueden incluir principios de actuación basados en los análisis realizados y las posibilidades que nos ofrecen los medios con los que podemos contar.

En tercer lugar, se realiza la propuesta de posibles planes a desarrollar dentro del Plan anual y de conceptos y líneas de actuación sobre temas que constantemente crean problemas en el centro y que por su importancia deben planificarse desde el principio.

Los autores ofrecen numerosas alternativas que se centran en la mejora o el diseño de cambios en las siguientes parcelas organizativas: organización del profesorado (criterios de adscripción, equipos docentes, seminarios, departamentos...), organización del alumnado (criterios de agrupamiento, asociación de alumnos), órganos de gobierno, asociaciones de padres, organización de los recursos materiales y de espacios, acción tutorial, plan de actividades complementarias y extraescolares, plan de gestión económica, calendario y horario escolar, plan de información a la comunidad educativa...

Tras la elaboración de las líneas concretas de actuación para ese curso escolar, se ha de diseñar un *plan de seguimiento y evaluación* que nos permita tener un control y un feedback preciso de cómo se está llevando a cabo la propuesta, de si se cumplen o no los objetivos previstos, de los puntos críticos detectados, así como de cualquier otro aspecto de interés para el centro.

Para ello es preciso determinar qué indicadores se van a tomar como punto de referencia, en qué momentos se va a efectuar la evaluación, quiénes serán los responsables de la misma, el tipo y el contenido de los informes a presentar.

El seguimiento constituye el nexo de unión entre el Plan anual y la *Memoria anual*, en la cual se señalarán además de las actividades de carácter docente y no docente promovidas por el centro, el grado de consecución de los objetivos que se habían formulado en el Plan, atendiendo no únicamente a los productos, sino también al proceso, con el fin de

detectar los posibles fallos en el diseño o la implementación de los cambios diseñados en el Plan.

La Memoria anual y su revisión servirán de punto de partida para la elaboración del plan para el próximo año escolar, tratándose, como se puede deducir, de un proceso de carácter cíclico.

Hay que señalar que en la casi totalidad de las propuestas y los documentos a los que se hace referencia en el libro, aparece diseñado su formato; aportación que facilitará en gran medida la labor de los organizadores del centro, ayudándoles a disponer de un instrumento que les permita una recogida sistemática de las distintas informaciones y los datos que precisen, así como un control más riguroso de las actividades que se realicen en el centro y del funcionamiento de éste en su conjunto.

También se incluye una compilación de la legislación vigente en cada Comunidad Autónoma con competencias en materia de Educación y en el territorio dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia sobre el tema que nos ocupa.

Ana Luisa Mínguez

López Sepúlveda, C. *El refuerzo pedagógico*. Madrid, Escuela Española, 1988.

El «refuerzo pedagógico», término aparecido en nuestra legislación educativa en 1985, recoge la idea de la posibilidad del desarrollo e incremento significativo de destrezas humanas específicas como resultado de ejercicios, práctica y experiencias apropiados. Así, la obra que se presenta pretende ahondar tanto en tal perspectiva como en la programación de actividades en sí misma.

La autora, experta en educación especial, por la amplitud de su conocimiento y práctica educativa, muestra una serie de programaciones dirigidas a niños deficientes mentales integrados en escuelas ordinarias. De esta forma, el lector se encontrará no con un programa completo, sino con sugerencias de actividades que sirven como refuerzo pedagógico

y que pueden insertarse en el currículum habitual de los centros. Igualmente pueden ser de utilidad para profesionales a cargo de niños escolarizados en aulas de educación especial o en centros específicos de esta índole, pero se enfatiza sobre todo su aplicación en programas de integración por su enorme valor positivo.

El punto del que la autora parte se centra en la importancia que tiene en los diferentes niveles educativos un buen aprendizaje de habilidades fundamentales en los previos. Si se piensa en el alto porcentaje (15 ó 30 por 100) de niños que manifiestan desventajas culturales en las escuelas, es evidente que no debe ser una problemática que se abandone hasta que «madure» el niño y alcance el grado suficiente de desarrollo de sus aptitudes.

El contenido del libro no incluye dos temas, la psicomotricidad y la logopedia, puesto que, tal y como recoge la Ley de Ordenación de la Educación Especial, requieren tratamientos y atenciones personalizadas que han de ser desarrollados por profesores especializados en posesión de un título acreditativo adecuado.

«El refuerzo pedagógico» se subdivide en dos partes: la integración escolar y el programa terapéutico.

En la primera parte se trata de mostrar una panorámica general de la integración a través de un breve análisis de su reciente historia, su concepto, sus condiciones necesarias, problemas y dificultades de implementación. Además, incluye la actual ordenación legislativa de la educación especial, que encierra los principios de «normalización» e «integración», y ciertos criterios para la escolarización: las aulas de educación especial, las aulas de apoyo, su funcionamiento, la figura del maestro de apoyo y el plan experimental de integración. Termina con una reflexión sobre el papel del profesor de una clase ordinaria ante la integración de niños con necesidades especiales —perfeccionamiento, apoyo de la investigación— y sobre determinados principios comunes a todo programa terapéutico para que éste sea eficaz, destacando la importancia del diagnóstico precoz.

En la segunda parte del libro, denominada «El programa terapéutico», la autora va desarrollando en capítulos diferenciados distintas actividades de refuerzo pedagógico, propuestas para el desarrollo individual en las aulas de integración. El primero de los capítulos incluidos en esta parte gira en torno a las fases de la programación: diagnóstico del alumno con problemas psicomotrices, afectivos, lingüísticos, perceptivos, de atención o en su contexto cultural; establecimiento de un programa terapéutico adecuado y evaluación de los alumnos integrados.

Los siguientes capítulos se van centrando en la segunda de estas fases. Esto es, como resultado de este diagnóstico precoz señalado, será preciso determinar el tipo de tratamiento específico a aplicar a cada individuo o grupo. Así, según los casos o la gravedad de los mismos, habrán de realizarse actividades en torno al esquema corporal, la coordinación visomotriz (motriz general y muscular fina), la percepción figura-fondo, la constancia perceptual, la orientación espacial, la memoria, la atención y la estructuración temporal.

Como esquema general, en los ocho capítulos dedicados a estas áreas, la autora comienza con una definición del concepto que éstas encierran, seguida de indicaciones a tener en cuenta en el desarrollo de la metodología y varios ejercicios sugeridos que servirán de apoyo para poner en práctica aquellos otros que, según el criterio y la experiencia del profesional, se consideren más adecuados al nivel de desarrollo del niño.

El libro finaliza con un capítulo dedicado a la evaluación —la tercera de las fases— del progreso del alumno, tanto inicial como continua y final. A modo de guía para la evaluación de las actividades de refuerzo pedagógico que se han programado como apoyo, se ofrece una hoja-registro pormenorizada en la que aparecen los objetivos específicos y operativos, según el área, y que ayudará al maestro como modelo para el control del proceso. No obstante, la autora resalta que no se debe olvidar que también serán objeto de valoración el propio profesor de apoyo, la metodología empleada, los re-

ursos didácticos y las condiciones en las que se desarrolla el refuerzo.

«El refuerzo pedagógico» es, en suma, una obra construida como manual eminentemente práctico que ofrece una extensa gama de sugerencias y posibilidades para el desarrollo de una programación de actividades que pueden ponerse en práctica en las aulas de integración. Es un instrumento de gran ayuda para el maestro que trabaja con niños con dificultades especiales.

Susana Marcos Pérez

Jiménez Fernández, M. C. *Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación*. Madrid, U.N.E.D., 1987, 348 pp.

Este libro es un manual elaborado principalmente para los alumnos de la Universidad Nacional a Distancia. En él se recoge una serie de cuestiones que someten a revisión algunos de los supuestos y enfoques de la Pedagogía Diferencial; igualmente se exponen interrogantes sobre los planteamientos que esta disciplina debe asumir para integrar los aportes de materias colindantes y para progresar en la construcción de su propio objeto de estudio.

Todo ello tiene por objetivo el de informar al alumnado universitario de la situación epistemológica de esta disciplina, así como de las tensiones y los conflictos existentes sobre su especificidad y sus campos de estudio.

El libro se organiza en torno a siete capítulos. Cada uno de ellos pretende ser exhaustivo en el tema tratado, lo que da lugar a una visión muy general del mismo en detrimento de la profundidad. Esta, sin embargo, puede compensarse mediante las abundantes lecturas señaladas en las referencias bibliográficas que acompañan a cada capítulo.

Una limitación importante es la ausencia de capítulos dedicados específicamente a métodos de investigación. Esta carencia, reconocida por la autora, se intenta subsanar considerando reiterativamente las limitaciones de la investigación realizada sobre los diversos

tópicos que se estudian y presentando propuestas para superarla.

En el primer capítulo —el más extenso— se plantea el concepto y la caracterización de la Pedagogía Diferencial. De los dos conceptos que componen la definición de la disciplina, aquí se reflexiona sobre el adjetivo «diferencial», que es el que «caracteriza, delimita y precisa la forma concreta de aproximarse esta disciplina al estudio del proceso educativo y de su producto, como resultado». Y así, tras revisar varias definiciones, la autora presenta la suya propia: «Ciencia que estudia la incidencia que sobre el proceso y el producto educativos ejercen las diferencias humanas en interacción con ambientes de patrones de intervención diferenciados que afectan a la calidad de dichos proceso y producto» (p. 34).

De esta definición se puede deducir que la finalidad de esta disciplina es la de conocer y tipificar las variables relevantes del sujeto y de la situación educativa y sus interacciones a lo largo del ciclo vital para adaptar a ellas la intervención educativa. Además, la disciplina pretende llegar a elaborar una tipología de situaciones que interactúan desigualmente en el proceso educativo para decidir sobre la intervención a aplicar en cada caso.

Los antecedentes más próximos de la Pedagogía Diferencial se sitúan a finales del siglo pasado y principios del XX, que es cuando irrumpe el método científico como herramienta útil para estudiar la educación diferencial existente. La formulación cuantitativa del rango de las diferencias y el estudio de sus interrelaciones, estabilidad y modificabilidad, así como de la incidencia de los contextos sociales y educativos sobre la educación, aparecen ligados a factores más inmediatos en sus vertientes conceptual y temporal. Estos antecedentes son: los estudios y experiencias sobre la educación preescolar, el nacimiento de la Psicología Diferencial, el nacimiento de la Pedagogía Científica o Experimental, los trabajos sobre rendimiento y la escuela graduada y los estudios sobre el medio.

A continuación, se estudia la evolución y la situación presente de un importante y actual apartado de la Pedagogía Diferencial: la educación especial. Se exponen las bases teóricas

y científicas que han inspirado el nuevo enfoque de la integración escolar, así como los problemas actuales que tiene que resolver.

En el último apartado de este capítulo se analiza la situación de la Pedagogía Diferencial en el conjunto de las ciencias de la educación. Por un lado, se la distingue de la Pedagogía General; aunque son dos ciencias normativas, son diferenciadas por la generalidad y la especificidad de su objeto de estudio, lo que lleva a enfoques metodológicos y normativos distintos. Por otro, se resaltan las características fundamentales de las principales disciplinas que aportan, por ejemplo, las bases biológicas, psicológicas o sociales a la Pedagogía Diferencial y las principales conexiones que se dan entre ellas.

Las dos dimensiones que interesan fundamentalmente a la Pedagogía Diferencial se subrayan en el capítulo 2: Conocer el estado de la cuestión en cuanto al origen de las diferencias humanas, sopesando la validez de los resultados, y conocer las perspectivas que los constructos ofrecen a la intervención y bajo qué condiciones.

Los enfoques teóricos en el estudio de las diferencias humanas que se abordan son: el tipológico, el de rasgos, el de la individualidad y el diferencial cognitivo. Este último enfoque es tratado con algo más de profundidad por su novedad.

El resto de los capítulos está dedicado a revisar las variables relevantes para la educación, es decir, aquellas variables a las que en la literatura educativa se ha relacionado con resultados diferenciales en logros académicos: el sexo, la edad, la etnia, el medio ambiente y las características personales. En el fondo de todas ellas late la dialéctica herencia-medio.

Maria José Echeverría

Cook-Gumperz, J. *La construcción social de la alfabetización*. Madrid, Paidós-MEC, 1988.

El libro que firma Jenny Cook-Gumperz, realizado en colaboración con otras personas vinculadas a la investigación sociolingüística

interactiva, trata de estudiar la perspectiva de «una sola y estandarizada alfabetización escolar» (p. 31). Antes de establecer esta dirección, el capítulo segundo nos da una idea de la multiplicidad de alfabetizaciones existentes, así como una visión de la disyuntiva que representan la alfabetización por un lado y la escolarización por otro.

Tras una introducción histórica en la que se observa claramente cómo la idea de la alfabetización ha crecido al amparo de ciertos valores y aptitudes implícitos en el desarrollo de la sociedad, parece llegarse al acuerdo de que la alfabetización como tal requiere un enfoque escolar, lo cual significa pensar (y desahacer) el montante de significados reduccionistas que acompañan a dicho concepto.

Dado el consenso social y político que justifica la legitimidad de la escuela, así como el valor de la alfabetización dentro de ella, es importante concebirlas ambas en un «contexto de escolarización contemporáneo» (p. 16). A la vez, es necesario crear un significado que entienda la pluralidad de situaciones y contextos culturales de aprendizaje y alfabetización, al tiempo que se estudian las diferencias y los cambios que proporcionan tales culturas, experiencias o lo que se quiere. Parece ser que la construcción social de la alfabetización sigue este camino. Al menos en el libro es lo que parecen querer mostrarnos. Entonces, y desde este punto de vista, ¿cómo se concibe en realidad la idea de la alfabetización?, ¿cuál es el propósito de los autores a partir de ésta?

Si en un principio se hacía referencia a unas aptitudes para la lecto-escritura como base de la alfabetización, tiempo después se aludía a ésta desde un punto de vista en que tales aptitudes eran necesarias para «crear y comprender mensajes impresos y también a los cambios que produce esta aptitud» (p. 32). Ahora se habla de unas aptitudes de descodificación que nuevos y modernos materiales precisan. Así entendida, en su evolución social y cultural, etc., la alfabetización representa una importante variable educativa e ideológica. Esto es así, entre otros esquemas estructurales de investigación, ya que las supuestas «condiciones objetivas» de la escuela,

en la cual se alfabetiza, no son tales principalmente porque el sentido ideológico de la alfabetización es una función de los programas, las actitudes, las políticas y otros menesteres educativos relacionados con ella. Y esto, para J. Cook-Gumperz, representa la continua división entre alfabetización y escolarización (de forma que según ella, y parafraseando sus palabras, habría que reenderezar las prácticas escolares actuales y un análisis de los objetivos y valores) y la creencia de que se evalúa a los niños en «marcos escolares en apariencia similares» (p. 17).

Los autores no se olvidan de que la alfabetización, además de producirse en la escuela, está unida al hogar (capítulo cuarto), al grupo, al país o países, etc. Es una aclaración no suficientemente extensiva o global, pero que ilustra algunas de las características que acompañan a aquélla.

Al margen de otras precisiones respecto a esto último (que es como remitir al lector a los dos primeros capítulos del libro), vamos a enlazar con el segundo interrogante que antes fijábamos.

Si la perspectiva propuesta es la de la «alfabetización escolar», ya que es aquí donde se profundizan y asientan las bases para el aprendizaje de la lecto-escritura y del discurso y donde se evalúan, la sociolingüística interactiva, como método, tendrá que descubrir y aclarar lo que ocurre en los procesos de alfabetización e intentará interpretar los resultados de la evaluación. Este procedimiento, además de reducir la «confusión en las ideas sobre la alfabetización» (p. 57), nos proporcionará información acerca de la interacción que se produce entre el profesor y los alumnos y entre los propios alumnos y también acerca de procesos (lingüísticos, por ejemplo) más o menos ocultos que atañen a la «apariciencia similar» del marco en el que se desarrolla la evaluación. Más concretamente, y en palabras de John J. Gumperz, «la labor de los sociolingüistas sobre las bases gramaticales e históricas de la diversidad dialectal» (base de la alfabetización) sirve para «nuestra comprensión del funcionamiento de los procesos de escolarización» (p. 63).

En definitiva, ya que la alfabetización se lleva a cabo mediante procesos de intercambio en clase, con la formación de grupos de aprendizaje, con el trabajo individual, con los juicios informales, etc., la sociolingüística interactiva estudiará cómo las estructuras lingüísticas interactivas predominantes en el aula pueden condicionar la propia interacción de los grupos e individuos; cómo la organización en grupos de aptitud (cuestión, ésta, muy americana) influye, o no, en la alfabetización; cómo se construyen currícula especiales sin haber profundizado en «estudios gramaticales de contraste» (p. 65), etc.

Algunas de las ideas que Gumperz y Gumperz exponen del primero al tercer capítulo son puestas en práctica por los demás autores en los siete últimos. Se trata de estudios longitudinales de campo en los cuales se aplican las perspectivas antropológicas y lingüísticas sobre el uso del lenguaje. Las investigaciones se llevaron a cabo en un sistema escolar étnicamente mezclado, pertenecientes los grupos a países como Filipinas o los mismos EE.UU. El contexto de las experiencias es el propio aula, al cual se añaden variables tales como el profesor, los textos o tareas a realizar, los instrumentos de aprendizaje o los propios instrumentos de investigación, la procedencia de los niños, etc.

El contenido de los capítulos (algunos títulos son: «Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer» —cap. 9—, «Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización» —cap. 10—, «Instrucción diferencial en los grupos de lectura» —cap. 6—, «Desarrollo de la alfabetización en matemáticas en una clase bilingüe» —cap. 8—, etc.) ilustra la unidad entre alfabetización y escolarización y da una idea de los factores exógenos que influyen en dichos procesos. Pero para ser más concretos, por un lado, el contenido gira en torno al aprendizaje de la lectura, de la escritura y del discurso, y por otro, se añaden aquellas prácticas que acompañan los diseños didácticos, es decir, una representación de la teoría de la organización escolar, de la «instrucción» diferencial, de la evaluación, etc. Toda una metáfora de lo que está en juego en la escuela respecto a la alfabetización, que no es sino

el saber escribir, leer y discutir sobre las áreas y los contenidos formales e informales del currículo.

Vamos a centrarnos en uno de los capítulos para entender mejor qué significado tienen todos ellos en el libro y, principalmente, para ilustrar lo que hemos venido diciendo acerca de la sociolingüística interactiva y la alfabetización.

En el que se refiere a la «preparación oral» (capítulo quinto), se observa cómo en la construcción de un discurso participan diversos agentes. Profesor y alumno y otras posibles interacciones materializan la relación que se produce. En lo que Sarah Michaels denomina «estructuras recurrentes de interacción», se demuestra la importancia de un saber pedagógico dirigido a conocer algo acerca de los valores que predominan en una situación, a comprobar que los sentimientos acompañan el aprendizaje, a escuchar expresiones coloquiales nuevas y a relativizar una evaluación. La propia autora concluye, entre otras cosas, con unas palabras claras: «Un sentimiento compartido del tema y una sincronización de preguntas y respuestas... permiten al maestro y al niño crear un relato, léxico y gramaticalmente explícito» (p. 132); todo lo contrario de lo que sucedería si el profesor y el alumno se limitasen a una práctica aséptica. Desde aquí se continúa especulando acerca de la no interacción (ya que casi siempre se habla en sentido positivo); del choque que se perfila en toda comunicación a través del lenguaje; de la consciencia, o no, de la acción por parte del profesor y de lo que ello significa, etc.

En general, son siete capítulos que reflejan situaciones y contextos en los que el significado de la alfabetización escolar adquiere un carácter más complejo y más homogéneo, a la vez que el método de investigación advierte de los problemas latentes y manifiestos que se encuentran (o permanecen ocultos) en las prácticas escolares.

En ellos, por último, pueden verse algunos aspectos bastante criticables dentro de lo que sería una teoría de la enseñanza diferencial o de la agrupación en niveles de aptitud. No



obstante, es un libro que muestra un tipo de investigación al que no se suele estar acostumbrado en los niveles de la enseñanza o la formación del profesorado, que ofrece una visión sobre cómo la alfabetización está inmersa en estructuras interactivas complejas, en áreas distintas y en condiciones distintas, y

en definitiva, un libro que proporciona bastante información relacionada con la naturaleza de los procesos y aptitudes básicas y recurrentes para la alfabetización, que no es sino la construcción social de la misma. Nada más.

**Carlos Sardinero Roscales**