

Jaume Arnau y Heliodoro Carpintero (Coords.)

*Tratado de Psicología General: Historia, Teoría y Método (Vol I)*  
Alhambra. Madrid, 1989.

El *Tratado de Psicología General*, dirigido por Juan Mayor y Jose Luis Piniillos, es una vasta y ambiciosa obra en doce tomos, pionera en lengua castellana, en la que colaboran unos 150 autores españoles e iberoamericanos, entre los que se encuentran la mayor parte de los investigadores que han dirigido el trabajo en psicología en lengua española en las últimas décadas, y cuya pretensión es recoger el estado actual de la misma. Su primer volumen es el motivo de este comentario y reseña. Sus coordinadores, Jaime Arnau y Heliodoro Carpintero, han logrado obtener una obra compacta y sin "solapamientos", defecto que suelen tener obras de este tipo en las que intervienen un gran número de autores (28 en este caso). Es una revisión crítica, profunda, actualizada y sin "solapamientos", sobre muchos de los problemas que afectan a la historia, epistemología, teorías y "métodos" de la psicología.

Dirigido fundamentalmente a especialistas, sin embargo, también pueden sacar mucho provecho los alumnos de psicología, especialmente en las asignaturas de Introducción a la Psicología, Sistemas y Teorías en Psicología, y Psicología Ex-

perimental. Está dividido en tres secciones (introducción, historia, y teoría y método), que pasaremos a evaluar a continuación.

La primera sección, introducción, nos presenta dos trabajos: "¿Psicología o psicologías? Un problema de identidad" (Mayor y Pérez Ríos, capítulo 1) y "Unidad y diversidad de la psicología" (Yela, capítulo 2), en los que se se trata de poner de manifiesto, desde perspectivas distintas, lo que significa la psicología, si es posible hacer una psicología científica, si es una ciencia o una disciplina y si se puede hablar de una o varias psicologías, tratando de hacer una relación entre las tendencias centrípetas y centrífugas que han existido y continúan existiendo. Muestran que la psicología tiene una problemática filosófica y metodológica extremadamente rica, pero en gran parte desconocida y por desarrollar. Terminan ambos capítulos con una postura optimista sobre la posibilidad de llevar a cabo una psicología científica unificada.

La segunda sección se refiere a la historia de la psicología siendo tratada, en terminos generales, de manera "ortodoxa", comenzando por la psicología filosófica y dedicando cada uno de los capítulos siguientes a una de las escuelas o sistemas en las que tradicionalmente se viene dividiendo a la psicología, reflejando sus marcos de referencia, objetivos, metódica y problemática, hasta llegar a la psicología contemporánea. Se incluyen además un trabajo de tablas y cuadros sinópticos y dos trabajos (que no suelen aparecer en obras de este tipo) sobre la historia de la psicología en España e Iberoamérica.

En "La psicología filosófica. Desde Aristóteles hasta la época de Wundt" (Pérez Delgado, capítulo 3), se hace un recorrido analítico de los principios filosóficos que dieron lugar a la psicología como ciencia, poniendo punto de partida en la psicología de Aristóteles, pasando por la Edad Media, la psicología de Descartes, los fundamentos empiristas y asociacionistas, la importancia de la psicología alemana de principios del XIX, el desarrollo de la filosofía y el nacimiento de la psicofísica.

A continuación se trata de enlazar, desde el punto de vista temporal, con el "Estructuralismo y funcionalismo" (Tortosa, capítulo 4). Comienza con las bases del estructuralismo de Wundt, para desarrollar después a Titchener. A continuación se hace un desarrollo del funcionalismo hasta llegar a Woodworth.

Se continúa con algunas de "Las escuelas de la psicología profunda" (Ferrándiz, capítulo 5), donde concretamente se estudian tres autores, cada uno por diferente motivo: Freud, por ser el fundador y representante del psicoanálisis; Jung, por ser el creador de la psicología analítica; y Adler, como autor de la psicología individual.

En "Las psicologías objetivas: reflexología, conductismo" (Gondra, capítulo 6), se comienza hablando de estas dos escuelas que surgen como alternativa a la psicología de la conciencia, sus orígenes, y más en profundidad de sus dos máximos representantes: Pavlov y Watson. Concluye reconociendo la deuda que la psicología occidental tiene contraída con este último autor, al ser quien contribuyó a sacarla del punto muerto en el que se encontraba debido a los usos introspeccionistas.

También se estudia "La psicología soviética" (Mestre, capítulo 7), pero no desde la perspectiva de los reflejos condicionados pavloviana (si bien se reconoce

los estudios y avances de Pavlov respecto al segundo sistema de señales), sino desde la perspectiva de los procesos psíquicos superiores, y por tanto habla de Vigotsky y su interpretación histórico-social del desarrollo, y de Luria (desarrollo de la neuropsicología), que tanta incidencia tienen en la psicología actual.

Aparece también "La psicología de la Gestalt" (Caparrós y otros, capítulo 8) en la que tanto influyó Brentano y su "psicología descriptiva", basada en la autoobservación retrospectiva, no en la introspección tipo wundtiano, y excluir la posibilidad de llegar a ser una psicología de la conciencia "científicamente" fundada y simultáneamente una disciplina fisiológica básica; y dio lugar por un lado a la creación de la fenomenología de Stumpf y a la escuela "austriaca" por otro, con su orientación de psicología experimental de tipo naturalista, preparando el surgimiento de la psicología gestaltista.

Se analizan "Los neoconductismos" (Fuentes y Lafuente, capítulo 9), dividiéndolos en conductistas metodológicos (Tolman, Hull y Guthrie) y radicales (Skinner), haciendo un análisis más profundo de este último autor, y de su importancia tanto teórica, como práctica.

La "Psicología contemporánea" (Carpintero, capítulo 10), nos ofrece un panorama en el que nos muestra las tendencias recientes, con sus antecesores correspondientes, y haciendo hincapié en el gran desarrollo institucional, el pluralismo teórico, con especial mención al conductismo subjetivista (procesamiento de información), la influencia de Piaget, la psicología del aprendizaje, la dicotomía rasgo-situación, y el desarrollo de la psicología cognitiva como uno de los rasgos esenciales que definen la situación actual.

A continuación se muestran unas excelentes "Tabla cronológica y cuadro sinóptico de la historia de la psicología

científica" (García Vega y Moya, capítulo 11), en las que vienen los hechos más sobresalientes de la psicología como ciencia, así como cuadros bastante completos, con una introducción, representantes, métodos y técnicas de investigación, y síntesis doctrinal de las escuelas más influyentes en psicología, que ya hemos mencionado.

Se continúa con dos estudios históricos, pero referidos al pasado y presente en nuestro entorno lingüístico: España e Iberoamérica. El primero da mayor énfasis a la investigación científica que a la psicología como profesión, mientras que en el segundo es lo contrario, si bien reconocen ambos la importancia del desarrollo de la otra vertiente. En "La psicología española: una síntesis" (Carpintero, capítulo 12) se comienza desde Luis Vives, hasta nuestros días. En "La psicología en Iberoamérica" (Ardila, capítulo 13), se parte de las ideas psicológicas de los mayas, aztecas, hasta la actualidad, dando además una relación de las asociaciones profesionales en América Latina, las publicaciones más importantes, los congresos más relevantes hasta el año 1986, el tipo de investigación científica que se está llevando a cabo. Acaba haciendo una reflexión sobre el futuro de esta ciencia en Iberoamérica.

Finaliza esta sección con dos trabajos que igualmente podrían estar ubicados en la siguiente, dada la temática que ofrecen. El primero trata sobre "El uso de instrumentos en la investigación psicológica" (Quiñones y otros, capítulo 14), en el que se comienza trazando un panorama sobre la historia de la instrumentación en psicología, tema poco tratado, iniciándose con la creación de los primeros laboratorios experimentales a finales del siglo XIX, y estudiando tanto aparatos, como el cronoscopio de Hipp o el uso actual de ordenadores, hasta materiales como los tests y cuestionarios. Enfatiza la importancia que tiene el hecho de que el científico hace

una observación de la realidad a través de las herramientas con las que cuenta. Finaliza con una reflexión acerca de lo que son los instrumentos y su diferencia con "los materiales". El otro trabajo trata sobre "La comunicación científica en psicología: producción y diseminación de la información" (Montoro y Carbonell, capítulo 15), ofreciéndonos una panorámica de los congresos, revistas, revisiones, resúmenes, índices, repertorios y centros de documentación.

La tercera sección versa sobre teoría y métodos. En ella se ponen de manifiesto principios filosóficos y metodológicos tácitos que operan en psicología, y que por tanto, se mantienen al margen de la crítica, y aquellos otros que son motivo de discusión; se afirma que todos los principios que orientan o extravían la investigación deberían someterse a un examen riguroso. Comienza por un completísimo artículo cuyo título es "El método científico en psicología" (Mayor, capítulo 16), donde se hace un resumen de todos los aspectos que suelen aparecer en los libros de psicología experimental ("metodología" de la psicología). Parece interesante la exposición sobre el método científico positivo, así como los "métodos" en psicología: no experimentales, cuasiexperimentales y experimentales; y por último hace una excelente exposición de las alternativas metodológicas a la psicología como ciencia positiva.

Otro asunto candente se refiere a la "Explicación y causalidad: enfoques y alternativas" (Moreno, capítulo 17), donde se hace un análisis actualizado de hasta donde se pueden establecer relaciones causa-efecto en psicología, en sus distintas vertientes. Intenta sugerir una conceptualización relevante e integradora sobre la explicación en la psicología, estableciendo las diferencias entre causalismo, semi-causalismo y acausalismo, concluyendo que

el modelo subsuntivo parece ser válido para las explicaciones, sea cual sea la naturaleza de éstas, puesto que en cualquier caso se recurre a una ley o conocimiento general, expresión de determinación, causal en unos casos, pero no en todos.

Por otro lado, en "Hacia una representación conceptual: teorías y modelos" (Anguera, capítulo 18), se nos hace un estudio de los conceptos, teorías científicas y modelos, poniendo énfasis en el aspecto dinámico de la formulación de teorías y modelos; así como la problemática de la representación conceptual desde una perspectiva epistemológica y de la filosofía de la ciencia, concluyendo que los modelos son los instrumentos o medios que posibilitan la representación conceptual, si bien las teorías no deben ser inventadas en abstracto, por especialistas conceptuales, sino que deben adecuarse a las tareas de explicación planteadas por los datos, y lo mismo podría aplicarse a los modelos.

A continuación, en la "Metodología de la investigación y diseño" (Arnau, capítulo 19), se nos hace una introducción epistemológica, para pasar a estudiar la estructura interna del diseño de investigación, la investigación no-experimental (tanto longitudinal, como transversal) y los problemas de causación en los estudios de regresión, para finalizar haciendo una fundamentación del modelo estructural paramétrico y el diseño experimental, y proponiendo una manera de clasificación de los diseños experimentales, basada en dos vías: diseños completamente aleatorizados, diseños parcialmente aleatorizados, diseños de medidas totalmente repetidas y diseños de medidas parcialmente repetidas.

El último trabajo de este libro trata sobre un tema que posee muchos partidarios y detractores: El "Meta-análisis: una alternativa metodológica a las revisiones tradicionales de la investigación"

(Sánchez y Ato, capítulo 20), y se refiere al análisis estadístico para grandes cantidades de resultados, pertenecientes a diferentes trabajos individuales y sobre un tema común, con el propósito de poderlos integrar.

Podemos concluir que esta obra ha compaginado el rigor científico con la pretensión didáctica, todo ello unido a una clara exposición. Sin embargo, en nuestra opinión, ya que este volumen es el único de todo el tratado dedicado a aspectos "metodológicos", quizás hubiese sido conveniente incluir algunos capítulos referidos a cuestiones concretas de diseño ( $N = 1$ , factoriales complejos, "cuasi-experimentales", "de observación pasiva", "multivariados" ...), ética, e incluso, sobre el informe de investigación. Con todo, nos parece una obra "de lectura obligada", por cuanto representa no sólo en su profundidad temática, sino en sus aspectos innovadores.

**Ernesto Juan Darías Morales**

---

**Wilfred K. Brennan**

*El currículo para niños con necesidades especiales*

Siglo XXI/MEC. Madrid, 1988.

---

"Tanto las escuelas principales como las especiales corren el riesgo de considerar que ciertos alumnos fracasan, cuando en realidad el fracaso es el del currículo escolar que no satisface sus necesidades." (W.K.Brennan)

Este libro forma parte de la experiencia del Ministerio de Educación y Ciencia de coeditar junto con otras editoriales (en este caso, Siglo XXI) obras que respondan

a un tema de interés actual en el campo de la Educación.

En el caso de la presente obra, ese interés viene marcado por el intento (bastante logrado, a mi juicio) de ofrecer una respuesta a las necesidades educativas especiales de todos los alumnos, cualesquiera que sea su especificidad.

En el campo de la educación especial, el profesorado y también los padres históricamente se han venido preocupando por la pregunta: ¿Qué hacemos con estos niños?, ¿qué actividades les ofertamos? El énfasis se ha puesto tradicionalmente en la práctica (el QUE enseñar), en detrimento u olvidando los métodos (el COMO enseñar) y las consideraciones teóricas o ideológicas (el POR QUE enseñamos esto y no lo otro). Los profesores de educación especial están enfrascados en su práctica del día a día, sin preocuparse en reflexionar, o sin poder hacerlo, sobre su acción.

La importancia del curriculum en la educación especial es fundamental, porque debería acercarse a un doble análisis:

En primer lugar, debería descubrir qué tipo de conocimiento se ofrece en las escuelas o aulas especiales (se ha hablado durante mucho tiempo de un NO CONOCIMIENTO, en el sentido de que a los niños de educación especial se les suele abandonar a tareas de tipo manipulativo).

Y en segundo lugar, intentaría descubrir quién controla el curriculum en la educación especial, así como cuáles son los fines últimos.

Un aspecto importante de las escuelas de educación especial es el referente a la noción de curriculum oculto, puesto que la mayoría del conocimiento que se da se define en términos de habilidades sociales y modificación de conducta. A veces ocurre que el curriculum oculto de las escuelas normales llega a ser el curriculum de las escuelas especiales.

Otro aspecto de suma importancia

cuando se reflexiona sobre los niños con necesidades educativas especiales es si para los sujetos deficientes hay que elaborar unos currícula específicos y completamente distintos del curriculum ordinario, o si se debe aplicar el mismo curriculum de la escuela ordinaria, del cual, evidentemente, el niño deficiente no puede participar.

Cuando hablamos de un niño con "necesidades educativas especiales" no sólo tenemos que enfocarlo desde la perspectiva del desarrollo del sujeto, sino desde una perspectiva multidimensional.

Es fundamental que sepamos determinar la naturaleza de las necesidades desde una perspectiva global, ya que la profundización y amplitud de las adaptaciones y ajustes que tendremos que llevar a cabo en el marco del curriculum, viene dada por la naturaleza de esas necesidades.

De todas maneras, no existe una línea divisoria clara entre las necesidades educativas que pudiéramos denominar ordinarias y las necesidades educativas especiales, sino que todos participan de esas necesidades, lo que viene a suceder es que en unos casos se especifican más o se hacen más patentes, y en otros no.

En el ámbito escolar, estas necesidades educativas especiales se pueden considerar desde un doble planteamiento:

a) El de la adecuación específica del curriculum en aspectos de temporalización, secuenciación, priorización de objetivos y contenidos.

b) El de la provisión de medios específicos de acceso al curriculum: situaciones educativas específicas, recursos personales y materiales, condiciones de acceso físico a la escuela como son la desaparición de barreras arquitectónicas, etc.

Todas estas necesidades de información, de adecuación, de priorización de objetivos, etc., convierten este tema en

puntero y objeto constante de investigación e innovación, sobre todo a raíz de que el proceso de integración, a través de sus principios de normalización, sectorización e individualización, se erige como meta indiscutible de la escolarización de los niños con necesidades especiales. (Indiscutible en los fines, aunque no tanto en la aplicación práctica y las realizaciones llevadas a cabo de una manera poco reflexiva hasta el momento).

En consecuencia, hay una necesidad urgente de textos documentados sobre los principios generales en que se basa el diseño y el desarrollo del currículo para estos niños con necesidades especiales, cualesquiera que sean éstas. Y éste es precisamente el objetivo de este libro.

Brennan aborda el tema partiendo de las bases sentadas por el *Informe Warnock*, que tan importante ha sido para el desarrollo de la educación especial en el Reino Unido y, posteriormente, en Europa y que tantos elementos de reflexión puede aportar, no sólo a los que estamos interesados en el campo de la educación especial, como terapeutas e investigadores, sino también a todas las autoridades responsables de la organización, administración y legislación en este campo.

El autor primero se ocupa de cuestiones generales, analizando la naturaleza del curriculum y realizando un amplio repaso de sus diferentes influencias, haciendo incluso un análisis de tipo socio-económico de los aspectos contextuales que marcan y dirigen de alguna manera, directa o indirectamente, la estructura del curriculum. En esta primera parte nos aporta también una descripción bastante detallada de la organización del descentralizado sistema educativo británico.

Luego revisa el concepto de necesidades especiales, la escala y variabilidad de problemáticas generadoras de esas necesidades y los niveles dentro de una misma

discapacidad y considera la forma en que el alcance y los niveles de las necesidades especiales afectan al curriculum.

Después de esto, vuelve a los temas centrales del libro: los problemas del diseño y la aplicación del curriculum para niños con necesidades especiales. Hace un repaso de los tres enfoques en el diseño del curriculum general que interesan al curriculum para niños con necesidades educativas especiales: el modelo basado en los objetivos, el modelo basado en el proceso y el modelo basado en el análisis de las situaciones.

Y finalmente, hace su aportación: un intento de desarrollar un curriculum que sea útil para los sujetos de educación especial. Esta propuesta de curriculum, que él llama curriculum equilibrado, plantea que ningún modelo o enfoque es capaz por sí solo de servir de base para un currículo completo para niños con necesidades educativas especiales, aunque todos hacen algún tipo de contribución valiosa. En esto, una vez más, los alumnos con necesidades especiales no son diferentes de otros alumnos. La postura del profesor debe ser lo suficientemente ecléctica y flexible para permitirle estar al nivel de sus alumnos y darles la oferta curricular apropiada al momento del sujeto y al estado de sus necesidades educativas.

En este punto analiza por separado las diferentes exigencias de los niños con diferentes deficiencias, lo cual sirve como ilustración al tema principal. Brennan se interesa tanto por el acceso al curriculum ordinario como por el diseño de un programa individual.

Luego ofrece un estudio de algunos de los recursos que pueden contribuir a enriquecer y desarrollar el currículo propuesto: las personas (fundamentalmente, los profesores), la escuela y la comunidad. Este estudio está respaldado por útiles apéndices y aporta interesantes ejemplos del uso de

los recursos ambientales en el trabajo en la educación especial.

El último capítulo contempla algunas de las cuestiones más generales que son de interés para los que se preocupan por el currículo. En concreto, llama la atención, por no estar acostumbrados a encontrarlos en obras de esta índole, el que se contemplen y se comenten experiencias que han sido intentos de satisfacer necesidades emocionales de los alumnos. Me refiero, en concreto, a la experiencia de los "grupos de crianza" (nurture groups) y los "refugios" (sanctuaries), así como a los intentos de dar respuesta a los desórdenes conductuales a través de las llamadas clases problemáticas.

Este libro es también, en resumen, una llamada de atención a todos los responsables de satisfacer las necesidades educativas especiales de nuestros alumnos con problemas (padres, profesores, investigadores y autoridades administrativas de la educación), para que sigamos haciendo hincapié en la idea de que no basta con desarrollar el QUE hacer con estos alumnos, sino también y sobre todo COMO hacerlo y POR QUE.

Juan Castro de Paz

---

Pedro Hernández y Lidia E. Santana

*Hacia una concepción integral de la educación. Educación de la personalidad: el papel del profesor*

Oikos-Tau. Barcelona, 1988.

---

Desde hace bastante tiempo, muchos de los grandes teóricos de la educación han venido insistiendo en la necesidad de darle un sentido integral a los planteamientos que guían la práctica educativa. Sin embargo, gran parte de estos deseos han ido sistemáticamente cayendo en el olvido, por lo que hemos asistido a un desarrollo de los procesos instructivos en la escuela donde la preocupación casi exclusiva ha sido el logro de los objetivos cognoscitivos. Esta forma de proceder viene marcada por una tendencia imperante en educación durante mucho tiempo, que ha enfatizado la conveniencia de "atiborrar" de conocimientos a los alumnos, centrandose en ello todos los esfuerzos y olvidando que en el proceso de desarrollo de un individuo intervienen multitud de factores además de los intelectuales.

Precisamente, a partir del movimiento de Escuela Nueva, se empezó insistentemente a señalar que la educación no debería tener como fin único la transmisión de conocimiento científico, debido a que el estado de salud mental de aquellos que participan en la enseñanza resulta determinante y es tan importante su desarrollo que debería prestársele una atención similar. Resulta absurdo pensar que la escuela desee preparar buenos profesionales, expertos en distintas áreas de conocimiento, pero carentes de las estrategias

necesarias para hacer frente a los problemas que se derivan de su ser social, propenso en muchas ocasiones a situaciones personales de inseguridad, aislamiento, depresión, etc. dado los caracteres de complejidad que definen la sociedad actual.

La aceptación de esta idea ha supuesto un giro importante dentro del ámbito de la educación, puesto que frente a una tendencia logocéntrica que tiene como principal preocupación la transmisión de conocimientos, ha surgido una tendencia psicocéntrica que señala las necesidades afectivas que tienen los alumnos y la importancia de alcanzar un desarrollo armonioso de la personalidad. Este enfoque del hecho educativo tiene en el profesor a uno de los agentes más significativos y determinantes. Los programas de formación del profesorado se han ocupado, básicamente, de instruir al docente en el dominio de la planificación y organización de los distintos elementos que componen el currículum escolar. Por contra, raramente se han incorporado a estos programas aquellos aspectos a considerar para abordar los objetivos que tienen que ver con el desarrollo de la personalidad.

En esta línea de preocupación y sensibilidad, se mueve la obra que tratamos de presentar. Con ella han querido los autores abrir brecha y profundizar en el tema de la salud mental, sobre el que han escaseado hasta ahora los estudios e investigaciones que permitiesen un mejor conocimiento para su incorporación al terreno de la educación. Por salud mental podemos entender aquel tipo de intervención educativa, a través de la cual la personalidad de los alumnos evoluciona de forma ordenada, desarrollando los hábitos, intereses y actitudes que les permitan adaptarse a las diversas situaciones de una manera equilibrada.

El propósito manifiesto que se ha

buscado con esta investigación ha sido el de "desarrollar la salud mental desde la perspectiva de la escuela y, en concreto, del papel del profesor concienciándole y dotándole de procedimientos adecuados en el desarrollo de la personalidad, del ajuste y adaptación de los alumnos" (p.13). El considerar al profesor como eje central en torno al que ha de girar el desarrollo de los programas de salud mental en la escuela, se debe fundamentalmente a que la formación y el entrenamiento que reciba éste influirá de forma decisiva en la evolución personal de los alumnos. No cabe duda de que a través de dicho entrenamiento, cada profesor puede hacerse una idea más ajustada acerca de cómo se va estructurando la personalidad y los motivos que guían ciertas conductas de los alumnos. Además, hay que destacar la influencia de las expectativas que se van creando los profesores en la dinámica diaria de los procesos instructivos y que conducen, en muchas ocasiones, a esquemas de comportamiento poco adecuados hacia los alumnos. Dicha influencia pone de manifiesto la necesidad de que el profesor analice sus propias percepciones, valore su trascendencia en el medio escolar y adquiera aquellas habilidades que le permitan desarrollar los objetivos relacionados con la salud mental.

Son muchas y muy variadas las razones de peso que se pueden argumentar para destacar la importancia que los objetivos afectivo-sociales tienen en el ámbito escolar. Entre ellas cabría señalar la misión que tiene la escuela de preparar para la vida y para la convivencia social, lo cual exige proporcionar a los alumnos los medios para corregir sus desajustes, superar sus inadaptaciones y favorecer su propio desarrollo personal. Otra razón importante se halla respaldada por el fruto de numerosas investigaciones, a través de las cuales se ha llegado al convencimiento de que los estados de salud mental con-

dicionan de forma determinante los niveles de logro escolar. Asimismo, se ha comprobado que los niveles culturales elevados que puede alcanzar un individuo no correlacionan en modo alguno con los estados de satisfacción personal y social. Por todo ello, se hace imprescindible una educación que suponga, no sólo formación cultural, sino también instrucción para el desarrollo de la personalidad.

La obra se encuentra dividida en dos partes fundamentales.

La primera de ellas constituye el marco teórico que sirve de base a la investigación emprendida en torno al tema de la salud mental en la escuela, desgranando a lo largo de los distintos capítulos que la componen los fundamentos teóricos y las líneas maestras de las investigaciones emprendidas hasta ahora en este terreno.

El capítulo primero, de carácter introductorio, tiene como objetivo fundamental situar el estado de la cuestión con respecto al tema de estudio, analizando algunos de los problemas más significativos y especificando los propósitos de la investigación que se ha realizado.

En el capítulo segundo se hace un repaso a los distintos formatos que se han seguido para introducir los programas de salud mental en la escuela atendiendo a la siguiente clasificación:

- a) Según el área de aplicación.
- b) Según las condiciones de aplicación.
- c) Según el tipo de agentes de intervención.

Los capítulos tercero, cuarto y quinto pretenden ofrecer algunas de las contribuciones que los enfoques teóricos cognitivo, conductual y humanista han hecho para fundamentar el enfoque funcional-integral que se ha adoptado en esta investigación. De dicho enfoque cabe destacar las siguientes notas definitorias:

- La influencia que pueden ejercer los distintos agentes de cambio (profesor, especialista, etc.).
- Los diferentes comportamientos sobre los que se puede intervenir (cognitivo, afectivo y conativo).
- La diversidad de procedimientos que se pueden emplear (intervención cognitiva, afectiva y conativa).
- La atención a las distintas áreas de adaptación del alumno (personal, escolar, social y familiar).
- Tratamiento diferencial que permite utilizar distintos procedimientos según las necesidades de cada situación.

La segunda parte describe los dos estudios que se han realizado, especificando las hipótesis, métodos, resultados y discusión de cada uno de ellos.

En el estudio 1 se trataba de ver la eficacia del programa PIELLE-PA (Programa Instruccional Experiencial que utiliza como vehículo de comunicación el Lenguaje Escrito y que está dirigido a los Profesores para la mejora de la Adaptación de los alumnos) en las áreas de adaptación personal, escolar, social y familiar de los alumnos del ciclo medio de EGB (incidencia directa del programa). Dicho programa está constituido por cinco unidades escritas:

- Escuela y enseñar a vivir.
- Los procedimientos cognitivos, afectivos y conativos.
- El autoconcepto.
- Miedo y timidez.
- Tolerancia a la frustración y superación de problemas.

En cada una de estas unidades se especifican los objetivos a alcanzar, se presenta la información agrupada por bloques y apartados y se formulan diversas cuestiones que deben ser abordadas al concluir cada uno de estos apartados.

Cabría señalar también que se trata de un programa de corte cognitivo, que destaca el poder de la información para modificar los estados conductuales distorsionantes que impiden una adaptación y un desarrollo personal adecuado.

Se pretende además que sea un programa motivacional y por ello, se pone el énfasis en la implicación experiencial del profesor y en la forma de presentar la información. Por otro lado, hay que decir que los contenidos de las unidades que forman el programa conforman una guía orientativa para desarrollar otro tipo de actividades (exposiciones, dinámica de grupos, etc.).

En el estudio dos se trataba de analizar la eficacia de este mismo programa en el propio profesor (incidencia indirecta del programa).

Además, se recogen en el Apéndice los contenidos básicos del programa y los principales instrumentos que se han empleado (cuestionarios, unidades de trabajo, tests, etc.).

El programa ha demostrado su eficacia para los propósitos de la investigación, puesto que tanto en los alumnos como en los profesores se han operado cambios significativos en la línea de los logros esperados: mientras los alumnos mejoran aspectos de su personalidad (infravaloración, aversión, etc.), los profesores se vuelven más reflexivos en relación con su rol profesional y hacen consciente la influencia de los aspectos personales en el desempeño de dicho rol.

Señalar, por último, que por su temática y por su naturaleza, la obra se convierte en una de las contribuciones importantes que se han hecho en los últimos tiempos al ámbito afectivo-social de la educación. Define un modelo de intervención novedoso, de carácter preventivo, para desarrollar la salud mental en la escuela, actuando sobre el profesor y, a través de

él, sobre los alumnos, teniendo como contexto de aplicación las condiciones naturales que brinda cada realidad educativa y cada aula en particular.

En suma, una obra densa pero amena, que va de la teoría a la práctica y a la inversa, que retoma planteamientos teóricos diversos y los hace confluír, que acerca la investigación a la práctica educativa y que abre una nueva vía en educación proporcionando sugerencias para su desarrollo.

Pedro Alvarez Pérez

Fernando Hernández y Juana María Sancho

*Para enseñar no basta con saber la asignatura*

Laia. Barcelona, 1989.

*El discurso sobre la formación en un contexto de cambio curricular*

Al finalizar la década de los 80, los profesores vuelven a ser el centro de interés de los estudios sobre la enseñanza. En los años setenta, la preocupación fundamental de los investigadores del currículum era la búsqueda de un profesor "técnicamente eficaz" capaz de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables. En los ochenta, la imagen que emerge de los estudios sobre el profesor es la de un "profesional práctico" que se enfrenta a situaciones mal definidas, contextualizadas e idiosincrásicas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas. El interés por el profesor, su formación y

perfeccionamiento, sigue siendo una preocupación constante de la investigación educativa y de la práctica de la enseñanza. El texto que comentamos viene a llenar un vacío en la formación del profesorado de secundaria. Vacío que se ve incrementado por el actual contexto de reforma y replanteamiento de este nivel de la enseñanza y que viene a cuestionar, entre otras cosas, el papel que se le ha asignado tradicionalmente a este profesorado.

El sistema educativo español vive convulsionado por una oleada de reformas que afectan desde la educación infantil hasta la universidad. A esto se une la preocupación de un sector de los enseñantes por la mejora de su tarea profesional. Frente al perfil de "especialista disciplinar", que tradicionalmente se le ha atribuido al profesorado de secundaria, se propone, desde sectores implicados en la reforma, el de "profesor investigador". Para conseguir este nuevo docente se precisa diseñar y elaborar nuevas estrategias de formación y perfeccionamiento. Estrategias que, por la ausencia de un modelo adaptado a las necesidades de formación del profesorado de este nivel, las insuficiencias de los CAPs, y la ausencia de una política seria de perfeccionamiento, no han sido aún suficientemente desarrolladas. Se hacía necesario, pues, ofrecer alternativas a la formación del profesorado de secundaria, definir sus contenidos y dar sentido a sus nuevas competencias profesionales.

#### *Contenidos para la formación del profesor de secundaria*

Con este libro, los autores intentan, por una parte, ofrecer una introducción actualizada de los problemas que hoy son objeto de estudio y debate en el campo de la educación, y, por otra, proponer los fundamentos para la formación inicial del

conocimiento profesional del enseñante de secundaria. De su experiencia en el campo de la formación de profesores de secundaria surge precisamente el borrador del presente texto en el que se abordan cuestiones centrales relacionadas con el currículum y que han servido de base a diversos cursos impartidos en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Ofrece, por tanto, un conjunto de cuestiones y aspectos básicos que propician una reflexión de fondo sobre la profesionalización docente.

El libro está organizado en siete capítulos en los que se tratan aspectos relacionados con la necesidad de un nuevo profesor, el campo del currículum, el aprendizaje y la enseñanza, los contenidos, el profesor como profesional, el alumno-adolescente y la evaluación, completándose esta temática con una introducción y un epílogo. Partiendo de la premisa de que *para enseñar no basta con saber la asignatura*, es decir, que la tarea del profesor no se concreta en la mera transmisión de conocimientos, los autores plantean en el capítulo primero lo que constituye la línea argumental de todo el texto, esto es, la necesidad de anar teoría y práctica en su formación.

Así, para facilitar la toma de decisiones, proponen dotarle de los recursos que le ayuden a simplificar su tarea y enfrentarse con la "complejidad" de la enseñanza, lo que ilustran en los capítulos dedicados al aprendizaje y la organización de los conocimientos. Sugieren, en el capítulo cinco, que el profesor debe adoptar un rol de investigador en su aula (recogiendo la propuesta de Stenhouse) y ejemplificándola con una experiencia llevada a cabo en el ciclo superior de EGB. Por otra parte, plantean que la necesidad de adquirir la flexibilidad y adaptabilidad para incorporarse a las nuevas funciones que se le exigen: un cambio en la comprensión de

las relaciones entre profesores y estudiantes (capítulo seis), una nueva manera de abordar los problemas de la evaluación (capítulo siete), etc.. En definitiva, proponen que la formación se fundamente en una concepción de la educación como construcción social, lo que trasciende las fronteras de una formación inicial concebida, exclusivamente, desde el interior de las disciplinas científicas.

El acierto en la selección de estos contenidos, que son temas básicos en la teoría del curriculum y en la formación de profesores, se ve, sin embargo, contrarrestado por la ausencia de algunos temas que, de no tenerse en cuenta, dejarían incompleta la formación inicial del profesor como investigador. A pesar de la intención de ubicarlos en un marco de referencia más amplio, lo cierto es que no se alude, de forma sistemática, a la contribución institucional del contexto en la profesionalización del profesorado de secundaria (v.g. la función que juegan las "circulares" que regulan el funcionamiento y organización de los centros; la importancia de los "procesos y ritos de socialización" del profesorado de secundaria; la "escala jerárquica" que condiciona el funcionamiento de los seminarios, etc..). Tampoco se alude al papel que juegan los libros de texto y las editoriales como mediadores que condicionan la práctica real de la enseñanza. Difícilmente se puede plantear la formación de un nuevo profesional de la enseñanza sin cuestionar y hacer reflexionar a éste sobre la importancia que tiene su intervención en la selección, diseño y organización de los medios de enseñanza. Del mismo modo que tampoco se trata el problema del cambio y mejora del curriculum. Tanto si se trata de un proceso de reforma como si se analiza independientemente, el problema de cómo hacer frente a los procesos de cambio curricular es, hoy por hoy, impres-

cindible en la formación de profesores.

Por otra parte, las pretensiones explicitadas inicialmente (capítulo uno) por los autores -invitación a la reflexión en y sobre la propia práctica del profesor, autocomprensión de su rol docente, mejora de su profesionalización, etc.- no se corresponden con el tratamiento que se da a algunos temas. Así, tras la presentación de las distintas concepciones curriculares y del aprendizaje y la instrucción, el lector no encuentra los nexos que le permitan vincular la información ofrecida desde un punto de vista teórico con la práctica docente. El hecho de establecer esos nexos no supondría, necesariamente, caer en un afán recetario que, por otra parte, pretenden rehuir los autores.

*Perspectivas del discurso crítico sobre la formación de profesores*

No obstante, el texto habría que valorarlo en función de tres coordenadas: su contribución como apoyo teórico a la formación inicial del profesorado de secundaria, su aportación en cuanto síntesis de conocimientos psicopedagógicos disponibles y, sus implicaciones para la mejora de la profesionalización del profesor.

Resulta original encontrar un texto introductorio a la psicodidáctica que no comience con el trillado y manido tema de los objetivos. Hay que agradecer a los autores que no hayan caído en la trampa. Pero además es una aportación importante el que se insista en que, desde el comienzo de la formación del profesor, lo principal no es saber la asignatura sino aprender a interpretar, a comprender y a reflexionar sobre la enseñanza. Lo que se propone es erradicar la imagen del profesor como mero transmisor de conocimientos para adoptar la de profesor como

investigador en su aula. Planteamiento que, si bien no es del todo novedoso, resulta imprescindible para la elaboración de nuevas estrategias en la formación del profesorado. Toda aportación que avance en esta dirección es no sólo necesaria, sino importante.

En cuanto a su aportación como síntesis de conocimientos psicopedagógicos disponibles, el texto ofrece tratamientos nuevos y actualizados de problemas básicos, aunque también hay que considerarlo como una introducción que necesita completarse y ampliarse. Especialmente en los capítulos del campo del currículum del profesor (eliminando la tipología de profesores, redefiniendo y corrigiendo la síntesis sobre las teorías implícitas) y el de evaluación (explicando mejor los ejemplos, cambiando la definición de los tipos de evaluación y justificando mejor las opciones que le quedan al profesor ante los dilemas de la evaluación).

Desde el punto de vista de la práctica, el texto facilita la reflexión crítica sobre cuestiones básicas, aunque despierta expectativas que luego no satisface (v.g. "se quiere proporcionar a los enseñantes recursos teóricos que les permitan explorar las contradicciones del sistema de enseñanza e intentar resolverlas en su contexto en la medida de sus posibilidades y apuntar los factores que se sitúan más allá de su área de responsabilidad", sin embargo, no se ejerce la reflexión "crítica" en todos los temas tratados en el texto). Cuestiona los cimientos en los que se apoya el profesor de secundaria en la actualidad, pero no ofrece salidas constructivas a los mismos (v.g. se hace una crítica de los exámenes y se ofrece "como salida" un ejemplo que no resulta suficientemente claro desde un punto de vista práctico). Se hacen afirmaciones que no están suficientemente contrastadas (por ejemplo, cuando se dice que "las posturas burócrata y sacerdotal

están en total oposición con la posibilidad de llevar a cabo cambios e innovaciones y, por tanto, con el perfeccionamiento de los propios profesores", se está utilizando una tipología no contrastada teóricamente para establecer *de facto*, una categorización del profesorado que en la práctica resulta poco útil como elemento de reflexión sobre la profesionalidad docente). No obstante, el texto suscita un problema interesante en el que no se ha insistido suficientemente. Se trata del dualismo teoría-práctica en la formación docente. ¿Qué tipo de teorización necesita el profesor para abordar la reflexión crítica y la intervención en su praxis? ¿Con qué lenguaje / discurso hay que formar al profesor: con el lenguaje en uso, o con el lenguaje científico? ¿Qué selección de lo práctico es relevante para su formación?... Son algunas cuestiones sobre las que los teóricos y formadores de profesores deberían reflexionar más seriamente, antes de afrontar las teorías de la formación docente.

Las claves de la formación del profesorado están aún por explorar, pero si de algo sirve hablar de ello es, precisamente, para buscar, reflexionando críticamente, una salida al problema de la profesionalización docente. En nuestro contexto, esta reflexión tiene un doble interés: en primer lugar, los profesores "necesitan mejorar" su propia práctica profesional; en segundo lugar, no está resuelto en el sistema educativo cómo formar a los profesores de secundaria. Por todo ello, la lectura de un texto como éste una buena disculpa para sentarse a discutir y reflexionar.

Angeles Brito y Javier Marrero