

DIRECTOR

José A. Ibáñez-Martín,

Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid

CONSEJO DE REDACCIÓN

Jesús Beltrán Llera, *Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid*

Antonio J. Colom Cañellas, *Catedrático de la Universidad de las Islas Baleares*

Juan Escámez Sánchez, *Catedrático de la Universidad de Valencia*

José Manuel Esteve Zarazaga, *Catedrático de la Universidad de Málaga*

José Luis García Garrido, *Catedrático de la UNED*

María Victoria Gordillo Álvarez-Valdés, *Profesora Titular de la Universidad Complutense de Madrid*

Emilio López-Barajas Zayas, *Catedrático de la UNED*

Manuel Lorenzo Delgado, *Catedrático de la Universidad de Granada*

Alejandro Mayordomo Pérez, *Catedrático de la Universidad de Valencia*

Rogelio Medina Rubio, *Catedrático de la UNED*

Arturo de la Orden Hoz, *Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid*

Aquilino Polaino-Lorente, *Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid*

Javier Tejedor Tejedor, *Catedrático de la Universidad de Salamanca*

Javier Tourón, *Profesor Agregado de la Universidad de Navarra*

Conrado Vilanou Torrano, *Profesor Titular de la Universidad de Barcelona*

CONSEJO ASESOR

Wilfred Carr, *University of Sheffield (Reino Unido)*

Luciano Corradini, *Università di Roma (Italia)*

Elliot W. Eisner, *Stanford University (U.S.A.)*

Octavi Fullat i Genís, *Universidad Autónoma de Barcelona*

Antonio Medina Revilla, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

SECRETARÍA DE REDACCIÓN

Fernando Bárcena Orbe, *Profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid*

Gonzalo Jover Olmeda, *Profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid*

La **revista española de pedagogía**, fundada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y actualmente editada por el Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, publica tres números al año, que constituyen un volumen, con un total aproximado de 600 páginas.

Los autores expresan, bajo su exclusiva responsabilidad, las ideas contenidas en sus respectivos artículos.

La correspondencia debe dirigirse al Director, c/ Vitruvio, 8, 28006 Madrid, España.

SUMARIO

ESTUDIOS Y NOTAS

- ELVIRA REPETTO TALAVERA 5 Entrenamiento metacognitivo y ganancias significativas de los alumnos en algunas variables cognitivas y pedagógicas. Un estudio en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (6.º, 7.º y 8.º de E.G.B.) de Andalucía, Cantabria y Galicia.
- PEDRO ORTEGA RUIZ, RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS y RAMÓN GIL MARTÍNEZ 33 Aprendizaje cooperativo y desarrollo moral.
- JORGE V. ARREGUI 53 El valor del multiculturalismo en educación.
- JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA 79 «Teatro para el pueblo» y educación popular en la Segunda República: ¿Un «dirigismo para la libertad»? 103 Complejidad y educación.
- FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ 113 Aprendiendo a aprender. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación permanente de adultos.
- BERNARDO GARGALLO LÓPEZ y JULIA PUIG MORATAL 137 Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado.
- ANTONIO VALLE ARIAS, RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH, ALFONSO BARCA LOZANO y JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ

INFORMACIONES

1. Actividades pedagógicas 167
XIth International Congress of the World Association for Educational Research (WAER). 1997 Oxford Conference on International Education and Development: «Education and Geopolitical Change». 7th European Association for Research on Learning and Instruction Conference. Concursos del Libro Infantil y Juvenil
2. Reseña bibliográfica 169
V. GARCÍA HOZ (Dir.): *La educación personalizada en la universidad* (David Reyero García); W. CARR: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (Fernando Bárcena Orbe); A. MEDINA RIVILLA y S. GENTO (Coords.): *Organización pedagógica del nuevo centro educativo* (Tomás Sola Martínez); F. MARTÍN MOLERO: *Educación Ambiental* (Ricardo Marín Ibáñez); J. CHOZA y P. CHOZA: *Ulises, un arquetipo de la existencia humana* (María García Amilburu); JOSÉ MARÍA CAGIGAL: *Obras selectas* (Conrado Vilanou); AA.VV.: *Foroidea* (Carmen Álvarez); J. GAIÍN SALLÁN: *La Organización Escolar: Contexto y texto de actuación* (Manuel Lorenzo Delgado). UNA VISITA A LA HEMEROTECA (Fernando Bárcena Orbe).
3. Libros recibidos 187
COLABORAN EN ESTE NÚMERO 189

ISSN 0034-9.461 - Depósito legal: M. 6.020 - 1958

IMPRESA NÁCHER, S. L. Milagro, 7. Teléfono 392 27 59. 46003 Valencia

ESTUDIOS Y NOTAS

ELVIRA REPETTO TALAVERA: *Entrenamiento metacognitivo y ganancias significativas de los alumnos en algunas variables cognitivas y pedagógicas. Un estudio en la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (6.º, 7.º y 8.º de E.G.B.) de Andalucía, Cantabria y Galicia.*

PEDRO ORTEGA RUIZ, RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS y RAMÓN GIL MARTÍNEZ: *Aprendizaje cooperativo y desarrollo moral.*

JORGE V. ARREGUI: *El valor del multiculturalismo en educación.*

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA: *«Teatro para el pueblo» y educación popular en la Segunda República: ¿Un «dirigismo para la libertad»?*

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ: *Complejidad y educación.*

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ y JULIA PUIG MORATAL: *Aprendiendo a aprender. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación permanente de adultos.*

ANTONIO VALLE ARIAS, RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH, ALFONSO BARCA LOZANO y JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ: *Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado.*



ENTRENAMIENTO METACOGNITIVO Y GANANCIAS SIGNIFICATIVAS DE LOS ALUMNOS EN ALGUNAS VARIABLES COGNITIVAS Y PEDAGÓGICAS. UN ESTUDIO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA (6.º, 7.º Y 8.º DE E.G.B.) DE ANDALUCÍA, CANTABRIA Y GALICIA

por Elvira REPETTO *,
Universidad a Distancia

Introducción

Desde los años 80 se viene trabajando a nivel nacional e internacional en el entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas que mejoran el aprendizaje de los alumnos y que ha dado lugar a dos corrientes convergentes denominadas «aprender a aprender» y «aprender a pensar». Nuestra Reforma Educativa sitúa los Programas de «Enseñar a Pensar» en el núcleo de aprender a aprender, junto con los contenidos curriculares y las técnicas de estudio (MEC, 1992, p. 53).

La pujanza del paradigma mediacional centrado en el alumno, así como el creciente número de trabajos sobre la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas me animaron a diseñar la línea de investigación titulada «La orientación metacognitiva en un modelo mediacional del rendimiento académico». La línea de investigación se viene desarrollando en varias fases. En la primera se aborda una amplia fundamentación teórica sobre la metacognición. El concepto de proceso cognitivo se

* Colaboran en la realización de este artículo Narciso Barrero y Juan Antonio Gil, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

refiere a la transformación de la información recibida, residiendo en el procesamiento de dicha información y su posterior elaboración antes de la respuesta. En cuanto a la metacognición, uno de los tópicos más investigados en la actualidad, se le entiende como el conocimiento más allá del propio conocimiento y supone, de una parte un conocimiento sobre el propio conocimiento, y de otra, la regulación del acto de conocer. Se inicia con los estudios de Flavell (1971) sobre la meta-memoria y se aplica más tarde al meta-lenguaje, la meta-atención, la solución de problemas y la meta-comprensión. Así mismo se revisan los programas metacognitivos más aplicados en nuestro ámbito cultural (Repetto y col., 1990). Se aprecia que los Programas Cognitivos existentes no abordan el entrenamiento en las estrategias metacognitivas de la comprensión lectora. Por ello, en la segunda fase de la línea de investigación diseño el Programa de Orientación Metacognitiva de la Comprensión Lectora (OMECOL, Repetto, inédito) de cuyos objetivos y estructura se da cuenta en otra publicación (Repetto, 1994a).

Después de evaluar el programa en sí mismo, se aplica a alumnos de 2.º a 8.º de EGB de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cantabria, Galicia y País Vasco y se evalúan sus logros en algunas variables cognitivas, metacognitivas y pedagógicas.

El presente trabajo pretende apreciar las ganancias que los alumnos del último curso de la Educación Primaria de III ciclo y de la Educación Secundaria Obligatoria de I ciclo (6.º, 7.º y 8.º de EGB) de Andalucía, Cantabria y Galicia han obtenido en las variables cognitivas y pedagógicas seleccionadas tras la aplicación del citado Programa.

1. Síntesis de la fundamentación teórica del Programa OMECOL

El Programa de Orientación Metacognitiva de la Comprensión Lectora (OMECOL) se basa en las teorías psicopedagógicas que defienden cómo el desarrollo de las habilidades cognitiva y metacognitivas en los alumnos facilita su aprendizaje escolar.

Por ello, presento en primer lugar una síntesis apretada de los principales conceptos implicados en la metacognición y sus modalidades básicas de meta-memoria, meta-pensamiento, meta-lenguaje, meta-atención y solución de problemas, así como de la distribución entre macroestrategias y microestrategias. Dado que el Programa OMECOL pretende la capacitación de los alumnos en las estrategias metacognitivas específicas implicadas en la comprensión lectora, se resume, en segundo lugar el concepto de comprensión lectora que defiende y del que derivan los cinco componentes básicos que constituyen el Programa. En tercer lugar aludo a sus objetivos y estructura.

En primer lugar, el concepto de metacognición lo categoriza de forma diversa la literatura especializada: para unos es una nueva clase de cognición sobre la cognición y otros la consideran relacionada con la conciencia. De hecho, la mayor parte de los autores distinguen dos aspectos fundamentales: la cognición sobre los propios conocimientos y habilidades (auto-percepción) y el auto-control o auto-regulación (París y Byrnes, 1989; Repetto y col., 1990).

Se aplica por primera vez la metacognición a la meta-memoria (Flavel, 1971) y más tarde al meta-pensamiento al meta-lenguaje, a la meta-atención, a la solución de problemas y a la metacomprensión, aunque puede afirmarse que existen tantas modalidades como procesos cognitivos. A continuación se sintetiza, por una parte, lo que se entiende por cada uno de los principales procesos metacognitivos, y por otra, se aborda la distinción entre las llamadas macroestrategias y microestrategias, para terminar con nuestro concepto de comprensión lectora y los componentes esenciales del Programa OMECOL.

De una parte, la síntesis conceptual de los principales procesos metacognitivos es la siguiente: la *meta-memoria* se entiende como el conocimiento, conciencia y auto-regulación de la memoria y por tanto de cuanto se refiere al registro, almacenamiento y recuperación de la información. Existen diversos modelos teóricos, siendo uno de los más útiles para el diseño de interacciones el de Nelson y Narens (1990) por la integración de los aspectos meta-mnemotécnicos de sensación de saber y de estimación de la propia ejecución en el marco general del funcionamiento de la metamemoria y sus componentes de conocimiento, de conciencia y de control. El *meta-pensamiento* apenas se utiliza, salvo que se emplee el pensamiento sobre el pensamiento. Como señala Gillierón (1984) la mayor parte del pensamiento es meta-pensamiento puesto que incluye la reflexión, el volver sobre sí mismo y el autocontrol. Ahora bien, si el pensamiento se reduce al razonamiento lógico, se hace patente la existencia de una metalógica. De esta suerte Moshman (1990) distingue entre el razonamiento lógico (lógica), que implica la habilidad para alcanzar conclusiones válidas mediante la aplicación de reglas inferenciales inconscientes, y la metalógica que implica la conciencia metacognitiva de la lógica. A su vez, la metalógica incluye las estrategias metalógicas referidas a la coordinación sistemática y consciente de esquemas y reglas de inferencia, y la comprensión metalógica que implica el conocimiento acerca de la naturaleza de la lógica que incluye el concepto de necesidad lógica. El *meta-lenguaje* cabe definirlo como la habilidad metacognitiva que tiene por objeto el lenguaje, tanto la actividad lingüística, como el procesamiento lingüístico y el sistema lingüístico. Sus concepciones subrayan bien la autoconciencia del lenguaje, el conocimiento de los rasgos y funciones del

lenguaje o el control de la forma del lenguaje, y otras combinan la conciencia y la habilidad para manipular el lenguaje como objeto.

Las investigaciones sobre *meta-atención* hacen referencia tanto al conocimiento de cómo funciona como a las variables que le afectan y controlan, habiéndose mostrado que hasta los 10 años no parece que exista una clara conciencia de los procesos que actúan en contra de ella (Miller, 1990). El concepto de *solución de problemas* se refiere a la construcción de las representaciones y a su meta-análisis. La construcción de las representaciones discurre a través de siete etapas que van desde el examen del problema para descubrir sus aspectos claves, hasta la representación del problema acoplando los diversos elementos y evaluando su adecuación.

Por último, la *meta-comprensión* entendida como conciencia de la atribución correcta del significado de los mensajes recibidos y en su control o regulación por el aprendiz es a la que dedicamos nuestras investigaciones.

De otra parte, la distinción entre macro-estrategias, meso-estrategias y micro-estrategias, se refiere al grado de independencia de las estrategias respecto a las tareas escolares (Biggs, 1985), que otros autores denominan estrategias metacognitivas generales y específicas dado que se refieren a habilidades metacognitivas generales o aplicadas a cada área escolar. Por ello, los Programas de Entrenamiento en estrategias metacognitivas específicas introducen además de las estrategias generales tales como la meta-memoria y la meta-atención, o la solución de problemas, otras específicas de la tarea escolar a la que se aplican. Estos Programas son más eficaces si se destinan a las materias que Resnick (1986) denomina capacitadoras o instrumentales: matemáticas, ciencias, lectura y escritura.

En segundo lugar, dado que el Programa de Orientación Metacognitiva de la Comprensión Lectora (OMECOL) pretende el desarrollo en el alumno de las de estrategias metacognitivas generales y de las estrategias específicas de meta-comprensión implicadas en el proceso lector. Es lógico que me detenga en el concepto de comprensión lectora del que parto y en los componentes esenciales del Programa que se desprenden del mismo concepto de comprensión que definiendo.

Respecto a la *comprensión lectora* ha evolucionado su concepto desde su consideración en los años 60 y 70 como resultado directo de la decodificación, al que se sostiene en los años 80 derivado de la influencia de la Psicología y la Pedagogía Cognitiva, así como de la Psicología Logística. De esta suerte, según Anderson y Pearson (1984) la comprensión lectora se deriva de las experiencias acumuladas por el lector y que se activan a medida que decodifican las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

Como indica Cooper (1990) para comprender la palabra escrita el lector ha de estar capacitado para entender cómo el autor ha estructurado las ideas en el texto y para relacionarlas con otras que tenía almacenadas en su mente.

Por tanto, el concepto de comprensión lectora en que se basa el Programa reside en el *proceso interactivo del lector con el texto a través del cual construye el significado*. Ahora bien, el significado que el lector elabora no proviene del texto escrito sino de la combinación de la nueva información ofrecida por el autor en el texto y las experiencias previas del lector. Es decir, el lector elabora el significado combinando la nueva información proporcionada por el autor con la información que él tiene en su mente. De este concepto de comprensión lectora se derivan los componentes esenciales del Programa OMECOL que pasamos a describir.

Primero, la *activación de la información previa y los esquemas del lector*. Un esquema es una estructura representativa de los conceptos e ideas genéricas almacenados en la memoria. La teoría de los esquemas explica cómo se forman y cómo se relacionan entre sí a medida que el lector almacena sus experiencias. Esta información previa incide más en la información implícita en el texto que en la explícita, ya que el lector entiende la información implícita en tanto que la puede relacionar con sus conocimientos previos. Cuanto más se asemejen los esquemas del lector a los que propone el autor más fácil será la comprensión. A medida que el lector comprende aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con sus esquemas previos. Si al leer un texto no dispone de esquemas previos con relación al tema, sólo podrá formarse un esquema nuevo acerca de dicho tema si se le ofrece información suficiente. Las investigaciones apoyan que la activación de la información previa facilita la comprensión lectora.

Segundo, el *reconocimiento de la estructura del texto*. El proceso interactivo de la comprensión se facilita si el lector entiende cómo el autor ha organizado el texto. No se organiza igual un texto narrativo, explicativo o de ficción. Diversas investigaciones avalan que la orientación de los alumnos en diversas estrategias para el reconocimiento de la estructura del texto refuerza la comprensión (Taylor y Beach, 1984).

Tercero, el *entrenamiento en las estrategias de meta-comprensión*. Se entiende por estrategias de meta-comprensión las habilidades conscientes que ha de aplicar el lector para lograr la elaboración del significado de lo leído. Las estrategias no son diferentes a las acciones: son habilidades que se han sacado de un contexto automático para inspeccionarlas más de cerca. De esta suerte, las habilidades complejas pueden subdividirse en componentes para examinarlas y para lograr su dominio. Algunos autores lo denominan «habilidades desfosilizadas» en tanto que pueden ser obser-

vadas por uno mismo y por los demás, y por tanto, pueden analizarse y compartirse. Más aún, las estrategias de meta-comprensión añaden a las habilidades elementos motivacionales y puntos personales de referencia. Aunque son diversas las estrategias de meta-comprensión que pueden enseñarse, se sabe que los programas de entrenamiento en estas estrategias suponen más que la mera enseñanza de habilidades aisladas. Un programa metacognitivo ha de enseñar modelos y practicar, además de las habilidades desfosilizadas de la comprensión, la conciencia del proceso comprensivo, y la auto-regulación de las estrategias meta-comprensivas aplicadas a la lectura real de los textos.

Cuarto, *actividades escritas, dada la relación existente entre la lectura y la escritura*. Las investigaciones han mostrado la relación entre ambas tareas escolares: el que escribe se esfuerza por organizar sus ideas de forma que las comprenda el futuro lector; y el lector intenta conocer cómo el autor ha estructurado las ideas del texto. Dado que ambos procesos son tan semejantes algunos autores muestran los beneficios de correlacionar algunas de sus actividades (Tierney y Cunnigham, 1984). No se trata de exigir a los alumnos que respondan a una larga lista de preguntas; pero sí de proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el texto leído y con las habilidades de comprensión enseñadas.

Quinto, *la aplicación de las estrategias metacomprendivas a otras áreas del currículum* dada la relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje escolar. Puesto que la mayor parte del aprendizaje se logra a través de la información escrita, las habilidades meta-comprensivas han de transferirse a cualquier aprendizaje escolar. Como indica Perkins (1995) transferir significa aprender algo en una situación determinada y luego aplicarlo a otra muy diferente. Para lograrlo el Programa OMECOL incluye actividades en las que los alumnos aplican las habilidades de metacognición en el aprendizaje de otras áreas curriculares, con un seguimiento personalizado por el Profesor-tutor que aplicó el Programa y por el propio alumno que es quien dirige su aprendizaje (Repetto, 1995a y 1995b).

En tercer lugar, quisiera aludir a los objetivos y estructura básica del Programa. Respecto a los objetivos básicos que persigo destaco aquellos más significativos. De esta suerte, el Programa pretende que el alumno sea capaz de:

- comprender la lectura como un proceso interactivo de construcción del significado;
- enumerar las actividades antes, durante y después de la lectura;
- activar el conocimiento previo y reconocer la estructura del texto;
- identificar los procesos metacognitivos generales y específicos implicados en la comprensión lectora;

- autodirigir su proceso lector;
- evaluar críticamente su comprensión;
- realizar las actividades escritas implicadas;
- aplicar las estrategias metacognitivas adquiridas en otras áreas del conocimiento.

El Programa se estructura en módulos y éstos en unidades, diferenciando el libro del profesor-tutor y el del alumno. Las unidades siguen la secuencia habitual de presentación, objetivos, técnicas y actividades, materiales y recursos, temporalización y evolución. Se acompaña de material audiovisual.

Después de esta síntesis de la fundamentación teórica del Programa paso a exponer el diseño de la investigación sobre las ganancias obtenidas por los alumnos de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en Andalucía, Cantabria y Galicia.

2. *Diseño de la investigación sobre las ganancias de los alumnos en algunas variables cognitivas y pedagógicas*

Cuando se inició la línea de investigación, el Programa OMECOL dirigido a alumnos de 3.º, 5.º y 8.º de EGB ya lo había aplicado personalmente en un estudio piloto en tres centros educativos de Madrid, pertenecientes a estratos socioculturales alto, medio y bajo, con resultados significativos en el incremento del vocabulario y de la comprensión lectora. Después de la evaluación del Programa (1994d) me decidí a adaptarlo a los cursos de 2.º a 8.º de EGB y a presentarlo en un paquete multimedia con música y diapositivas, pósters y transparencias, y extender su aplicación a las Comunidades de Andalucía, Cantabria, Galicia y País Vasco, tarea en la que colaboró el Dr. Barrero.

El diagrama secuencial de la línea de investigación se presenta en la Tabla 1.

En concreto, este trabajo sólo hace referencia a la aplicación del programa a los alumnos del último curso del III Ciclo de la Educación Primaria y de los dos cursos del I Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (6.º, 7.º y 8.º de E.G.B.).

La investigación pretende resolver el siguiente *problema general*: ¿La aplicación del programa OMECOL modifica significativamente las ganancias de los alumnos citados en la inteligencia general, la aptitud verbal, el razonamiento escolar, el vocabulario, la comprensión lectora, la comprensión micro-estructural y la integración macro-estructural, la autoconciencia y las estrategias metacognitivas?

TABLA 1
DIAGRAMA SECUENCIAL DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

CURSO	LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
84-86	* Elaboración de las pruebas de Vocabulario, Comprensión lectora y Ciencias Sociales (de 2.º-8.º de EGB) (Repetto) * Primeras revisiones bibliográficas (Repetto) * Fundamentación teórica sobre la Metacognición y la Metacomprensión (Repetto)
87-90	* Elaboración del programa OMECOL (3.º, 5.º y 8.º de EGB) (Repetto) * Elaboración de las pruebas de «Conciencia Metacognitiva de la Comprensión Lectora (CML) y de las de «Orientación Metacognitiva» (OMECOL). (Repetto) * Aplicación del Programa en un estudio piloto, (3.º, 5.º y 8.º de EGB) en Madrid (Repetto). * Evaluación del programa en sí por expertos (Repetto)
90-91	* Mejora del programa y su adaptación a los cursos de 2.º a 8.º de EGB (Repetto y Barrero)
90-91	* Diseño de la investigación experimental para su aplicación en Andalucía, Cantabria, Galicia y País Vasco (Repetto)
91-92	* Cursos de Formación a los Investigadores y Profesores-Tutores aplicadores del programa (Repetto y Barrero) y aplicación de los pretest del programa y de los postest (Barrero).
92-93	* Corrección de las pruebas e introducción de los datos ASC II (Barrero) * Análisis estadísticos descriptivos y multivariantes de ganancias relativas (Gil)
93-94	* Discusión de resultados. Conclusiones (Repetto, Barrero y Gil)
94-96	* Comunicación de resultados * Revisión final del programa para su publicación (Repetto)

Para solucionar este problema se plantean las siguientes *hipótesis* de investigación:

Hipótesis N.º 1: Las variables del estudio se agrupan significativamente en los factores siguientes: Aptitudinal (inteligencia general, razonamiento escolar y aptitud verbal), Pedagógico (ciencias sociales, vocabulario, comprensión lectora, comprensión micro-estructural e integración macro-estructural) y Metacognitivo (autoconciencia lectora y estrategias metacognitivas).

Hipótesis N.º 2: La aplicación del Programa OMECOL, teniendo en cuenta como covariantes las variables «ocupación de los padres OP» y «nivel socio-cultural NSC», incrementa significativamente las ganancias relativas de los alumnos en los factores aptitudinales, pedagógicos y metacognitivos estudiados.

Hipótesis N.º 3: El Programa OMECOL teniendo en cuenta como covariantes las variables «ocupación de los padres», «nivel socio-cultural», «inteligencia general», «razonamiento escolar» y «aptitud verbal», incrementa significativamente las ganancias relativas de los alumnos en los factores pedagógicos y metacognitivos estudiados.

Hipótesis N.º 4: Las ganancias generadas por la aplicación del Programa OMECOL, en los factores aptitudinales, pedagógicos y metacognitivos presentan diferencias significativas en el grupo experimental según la zona y el curso.

Las variables y los instrumentos de exploración se presentan en la tabla 2.

TABLA 2

VARIABLES	INSTRUMENTOS DE EXPLORACIÓN
* Inteligencia general	Factor g - Cattell (Cattell, 1984)
* Aptitud verbal	TEA - (Thurstone) 1989
* Razonamiento escolar	TEA - (Thurstone) 1992
* Comprensión micro-estructural	CLOTZE A (Suárez) 1985
* Integración macro-estructural	CLOTZE B (Suárez) 1985
* Vocabulario	Pruebas de Vocabulario (Repetto, 1985)
* Comprensión lectora	Pruebas de Comprensión Lectora (Repetto, 1986)
* Ciencias sociales	Pruebas de Ciencias Sociales (Repetto, 1986)
* Auto-conciencia lectora	CML (Repetto, 1987)
* Estrategias metacognitivas	OMECOL (Repetto, 1987)
* Ocupación del padre	CSP.OP (Repetto, 1985)
* Nivel socio-cultural	CSP.SC (Repetto, 1985)

La muestra se elige por conglomerados, con afijación proporcional por estratos del hábitat y se dicotomizan al azar las muestras experimental y control. La distribución de la muestra se detalla en la tabla 3.

TABLA 3
DISTRIBUCIÓN MUESTRAL

Grupo	Sexo		Comunidad			Curso			Zona			Total
	Hom.	Muj.	And.	Can	Gal.	6.º	7.º	8.º	Urb.	Semi	Rural	
Exp.	230	195	265	76	84	157	126	142	160	69	196	425
Cont.	236	182	248	82	88	162	119	137	152	73	193	418

Grupo	Zona									Total
	Urbana			Semiurbana			Rural			
	6.º	7.º	8.º	6.º	7.º	8.º	6.º	7.º	8.º	
Exp.	60	44	56	26	23	20	71	59	66	425
Cont.	62	39	51	25	27	21	75	53	65	418

En cuanto a los *tratamientos estadísticos* para probar las hipótesis, se hace en primer lugar un *análisis factorial* para apreciar el agrupamiento de las variables; y a continuación tres *análisis de covarianza múltiple* para apreciar las ganancias relativas de los alumnos en las variables seleccionadas, estableciendo como covariante en el primero la «ocupación de los padres» y «el nivel socio-cultural», en el segundo, además de los anteriores, los aptitudinales y en el tercero la zona y el curso.

3. Síntesis de los resultados

3.1. Análisis factorial

Los resultados del análisis factorial realizado con el SPSS/PC, después de efectuada la rotación varimax se muestran en la tabla 4.

TABLA 4
MATRIZ FACTORIAL CON ROTACION VARIMAX

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
FG PRET -	0.21	<u>*0.79*</u>	-.11
VER PRET -	0.28	<u>*0.76*</u>	0.21
RAZ PRET -	0.23	<u>*0.79*</u>	0.05
SOC PRET -	<u>*0.70*</u>	0.27	0.16
VOC PRET -	<u>*0.73*</u>	0.33	0.29
COM PRET -	<u>*0.75*</u>	0.14	0.33
CML PRET -	0.29	-.02	<u>*0.74*</u>
OME PRET -	0.20	-.00	<u>*0.39*</u>
CA PRET -	<u>*0.76*</u>	0.30	0.08
CB PRET -	<u>*0.81*</u>	0.23	0.09

Las variables se agrupan en tres factores diferenciados: pedagógico (SOCIALES - VOCABULARIO - COMPRENSION - CLOZE A - CLOZE B), aptitudinal (FG - AP.VERBAL - RAZONAMIENTO) y metacognitivo (CML - OMECOL).

Esto constituye una forma de validación estadística de la estructura de las variables supuesta, ya que la disposición de éstas en pedagógicas,

aptitudinales y metacognitivas se adoptó en la fase de diseño y se ha confirmado mediante el análisis factorial.

3.2. *Diferencia de ganancias relativas considerando como covariantes las variables socio-culturales (ocupación de los padres y nivel socio-cultural)*

Las ganancias relativas se han establecido mediante el cálculo de las diferencias entre las aplicaciones posttest-pretest, dividiendo dichas diferencias por el pretest con objeto de calcular una proporción o porcentaje de mejora por sujeto y variable. La denominación de las nuevas variables y su cálculo aparecen en la tabla 5.A

TABLA 5.A
DENOMINACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LAS GANANCIAS RELATIVAS

GAFACG	«GANANCIAS ENFACTOR G»	$GAFACG = (FGPOS - FGPRES) / FGPRES$
GAAPVER	«GANANCIASAPTITUDVERBA»	$GAAPVER = (AVPOS - AVPRES) / AVPRES$
GARAABS	«GANANCIAS AZONAM.ABST.»	$GARAABS = (RAPOS - RAPRES) / RAPRES$
GANRSOC	«GANANCIAS EN C. SOCIALES»	$GANRSOC = (SOCPOS - SOCPRES) / SOCPRES$
GANRVOC	«GANANCIAS VOCABULARIO»	$GANRVOC = (VOCPOS - VOCPRES) / VOCPRES$
GACOLEC	«GANANCIAS COMP. LECTORA»	$GACOLEC = (LECPOS - LECPRES) / LECPRES$
GACML	«GANANCIAS ESC. CML»	$GACML = (CLMPOS - CLMPRES) / CLMPRES$
GAOME	«GANANCIAS PRG. OMECOL»	$GAOME = (OMEPOS - OMEPRES) / OMEPRES$
GACLA	«GANANCIAS CLOZEA»	$GACLA = (CLOZAPPOS - CLOZAPRES) / CLOZAPRES$
GACLB	«GANANCIAS CLOZEB»	$GACLB = (CLOZBPOS - CLOZBPRES) / CLOZBPRES$

Con estas variables de ganancias relativas se lleva a cabo un análisis de covarianza múltiple con el total de la muestra (N:843) para la estimación de la significatividad de las diferencias entre los grupos experimental y control. Como sabemos, el análisis de covarianza es un análisis simultáneo de regresión y de varianza, cuyo modelo lineal es $Y = \mu + \alpha A + \beta X$, en el que Y representa a la variable dependiente, μ (mu) al vector de medias, A al factor, que en nuestro caso se trata del grupo control-experimental (1,2), β (beta) a la regresión (correlación) y X al conjunto de variables covariantes. Podemos observar cómo las variables dependientes están influidas por los tres efectos descritos, μ (mu) como constante depende de la media de cada una de las variables y en la hipótesis nula su valor es igualmente cero pero en nuestro caso será significativo al ser distinto de cero.

El análisis de regresión para el establecimiento de posibles covariantes que se detalla en la tabla 5.B arroja en las pruebas de estimación general resultados no significativos.

TABLA 5.B
ANÁLISIS GENERAL DE LA REGRESIÓN

<u>Test</u>	<u>Valor</u>	<u>F</u>	<u>GL</u>	<u>GL</u>	<u>Sig.-F</u>
Pillais	.02539	1.06710	20.00	1660.00	.378
Hotellings	.02580	1.06805	20.00	1656.00	.377
Wilks	.97473	1.06757	20.00	1658.00	.378
Roys	.01909				

Como puede observarse en las tres pruebas aplicadas el valor aproximado de F no es significativo, no viéndose el efecto de las covariantes. Esta primera panorámica general que dan las tres pruebas de significación ha de completarse con el análisis individual de las variables, cuyas F y niveles de significación se consignan en la tabla 5.C.

TABLA 5 C
SIGNIFICACIÓN DE F.-

<i>Variable</i>	<i>F</i>	<i>Sig. of F</i>
GAFACG	1.82029	.163
GAAPVER	.41844	.658
GARAABS	.14216	.868
GANRSOC	1.51893	.220
GANRVOC	.47089	.625
GACOLEC	.95494	.385
GACML	2.44722	.087
GAOME	1.09736	.334
GACLA	.42545	.654
GACLB	.26905	.76

Las variables consideradas individualmente no acusan el efecto de la regresión-covariación con las variables socio-culturales, ya que ningún valor de F es significativo al nivel del 5%.

Por otra parte, si consideramos las dos covariantes «ocupación padres (OP)» y «nivel socio-cultural (SC)» por separado y en cada una de las variables, podemos observar en la tabla 5.D que no existe covariación selectiva de ninguna de ellas.

TABLA 5.D
ANÁLISIS COVARIADO (OP-SC) DE LAS VARIABLES.-

<u>COVARIANTE</u>	<u>B</u>	<u>Beta</u>	<u>Std.Err.</u>	<u>t-Value</u>	<u>Sig. of t</u>
<u>GAFACG GANANCIAS FACTOR G</u>					
OP	-.00026	.02740	-.000	.666	.257
SC	.00011	-.04666	.000	-1.134	.506

GAAPVER GANANCIAS APTITUD VERBAL

OP	0.00006	.00850	.000	.206	<u>.837</u>
SC	-.00014	-.02613	.000	-.634	<u>.526</u>

GARAABS GANANCIAS RAZONAMIENTO ABSTRACTO

OP	.00019	.01667	.000	.404	<u>.686</u>
SC	-.00002	-.00290	.000	-.070	<u>.944</u>

GANRSOC GANANCIAS EN C. SOCIALES

OP	.00004	.00502	.000	.122	<u>.903</u>
SC	.00035	.06270	.000	.523	<u>.128</u>

GANRVOC GANANCIAS VOCABULARIO

OP	.00022	.03247	.000	.788	<u>.431</u>
SC	-.00001	-.00182	.000	-.044	<u>.965</u>

GACOLEC GANANCIA COMP. LECTORA

OP	-.00022	-.02396	.000	-.582	<u>.561</u>
SC	-.00036	-.05635	.000	-.1368	<u>.172</u>

GACML GANANCIA ESC. CML

OP	-.00094	-.04899	.001	-1.191	<u>.234</u>
SC	.00050	.03744	.001	.910	<u>.363</u>

GAOME GANANCIA PRUEBA OMECOL

OP	.00084	.05841	.001	1.148	<u>.157</u>
SC	.00017	.01709	.000	.415	<u>.678</u>

GACLA GANANCIA CLOZEA

OP	.00022	.02112	.000	.512	<u>.609</u>
SC	-.00011	-.01495	.000	-.363	<u>.717</u>

GACLB GANANCIA CLOZEB

OP	.00046	.02942	.001	.713	<u>.476</u>
CS	.00011	.01018	.000	.247	<u>.805</u>

Una vez establecida la no covariación de las variables pasamos al estudio del efecto del factor grupo (control/experimental). El efecto del factor grupo es significativo en las pruebas multivariadas de apreciación global de diferencias de medias entre los grupos control-experimental, como se puede observar en la tabla 6.A.

TABLA 6.A
EFECTO GRUPO (PRUEBA MULTIVARIADA DE SIGNIFICACION)

Test	Valor	Arox.F	Hip.GL	Error-GL	Sig.-F
Pillais	.68140	177.30365	10.00	829.00	.000
Hotellings	2.13877	177.30365	10.00	829.00	.000
Wilks	.31860	177.30365	10.00	829.00	.000
Roys	.68140	*** (MANOVA)	GENERAL	SIGNIFICATIVO	***

El análisis múltiple de la varianza ofrece significación general de las diferencias de medias entre los grupos control y experimental, siendo el MANOVA significativo en las tres pruebas aplicadas. Como complemento del estudio general, el análisis de las variables dependientes mediante los tests univariados de varianza (prueba F-diferencia mínima de Fisher), llevados a cabo con cada una de las variables por separado, ofrece en todas ellas las diferencias entre los grupos control y experimental según se muestra en la Tabla 6.B.

TABLA 6.B
EFECTO GRUPO (PRUEBA UNIVARIADA F DE SIGNIFICACION)

Variable	Hypoth.SS	Error.SS	Hypoth.MS	Error.MS	F	Sig.of F
GAFACG	3.42707	13.38805	3.42707	.01598 214	.51112	.000
GAAPVER	15.95087	23.96505	15.95087	.02860 557	.76342	.000
GARAABS	9.70511	56.90020	9.70511	.06790 142	.93234	.000
GANRSOC	7.70647	26.90348	7.70647	.03210 240	.04420	.000
GANRVOC	7.90559	19.76888	7.90559	.02359 335	.11695	.000
GACOLEC	22.64337	36.94478	22.64337	.04409 513	.60832	.000
GACML	24.41675	158.3705	24.41675	.18899 129	.19852	.000
GAOME	22.89191	89.7888	22.89191	.10715 213	.65029	.000
GACLA	13.49302	45.72731	13.49302	.05457 247	.27339	.000
GACLB	49.84966	106.41828	49.84966	.12699 392	.54545	.000

Dada la relevancia que tiene la significación de cada F univariable para la interpretación de las diferencias entre los grupos Y después de expuestos los resultados del efecto de las variables covariantes, podemos afirmar que *los resultados avalan el que las ganancias relativas en las variables aptitudinales, pedagógicas y metacognitivas estudiadas se deben al entrenamiento con el Programa OMECOL.*

3.3. *Ganancias relativas de las variables pedagógicas, considerando las covariantes socio-culturales y aptitudinales.*

Se han empleado conjuntamente como covariantes las dos variables socioculturales y las tres aptitudinales de la aplicación pretest, siendo la

variable clasificatoria el grupo (exp/cont;2). Como variables dependientes se han tomado las pedagógicas (ciencias sociales, vocabulario, comprensión lectora y estrategias metacognitivas)

El análisis de regresión para el establecimiento de una posible incidencia de las variables covariantes, arroja como resultados los indicios generales de covariación que se consignan en la Tabla 7.A.

TABLA 7.A
ANÁLISIS GENERAL DE REGRESIÓN (COV.SOC-APTIT.)

<u>Test</u>	<u>Valor</u>	<u>Aprox.F</u>	<u>Hip.GL</u>	<u>Error-GL</u>	<u>Sig.-F</u>
Hotellings	11582	2.73803	35.00	4137.00	.000
Wilks	.89340	2.70788	35.00	3489.72	.000
Roys	.07053	*INDICIOS	GENERALES	DE	COVARIACION*

Como puede observarse en las pruebas aplicadas el valor aproximado de F es significativo, viéndose en general efectos de covariación. La primera panorámica que dan las pruebas de significación, se matiza en el estudio individual de las variables de la Tabla 7.B; ya que es preciso establecer en qué variables y con qué intensidad se da la covariación establecida por la prueba de significación global.

TABLA 7.B
SIGN. REGRESION POR VARIABLES.-

<u>Variable</u>	<u>F</u>	<u>Sig.of F</u>
GANRSOC	.67308	.644
GANRVOC	5.68911	.000
GACOLEC	1.79359	.112
GACML	2.84054	.015
GAOME	3.51307	.004
GACLA	2.87368	.014
GACLB	4.27242	.001

Hay indicadores de covariación en vocabulario (VOC), conciencia metacognitiva lectora (CML), estrategias metacognitiva de comprensión (OME), cloze corto (CLA) y cloze de contexto (CLB); no se da covariación en las variables de ganancias en ciencias sociales (SOC) y en comprensión lectora (COLEC). El efecto particular de cada uno de las covariantes en todas las variables se detalla en la Tabla 7.C.

TABLA 7.C
EFECTO DE LAS COVARIANTES EN LAS VARIABLES.-

<u>COVARIANTE</u>	<u>B</u>	<u>Beta</u>	<u>Std.Err.</u>	<u>t-Value</u>	<u>Sig. of t</u>
<u>GANRSOC GANANCIAS EN C. SOCIALES</u>					
SC	.00035	.06327	.000	1.523	.128
OP	.00005	.00585	.000	.141	.888
FGPRE	-.00067	-.02168	.001	-.488	.626
AVPRE	.00026	.00886	.001	.189	.850
RAPRE	-.00013	-.00429	.001	-.093	.926
<u>GANRVOC GANANCIAS VOCABULARIO</u>					
SC	.00010	.02194	.000	.536	.592
OP	.00035	.05170	.000	1.267	.206
FGPRE	-.00047	-.01781	.001	-.407	.684
AVPRE	-.00094	-.03719	.001	-.806	.421
RAPRE	-.00377	-.14302	.001	-3.142	.002
<u>GACOLEC GANANCIA COMP. LECTORA</u>					
SC	-.00029	-.04477	.000	-1.081	.280
OP	-.00015	-.01667	.000	-.404	.686
FGPRE	.00259	.07159	.002	1.616	.106
AVPRE	-.00309	-.08917	.002	-1.910	.056
RAPRE	-.00141	-.03909	.002	-.849	.396
<u>GACML GANANCIA ESC. CML</u>					
SC	.00061	.04562	.001	1.105	.270
OP	-.00087	-.04538	.001	-1.102	.271
FGPRE	.00831	.11077	.003	2.509	.012
AVPRE	-.00823	-.11461	.003	-2.462	.014
RAPRE	-.00045	-.00595	.003	-.130	.897
<u>GAOME GANANCIA PRUEBA OMECOL</u>					
SC	.00001	.00111	.000	.027	.978
OP	.00066	.04600	.001	1.120	.263
FGPRE	.00219	.03887	.002	.882	.378
AVPRE	.00327	.06048	.003	1.302	.193
RAPRE	.00330	.05865	.003	1.281	.201
<u>GACLA GANANCIA CLOZEA</u>					
SC	-.00003	-.00406	.000	-.098	.922
OP	.00032	.03152	.000	.766	.444
FGPRE	-.00348	-.08648	.002	-1.959	.050
AVPRE	.00120	.03127	.002	.672	.502
RAPRE	-.00314	-.07843	.002	-1.709	.088

GACLB GANANCIA CLOZER

SC	.00031	.02793	.000	.679	.497
OP	.00070	.04450	.001	1.086	.278
FGPRE	-.00396	-.06456	.003	-1.468	.142
AVPRE	-.00072	-.01226	.003	-.265	.791
RAPRE	-.00626	-.10233	.003	-2.239	<u>.025</u>

La significación de diferencias (MANOVA general multivariado) entre los grupos experimental y control se expresa en la tabla 7.D.

TABLA 7.D
EFECTO GRUPO.SIGNIFICACION DIFERENCIAS EN GENERAL

Test	Valor	Aprox.F	Hip.GL	Error-GL	Sig.F
Pillais	.60149	178.74893	7.00	829.00	<u>.000</u>
Hotellings	1.50934	178.74893	7.00	829.00	<u>.000</u>
Wilks	.39851	178.74893	7.00	829.00	<u>.000</u>
Roys	.60149		(SIGNIFICACION	F>0.0001	

La significación de las diferencias (ANOVA variable por variable) entre los grupos experimental y control se resume en la Tabla 7.E.

TABLA 7.E
EFECTO GRUPO (SIGNIFICACIONES UNIVARIADAS)

Variable	Hip.SS	Error.SS	Hip.MS	Error.MS	F	Sig.of F
GANRSOC	7.65775	26.89262	7.65775	.03221	237.76	<u>.000</u>
GANRVOC	8.09146	19.13909	8.09146	.02292	353.01	<u>.000</u>
GACOLEC	22.48519	36.63551	22.48519	.04387	512.48	<u>.000</u>
GACML	23.89551	156.63131	23.89551	.18758	127.38	<u>.000</u>
GAOME	22.27452	88.16929	22.27452	.10559	210.94	<u>.000</u>
GACLA	13.73871	44.99941	13.73871	.05389	254.93	<u>.000</u>
GACLB	50.62226	103.83028	50.62226	.12435	407.10	<u>.000</u>
			(SIGNIFICACION	F>0.0001		

El efecto «grupo» es significativo tanto en la prueba multivariada general como en el análisis individual de las variables; sin embargo, se observa influencia de la covariable «razonamiento (RAPRE)» en vocabu-

lario y en «cloze de contexto (CLOZEB)». La covariable «inteligencia general (FGPRE)» influye en el «cloze corto (CLOZEA) y en las ganancias en la conciencia lectora «ML (GACML)»; en esta última también influye la «aptitud verbal (AVPRE).

Podemos afirmar así que *el método produce ganancias, independientes de cualquier covariación con otras variables, en ciencias sociales, comprensión lectora y estrategias metacognitivas*; mientras que las ganancias en vocabulario (GAPRVOC), en conciencia lectora (GACML) y en completamiento «cloze corto» (GACLA), podrían deberse en parte a la influencia de otras variables tal como: en el vocabulario a la del razonamiento; en la conciencia lectora y el completamiento de textos a la del factor «g» y a la de la aptitud verbal. Existen también otras razones aún de mayor peso para explicar esta covariación, ya que las correlaciones «Beta» $\{\beta=0.015(fgpre); -0.002(avpre)\}$ del análisis de regresión son reducidas o negativas, por lo que la significación es inapreciable. En las variables «cloze» también ocurre lo mismo, siendo las correlaciones muy bajas y los coeficientes «beta» negativos.

3.4. Comparación de las ganancias de todas las variables en función de la zona de aplicación y del curso.

3.4.1. Comparación de ganancias por zonas.

Mediante este análisis MANCOVA se establecen la significación de las diferencias entre las zonas urbana, semi-urbana y rural (1,2,3). Al ser un descriptor sociológico global estas diferencias se contrastan sólo en los grupos de experimentación que señalan la mayor o menor sensibilidad de las zonas a la ganancia en las distintas variables. Se expresan primero (tabla 8.A y 8.B) las diferencias de ganancias por zonas en las variables aptitudinales (inteligencia general, aptitud verbal y razonamiento abstracto) y a continuación (tabla 8B, las diferencias por g...en las variables pedagógicas y en las metacognitivas (tabla 8.C).

TABLA 8.A

RESUMEN DE GANANCIAS-ZONA V.APTITUDINALES

GAFACG-GANANCIAS FACTOR G: Prob=.....0.1079

No significatividad al nivel de .050

GAAPVER-GANANCIAS APTITUD VERBAL: Prob=.....0.5755

Significatividad al nivel de .050

GARAABS-GANANCIAS RAZONAMIENTO ABSTRACTO: Prob=.....0.0000

(*) Significatividad al nivel de .050

<u>Media</u>	<u>Grupo</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>1</u>
.1401	Grp 2			
.2637	Grp 3	*		(rural con semi-urbano)
.3872	Grp 1	*	*	(urbano con semiu. y con rural)

TABLA 8.B

RESUMEN DE GANANCIAS-ZONA V.PEDAGÓGICA

GACLA-GANANCIA CLOZEA: Prob=.....0.0002

(*) Significatividad al nivel de .050

<u>Media</u>	<u>Grupo</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
.2726	Grp 3			
.3189	Grp 2			
.3723	Grp 1	*		

(urbano con rural)

GACLB-GANANCIA CLOZEB: P=.....0.0000

(*) Significatividad al nivel de .050

<u>Media</u>	<u>Grupo</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>
.4709	Grp 3			
.5363	Grp 2			
.6800	Grp 1	*	*	

(urbano con rural y semiur.)

GANRSOC-GANANCIAS EN C. SOCIALES: Prob=.....0.1779

No significatividad al nivel de .050

GANRVOC-GANANCIAS VOCABULARIO: Prob=.....0.0073

(*) Significatividad al nivel de .050:

<u>Media</u>	<u>Grupo</u>	<u>3</u>	<u>2</u>	<u>1</u>
.1595	Grp 3			
.1901	Grp 2			
.2128	Grp 1	*		

(urbano con rural)

GACOLEC-GANANCIA COMP. LECTORA: Prob=.....0.2803

No significatividad al nivel de .050

TABLA 8.C

RESUMEN DE GANANCIAS-ZONA V. METACOGNITIVAS.

GACML-GANANCIA ESC. CML: Prob=.....0.0029

(*) Significatividad al nivel de .050:

<u>Media</u>	<u>Grupo</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>3</u>
.2300	Grp 2			
.3616	Grp 1			
.4903	Grp 3	*		

(rural con semi urbano)

GAOME-GANANCIA PRG. OMECOL: Prob=.....0.0490

No significatividad al nivel de .050

Como puede observarse según la variable de que se trate las diferencias por zonas varían; no se dan diferencias significativas en las variables «ganancias factor g GAFACG», «aptitud verbal GAAPVER», «ciencias sociales GAPRSOC», comprensión lectora GACOLEC» y «estrategias meta-cognitivas GAOME» en las que el Programa OMECOL ha podido funcionar como un compensador sociológico-pedagógico. *En razonamiento ofrecen superioridad significativa de ganancias, la zona urbana (0.39) y rural (0.26) sobre la semi-urbana (0.14)*, que es la que registra una media inferior de

ganancias. En la variable «vocabulario» se observan diferencias en ganancias a favor del grupo urbano (0.21) en relación con el rural (0.16).

En el caso de CML la diferencia de urbano (N:160) y semi-urbano pensamos que puede deberse a la menor magnitud de N del grupo semi-urbano (N:69) y a factores de estabilidad del mismo cuestionario (X rural 0.49; X urbana 0.36). En la variable «CLOZE-A» (forma corta), el grupo urbano es superior en la proporción de ganancias al rural (0.37-0.27) y en la forma larga «CLOZE-B» la proporción es significativamente superior también entre el urbano (0.68) y los otros dos (semiu.0.45; rural:0.47).

3.4.2. *Compensación de ganancias por cursos.*

Las diferencias de las ganancias por cursos en las variables aptitudinales y pedagógicas se ofrece en las tablas 9.A y 9.B.

TABLA 9.A

RESUMEN DE GANANCIAS-CURSOS V. APTITUDINALES

GAFACG-GANANCIAS FACTOR G: P=.....0.0001

(*) Significatividad al nivel de .050:

<u>Media</u>	<u>Grupo</u>	<u>8.º7.º6.º</u>
.1506	Grp 8	
.1537	Grp 7	
.2098	Grp 6	* *

GAAPVER-GANANCIAS APTITUD VERBAL: P=.....0.0000

(*) Significatividad al nivel de .050:

<u>Media</u>	<u>Grupo</u>	<u>8.º7.º6.º</u>
.2623	Grp 8	
.2850	Grp 7	
.3738	Grp 6	* *

GARAABS-GANANCIAS RAZONAMIENTO ABSTRACTO: P=....0.0003

(*) Significatividad al nivel de .050:

<u>Media</u>	<u>Grupo</u>	<u>7.º8.º6.º</u>
.2334	Grp 7	
.2628	Grp 8	
.3604	Grp 6	* *

TABLA 9.B

RESUMEN DE GANANCIAS-CURSOS V. PEDAGÓGICAS

GANRSOC-GANANCIAS EN C.SOCIALES: P=.....0.0557

(*) Significatividad al nivel de .050:

<u>Media</u>	<u>Grupo</u>	<u>7.º8.º6.º</u>
.1514	Grp 7	
.1791	Grp 8	
.1932	Grp 6	*

GANRVOC-GANANCIAS VOCABULARIO: P=.....0.2038

No significatividad al nivel de .050

GACOLEC-GANANCIA COMP. LECTORA: P=.....0.2918

No significatividad al nivel de .050

GACLA-GANANCIA CLOZEA: P=.....0.0037

(*) Significatividad al nivel de .050:

<u>Media</u>	<u>Grupo</u>	<u>7.º8.º6.º</u>
.2855	Grp 7	
.2927	Grp 8	
.3660	Grp 6	* *

GACLB-GANANCIA CLOZEB: P=.....0.0521

(*) Significatividad al nivel de .050:

<u>Media</u>	<u>Grupo</u>	<u>7.º8.º6.º</u>
.4987	Grp 7	
.5496	Grp 8	
.6192	Grp 6	*

En la Tabla 9.C se resume las ganancias por cursos de las variables metacognitivas.

TABLA 9.C

RESUMEN DE GANANCIAS-ZONA V. METACOGNITIVAS

GACML-GANANCIA ESC. CML: P=.....0.6344

No significatividad al nivel de .050:

GAOME-GANANCIA ESC. OMECOL: P=.....0.0161

(*) Significatividad al nivel de .050:

<u>Media</u>	<u>Grupo</u>	<u>6.º7.º8.º</u>
.3784	Grp 6	
.4470	Grp 7	
.4696	Grp 8	*

En el caso de los cursos no hay diferencias en ganancias de vocabulario (GAPRVOC), comprensión lectora (GACOLEC) y conciencia lectora (GACML), mientras que en las demás variables en el grupo experimental influyen las ganancias por el factor curso. Las tres variables aptitudinales de inteligencia general, factor verbal y razonamiento; la metacognitiva «estrategias lectura GAOME» y las dos cognitivas «cloze A-B» registran ganancias superiores en sexto a las de los cursos 7.º y 8.º.

4. Conclusiones y recomendaciones pedagógicas

4.1. Conclusiones de la investigación

I. De acuerdo con los resultados obtenidos del análisis factorial se confirma la hipótesis nº 1 de la investigación: *Las variables del estudio se agrupan significativamente en tres factores: aptitudinal (inteligencia general, razonamiento escolar y aptitud verbal), pedagógico (ciencias sociales, voca-*

bulario, comprensión lectora, comprensión micro-estructural e integración macro-estructural) y metacognitivo (auto-conciencia lectora y estrategias metacognitivas).

II. Basándonos en la significación de los resultados de las ganancias relativas sobre el efecto grupo, se confirma la Hipótesis n° 3: *«La aplicación del Programa OMECOL, teniendo en cuenta como covariantes las variables «ocupación de los padres OP» y «nivel sociocultural NSC», incrementa significativamente: = los factores aptitudinales (inteligencia, factor verbal y razonamiento); = los pedagógicos (ciencias sociales, vocabulario y comprensión lectora, comprensión micro-estructural e integración macro-estructural); = y los metacognitivos (auto-conciencia lectora y estrategias metacognitivas).*

III. *En el análisis múltiple de la covarianza de las ganancias relativas, con control del efecto de regresión en las cinco covariantes, las dos variables socioculturales y las tres aptitudinales, todas las diferencias a favor del grupo experimental son significativas y por tanto se confirma la Hipótesis 3.*

En esta investigación se revalidan resultados anteriores de transferencia de la enseñanza de la comprensión a las ciencias sociales (Baumann, 1985) efectuadas en situaciones controladas y se contradicen otras experiencias en las que sólo se han encontrado mejoras en las áreas específicas de entrenamiento (Stevens, 1988). En cuanto al vocabulario también se confirman las conclusiones de anteriores estudios, que atribuyen a la dirección ascendente del dominio léxico mucha influencia en la comprensión lectora (Perfetti, 1984). También coincidimos en cuanto a la significación de las mejoras en comprensión lectora logradas mediante programas metacognitivos por Wixson (1987) y Valencia (1989).

En investigaciones anteriores (Raphael y McKinney, 1983) la orientación en la auto-conciencia y en la conducta estratégica metacognitiva se ofrecen resultados similares a los hallados en nuestro estudio; nuestra investigación corrobora también otros estudios del área anglosajona (Baker y Brown, 1984; Winograd, 1984).

IV. Respecto a la Hipótesis n° 4 se confirma sólo en parte: en cuanto a las zonas las diferencias de ganancias entre las tres definidas (urbana, semi-urbana y rural), son significativas en algunas variables: en las ganancias en razonamiento abstracto, en las tres zonas, en orden de más a menos ganancias: urbana-rural-semiurbana. En las ganancias en vocabulario, la zona urbana es significativamente superior a la rural; en las ganancias en auto-conciencia lectora la zona rural es significativamente superior a la semi-urbana. en las ganancias cognitivas de la lectura, las micro-estructurales son significativamente superiores en el medio urbano

con relación al rural y las macro-estructurales también son significativamente superiores en el medio urbano con relación al semi-urbano y al rural.

En cuanto a los cursos las diferencias de ganancias entre los tres definidos (6.º-7.º-8.º de segunda etapa de EGB), son significativas en algunas variables: En las tres variables del factor aptitudinal (inteligencia general, aptitud verbal y razonamiento escolar) las ganancias de 6.º son significativamente superiores a las de 7.º y 8.º. En rendimiento en ciencias sociales, 6.º es significativamente superior a 7.º y en auto-observación estratégica 8.º es significativamente superior a 6.º. En las ganancias cognitivas de la lectura, las micro-estructurales son significativamente superiores en 6.º con relación a 7.º y 8.º; las macroestructurales son significativamente superiores en 6.º en relación con 7.º.

4.2. *Recomendaciones para la intervención educativa*

El Programa OMECOL, al ser un diseño estándar ha de aplicarse de acuerdo con las normas elaboradas referidas a los profesores tutores, a los alumnos y a los materiales empleados, por lo que las recomendaciones para la práctica educativa de esta investigación van explicitadas en los libros del Profesor. Somos conscientes de los riesgos que entrañan este tipo de programas que pueden confundirse con materiales de uso mecánico; para evitar este riesgo los materiales se centran en la estructura procesual de las estrategias y no en los contenidos y están diseñados intencionalmente para que al profesor le sea difícil, con un mínimo de implicación por su parte, «ausentarse» del desarrollo de las actividades, favoreciendo permanentemente una enseñanza activa. Esto se completa con el seguimiento del Orientador psico-pedagógico, que hace el seguimiento por módulos y al hilo de su aplicación. En estas sesiones formativas, la reflexión continua acerca de la aplicación del programa es lo que motiva al profesorado, el cual, una vez formado, adquiere cierta «aptitud mediacional» condicionando positivamente su enseñanza.

Quisieramos terminar este trabajo con una especial mención a quienes son los principales beneficiarios del programa OMECOL: los alumnos de 6.º, 7.º y 8.º de EGB a quienes se aporta una nueva visión de la lectura, gratificante y con una elevada implicación personal, en la que el alumno es protagonista de su propio aprendizaje y con los referentes multimedia en torno a los cuales se desarrolla el mundo actual. Creemos que el futuro en la escuela, a través de las intervenciones metacognitivas en los Centros e incluso con las debidas adaptaciones en el ámbito familiar, está en estos diseños que conjugan una seria fundamentación teórica, las exigencias del diseño de la intervención psicopedagógica con los aspectos motivacionales de la animación a la lectura.

Dirección de la autora: Elvira Repetto Talavera, Departamento MIDE, Universidad a Distancia, c/ Senda del Rey, s/n. 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15.III.1997.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, R. C. y PEARSON, P. D. (1984). A schema theoretic view of basic process in reading comprehension. pp. 255-291, en P. D. PEARSON (Ed.) *Handbook of reading research* (New York. Longman).
- BAKER, L. (1985) How do we know we don't understand?. Standards for evaluating text comprehension, en D. L. FORREST-PRESLEY, C. E. MCKINNON y G. E. WALLER (Eds.) *Metacognition, Cognition and Human Performance*. Vol. 1 (New York, Academic Press).
- BAKER, L. y BROWN A. (1984) Cognitive monitoring in reading, en J. FLOOD (Ed.) *Understanding reading comprehension* (New York International Reading Association).
- BAUMANN, J. F. (1985) La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales. *Infancia y Aprendizaje*, pp. 89-105.
- BIGGS J. B. (1985) Learning strategies, student motivation patherns and subjectively perceived succes, en J. R. KINLEY (Ed.) *Cognitive strategies and educational performance* (New York Academic Press), pp.111-134.
- BROWN, A. L., CHAMPIONE, J. C. y DAY, J. (1981) Learning to learn: On training students to learn from texts, *Educational Researcher*, 23, pp. 215-231.
- BROWN, A. L. (1982) Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms, en F. E. WEINERT y R. H. KLUWE (Eds.) *Learning by Thinking* (West Germany, Kulhammer).
- BROWN, A. L. y Otros (1983) Learning, remembering and understanding, en J. H. FLAVELL y E. M. MARKMAN (Eds.) *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol. 1 (New York, Wiley).
- BROWN, A. L., PALINCSAR, A. S. y ARMBRUSTER, B. B. (1984) Instructing comprehensionfostering activities in interactive learning situations, en H. MANDL, N. L. STEIN y T. TRABASSO (Eds.) *Learning and Comprehension of text* (Hillsdale; N. J.: Erlbaum).
- BROWN, A. L. y DAY, J. D. (1985) *The development of rules for summarizing text* (Illinois, University Press).
- CATTELL, R. B. y CATELL, A. K. S. (1984) *Test de factor «g». Escalas 2-3* (Madrid, TEA).
- COOK, L. K. y MAYER, R. E. (1988) Teaching readers about structure of scientific text, *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 488-546.
- COOPER, D. (1990) *Cómo mejorar la comprensión lectora* (Madrid, Visor).
- DE BONO, E. (1986) The practical teaching of thinking using the CORT Method, en M. SCHWEBEL y CH. A. MAHER (Eds.) *Facilitating Cognitive Development. International Perspectives, Programs and practices* (Londres, The Haworth Press).

- ELLEY, W. (1992) *How in the world do students read?* (Newark, Delaware IRA).
- FLAVELL J. H. y WOHLWILL, J. F. (1969) Formal and functional aspects of cognitive development, en O. ELKIND y J. H. FLAVELL (Eds.) *Studies in Cognitive Development Essays in Honour of Jean Piaget* (New York, Oxford University Press).
- FLAVELL, J. H. (1971) First discussant's comments. What is memory development the development of? *Human development*, 14, pp. 212-276.
- FLAVELL J. H. y WELLMAN (1977) Metamemory, en R. V. KAIL y J. W. HAGER (comps) *Perspectives on the Development of memory and cognition* (Erlbaum).
- FLAVELL, J. H. (1978) Metacognitive development, en J. M. SCANDURA y C. J. BRAINER (Eds.) *Structural Process Models of Complex Human Behavior* (Netherland, Sijthoff y Noordoff)
- GUILLIERON C. (1984) Reflexions preliminaires à une étude de la negation, *Archive de psychologie*, 52, pp. 231-233.
- JENKINS, J. R. y PANY, P. (1980) Teaching reading comprehension in the middle grades, en R. J. SPIRO, B. C. BRUCE y W. F. BREWER (Eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (Hillsdale, N. J.: Erlbaum).
- KINTSCH, W. y DIJK, T. A. V. (1978) Toward a model of text comprehension and production, en *Psychological Review*, 88, (5), pp. 363-394.
- MARKUS, H. (1983) Self-Knowledge: An expanded view, *Journal of Personality*, 51, pp. 543-565.
- MARTÍNEZ, E. (1984) Fundamentos del análisis discriminante, en J. J. SÁNCHEZ (Ed.) *Introducción a las Técnicas de Análisis Multivariante aplicadas a las Ciencias Sociales* (Madrid, C.I.S).
- MEC (1992) Material para la Reforma de la Secundaria Obligatoria, en *Orientación y Tutoría* (Madrid, MEC).
- MILLER, P. H. (1990) The development of strategies of selective attention, en D. F. BJORKLUND (Ed.) *Children strategies* (Hillsdale, LEA).
- MORA, J. (1985) *La estimulación de la inteligencia* (Sevilla, Universidad).
- MORA, J. (1986) Enriquecimiento Instrumental: Comentarios a una dicha prometida, *Siglo Cero*, 26, pp. 40-44.
- MORA, J. (1987) El Programa Comprender y Transformar, *Actas II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación* (Madrid, Visor-MEC).
- MORA, J. (1991) *Actas I Congreso Nacional de Programas de Estimulación Cognitiva* (Sevilla, Universidad, Departamento de Psicología de la Educación).
- MOSHMAN P. (1990) The development of methodological understanding, en W. OVERTON (Ed.) *Reasoning, necessity and logic: Developmental perspectives* (Hillsdale, LEA).
- NELSON, T. O. (1992) *Metacognition* (Needham Heights M. A. Allyn and Bacon).
- NELSON, T. O. y NARENS, L. C. (1990) Metamemory: a theoretical framework and new founding, en G. BOWERRIC (Ed.) *The psychology of learning and motivation*, vol. 26 (New York, Academic Press).
- NIKERSON, R. C., PERKINS, D. N. y SMITH, E. E. (1987) *Enseñar a pensar: aspectos de la aptitud intelectual* (Barcelona, Paidós-MEC).

- NORUSIS, M. J. (1986) *Advanced statistics SPSS/PC+* (Chicago, SPSS Inc).
- NOVAK, J. D. (1982) *Teoría y Práctica de la Educación* (Madrid, Alianza).
- NOVAK, J. D. y GOWIN, B. (1984) *Learning how to learn* (Cambridge, University Press).
- OSBORNE, R. J. y WITTROCK, M. C. (1983) Learning Science: A generative process, *Science Education*, 67, (4) pp. 488-208.
- PAPPAS, C. C. y BROWN, E. (1988) Using turns at story reading as scaffolding for learning, *Theory into practice*, 28, (2), pp. 105-113.
- PARIS, S. G. y MYERS, M. (1981) Comprehension monitoring, memory and study of good end poor readers, *Journal of Reading Behaviour*, 13, pp. 5-22.
- PARIS, S. G., CROSS, D. y LIPSON (1984) Informed strategies for learning: A program to improve children's awareness and comprehension, *Journal of Educational Research*, 76, pp. 1239-1252.
- PARIS, S. G. y BYRNES, J. (1989) The constructivist approach to self-regulation and learning in class room, en B. ZIMMERMAN y D. SCHUNK (Eds.) *Self-regulate learning and academic advancement* (New York. Springer).
- PERFETTI, CH. A. (1984) Reading acquisition and beyond: Decoding includes cognition, *American Journal of Education*, 93, (1), pp. 40-59.
- PERKINS, D. (1995) *La Escuela Inteligente* (Barcelona, Gedisa)
- RAPHAEL, T. E. y MCKINNEY, J. (1983) An examination of fifth-and eighth-grade children's question-answering behavior: An instructional study in metacognition, *Journal of Reading Behavior*, 15, pp.67-86.
- REPETTO, E. (1987) *Prueba de Orientación Metacognitiva en la lectura OMECOL* (Madrid, UNED. Cátedra de Orientación).
- REPETTO, E. (1988) Currículum y orientación educativa, *IX Congreso Nacional de Pedagogía, Ponencia 18* (Alicante, S.E.P.).
- REPETTO, E. y col. (1990) El entrenamiento metacognitivo, la modificabilidad cognitiva y su transferencia a la comprensión lectora, a la resolución de problemas y al aprendizaje, *Revista de Investigación Educativa*, 8, pp. 563-587.
- REPETTO, E. (1994a) Principios en que se fundamentan los programas cognitivos, en E. REPETTO y Col. *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica* (Madrid, UNED), pp.743-757.
- REPETTO, E. (1994b) Programas metacognitivos. El programa metacognitivo de la Comprensión Lectora, en E. REPETTO y Col. *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. (Madrid, UNED), pp. 759-780.
- REPETTO, E y Otros (1994d) Últimas aportaciones a la evaluación del Programa de Orientación Metacognitiva de la Comprensión Lectora (OMECOL). *Revista de Investigación Educativa*, 23, pp. 314-323.
- REPETTO, E. (1995a) La Orientación como Intervención Psicopedagógica. Aportaciones más relevantes en la investigación de algunos modelos, *Revista de Investigación Educativa*, 26, pp. 232-252.
- REPETTO, E. (1995b) El Programa de Orientación Metacognitivo en el marco de la

- Reforma, en PÉREZ JUSTE, R. y Otros, *Evaluación de programas y centros educativos* (Madrid, UNED) pp.193-206.
- RESNIK L. B. (1986) *Education and Learning to think. A special Report Prepared for the Commission on Behavioral and social Sciencies and Education* (National Research Conclil).
- STEVENS, R. J. (1988) Effects of strategy training on the identification of the main idea of expository passages, *Journal of Educational Psychology*, 80,(1),pp. 21-26.
- SHULMAN, L. S. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en M. C. WITTRICK (Ed.), *La Investigación de la Enseñanza* (Barcelona, Paidós-MEC).
- SNOW, R. (1987) Diferencias individuales en el aprendizaje. Perspectivas sobre la interacción persona -situación en el marco de la educación adaptativa. *Actas II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación* (Madrid, Visor-MEC).
- SPIEGEL, M. (1981) *Estadística* (Madrid, McGraw-Hill).
- SUÁREZ, A. y MEARA, P. (1985) *Tests CLT (Dos pruebas de comprensión lectora según el Procedimiento Cloze)* (Madrid, TEA).
- TAYLOR, B. M. y BEAHC, R. W. (1984) The effects of text structure instructor on middle-grades students.Comprehension and production of expository text, *Reading research quartely*, 9, pp.134-146.
- THURSTONE, L. L. y THURSTONE, TH. G. (1984) *TEA, Test de aptitudes escolares* (Madrid, TEA).
- THURSTONE, L. L. y THURSTONE, TH. G. (1992) *TEA, Prueba de Razonamiento Escolar* (Madrid, TEA).
- TIERNEY, R. J. (1983) *Learning from text. Reading Education Report n° 37* (ERIC-ED-226321-CS-006984).
- TIERNEY, R. J. y CUNNIGHAM, J. W. (1984) Research on teaching reading comprehension, pp. 609-655, en P. D. PEARSON (Ed.) *Handbook of reading research* (New York, Longman).
- VALENCIA, SH. W. y Otros (1989) Theory and practice in statewide reading assessment: Closing the gap, *Educational Leadership*, 46, (7), pp. 57-63 (CIDE-R-805).
- WELLMAN, H. M. (1977) Prescholer's understanding of memory relevant variables, *Child Development*, 48, pp. 1720-1723.
- WINOGRAD, P. N. (1984) Dificultades de estrategia en el resumen de textos, *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, pp. 67-87.
- WITTRICK, M. C. (1986) Students' thought processes, en M. C. WITTRICK (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (New York, McMillan).
- WIXSON, K. K. y PETERS, CH. (1984) Reading redefined: A Michigan Reading Association position paper, *The Michigan Reading Journal*, 17,pp. 4-7.
- WIXSON, K. K. y Otros (1987) New directions in statewide reading assessment, *The Reading Teacher*, 40, pp. 233-241.

SUMMARY: METACOGNITIVE TRAINING AND STUDENT SIGNIFICATIVE GAINS ON SOME PEDAGOGICAL AND COGNITIVE VARIABLES. A STUDY ON 6.º, 7.º AND 8.º GRADES OF ANDALUCIA, CANTABRIA AND GALICIA.

Nowadays, it is more and more frequent to find research on metacognitive strategies. In this article we present an experimental study about the student significative gains on some pedagogical and cognitive variables after implementing, the Repetto's Metacognitive Reading comprehension program (OMECOL). After reviewing some of the main theoretical foundations, we centre our attention on the description of strategies for promoting reading comprehension and on the MANCOVA student gains on several learning products and cognitive variables.

KEY WORDS: Metacognitive strategies, Meta-comprehension, Reading

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DESARROLLO MORAL

por Pedro ORTEGA RUIZ,
Ramón MÍNGUEZ VALLEJOS,
Ramón GIL MARTÍNEZ
Universidad de Murcia

Durante las últimas décadas estamos asistiendo a dos fenómenos, aparentemente contrapuestos en el ámbito educativo y que, juntos, hubiesen hecho a nuestra época totalmente incomprensible a los ojos de los ilustrados: nunca antes tantas personas tuvieron un nivel educativo-instructivo tan alto, y sin embargo, nunca antes la sociedad estuvo tan preocupada por los problemas educativos, hasta el punto de que es perceptible la creencia generalizada de que la institución escolar se encuentra ante muchos e importantes problemas, de no fácil solución, en todos los países desarrollados [1]. Problemas que se manifiestan en una profunda crisis de rendimiento académico, reflejada en las altas tasas de fracaso escolar que afecta a los países más avanzados y en una crisis de socialización que se traduce en conductas antisociales tanto en el ámbito escolar, como familiar y social. Mientras los niños tengan que interaccionar en un contexto escolar individualista y competitivo, es aventurado esperar de ellos actitudes y comportamientos prosociales que se manifiestan en el respeto y aceptación de las diferencias, la empatía y la integración de los sujetos diferentes étnica y culturalmente. Se piensa que un contexto de interacción social cooperativa podría contribuir, no poco, a dar respuesta a los problemas planteados, al facilitar dicho contexto la interacción entre alumnos, el mutuo conocimiento, la atracción interpersonal y la asunción de responsabilidades frente a los demás.

No son pocas las críticas que se han hecho al cognitivismo como modelo o paradigma en educación moral. Se habla insistentemente de la necesidad de sustituir el paradigma kantiano, y su versión renovada

de la llamada ética comunicativa, en el que la teoría kohlbergiana hunde sus raíces por una pragmática real: aceptemos como válido lo que tenemos para corregirlo después a medida que los hechos lo vayan refutando [2]. Se postula, por otra parte, el cambio de una ética discursiva por una ética de la «compasión» que supere toda tentación idealista y haga del reconocimiento efectivo de la dignidad de toda persona el fundamento de la moral. La compasión, se dice, es un sentimiento «mediado racionalmente»: el otro es digno de compasión, no es un mero objeto doliente [3]. Planteamientos éticos que, obviamente, tienen una clara incidencia en cualquier propuesta pedagógica en educación moral.

En otro lugar [4] ya hemos expresado las insuficiencias de la teoría cognitiva en la educación moral. Ésta, a nuestro juicio, no puede limitarse al sólo desarrollo del juicio moral, a lo que la técnica del dilema moral puede llevar necesariamente. Los sentimientos y emociones morales son básicos en el desarrollo de la sensibilidad o capacidad del sujeto para percibir y reconocer conflictos y problemas morales. Es un viejo problema en la historia del pensamiento ético la relación racionalidad-emotividad, a cuya solución las propuestas de Apel y Habermas poco han contribuido [5]. Sin embargo es justo reconocer la importante aportación del cognitivismo kohlbergiano en la investigación y praxis educativas en el ámbito moral. No es posible una educación moral sin una reflexión y crítica de las normas y reglas morales; lo contrario lleva, necesariamente, al adoctrinamiento e impide el desarrollo de la autonomía y responsabilidad del sujeto en su conducta. En la educación moral también es necesaria una organización intelectual del conjunto de creencias o razones que sustentan un determinado sistema de valores en los educandos, de modo que permita no sólo una mayor autonomía del juicio moral, sino, además, la realización de conductas cada vez más responsables y maduras moralmente [6].

Nuestro estudio responde al interés que todavía el modelo cognitivista de Kohlberg genera en la investigación sobre educación moral. En el mismo buscamos y evaluamos sólo el desarrollo del juicio moral, y lo hacemos por procedimientos o estrategias que también podrían facilitar el desarrollo de otras dimensiones como el afecto o sentimiento [7 y 8], aunque aquí no sean evaluadas. Creemos que la metodología del aprendizaje cooperativo puede facilitar la superación de la fractura existente entre juicio moral y conducta moral tan presente en el modelo cognitivista de Kohlberg. En esta línea se inscriben nuestros futuros trabajos. En la presente investigación nos ha interesado tan sólo vincular o asociar, por el momento, el desarrollo del juicio moral y el trabajo cooperativo en el aula.

El aprendizaje cooperativo en el aula ha sido la base de muchas intervenciones programadas tanto para el rendimiento académico como para el aprendizaje de habilidades o competencias sociales, hasta el punto de que ha sido uno de los núcleos principales de la investigación psicoeducativa durante más de dos décadas.

De los temas que más investigación han generado en el trabajo cooperativo destacan, sin duda, el rendimiento académico y el aprendizaje de habilidades sociales [9]. A pesar de la importancia dada por Piaget [10], Power [11], Power, Higgins y Kohlberg [12], y García Ros, R. [13] al trabajo cooperativo en el aula como estrategia en el desarrollo moral, éste no ha constituido tema especialmente relevante en la investigación. Véase un ejemplo claro de ello en la reciente publicación de Sharan [14]. Algunos autores como Hersh, Paolitto y Reimer [15], Arbuthnot y Faust [16], incluyen este tipo de técnicas entre las más útiles para la educación moral, aunque resalten su eficacia cuando son utilizadas como complementarias a otras (dilemas morales) [17]. Los estudios recientes de Korthals [18], Lickona [19] y Vincent [20] parecen confirmar que el uso exclusivo de técnicas de cooperación en el aula produce una mejora notable en el desarrollo del juicio moral.

Consideramos que las técnicas de cooperación en el aula o aprendizaje cooperativo, a la vez que posibilitan un mayor desarrollo del pensamiento moral que el aprendizaje competitivo, permiten, asimismo, el desarrollo del componente emotivo de los sujetos implicados. En efecto, las formas de aprendizaje cooperativo desarrollan la empatía o capacidad del sujeto para ponerse en circunstancias distintas a la propia, favorecen la atracción interpersonal y la superación de prejuicios étnico-culturales [21], generados por los sistemas de valores y formas distintas de vida que llevan a una interpretación también distinta de los hechos de vida. El desarrollo de actitudes positivas hacia el otro, el mutuo reconocimiento y valoración, la búsqueda de puntos comunes o de encuentro, la necesidad de encontrar soluciones conjuntas para un trabajo o problema común facilitan el desarrollo del sentimiento moral (llámese responsabilidad) hacia los demás miembros del grupo, y favorecen, creemos, el desarrollo del pensamiento moral.

1. Metodología de la investigación

1.1. Diseño de la investigación

En la investigación se ha empleado el diseño cuasi-experimental como metodología más adecuada al marco escolar. En este contexto, los grupos de clase están constituidos de forma aleatoria, lo que difi-

culta crear situaciones de laboratorio en las que pudiera aplicarse una metodología estrictamente experimental. Hemos optado por el diseño de dos grupos: control y experimental. Ello nos permite comprobar, de una parte, si la aplicación del programa ha producido o no los efectos previstos en el desarrollo del juicio moral; de otra, facilita la comparación entre el nivel de juicio moral del grupo de control y del experimental. Ambos grupos seleccionados son equivalentes en cuanto al nivel de juicio moral antes de la aplicación del programa pedagógico, de modo que sea posible establecer una comparación veraz entre ellos, como puede observarse en el cuadro 1 (anexo).

1.2. Población y muestra seleccionada

Nuestra investigación: «Aprendizaje cooperativo y desarrollo moral» se ha desarrollado en el I. B. «Mariano Baquero» de la ciudad de Murcia, en el curso académico 1994-95. La procedencia de los alumnos corresponde, en su mayor parte, a familias que pertenecen a la clase media-baja: empleados de servicios, pequeños comerciantes, funcionarios, trabajos eventuales, trabajadores de la huerta, etc.

La muestra seleccionada está compuesta de 30 alumnos para el grupo de control y 26 para el experimental, ambos pertenecientes al curso tercero A y B de B.U.P. respectivamente, entre los 16 y 17 años de edad, distribuidos casi paritariamente entre ambos sexos. La selección de la muestra fue realizada de forma «intacta» o «natural»; es decir, los grupos de clase fueron elegidos tal y como estaban distribuidos por la dirección del centro.

1.3. Instrumento de exploración

Se ha utilizado el Defining Issues Test (D.I.T.) de J. Rest en sus índices más usuales. A saber: Índice P, Índice D y perfil de estadio. Este instrumento de medida del juicio moral ha superado satisfactoriamente los niveles de fiabilidad y validez empírica [22].

1.4. Procedimiento

La aplicación del cuestionario ha sido la misma para ambos grupos, control y experimental: se explicó el formato del mismo y se dieron las instrucciones para su cumplimentación. Se pasó una «historia piloto» para saber si habían comprendido el modo de responder al cuestionario. Finalmente, los alumnos contestaron al D.I.T. durante un tiempo aproximado de 60 minutos.

1.5. Variables

1.5.1. Variable dependiente

La ganancia, disminución o mantenimiento de los niveles de juicio moral, en la muestra seleccionada, constituye la variable dependiente de esta investigación. Dicha variable ha sido operativizada a través de la comprobación, a nivel estadístico de significación ($p < 0.05$), de las diferencias observadas, tanto en la predominancia de los estadios morales superiores respecto de los inferiores, como en las evaluaciones de las alternativas con mayor o menor carga de argumentación moral.

1.5.2. Variable independiente

Entendemos aquí por variable independiente el programa aplicado para aumentar el nivel de desarrollo del juicio moral. Dado que dicho programa consta de la utilización de las técnicas jigsaw o puzzle y grupo de investigación, como única estrategia para el desarrollo moral, sólo cabe traducirlo como una sola variable independiente, en términos de ausencia o presencia de la misma.

1.6. Hipótesis de trabajo

Nuestra investigación intenta dar respuesta a la siguiente cuestión:

Hasta ahora los programas pedagógicos para el desarrollo del juicio moral se han basado, fundamentalmente, en la discusión de dilemas morales. Pretendemos saber, con este trabajo, si la utilización *exclusiva* de técnicas de cooperación en el aula (*Jigsaw* o *Puzzle* de Aronson y Grupo de Investigación) en una programación de duración media (12 semanas) produce un aumento significativo en el juicio moral del grupo experimental. No intentamos evaluar, por lo tanto, el posible aumento de otras dimensiones (autoestima, atracción interpersonal, tolerancia, etc.) en los sujetos del Grupo Experimental. Tan sólo pretendemos asociar desarrollo del juicio moral y trabajo cooperativo, abriendo una vía de investigación menos reduccionista en el ámbito de la educación moral.

1.7. Pruebas estadísticas

Dado el objetivo de esta investigación el procedimiento analítico apropiado es comparar la tendencia en el desarrollo moral en los diferentes índices que proporciona el D.I.T. Se ha utilizado, además, el perfil de estadio como análisis más preciso de las diferencias de juicio moral.

2. Programa pedagógico

El programa pedagógico aplicado se ha configurado en base a las siguientes técnicas de aprendizaje cooperativo: Jigsaw (Puzzle) y Grupo de Investigación, que dada la brevedad del espacio disponible en un artículo, nos obliga a exponerlo en sus elementos esenciales. Como es sabido la técnica del *Jigsaw* permite que la interacción entre todos los miembros que integran el grupo-clase sea muy intensa, sin que exista la posibilidad de que alguno de ellos se inhiba sin arriesgar el aprovechamiento adecuado de los demás. No es el profesor el que dicta o transmite los conocimientos a los alumnos, sino que participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos como facilitador de las fuentes de información; y los alumnos más que ser sujetos pasivos de una información, participan de un modo activo de su propio aprendizaje [23], desarrollando actitudes de responsabilidad, autoestima, solidaridad y habilidades de comunicación y cooperación.

Por su parte la técnica *Grupo de Investigación* favorece la discusión en grupo, el conocimiento de los distintos puntos de vista y valoraciones sobre determinados contenidos informativos, la responsabilidad en el cumplimiento de una tarea compartida, el reconocimiento del otro como participante en mi proceso de formación, la atracción interpersonal y la autoestima [24].

Hemos dedicado tres sesiones, de dos horas cada una, a explicar la filosofía del programa y el uso de las técnicas antes indicadas al profesor que aplicaría el programa pedagógico elaborado. Durante la aplicación del mismo hemos llevado un control permanente del desarrollo del programa. El mismo se ha aplicado en el tiempo dedicado a la asignatura de Filosofía (dos horas semanales). Hemos preferido utilizar un programa de duración media (12 semanas). Los programas de larga duración (12-20 semanas) no parecen ser más eficaces que los de duración media [25]. El cansancio, la falta de motivación o la repetición continuada de la misma actividad, aún con contenidos diferentes, estarían en la base de esos resultados.

3. Resultados

3.1. Índice P.

Como se dijo anteriormente la situación inicial de ambos grupos, control y experimental, es homogénea; por tanto las diferencias producidas entre ellos habrán de ser atribuidas al programa pedagógico aplicado. En nuestro estudio damos un valor preferente al índice P, ya

que éste mide específicamente la moralidad de principios, a juicio de Rest. Nos centramos, por tanto, en el análisis de los cambios producidos en los estadios 5A, 5B y 6 del DIT.

Como se sabe, el índice «P» representa la importancia o preferencia del sujeto por los argumentos basados en principios propios de estadios postconvencionales. Si atendemos al grupo de control, puede observarse que el cambio producido en situación pretest-postest ha sido mínimo, estadísticamente no significativo, como lo refleja el gráfico 1, con un valor de $P = 0.819$ (cuadro 2, anexo).

Por el contrario, la diferencia producida en el grupo experimental sí es significativa, obteniéndose un valor de $P = 0.024$ (gráfico 2, cuadro 3; anexo).

3.2. Índice «D»

El índice «D» refleja la preferencia relativa del sujeto por el razonamiento basado en el nivel postconvencional sobre el nivel preconvenicional y convencional de razonamiento moral. Respecto al grupo de control el cambio producido apenas si es perceptible, con un valor estadístico de $P = 0.309$ (gráfico 3, cuadro 2; anexo). En el grupo experimental, en cambio, las diferencias producidas obtienen un valor de $P = 0.000$, estadísticamente significativas (gráfico 4, cuadro 3; anexo).

3.3. Perfil de estadio.

El perfil de estadio permite realizar un análisis detallado de las diferencias entre grupos en cada uno de los estadios. Si atendemos al grupo de control las diferencias obtenidas han sido mínimas en cada uno de los estadios en situación pretest-postest, como puede verse en el cuadro 3 (anexo), registrándose leves aumentos de moralidad en los estadios 5B y 6 (gráfico 5, cuadro 2; anexo). Por el contrario, en el grupo experimental los cambios obtenidos han sido importantes, especialmente en los estadios 5B y 6, como queda reflejado en el cuadro 3 y gráfico 6 (anexo).

No obstante, la mejora producida en el aumento de moralidad del grupo experimental no llega a ser significativo a nivel estadístico ($P = 0.669$) respecto al grupo de control, como puede verse en el cuadro 4 (anexo).

4. Discusión de resultados

En la teoría de Kohlberg el desarrollo moral no se explica como un proceso de «interiorización» de las normas sociales o simple «adapta-

ción» a los patrones o códigos de conducta imperantes. Más bien, el desarrollo moral se explica como resultado de un proceso de interacción entre el sujeto y su ambiente, en el que aquél jerarquiza y ordena los valores morales a la hora de tomar decisiones en caso de conflicto. La moralidad, desde el enfoque cognitivo-evolutivo no se aprende «acumulando» doctrina o principios morales, sino reorganizando y modificando las estructuras ya existentes.

En la perspectiva de Kohlberg, en la que este trabajo se inscribe, el desarrollo del juicio moral se estimula mediante la provocación del conflicto cognitivo. Se supone que mediante la creación de una situación de conflicto, de confrontación de puntos de vista, el sujeto irá progresivamente percibiendo la necesidad de recurrir a formas superiores de razonamiento para poder resolver el conflicto creado, como también a salir de sí mismo y colocarse en la perspectiva y situación del otro, para encontrar soluciones más justas al conflicto planteado, lo que puede ocurrir a través del dilema moral o en situaciones de trabajo cooperativo.

Diversas investigaciones subrayan la importancia que tiene el clima adecuado en el aula para el desarrollo del juicio moral [26] y singularmente el trabajo cooperativo [27]. La creación de una atmósfera de aceptación, confianza y respeto mutuo entre todos los miembros de la clase se convierte así en un espacio facilitador del desarrollo moral. La estructura del trabajo cooperativo implica la necesidad de resolver los conflictos a través del razonamiento y del consenso. Ello implica, por una parte, el aprendizaje de habilidades sociales de comunicación y diálogo [28]; por otra, la participación de todos en la tarea común y el reconocimiento de la existencia y legitimidad de puntos de vista o enfoques diferentes en una misma cuestión.

De otro lado, las relaciones personales entre profesor-alumno, que en la enseñanza «tradicional» favorecen la pasividad y la subordinación, se transforman en la estructura cooperativa en relaciones que posibilitan la responsabilidad, la iniciativa personal y el sentido de la justicia. El que los alumnos puedan decidir, en alguna medida, qué trabajar y cómo, marcar el ritmo de sus tareas en la escuela, participar en el gobierno del aula, ser protagonistas-actores de sus propias experiencias educativas, y sentirse, además, corresponsables de las actividades de los otros promueve, obviamente, un desarrollo moral en los mismos. En la medida que el profesor renuncia a su papel de «agente de la autoridad», que exime de responsabilidad al alumno en el funcionamiento de la clase, y asume la función de facilitador y orientador del trabajo de todos, incorporando a los alumnos en la toma de decisiones que afectan a la vida del aula y de la escuela, se está promoviendo la

reflexión, el debate y la búsqueda de soluciones justas. En una palabra: se educa en la responsabilidad. Ello explica, a nuestro juicio, las notables diferencias producidas, en cuanto al desarrollo del juicio moral, en los grupos de control y experimental, entre estructuras de aprendizaje basadas en el trabajo y recompensa individuales y estructuras basadas en la cooperación y recompensa compartida.

Th. Lickona [29] destaca el papel relevante que desempeña el aprendizaje cooperativo en la motivación a la reflexión moral, aumentando el nivel de la discusión moral y creando una cultura moral en la escuela. Todo ello pasa necesariamente por la creación de una estructura democrática de gobierno en el aula, en la que los problemas encuentran su solución adecuada desde la consideración de los intereses y puntos de vista del conjunto de miembros de la clase. Este clima favorece, por sí sólo, el desarrollo de modos y estructuras morales de pensamiento, que encuentran su traducción en conductas más allá del marco estrictamente escolar [30]. Ph. Vincent [31] señala la importancia del aprendizaje cooperativo en la adquisición de habilidades o competencias para el pensamiento y argumentación moral, así como para la adquisición de hábitos para conductas prosociales. Ambos autores, sin embargo, no nos ofrecen resultados empíricos de aplicaciones de programas pedagógicos, en base al aprendizaje cooperativo, para el desarrollo del pensamiento moral. Los resultados disponibles a este respecto son escasos. El abundante trabajo experimental producido se ha orientado, casi exclusivamente, al rendimiento académico y a las conductas prosociales [32], ignorando el pensamiento y conducta propiamente morales como objetivos explícitos de la investigación psicoeducativa. Otros estudios [33] utilizan estrategias de aprendizaje cooperativo junto al dilema moral, sin que pueda establecerse la incidencia de cada una de estas técnicas en el desarrollo del pensamiento moral.

Sin embargo Rest [34], en un estudio de las investigaciones realizadas sobre las intervenciones educativas y desarrollo del pensamiento moral, concluye que sólo aquellos grupos que siguen los programas de intervención basados en la discusión moral (dilemas morales) manifiestan progresos significativos, con ventaja sobre aquellos programas que utilizan otras estrategias: entrenamiento de habilidades, técnicas de cooperación, simulación, etc. Nuestras investigaciones no parecen confirmar tal conclusión. Si comparamos los resultados obtenidos de nuestro estudio [35] sobre el desarrollo del pensamiento moral de los alumnos de BUP, basado en la discusión moral, con los resultados de la presente investigación, puede observarse que los niveles de creci-

miento del pensamiento moral, en ambas investigaciones, son bastante homogéneos, no pudiéndose, en este caso, establecer preferencias por una u otra estrategia.

Nuestra investigación ha puesto de manifiesto que las diferencias en el crecimiento del pensamiento moral entre el grupo de control y experimental no son significativas. Ello es debido a que el D.I.T. emplea como medida principal del desarrollo moral el índice P, y éste es más sensible a los estadios más altos (5A, 5B y 6) del razonamiento moral, más propios de los sujetos adultos que de los adolescentes, como es nuestro caso [36].

5. Conclusiones

Nuestra investigación se había propuesto dar respuesta a una sola cuestión: si las estructuras de cooperación en el aula, por sí solas, sin la discusión de dilemas morales, promueven, de modo significativo, el desarrollo del juicio moral. Los resultados obtenidos confirman ampliamente la hipótesis formulada. No obstante, hemos de hacer notar que las diferencias o cambios producidos son estadísticamente significativos, en situación pretest-postest, sólo en el grupo experimental, no si se comparan estos resultados con los valores obtenidos en situación postest en el grupo de control.

De todo ello puede deducirse que el trabajo cooperativo en el aula constituye una vía eficaz en la educación moral, y no se hace imprescindible a tal efecto acudir a la utilización de dilemas morales, como se ha venido haciendo hasta ahora.

Dirección del autor: Pedro Ortega Ruiz. Facultad de Educación, Campus de Espinardo, Murcia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15.III.1997.

NOTAS

- [1] OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, (Barcelona, PPU).
- [2] CAMPS, V. (1991) El derecho a la diferencia, pp. 67-78, en MUGUERZA, J., QUESADA, F. y RODRÍGUEZ ARAMAYO, R. *Ética día tras día*, (Madrid, Trotta).
- [3] REYES MATE, M. (1991) Sobre la compasión y la política, pp. 271-296, en MUGUERZA, J., QUESADA, F. y RODRÍGUEZ ARAMAYO, R. *Ética día tras día*, o. c.
- [4] ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1992) Educación moral: una propuesta alternativa, *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 149, pp. 69-77.
- [5] MARTÍN GARCÍA, X. (1994) Aportaciones y límites de los paradigmas cognitivo y dialógico en educación moral, *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, vol. VI, pp. 127-147.
- [6] ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1992) Educación moral: una propuesta alternativa, o. c.
- [7] OVEJERO, A. (1990) *Aprendizaje cooperativo*, o. c.
- [8] GARAIGORDOBIL, M. (1995) *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*, (Bilbao, Desclee de Brouwer).
- [9] HERTZ-LAZAROWITZ, R. & MILLER, N. (1992) *Interaction in cooperative groups*, (Cambridge, Cambridge University Press).
- [10] PIAGET, J. (1987) *El criterio moral en el niño*, (Barcelona, Martínez Roca).
- [11] POWER, C. (1988) The Just Community Approach to moral education, *Journal of Moral Education*, vol. 17, n.º 3, pp. 195-208.
- [12] POWER, C., HIGGINS, A. y KOHLBERG, L. (1989) *Lawrence Kohlberg's approach to moral education* (New York, Columbia University Press).
- [13] GARCÍA ROS, R. y OTROS (1991) Intervención psico-educativa y desarrollo del razonamiento moral, pp. 95-120, en E. PÉREZ DELGADO y R. GARCÍA ROS (comps.) *La psicología del desarrollo moral*, (Madrid, Siglo XXI).
- [14] SHARAN, S. (1994) *Handbook of cooperative learning methods* (London, Greenwood Press).
- [15] HERSH, R.; PAOLITTO, D. y REIMER, J. (1984) *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, (Madrid, Narcea).
- [16] ARBUTHNOT, J. y OTROS (1978) Logical and moral development in Preadolescent Children, *Psychological Reports*, vol. 52, pp. 209-210.
- [17] MARTINEZ CÉSPEDES, R. (1992) *Facilitadores del desarrollo moral en la preadolescencia. (Modificación de las variables contextuales en un aula y su incidencia en el nivel de razonamiento moral del alumnado)*, (Valencia, Universidad de Valencia), tesis doctoral.
- [18] KORTHALS, M. (1992) Morality and Cooperation, *Journal of Moral Education*, 21 (1), pp. 17-28.

- [19] LICKONA, TH. (1991) *Educating for Character*, (New York, Bantham Books); LICKONA, TH. (1993) The Return of Character Education, *Educational Leadership*, vol. 51, 3, pp. 6-11.
- [20] VINCENT, Ph. (1994) *Developing Character in Students* (New York, Chapel Hill, Publ).
- [21] HERTZ-LAZAROWITZ, R. & MILLER, N. (1992) *Interaction in cooperative groups*, op. cit.; OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, o. c.; JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1987) *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*, (Hillsdale, New Jersey, L.E.A.); GARAIGORDOBIL, M. (1995) *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*, (Bilbao, Desclee de Brouwer).
- [22] REST, J. (1979) *Development in Judging Moral Issues*, (Minneapolis, University of Minnesota Press); REST, J. (1986) *Moral Development. Advances in Research and Theory*, (New York, Praeger); THOMA, S. J. (1993) Recent Research Using the defining Issues Test. 19th Annual Conference of The Association of Moral Education, November 11-13, (Tallahassee, Florida, Florida State University)
- [23] ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996) *La tolerancia en la escuela*, (Barcelona: Ariel Edt).
- [24] ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996), *La tolerancia en la escuela*, o. c.
- [25] GARCÍA ROS, R. y OTROS (1991) Intervención psico-educativa y desarrollo del razonamiento moral, pp. 95-120, en E. PÉREZ DELGADO y R. GARCÍA ROS (comps.) *La psicología del desarrollo moral*, o. c.
- [26] PUIG ROVIRA, J. M. y MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1989) *Educación moral y democracia* (Barcelona: Laertes); ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1989) La dimensión moral de la persona y su educación, en V. GARCÍA HOZ (ed.) *El concepto de persona*, (Madrid: Rialp).
- [27] KORTHALS, M. (1992) Morality and Cooperation, *Journal of Moral Education*, o. c.; MARTÍNEZ CÉSPEDES, R. (1992) *Facilitadores del desarrollo moral en la preadolescencia. (Modificación de las variables contextuales en un aula y su incidencia en el nivel de razonamiento moral del alumnado)*, o. c.; SERRANO, J. M. y CALVO LLENA, M. T. (1994) *Aprendizaje cooperativo*. (Murcia: Obra Cultural de Cajamurcia); LICKONA, TH. (1993) The Return of Character Education, *Educational Leadership*, o. c.; VINCENT, Ph. (1994) *Developing Character in Students*, o. c.
- [28] OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, o. c.; PUIG ROVIRA, J. M. (1993) *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*, (Madrid: Didácticas CL & E).
- [29] LICKONA, TH. (1991) *Educating for Character*, o. c.
- [30] LICKONA, TH. (1993) The Return of Character Education, *Educational Leadership*, o. c.
- [31] VINCENT, Ph. (1994) *Developing Character in Students*, o. c.
- [32] ROCHE OLIVER, R. (1995): *Psicología y Educación para la prosocialidad*. (Bellaterra, Barcelona, U.A.B. Servicio de Publicaciones); OVEJERO, A. (1990) *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*, o. c.
- [33] MARTÍNEZ CÉSPEDES, R. (1992) *Facilitadores del desarrollo moral en la preadolescencia. (Modificación de las variables contextuales en un aula y su incidencia en el nivel de razonamiento moral del alumnado)*, o. c.

- [34] REST, J. (1988) The legacy of L. Kohlberg, *Counseling and Values*, vol. 32, n.º 2, pp. 156-162, abril.
- [35] ESCÁMEZ, J., ORTEGA, P., GARCÍA, R. y MÍNGUEZ, R. (1994) Desarrollo del pensamiento moral en alumnos de B.U.P., *PAD'E*, (Valencia: Dpto. Teoría de la Educación, Universidad de Valencia), pp. 61-78, vol. IV, n.º. 1.
- [36] GARCÍA ROS, R. y OTROS (1991) Intervención psico-educativa y desarrollo del razonamiento moral, pp. 95-120, en E. PÉREZ DELGADO y R. GARCÍA ROS (comps.) *La psicología del desarrollo moral*, o. c.

SUMMARY: COOPERATIVE LEARNING AND MORAL DEVELOPMENT

The present paper is the result of an investigation on cooperative learning towards moral development among students of 3rd B.U.P. (16 year olds, final course of secondary schooling in Spain). The need to overcome a too restrictive moral education, often limited to the technique of moral dilemma is justified. Techniques used in the applied pedagogical programme are described (jigsaw and investigation group), as well as their rationale. The results obtained indicate a considerable increase in moral development for the experimental group. The main conclusion of this investigation makes it clear that it is possible to promote moral development by applying cooperative learning only without the recourse to moral dilemma (hypothetical or real).

KEY WORDS: Cooperative learning, Moral development, Teaching methods, Moral Education.

ANEXOS

CUADRO 1

SITUACION PRETEST

Muestras pareadas T-Test (Control-Experimental). Indice P

	<i>Dif. Media</i>	<i>SD. Dif.</i>	<i>T</i>	<i>Prob.</i>
<i>Pretest</i>	4.231	17.779	1.213	0.236

CUADRO 2

GRUPO DE CONTROL

Muestras pareadas T-Test (Pre-Post) con 30 casos

	<i>Dif. Media</i>	<i>SD. Dif.</i>	<i>T</i>	<i>Prob.</i>
<i>E2</i>	0.640	3.891	0.901	0.375
<i>E3</i>	0.027	6.169	0.024	0.981
<i>E4</i>	-0.953	5.927	-0.881	0.386
<i>E5A</i>	1.167	5.350	1.194	0.242
<i>E5B</i>	-0.427	3.472	-0.673	0.506
<i>E6</i>	-0.473	2.416	-1.073	0.292
<i>P</i>	0.443	10.493	0.231	0.819
<i>D</i>	-1.087	5.756	-1.035	0.309

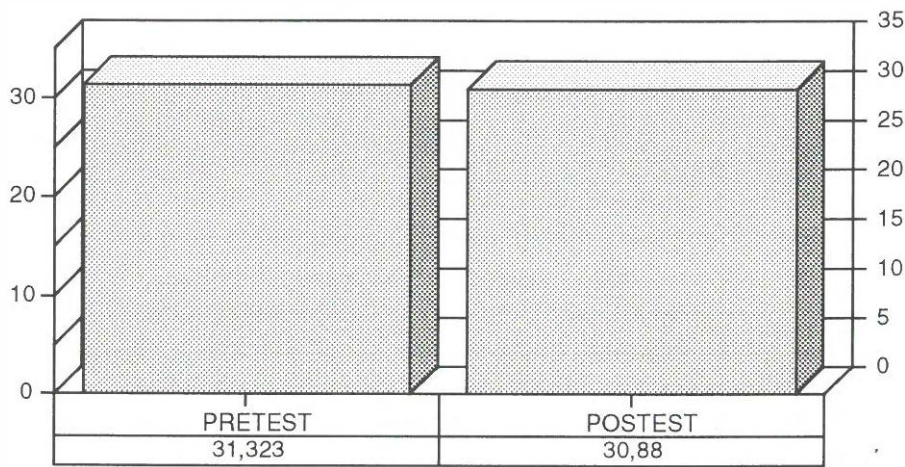
CUADRO 3**GRUPO EXPERIMENTAL****Muestras pareadas T-Test (pre-post) con 26 casos**

	<i>Dif. Media</i>	<i>SD. Dif.</i>	<i>T</i>	<i>Prob.</i>
<i>E2</i>	1.931	3.126	3.149	0.004
<i>E3</i>	-0.846	7.390	-0.584	0.565
<i>E4</i>	2.985	6.612	2.302	0.030
<i>E5A</i>	1.300	4.613	1.437	0.163
<i>E5B</i>	-2.538	3.701	-3.497	0.002
<i>E6</i>	-2.115	3.777	-2.856	0.009
<i>P</i>	-5.585	11.828	-2.408	0.024
<i>D</i>	-4.708	5.558	-4.320	0.000

CUADRO 4**SITUACION POSTEST****Muestras pareadas T-Test (control-experimental). Indice P.**

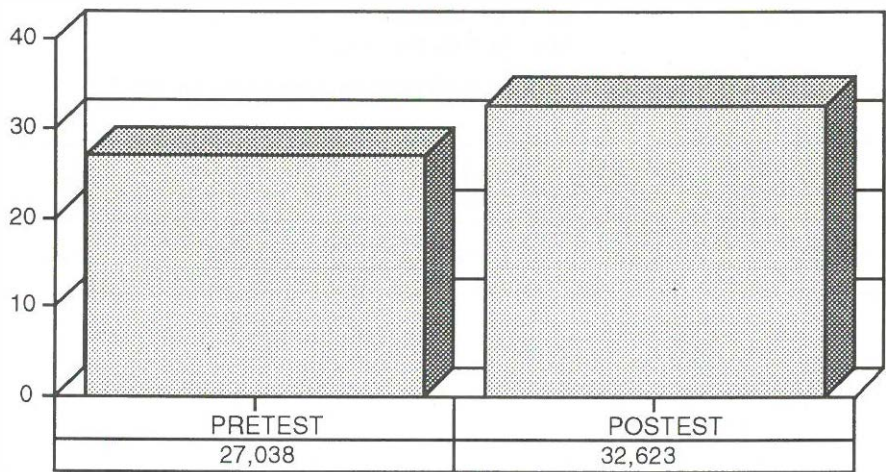
	<i>Dif. Media</i>	<i>SD. Dif.</i>	<i>T</i>	<i>Prob.</i>
<i>Postest</i>	-1.481	17.454	-0.433	0.669

INDICE P CONTROL



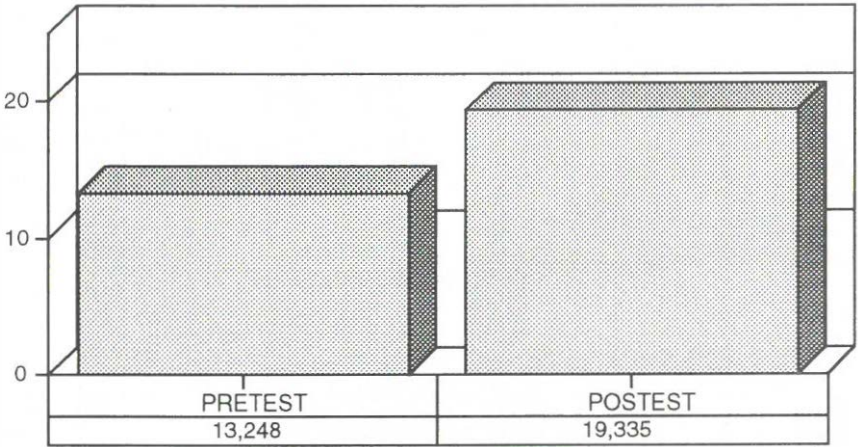
(Gráfico 1)

INDICE P EXPERIMENTAL



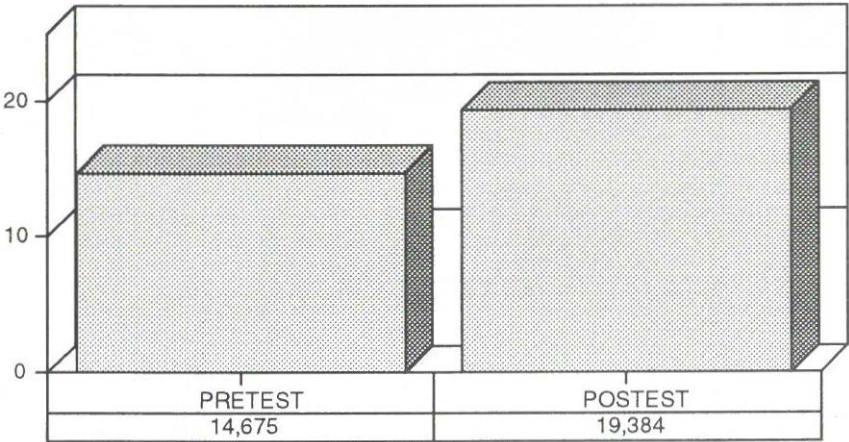
(Gráfico 2)

INDICE D CONTROL



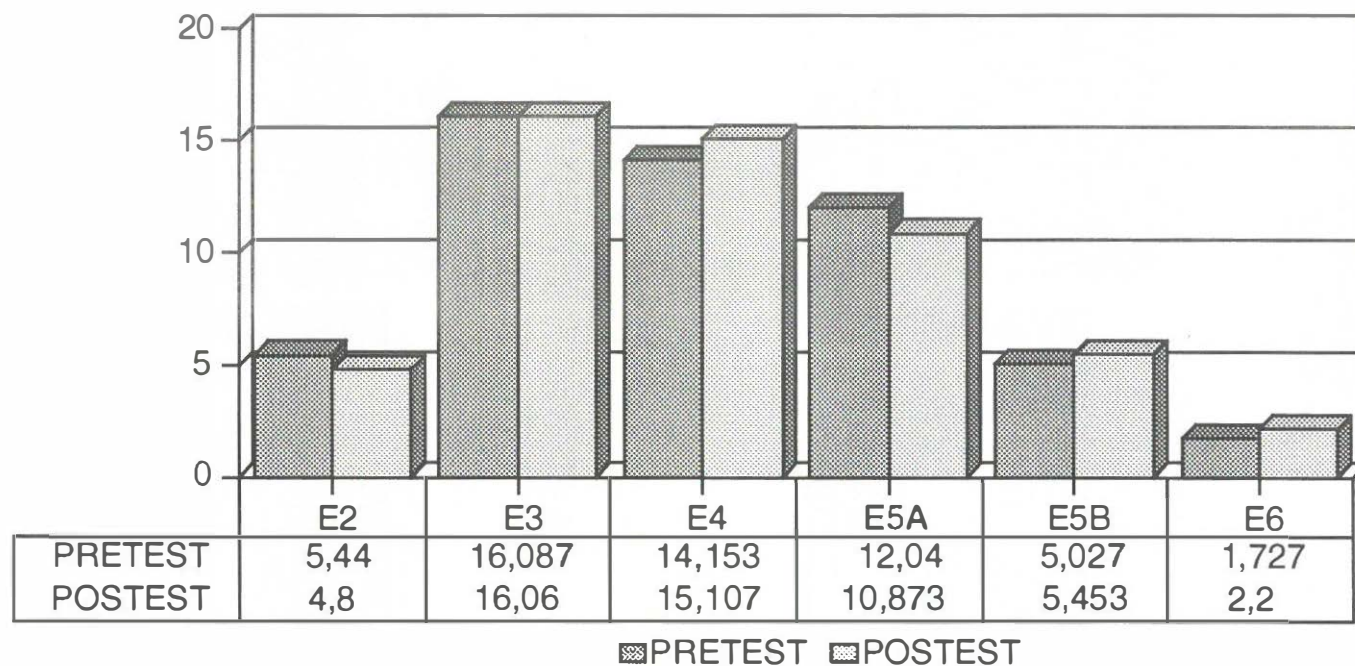
(Gráfico 3)

INDICE D EXPERIMENTAL



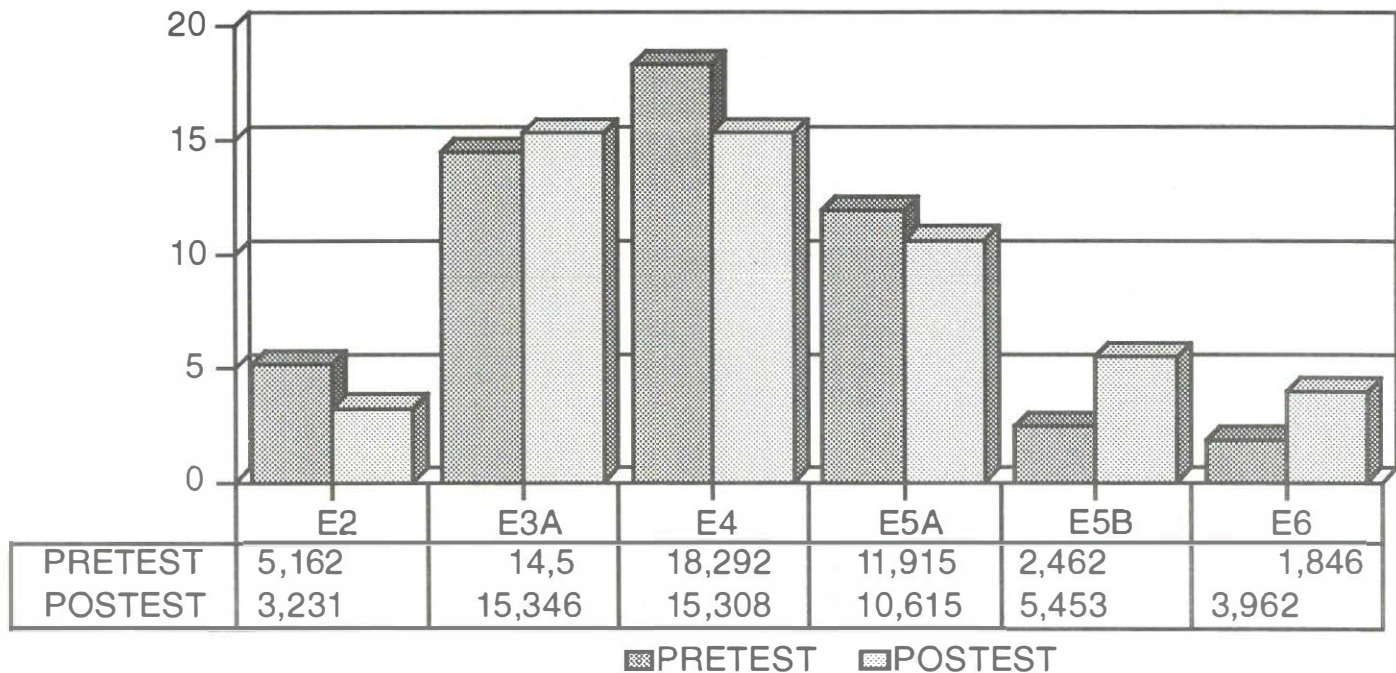
(Gráfico 4)

PERFIL DE ESTADIO GRUPO DE CONTROL



(Gráfico 5)

PERFIL DE ESTADIO GRUPO EXPERIMENTAL



(Gráfico 6)



EL VALOR DEL MULTICULTURALISMO EN EDUCACIÓN

por Jorge V. ARREGUI
Universidad de Málaga

Vivimos de hecho, y parece que vamos a seguir haciéndolo durante bastante tiempo, en sociedades y en Estados multiculturales. No sólo por la creciente unidad europea sino también porque muchas de las naciones-estado que componen Europa albergan en sí tradiciones culturales diferentes. Y, si los problemas planteados por la integración europea son relativamente nuevos, no lo son tanto las exigencias —y los logros— en materia educativa de las minorías culturales dentro de cada Estado. Por una parte, hace lustros que la educación superior recoge en muchos países las tonalidades distintas derivadas de las tradiciones culturales diferentes, con lo que se ha roto ya la uniformidad universitaria interna a muchas soberanías políticas europeas. Por otra, la unidad europea plantea un reto a la educación superior. Las universidades, insertas hasta ahora en contextos culturales y socio-políticos determinados por las soberanías nacionales, han de reformular sus objetivos. Pues, si —sobre todo bajo su concepción más napoleónica— las universidades han venido formando ciudadanos, han de ser conscientes ahora de que esos ciudadanos serán también europeos. Y, como en el caso del multiculturalismo interno a muchos de los estados europeos, la exigencia no puede cumplirse exclusivamente en términos curriculares.

Los dos fenómenos, las exigencias de las minorías culturales y la nueva integración europea, no tienen por qué suponer tendencias de sentido opuesto. Como los nuevos requerimientos europeístas de las universidades no han de ser leídos necesariamente en términos homo-

geneizadores, cabe considerar que las dos corrientes avanzan en la misma dirección: la formación universitaria ha de tener en cuenta su inserción en tradiciones culturales diferentes. Ninguna cultura tiene el monopolio sobre la naturaleza humana; toda tradición cultural es *una* tradición entre otras. Ya no hay un centro del mundo. Los requerimientos de la unidad europea no se oponen de suyo a las reivindicaciones de las minorías culturales. Entre otras razones, porque, como ha recordado Ibáñez-Martín, el Tratado de Maastrich en el párrafo tercero de su artículo F afirma que la Unión Europea contribuirá «al desarrollo de las culturas de los estados miembros», lo que refiere también a las diferentes culturas existentes dentro de cada uno de los estados [1].

La posibilidad de bregar conjuntamente con las reivindicaciones de las minorías culturales dentro de cada Estado y con las tendencias europeizantes suscita diferentes problemas políticos que van desde las cuestiones más genéricas de teoría política a las más específicas de política académica. Porque, si puede defenderse que el telón de fondo respecto del que se dibujan los contornos tanto de los nacionalismos como del europeísmo es la crisis del ideal de nación-estado —por lo que no debería extrañar el fuerte componente europeísta que han presentado frecuentemente desde hace ya décadas bastantes nacionalismos dentro de los estados europeos—, cabe también mantener que sólo una mayor autonomía de las universidades, que ha de conducir necesariamente a una creciente deshomogeneización, puede permitirles encarar los nuevos retos europeos. Lo que las universidades necesitan para responder al desafío de la formación de ciudadanos europeos es libertad.

Pero, por importantes que sean las líneas concretas de actuación política y administrativa, el pluralismo cultural plantea también problemas filosóficos de envergadura. No sólo por la necesidad de aclarar conceptualmente los términos de la discusión entre las posturas políticas en liza o por la urgencia de esclarecer los fines de la universidad como tal. También porque la conciencia de que existen tradiciones culturales diferentes obliga a reformular viejas preguntas y, en no pocos casos, a revisar muchos prejuicios: ¿es tan importante la igualdad de todos ante la ley? ¿Es la verdad la misma en Londres y en Pekín? Si la homogeneidad del espacio epistemológico se corresponde con la del espacio político, ¿implica la puesta en cuestión de la segunda la de la primera? ¿Es la existencia de una pluralidad irreductible de tradicio-

nes culturales un mero hecho, por inevitable que resulte, o es en sí misma un bien?

1. Educación y tradiciones culturales

Los estados europeos comienzan a ser conscientes tanto de su composición interna multicultural como de su inserción en estructuras supranacionales no menos multiculturales. Pero su actitud ante el multiculturalismo varía muy considerablemente según se lo considere como un hecho o como un bien. Más en concreto: el ideal de neutralidad del liberalismo clásico tal como es formulado por ejemplo por Rawls se corresponde con la consideración de la multiplicidad existente de tradiciones culturales y de morales omnicomprensivas como un *hecho*; para ser exactos, como un *hecho inevitable* [2]. No es casual que, para las versiones del liberalismo que desde Walzer suelen etiquetarse como «Liberalismo 1» [3], el multiculturalismo aparezca sólo como un hecho, pues para caracterizarlo como un bien habrían de acudir a alguna de las morales comprensivas, a alguna concepción del bien humano, lo que, como es sabido, está excluido de una consideración de la justicia que se presenta a sí misma como política, y no como metafísica.

Por su parte, las versiones renovadas del liberalismo, el Liberalismo 2 en terminología de Walzer, o —si se prefiere— las variantes moderadas del multiculturalismo, tienen como correlato la idea de que la existencia misma de una pluralidad de tradiciones culturales diversas es un bien en sí, para lo que conscientemente acuden a doctrinas sobre el bien humano, a interpretaciones de la naturaleza humana y de su plenitud, o sea, a morales omnicomprensivas; incluso cuando se es consciente, como en el caso de Taylor, de que no resulta fácil probar que la diversidad misma es en sí un valor. Pues, a la vez que pone de relieve las raíces cristianas de la idea de que la diversidad como tal es buena —como si los cristianos estuvieran convencidos de que Dios tiene más imaginación que la reconocida por las teodiceas ilustradas—, renuncia a demostrarla: mantiene sólo la necesidad de aceptar como *a priori* de cualquier intento de estudiar o comprender otras culturas la suposición, mientras no se pruebe lo contrario, de que contienen algo valioso relevante para todo el género humano [4]. Algo así como el principio de caridad de Davidson [5].

En la medida en que el Liberalismo 1 mantiene como ideal la más estricta neutralidad del Estado sobre las tradiciones culturales o sobre las morales omnicomprensivas, en tanto que es programáticamente ciego a las diferencias, no puede asumir como propia ninguna tarea cultural; debe exclusivamente asegurar un *fair play* entre las diversas

culturas, si es que las hay. Pero al Estado le da igual que las haya o no. Por su parte, para el Liberalismo 2, el Estado sí puede hacerse cargo de quehaceres culturales; y si le cabe, como ha sostenido Taylor, defender la permanencia futura de una cultura particular, puede también ocuparse en promover varias, aunque en ese caso haya de seguir criterios de justicia independientes de cada una de las concepciones del bien representadas por las tradiciones culturales alternativas. Pero esta opción no es simplemente una reedición en otro plano del *fair play* asegurado por un Estado ciego a las diferencias culturales: hay un interés positivo en defenderlas y mantenerlas.

La diferente actitud del Estado ante el multiculturalismo según lo considere un hecho inevitable o en sí mismo un bien se hace especialmente patente en el caso de la educación. Si se juzga la pluralidad cultural simplemente como un hecho frente al que asegurar ante todo la neutralidad del Estado, suele intentarse establecer un sistema público educativo neutro respecto de las tradiciones culturales capaz de asegurar una base común de entendimiento entre quienes son distintos. Para ser más exactos: se busca proporcionar una educación ciudadana que vehicule el soporte o sustrato común a todos en continuidad con su común condición de ciudadanos del Estado. Si se piensa, por el contrario, que la diversidad cultural es en sí misma un bien, y se abandona como ideal la neutralidad del Estado, se puede promover un sistema público educativo que, desechando toda pretensión de vehicular un sustrato común a todos, asuma decididamente el hecho de que toda educación se inscribe necesariamente en una tradición cultural y desde ella promueva el respeto y la comprensión.

2. *El ideal de la educación neutra*

El intento de establecer un sistema educativo neutro respecto de las diferencias culturales puede declinarse de dos maneras que, aun si a primera vista parecen contrarias, terminan por converger. En primer lugar, a veces se defiende que el mejor modo de asegurar la neutralidad del Estado en materia educativa es la existencia de una pluralidad de escuelas distintas —correspondientes a comunidades lingüísticas diferentes e informadas por espíritus, idearios, tradiciones culturales, etc. también diversos— de entre las que cada uno pueda elegir. Cabe también subrayar en la misma línea el derecho de los padres a elegir la educación que crean conveniente para sus hijos mientras éstos no puedan hacerlo por sí mismos. Y no pocas veces se ha añadido a estas dos propuestas la de sustituir la financiación directa de las escuelas o de las universidades por un sistema de cheque escolar que amplíe la capacidad electiva real de cada uno de los sujetos o, en su defecto, de

los padres. La neutralidad del Estado en materia educativa frente a las diversas tradiciones culturales y a las concepciones de la vida rivales se concreta así en el desmembramiento de un sistema único de enseñanza en beneficio de una pluralidad multiforme de escuelas.

Pero puede también, en segundo lugar, asegurarse la neutralidad del Estado estableciendo una nítida distinción entre las esferas privada y pública de la vida y limitando los contenidos educativos del sistema público de enseñanza a la segunda. De esa manera, el Estado puede asegurar a todos una misma educación que permita establecer una base de convivencia para quienes mantienen concepciones de la vida diferentes y se inscriben en tradiciones culturales distintas. Como el sistema educativo es ciego ante las diferencias, puede servir para determinar un denominador común para todos los ciudadanos en la esfera pública pese a todas sus variantes culturales y morales en el numerador. Sus contenidos vendrían dados, por una parte, por la adquisición de destrezas técnicas e intelectuales básicas así como por el aprendizaje de los conocimientos científicos elementales y, por otra, por un aprendizaje de las virtudes públicas imprescindibles para la vida ciudadana en un estado democrático como la tolerancia o la solidaridad.

La neutralidad del Estado ante las concepciones rivales del bien y de la plenitud humana, por tanto, no supone para esta segunda interpretación erradicar de la educación pública los contenidos morales, sino sólo distinguir tajantemente entre las morales omnicomprensivas privadas —que son las únicas capaces como recuerda reiteradamente Rawls de dotar de sentido a una vida— y la moral pública —que es la que necesitan quienes, manteniendo morales omnicomprensivas divergentes, han de dirimir con justicia sus conflictos dentro de un mismo Estado—. El *overlapping consensus* se traduce así en términos educativos en la asunción por parte del sistema público de enseñanza de la formación de los ciudadanos como único objetivo. El fin de la educación es una formación cívica que capacite a cada uno para decidir autónomamente sobre sí y su destino a la vez que asegura la transmisión de las virtudes públicas necesarias para una convivencia pacífica en una sociedad liberal. Dicho de otra forma, en tal concepción, la socialización primaria que corre a cargo de la familia y la comunidad resulta diferente para los miembros de las diversas culturas y concepciones de la vida mientras que la secundaria es similar. El denominador común de los ciudadanos queda así garantizado por la universalidad de la razón en su uso teórico —ciencia positiva— y práctico —virtudes públicas—.

Pese a su aparente disparidad, las dos interpretaciones bosquejadas de la neutralidad del Estado terminan por coincidir: la primera

derrota hacia la segunda. Porque, aunque se escinda el sistema educativo en una pluralidad, y se establezcan escuelas liberales, socialistas, judías, musulmanas, católicas, etc., y además se combinen con las diversas lenguas, de suerte que se respete exquisitamente el derecho de cada una de las comunidades y subcomunidades a establecer su propio sistema educativo, en la medida en que lo común a todos los sistemas educativos diversos resulta ser, por una parte, los contenidos de la ciencia positiva y, por otra, las virtudes públicas, la situación obtenida es la prevista por la segunda solución: un ámbito público constituido por la ciencia y las virtudes para la democracia, y uno privado determinado por las tradiciones culturales, morales, religiosas, etc.

Sin embargo, pese a la claridad de su diseño, las dificultades generadas por ambos modelos de neutralidad del Estado son múltiples. Desde la perspectiva de la biografía individual puede argumentarse, en primer lugar, que esa concepción de la educación limita necesariamente el ámbito de la verdad y la racionalidad a la esfera de lo público e intersubjetivo, cuyo contenido es la ciencia positiva y una moralidad abstracta, mientras deja el espacio de lo privado ayuno de racionalidad y verdad. Las morales omnicomprensivas privadas que dotan de sentido la vida humana aparecen, se quiera o no, como irracionales y arbitrarias: la racionalidad queda monopolizada por la moral pública. Y lo malo no es que las morales omnicomprensivas *aparezcan* como arbitrarias: lo malo es que —en la medida en que la razón pierde su capacidad de crítica— llegan a serlo; quedan *de facto* sustraídas de la reflexión y la discusión racionales. En la medida en que la gente sólo puede proyectar su vida desde puntos de referencia concretos y prerracionales, y usando además una moral concreta y no abstracta, aparece un hiato insalvable entre verdad y vida, o entre existencia y razón, por lo que terminamos por construir sociedades perfectamente racionales para vivir dentro de ellas desde la crasa irracionalidad. En segundo lugar, la sociedad así entendida resulta demasiado abstracta y racionalista, técnica e inhumana, de manera que la gente no puede reconocerse en ella: no llega a crear un entorno en que pueda proyectarse la propia biografía. Genera desarraigo.

Desde el punto de vista sociológico, cabe mantener que una sociedad así tiene muy poca integración y que un proceso de socialización del tipo descrito no puede funcionar bien. Por una parte, la integración social no puede correr a cargo de algo tan abstracto como la racionalidad. En este sentido, ya Vico mantuvo la existencia de un *sensus communis* como fundamento de la sociedad. «*Sensus communis*» no significa aquí ninguna facultad sensorial individual, sino el conjunto de convicciones comunes a los miembros de una sociedad, el *topos* común o lugar de encuentro, lo que no debe argumentarse sino

que se da por sentado por prestar verosimilitud a la argumentación. Aristóteles acierta al vincular el acuerdo en lo justo y lo injusto que funda la comunidad política al lenguaje [6], pero el sentir común de una sociedad se asimila mejor a la retórica que a la lógica: no es lo que se demuestra sino aquello mediante lo que se demuestra, previo a la racionalidad argumentativa, y que constituye su *humus* [7].

De esta forma, la integración social y el acuerdo en las convicciones básicas fundantes no resulta del ejercicio de la razón; más bien, por el contrario, como el propio Vico explica, lo que resulta del ejercicio de la racionalidad es la discrepancia y la desintegración cultural [8]. Así, aunque la reflexión pueda tematizar y criticar el sentido común [9], o si cabe incluso mantener que la filosofía nace de la desconfianza en él, no puede sustituirlo: el intento de establecer un pensamiento reflexivo exento de supuestos está condenado al fracaso de antemano [10]. Obviamente, el correlato subjetivo del *sensus communis* social es la socialización primaria mientras que la reflexión y la crítica racional corresponden a la secundaria. Del mismo modo que la discusión racional no puede sustituir al *sensus communis* a la hora de fundar la integración social, el proceso de socialización secundaria no puede reemplazar a la primaria [11].

Bajo un planteamiento filosófico cabe amontonar, como de hecho ha ocurrido, las objeciones en todos los niveles. En primer lugar, no está claro que pueda ofrecerse un tratamiento de la justicia independiente de las concepciones del bien, no ligado a ninguna interpretación de qué sea la plenitud humana. Pues, con palabras de Naval, «es la posesión compartida de una concepción racionalmente justificable del bien humano la que constituye una condición previa necesaria para la adquisición por una comunidad política de reglas morales compartidas, precisas y racionalmente fundadas» [12]. Desde esta perspectiva, la determinación de la moral pública no es independiente de los contenidos de las morales omnicomprensivas privadas. Vive y se nutre de ellas. Con lo que no parece posible emprender una formación cívica basada en una moral pública si no es a expensas de alguna de las concepciones de la vida y de la plenitud humana en litigio. El ideal de neutralidad se prueba ilusorio: no hay un punto de vista *from nowhere*, no hay una perspectiva sobre la moral pública que al final no resulte dependiente de una moral omnicomprensiva privada.

En segundo lugar, como Taylor ha arguido reiteradamente, el concepto de individuo que la doctrina de la neutralidad del Estado supone es irremediablemente abstracto. Aunque Rawls presente su concepción como una teoría política y no como una doctrina metafísica sobre qué sea una persona [13], su caracterización exclusiva de ésta en términos

de agente racional y libre, de ser capaz de autodeterminación, resulta demasiado formal y quizá carente de contenido. Pues Rawls interpreta la igual dignidad de las personas en términos kantianos —es decir, fundada en la condición de un agente racional capaz de dirigir su vida según principios morales, con lo que subraya únicamente la *capacidad* o la *potencialidad* de actuar como agentes morales, no lo que cada uno haya hecho con ella [14]—. Esta abstracción a la hora de considerar a las personas se corresponde no sólo con un atomismo en que los individuos son iguales exactamente en la medida en que se abstraen los contenidos concretos de su identidad personal; supone también la ficción de que existe algo así como un núcleo duro del yo que resulta inalterable. El liberalismo, ha explicado Feinberg, «trata el yo como fijado básicamente y esencialmente ineducable respecto de su propia naturaleza [...] Lo que el individuo quiere permanece esencialmente desconectado de lo que es» [15].

Pero, frente a esta concepción, parece más bien —como mantiene Taylor— tanto que el hombre es el único animal que se autointerpreta como que los hombres construimos nuestra identidad personal dialógicamente. «Nos transformamos en agentes humanos plenos, capaces de comprendernos a nosotros mismos y por tanto de definir nuestra identidad por medio de nuestra adquisición de enriquecedores lenguajes humanos para expresarnos». Pero como sólo aprendemos el lenguaje en contextos sociales, la comprensión de nosotros mismos está necesariamente mediada por la sociedad [16]. Nuestra autointerpretación —realizada siempre bajo un conjunto de referencias simbólicas de naturaleza esencialmente social— nos resulta constitutiva: forjamos —dialógicamente— en muy buena medida nuestra identidad personal. No hay un núcleo duro del yo al que se superpongan unas determinaciones culturales y biográficas que le resultan extrínsecas. En consecuencia, más allá de la genérica y abstracta capacidad de autodeterminación, los hombres necesitamos un reconocimiento que confirme lo que *de facto* hemos hecho de nosotros mismos, que es justamente lo que nos hace diferentes.

3. *La educación y el pluralismo cultural*

La consideración del pluralismo como un mero hecho inevitable parece conducir a un callejón sin salida; pero si se adopta una actitud distinta y se sostiene que el multiculturalismo de nuestras sociedades es en sí mismo un bien, las cosas discurren de diverso modo porque ya no se trata sólo de *tolerar* el hecho ineludible del multiculturalismo de nuestras sociedades, como un mal menor que no hay más remedio que

soportar, sino de reconocerlo como un bien positivo. Se trata de abandonar el intento de encontrar algo así como un núcleo fijo del yo independiente de las modulaciones culturales y de las decisiones biográficas, de olvidarse de una vez por todas de un *sustrato* común a todas las culturas fijado por una presunta racionalidad metacultural que pueda funcionar como fundamento común de las diferentes tradiciones culturales, o — para ser más exactos — como campo neutral en que puedan dirimir sus diferencias. Ni hay una naturaleza humana que funcione como *soporte* común de las diferencias culturales ni cabe, por consiguiente, establecer una educación fundada sobre tal naturaleza uniforme. No hay una educación cívica, en continuidad con nuestra común condición de ciudadanos, que pueda suministrar un basamento neutro a las diferencias culturales.

No cabe entender la educación como una transacción entre individuos atómicos; la educación es necesariamente socialización en una tradición cultural determinada. Como ha señalado Naval, la educación ha de entenderse «como una práctica social realizada de acuerdo con una tradición social y no simplemente como una transacción entre individuos aislados. Una práctica social es guiada por un modo de ver y hacer proporcionado por una tradición». Y su objetivo no es tanto la autonomía del individuo cuanto ayudarle a convertirse por sí mismo en persona, lo que incluye, según la misma Naval recuerda, aprender a ser un agente moral en una comunidad moral compuesta por otros miembros que son también agentes morales [17].

Por eso, una educación sensible al multiculturalismo no es simplemente una instrucción que incluye entre sus materias curriculares disciplinas que versan sobre otras culturas. La cuestión no es que una educación democrática en un estado multicultural exija, como ha defendido Tamir, tres «estratos» educativos, un estrato unificado de educación cívica, un estrato particularista de educación comunitaria y un estrato de educación multicultural [18]. Simplemente porque no se puede impartir el primero y el tercero de esos «niveles» desde un presunto punto de vista neutral, más allá de la influencia de una tradición cultural concreta. En lugar de pretender para sí un estatuto meta-cultural, una educación que advierte la existencia de diferentes tradiciones culturales concretas ha de ser consciente de que se educa siempre desde y a través de una cultura, y no sólo se informa sobre unas objetividades culturales que resultarían externas [19]. En consecuencia, el objetivo real de la educación no puede ser sólo el ideal de la autonomía personal, como si hubiera un yo exento de cualquier influencia cultural que pudiera decidir *ex novo* sobre sí mismo [20]. No hay tal: todo yo humano se da incardinado en un contexto social preciso, enraizado en una tradición cultural singular que abre unas posibilidades y cierra otras.

Nadie es un verso suelto, todos los seres humanos estamos concatenados. Lo que no significa que no seamos libres, sino simplemente que nuestra libertad —como nuestra autoconciencia— está situada. No partimos del vacío sino de un trampolín que toda una cadena humana de generaciones ha hecho posible. Somos, como insistió Dilthey, seres históricos: eslabones de una cadena. Por eso, el verdadero fin de la educación no es una ficticia autodeterminación absoluta en el vacío sino una verdadera comprensión de sí. Y, comprenderse a sí mismo implica, entre otras cosas, la capacidad de *verse como* miembro y —en buena medida precipitado— de una tradición cultural, que es siempre *una* tradición entre otras. Comprenderse a sí mismo supone advertir que no agotamos la naturaleza humana, que somos una de sus versiones.

Feinberg da en la diana al subrayar que uno de los fines de la educación es la comprensión de nosotros mismos, de nuestras elecciones y de nuestro estilo de vida como productos culturales. El fin de una educación multicultural no es simplemente adquirir competencia sobre otras culturas o ser capaces de manejarnos en ellas; es más bien comprenderlas, porque sólo al hacernos cargo de las otras podemos entender la nuestra, es decir, *verla como* una cultura. Porque la libertad no consiste en una ficticia autodeterminación absoluta, en un creerse exento de condicionamientos; estriba más bien en operar desde el seno de una tradición, sabiéndose situados, modificándola. El fin de la educación multicultural es capacitar al alumno para que comprenda su conducta y sus normas como algo culturalmente construido. «Al final —explica Feinberg— el conocimiento de otras culturas capacita al estudiante para ver su posición como contingente y como sujeta al conocimiento reflexivo y al cambio. Ser educado de una manera multicultural significa comprender la naturaleza de esa contingencia y las posibilidades que suministra para el desarrollo y el cambio» [21].

En la misma medida, el sistema público de educación no puede tener como fin una educación cívica, en continuidad con nuestra común condición de ciudadanos, cifrada solamente en el cultivo de una moral pública determinada exclusivamente por las virtudes requeridas por una convivencia pacífica en una sociedad liberal. Pero no porque no haya virtudes públicas —que las hay— o porque no haya una genuina distinción entre lo público y lo privado —que también la hay—. Sino simplemente porque toda virtud pública se vive, adquiere sentido y se nutre de una moral omnicomprensiva privada. Claro que existen virtudes características de, y necesarias para, el recto funcionamiento de una sociedad liberal democrática en la que no todos pensamos igual y en la que mantenemos concepciones del bien y de qué sea una vida buena claramente discrepantes; pero sólo pueden vivirse desde mora-

les omnicomprensivas precisas, desde concepciones vitales concretas. La moral pública y ciudadana sólo puede practicarse en inculturaciones singulares [22].

No hay un terreno neutral a las tradiciones culturales o las morales omnicomprensivas. Sí hay un solapamiento, un *overlapping consensus*, pero esa coincidencia se da siempre conjugada desde una situación concreta. Cabe dirigir contra la presunta Descripción Verdadera de las Cosas en la esfera de la ética pública todas las diatribas que le ha dirigido Putnam en la esfera de la teoría del conocimiento. Por mucho que haya un *overlapping consensus* no tenemos ningún acceso a él que sea un acceso desde ninguna parte, no tenemos un punto de vista *from nowhere*, no representamos, para seguir con sus metáforas, el Punto de Vista del Ojo de Dios. Lo que de ninguna manera nos arroja al relativismo del Todo Vale [23]. No se está manteniendo que todo dé igual, ni se está negando que haya una zona de confluencia entre todas las morales omnicomprensivas privadas razonables: se está diciendo solamente que no tenemos un modo de llegar a ella que no esté marcado por nuestro punto de partida.

Por eso, como ha defendido McLaughlin, ha de sustituirse la idea de neutralidad educativa por una amplia discusión sobre cuáles son las normas culturales que han de enseñarse a los alumnos. Porque, incluso bajo los supuestos del Liberalismo 1, no cabe educar sólo desde los principios liberales: se requiere un consenso cultural desde el que funcionar. La escuela pública «tiene la obligación de ‘transmitir’ las formas básicas o no negociables que articulan el marco de una sociedad liberal democrática. Además, no puede evitar transmitir algunas normas que son culturalmente distintivas en el sentido de que favorecen selectivamente algunas creencias, prácticas y valores de maneras que sobrepasan lo que podría justificarse desde un punto de vista estrictamente neutral». La solución no estriba tanto en pretender una neutralidad imposible sino en asumir decididamente la discusión sobre esas normas que constituyen el punto de partida para las reflexiones posteriores, en someterlas a crítica. En esa misma línea, la escuela no debe ignorar las morales omnicomprensivas privadas, como si sólo existiera la moral pública del *overlapping consensus*; más bien ha de enseñar a reflexionar rigurosamente sobre sus contenidos y supuestos de modo que puedan comprenderse mejor. Porque «la idea de que ciertas cuestiones son significativamente controvertidas y requieren al final un compromiso personal por parte de los individuos se diferencia muy importantemente de la aceptación del relativismo» [24].

4. *El valor de la diversidad cultural*

Según Taylor, la idea de que la diversidad misma cultural es un bien y no simplemente un hecho inevitable tiene orígenes religiosos. Pero, más allá de consideraciones teológicas, el análisis de la articulación entre naturaleza y cultura puede revelar en qué sentido la diversidad cultural como tal es en sí misma un bien. Para ello, conviene pasar revista primero a la concepción uniformista de la naturaleza humana, característica de la Ilustración, para abrir paso después a otra concepción de la naturaleza —teleológica— que permita afirmar la bondad de la diversidad cultural.

La idea de que existe un núcleo duro del yo, igual para todos, respecto del que toda modulación cultural o toda determinación biográfica resulta «accidental» se corresponde con una determinada visión de las relaciones entre naturaleza y cultura, para la que el núcleo duro del ser humano vendría dado por una naturaleza uniforme que funciona como sustrato común de las diferencias culturales y biográficas. No se trata exactamente de lo que podría denominarse sin más calificativos una «concepción sustancialista» —o incluso «esencialista»— del ser humano, sino sólo de una de sus versiones: la que entiende la sustancia como un puro sustrato inalterable, una especie de núcleo atómico sobre el que giran los accidentes. Pero semejante concepto de sustancia no es ni el único posible ni el mejor.

La idea de un núcleo ineducable del yo y la correspondiente visión de las relaciones entre naturaleza y cultura responden a lo que Geertz ha denominado certeramente «la concepción estratigráfica de las relaciones entre los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales de la vida humana. Según esta concepción el hombre es un compuesto en varios 'niveles', cada uno de los cuales se superpone a los que están debajo y sustenta a los que están arriba» [25]. Esta concepción estratigráfica del hombre rima bien con la clásica distinción kantiana entre lo *natural*, lo que la naturaleza ha hecho del hombre, estudiado por la antropología fisiológica, y lo *cultural*, lo que el hombre ha hecho de sí mismo investigado en la antropología en sentido pragmático [26]. La naturaleza aparece en este planteamiento como lo dado al ser humano de antemano, sea en el plano biológico sea en el psicológico, mientras se considera la cultura como lo adquirido por él a través de su actividad.

Naturaleza y cultura estarían así meramente superpuestas, de modo paralelo a cómo lo estarían la autoconciencia y la corporalidad, o los sistemas simbólicos y las capacidades psicológicas individuales. Ahora bien, si naturaleza y cultura se contraponen de este modo, es fácil

pensar que ambas constituyen esferas separadas, autosuficientes y cerradas en sí mismas: parece que hay un orden natural centrado en sí mismo y autónomo al que se superpone otro, igualmente autárquico, que es el cultural. Lo natural o lo dado al ser humano constituiría su dimensión esencial, constante, inamovible y eterna, es decir, su verdad; mientras que lo cultural y lo adquirido designarían lo no esencial, lo artificioso y lo accidental transitorio. La esencia y la naturaleza del ser humano quedarían determinadas por la invariancia de lo que le es dado de antemano, mientras que la sucesión histórica de las culturas y su pluralidad se presentarían como un carnaval en el que la identidad natural del ser humano sólo puede aprehenderse mediante un ejercicio de desenmascaramiento.

Desde Lovejoy, se ha solido llamar a esta interpretación de las relaciones naturaleza-cultura propia de la Ilustración «uniformismo» [27]; y ha sido bien caracterizada por Geertz. «La ilustración concebía desde luego al hombre en su unidad con la naturaleza con la cual compartía la general uniformidad de composición que habían descubierto las ciencias naturales bajo la presión de Bacon y la guía de Newton. Según esto, la naturaleza humana está tan regularmente organizada, es tan invariable y tan maravillosamente simple como el universo de Newton. Quizás alguna de sus leyes sean diferentes, pero *hay* leyes; quizá algo de su carácter inmutable quede oscurecido por los aderezos de modas locales, pero la naturaleza humana *es* inmutable» [28]. Este uniformismo se corresponde con el individualismo: los «individuos» químicamente puros, los átomos con los que se construye después la sociedad, son perfectamente iguales entre sí: poseen una misma y uniforme naturaleza humana, que resulta oculta después por las diversas máscaras culturales. Pero debajo de cada máscara, detrás de cada personaje cultural, se esconde una persona siempre esencialmente igual: la persona no llega existencialmente a serlo sólo a través de sus máscaras, de las personalidades sociales que asume.

La concepción ilustrada de la naturaleza implica en educación la aparición de un nuevo paradigma, el ideal —por emplear adrede una fórmula paradójica— de una «educación natural», de una educación fundada directamente en la naturaleza humana que, liberando de todo prejuicio cultural y de todo encadenamiento a una tradición singular, despliegue lo que estaba ya contenido en esa misma naturaleza; una educación que, por estar fundada en la universalidad de la naturaleza y de la razón, es esencialmente *cosmopolita*. «Las leyes de la naturaleza, escribe Willey, son las leyes de la razón; son siempre y en todos los lugares las mismas, y como los axiomas de las matemáticas sólo necesitan presentarse para que sean reconocidas como justas y rectas por todos los hombres». El concepto uniforme de naturaleza permitía

así cumplir la función hasta entonces ejercida por las tradiciones culturales concretas en el proceso educativo con la ventaja de que tal sustitución aseguraba la concordia, la tolerancia y el progreso entre los hombres [29].

La concepción uniformista ilustrada de la naturaleza humana en la que ésta aparece como un sustrato inalterable, como la estructura biopsicológica constante del ser humano o como lo que es dado de antemano se liga con el prejuicio lógico empirista según el cual la naturaleza o esencia de algo es simplemente el conjunto de características comunes a todos los casos del género, de manera que para determinar la esencia de algo bastaría con un proceso de abstracción por el que olvidaríamos las características individualizantes atendiendo sólo a las propiedades universales. De este modo, la naturaleza humana es simplemente el repertorio de rasgos que *de hecho* acontece siempre, lo fácticamente común a todos los seres humanos.

Si el abstraccionismo empirista produce uniformismo, abandonar el empirismo, como ha hecho lo mejor de la actual filosofía del lenguaje, permite romper la identificación entre la naturaleza o la esencia con lo fácticamente común y plantear la cuestión de la naturaleza de otro modo. Para Aristóteles la naturaleza humana no es lo fácticamente común a todos los hombres, sino que la naturaleza se define teleológicamente, por su plenitud, que obviamente no queda asegurada por el cumplimiento del ciclo biológico sino que —como vida lograda— depende de la propia conducta. La naturaleza no es un sustrato uniforme común subyacente a todos los seres humanos sino más bien lo que éstos son cuando alcanzan su plenitud, si es que la alcanzan. «En efecto, sentencia en la *Política*, lo que cada cosa es, una vez cumplido su desarrollo, decimos que es su naturaleza, así de un hombre, un caballo o de una casa» [30]. La naturaleza no es vista, por tanto, como un ingrediente del ser humano, sino como lo que el hombre es al alcanzar su sazón. La naturaleza no está al principio sino al final.

Frente a una concepción como la uniformista, el concepto aristotélico de naturaleza podría parecer relativista, pues ¿cómo cabe determinar qué es lo mejor o qué es el hombre en su sazón? Porque, quizá contra lo que pensó el propio Aristóteles, parece haber muchas interpretaciones distintas de la plenitud humana que determina su naturaleza. Desde luego, un planteamiento teleológico no ofrece el lecho rocoso que parece derivarse del uniformismo, entre otras razones porque Aristóteles no utiliza el concepto de naturaleza *contra* el de cultura ni parece haber sentido vértigo ante el relativismo cultural. Y, cuando se padece vértigo, sólo se desea un suelo firme sobre el que edificar, que es precisamente lo que ofrece el uniformismo. Ante el vértigo existen-

cial se busca más la certeza que la verdad. Pero el concepto ilustrado de naturaleza, por pétreo que parezca, ni siquiera puede cumplir la función para la que se le invoca, pues un conjunto de hechos, por comunes y universales que sean, no supera el plano de la facticidad y, por tanto, no tiene valor moral. La naturaleza ilustrada será todo lo firme y compacta que se quiera, pero no tiene relevancia ética.

La naturaleza sólo es criterio de actuación moral cuando se la toma teleológicamente, en términos de tendencias, y no de puros hechos [31]; por lo que ofrece pautas de actuación al precio de perder su rotundidad. Como «naturaleza» y «plenitud» se definen mutuamente aparece en Aristóteles un auténtico círculo hermenéutico. Pues es de este modo, teleológicamente, como Aristóteles define la naturaleza tanto en el libro II de la *Física* como en el I de la *Política*. Ya en el capítulo primero de la *Física* sostiene que son naturales, o existen por naturaleza, las cosas que poseen en sí mismas, esencial y no accidentalmente, un principio de movimiento y de reposo. Pero si lo natural es aquello que tiene en sí el principio de su movimiento, la naturaleza es considerada de un modo no cosista, sino teleológico y dinámico. Lo natural no se identifica con lo meramente dado original, sino que natural es lo que regula desde sí sus operaciones, que por ello pueden calificarse en verdad como propias. Lo natural es lo que posee una operación que le pertenece *de suyo* y, en esa medida, no es tanto lo dado al principio cuanto el fin de la propia dinámica natural.

Como pertenece a la propia naturaleza, al *de suyo*, de los seres vivos alcanzar su plenitud por su propia actividad, ni cabe una interpretación naturalista de la naturaleza de Aristóteles ni cabe oponer sin más lo que la naturaleza ha hecho del hombre y lo que éste ha hecho consigo mismo. En la medida en que la naturaleza de un animal se revela para Aristóteles no en el embrión originario sino en el individuo adulto que está destinado a ser, puede afirmar rotundamente que «la naturaleza es un fin y una causa final», especificando que no todo lo que es término merece el nombre de «fin», sino sólo lo que es óptimo. «La naturaleza, afirma, recibida a manera de generación es un camino hacia la naturaleza» [32].

Si la naturaleza se define por su fin, incluye lo que el hombre hace consigo mismo y, por tanto, engloba la cultura o el arte. Ya en el capítulo ocho del mismo libro II de la *Física* explica sin reparo que «en general, el arte perfecciona y acaba en parte lo que la naturaleza misma no puede acabar y ultimar, y, en otra parte, imita a la misma naturaleza» [33]. El arte es pues en ocasiones *mimesis* de la naturaleza, pero en otras es una auténtica *aletheia*, un desvelamiento de lo que

algo realmente es, puesto que sólo a través de la mediación del arte, de la cultura, llega la naturaleza a ser lo mejor que puede ser. En este sentido, Gadamer ha podido afirmar que en el planteamiento clásico, por oposición al moderno, aparece una «complementación positiva» entre naturaleza y arte [34].

Hay quizá dos lugares dentro de la obra aristotélica en que el concepto teleológico de naturaleza y, por consiguiente, el modo en que la naturaleza remite a la cultura son especialmente claros. Pues Aristóteles mantiene en la *Política* tanto que el hombre es por naturaleza *zoon logistikón* como *zoon politikon*. En primer lugar, el hombre es por naturaleza un ser dotado de lenguaje, el único entre los animales capaz de hablar. Pero por natural que sea su capacidad de hablar sólo se actualiza culturalmente, pues sólo se puede hablar en una lengua concreta y determinada, y toda lengua es cultural. Decir que el hombre está por naturaleza dotado de lenguaje no es afirmar que haya existido una lengua natural que espontáneamente hablaran los seres humanos, que la garganta humana produzca proposiciones como el páncreas segrega bilis, sino que el hombre es el único animal capaz de aprender a hablar. La capacidad natural de aprender el lenguaje sólo se actualiza en términos culturales: la naturaleza remite de suyo a la cultura. De ninguna manera cabe decir que lo natural es aquí el sustrato común subyacente a todas las lenguas.

En segundo lugar, que la *polis* es natural no significa para Aristóteles que sea común o espontánea sino que es el modo óptimo de organización de la comunidad social humana. Como ha subrayado recientemente Marín, la tesis aristotélica sobre la naturalidad de la *polis* y su concepto teleológico de naturaleza implican que Aristóteles considera la cultura —una determinada forma de cultura— como natural. Aristóteles carece de toda idea de relatividad cultural: la cultura es tan *natural* que tiende a tematizarla como naturaleza de manera que, lo que para nosotros es *una* cultura y *una* socialización, para él son *la* cultura y *la* socialización, o sea *la* naturaleza específicamente humana. La *polis*, y su proceso de socialización, la *paideia*, son tan naturales que todas las formas de la comunidad social y todo otro posible proceso de socialización se ordenan a éstos como a su fin natural, de manera que el hombre es para Aristóteles el griego, varón, adulto y libre. Los demás ejemplares de la especie biológica humana —bárbaros, esclavos, mujeres y niños— son humanos sólo hasta cierto punto y como por participación [35].

En la medida en que se acepte la versión teleológica de la naturaleza humana en contra del uniformismo ilustrado, puede comprenderse bien que la naturaleza humana remite de suyo al ámbito de la cultura,

que el hombre es *por naturaleza* un ser cultural, o incluso que la cultura *desvela*, o puede desvelar, la verdad de la naturaleza [36]. «La interpretación del instinto —ha explicado Spaemann— no acontece por sí misma, no es naturaleza, sino aquello que llamamos lo racional. Sólo en la razón se manifiesta la naturaleza *como* naturaleza» [37]. La cultura es la verdad de la naturaleza porque si, en el ámbito físico, la naturaleza llega a ser todo lo que puede ser a través del trabajo humano, en el caso del ser humano, sólo a través de su propia actividad sobre sí mismo el hombre llega a ser todo lo que puede ser. Por eso, la definición de Pascal del hombre como el ser que se supera a sí mismo [38] es justa y exacta. El hombre es siempre más que lo que es porque tiene que hacer algo consigo mismo, porque tiene que hacer algo con lo que es.

5. *La naturaleza y las culturas*

Frente a un planteamiento como el aristotélico en el que *la* cultura griega no es considerada *una* más entre las culturas sino como la naturaleza, está claro que el orden cultural es esencialmente plural y que, por consiguiente, también lo son los procesos de humanización. El hombre, como el ser de Aristóteles, se dice de muchas maneras, porque pertenece a la esencia del hombre tener que llegar a ser *humano*, y no hay un proceso «natural» de humanización. No hace falta ser foucaultiano para admitir que el *Hombre* es un invento de la Ilustración. Sólo existen *los hombres* que necesariamente pertenecen a razas, culturas, tradiciones y formas de vida diferentes. Del mismo modo que la piel humana no tiene un color en general, sino que es negra, blanca, amarilla, etc., y que no cabe hablar en general sino sólo en una lengua particular, no se puede ser hombre en general, sino sólo bosquimano, hopi, yanomano o europeo. El hombre es *por naturaleza* un ser cultural: cada cultura ha de dar una interpretación de qué es ser humano, de cómo se comportan los seres humanos y por cuenta de qué actividades corre alcanzar su plenitud. Si se llama «humanismo» al modelo que cada cultura da de la plenitud humana, del tipo de actividades que considera «más altas», «más nobles» o «mejores», o sea de las actividades según las cuales el hombre se realiza en su especificidad, entonces cabe mantener que hay formas epocales del humanismo, que cada cultura en cada momento posee un modelo distinto de qué es lo óptimo para el ser humano y de cómo lo consigue [39]. El arqueólogo Graham Clarrk lo ha resumido con claridad: «a diferencia de otros animales, cuyas pautas de conducta vienen determinadas por su pertenencia a una especie, están programadas en su herencia genética y son homogéneas dentro de las poblaciones reproductoras, con sólo pequeñas excepciones locales, los seres humanos acatan, por esencia,

las costumbres y valores de las sociedades a las cuales pertenecen, unas sociedades que al estar históricamente constituidas son necesariamente únicas. Los hombres no alcanzaron la dignidad humana a través de la participación en una conducta generalizada, ni consiguieron sus máximos logros accediendo al *status* abstracto de seres civilizados. Al contrario, alcanzaron su humanidad en virtud de su participación en culturas específicas y civilizaciones concretas» [40].

No hay una naturaleza uniforme a la que se añadan unos aditamentos culturales: no hay sustrato común. Si se pretenden quitar las capas culturales para averiguar cuál sea la naturaleza humana, al final del despojamiento no queda nada específicamente humano. Pero criticar el uniformismo ilustrado no tiene por qué conducir al relativismo; la concepción teleológica de la naturaleza humana desemboca más bien en el pluralismo como opuesto tanto al uniformismo como al relativismo cultural: que no haya un único modo de ser humano no implica que todo dé igual. Que no podamos incorporar a una matriz única todos los fenómenos y valores expresados por las diversas culturas, que no exista el común denominador con el que puedan sumarse todos los quebrados culturales, que lo humano sea irremediabilmente plural, no implica relativismo [41]. Hay cosas mejores y peores, acciones buenas y malas, fenómenos culturales que llevan la naturaleza más allá de sí misma en la dirección indicada por ésta, y fenómenos culturales que la traicionan. Abandonar el presunto lecho rocoso del uniformismo no nos condena a naufragar en las marismas del relativismo, pues que las culturas sean plurales no supone necesariamente que sean mónadas comunicables o que no quepa juicio alguno de valor.

Pero no se trata tan sólo de que no exista el Hombre, sino los hombres, y de que estos sean distintos. Es que todo el decurso biográfico humano es un proceso de individualización creciente. Cuando la cultura se concibe, resume Geertz, «como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, como una serie de fuentes extrasomáticas de información, la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales no son generales sino específicos (...)». Lo que los seres humanos tenemos en común, concluye, no es ni un sustrato uniforme ni unos universales culturales empíricos, es más bien un quehacer, la tarea de llegar a ser individuos, y es más bien en el curso de esa trayectoria —en el arquetipo de la existencia humana— donde debemos buscar su naturaleza [42].

No hay un modo único de ser *humano*. De la misma forma que la gente es siempre varón o mujer, que la persona humana está modalizada sexualmente, cada cultura supone una modalización de la naturaleza, constituye una realización diversa de las posibilidades que ofrece la naturaleza humana. El único modo de alcanzar la verdadera naturaleza del hombre es atender a la diversidad de sus expresiones: la verdadera esencia y naturaleza de lo humano no es algo que pueda encontrarse *detrás* o *por debajo* de la diversidad cultural. Para decirlo con Gehlen, «si la cultura es natural para el hombre, entonces nunca captaremos su naturaleza tal cual es, sino impregnada de contextos culturales bien precisos» [43]. La verdadera realidad del ser humano ha de buscarse, por tanto, precisamente en su variedad. En el prólogo que en 1911, el mismo año de su muerte, Dilthey escribiera para *El mundo espiritual. Introducción a una filosofía de la vida*, lo expresó con belleza: «yo había crecido con un afán insaciable por encontrar en el mundo histórico la expresión de esta vida nuestra en su diversidad multiforme y en su hondura» [44]. Porque, como explica reiteradamente, la hondura de la naturaleza humana sólo puede conocerse atendiendo a la pluralidad de sus expresiones. «Sólo la conciencia histórica puede mostrarnos lo que es el espíritu humano en aquello que ha vivido y producido y sólo esta autoconciencia histórica del espíritu puede permitirnos elaborar poco a poco un pensamiento científico y sistemático acerca del hombre» [45]. «El hombre se conoce sólo en la Historia y no mediante introspección» [46], puesto que «la totalidad de la naturaleza humana sólo se halla en la historia». Cuando la autoconciencia se entiende como una reflexión solipsista, se termina por confundir la esencia humana con un producto histórico concreto. Tomar conciencia de sí supone adquirir conciencia de la variedad humana, es decir, de la historia.

¿Cuál es el último fundamento de este pluralismo? Para la visión uniformista racionalista ilustrada las diferencias son siempre sospechosas. Lovejoy lo expresa con claridad: puesto que el uniformismo asume como evidente que la razón es idéntica para todos los hombres, la vida racional no admite diversidad. Es difícil decirlo con más nitidez que como lo hizo Boileau en su *Arte poética* en pleno racionalismo. «La razón en su trayecto no tiene más que un camino» [47]. Las diferencias de opinión o de gusto son, por consiguiente, en sí mismas síntomas de error, mientras que su universalidad es garantía de verdad. «Todo aquello, sentencia Lovejoy, cuya inteligibilidad, verificabilidad o afirmación real se limite a hombres de una época especial, raza, temperamento o condición carece *eo ipso* de verdad y valor o constituyen acontecimientos sin la menor importancia para un hombre razonable» [48].

Para el uniformismo ilustrado el fundamento del pluralismo sería así negativo: sólo porque el hombre no es cabalmente racional, o porque su conocimiento es siempre imperfecto cabe un espacio para el pluralismo cultural. Si el conocimiento fuera perfecto, si el hombre fuera capaz de conocer la realidad y conocerse a sí mismo en un simple golpe de vista, no habría lugar alguno para el pluralismo. Si la existencia humana no se diera distendida en el tiempo, si el hombre se poseyera a sí mismo en un instante pudiendo recoger en un solo acto de reflexión todas sus posibilidades, ni habría dispersión temporal ni la multiplicidad de facetas o expresiones que supone. La verdad sería, más que una, unívoca, y todo sería lo que es con precisión redondita y aérea, como dijo Pessoa de las pompas de jabón. Todo cuadraría perfectamente, la verdad sería parmenídea, maciza y redonda: mazacótica. La subjetividad humana tendría a su vez una única expresión en la que sería recogida perfectamente. El pluralismo, por hecho inevitable que sea, nacería en esta perspectiva de una carencia o de una pobreza elemental, de una limitación constitutiva.

Sin embargo, el sueño de una expresión cultural última de la subjetividad humana termina por revelarse más como una pesadilla que como un espejismo. Como el hombre es un ser histórico, como es intrínsecamente temporal, la noción de una cultura o un espíritu absoluto carece de sentido. Si el hombre fuera un espíritu cuyo vehículo en el mundo fuera la corporalidad, quizá pudiera soñarse con una expresión temporal perfecta y completa de su esencia espiritual; pero el hombre no es un espíritu en el mundo, sino un determinado tipo de animal cuyo acto primero —que Aristóteles llama «alma»— es espiritual. El hombre no es todo lo que puede ser a la vez, sino que ha de ir viviendo, es decir ha de ir realizando progresivamente sus posibilidades, por lo que no cabe *la* expresión cultural, *la* objetivación de su espíritu subjetivo. La noción de una cultura o de una época histórica absoluta es, como Dilthey se esfuerza en mostrar contra Hegel, intrínsecamente contradictoria. El hombre es un ser histórico no tanto porque tenga pasado cuanto porque todavía tiene futuro. El espíritu objetivo que es la cultura es, como la propia existencia humana, un constitutivo *todavía no*.

Sólo el hombre constituye su subjetividad mediante el proceso inacabable de sus objetivaciones culturales. Pero la pluralidad de estas procede de una abundancia constitutiva. No es que el intelecto humano sea pobre; es, más bien, que tanto él como la realidad son ricos. En el conocimiento animal no cabe la pluralidad de perspectivas posibles características del intelecto humano porque se agota en lo sabido, no sabe de sí en cuanto que conocedor de la realidad, no puede tomar distancia respecto de su propio conocimiento. La riqueza, en cambio,

del conocimiento humano aparece como conciencia de la propia finitud, de que es sólo un punto de vista. El animal sabe acerca de su entorno, pero no acerca de su propio saber, por lo que no puede comparar lo sabido con lo real. Su saber no es reflexivo. El hombre, precisamente porque sabe que sabe, adquiere conciencia de que lo sabido no agota lo real, de que caben siempre nuevas manifestaciones de lo real que no encajen con lo ya aprendido, de que lo real puede siempre *desconcertar*. Por eso, la sabiduría humana, la característica del hombre *experto en humanidad*, se consume como un saber siempre abierto a nuevas experiencias [49].

Como Dilthey advirtió, «la última palabra de la visión histórica del mundo es la finitud de toda manifestación histórica» [50]. Pero la conciencia de esta finitud no implica relativismo, sino más bien la advertencia de la soberanía, la independencia y la libertad del espíritu humano frente a todas y cada una de sus manifestaciones. La riqueza de la naturaleza humana es tal que requiere una pluralidad para expresarse: no caben los uniformismos. El pluralismo cultural es, por tanto, expresión de sobreabundancia, no de indigencia.

Dirección del autor: Jorge V. Arregui. Dpto. de Filosofía, Universidad de Málaga, 29071 - Málaga.

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 20.I.1997

NOTAS

- [1] Cfr. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1996) Multiculturalism, Identity and Unity, pp. 97-8, en GARCÍA AMILBURU, M. (ed.) *Education, the State and the Multicultural Challenge* (Pamplona, Eunsas).
- [2] Cfr. RAWLS, J. (1993) *Political Liberalism* (Nueva York, Columbia University Press).
- [3] Walzer denomina «Liberalismo 1» a la versión del liberalismo máximamente comprometida con la defensa de los derechos individuales y, por consiguiente, con un Estado rigurosamente neutral, es decir, un Estado sin perspectivas culturales o religiosas o, en realidad, sin meta colectiva propia alguna distinta de la libertad individual, el bienestar y la seguridad de sus ciudadanos; mientras que llama «Liberalismo 2» a la versión del liberalismo que admite que el Estado pueda comprometerse con la supervivencia y el florecimiento de una nación, cultura o religión en particular, o de un (limitado) conjunto de naciones, culturas y religiones, en la medida en que se garanticen los derechos básicos individuales de los ciudadanos. Cfr. WALZER, M. (1993), Comentario, pp. 139-40, en TAYLOR, CH., *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»* (México, FCE).
- [4] Cfr. TAYLOR, CH. (1993) *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»*, pp. 91-107.
- [5] Cfr. DAVIDSON, D. (1990) Interpretación radical, pp. 137-50, en *De la verdad y de la interpretación* (Barcelona, Gedisa).
- [6] Cfr. ARISTÓTELES, *Política I*, I.
- [7] Sobre la retórica en Vico, véase NEGRE, M. (1986) *Poesis y verdad en Vico* (Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla); MOONEY, M. (1985) *Vico and the Tradition of Rhetoric* (Princeton, New Jersey, Princeton University Press) y SCHAEFFER, J. D. (1990) *Sensus communis. Vico, Rethoric and the Limits of Relativism* (Durham y Londres, Duke University Press).
- [8] Cfr. CHOZA, J. (1990) Reflexión filosófica y desintegración cultural en la antropología de G. B. Vico, pp. 163-94 en Id., *La realización del hombre en la cultura* (Madrid, Rialp).
- [9] Sobre el sentido común como constructo cultural véase, GEERTZ, C. (1994) El sentido común como constructo cultural, pp. 93-116 en Id., *Conocimiento local* (Barcelona, ICE UAB-Paidós). Cfr. también RICOEUR, P. (1994) *Ideología y utopía* (Barcelona, Gedisa).
- [10] Véase en este sentido la crítica de P. Ricoeur a J. Habermas. RICOEUR, P. (1988) Hermenéutica y crítica de las ideologías, pp. 183-222, en Id., *Hermenéutica y acción* (Buenos Aires, Docencia). Para la exposición global de la polémica cfr. BASOMBRIÓ, M. (1996) Hermenéutica y ciencias del hombre en P. Ricoeur, en *Themata XVII*.
- [11] Rorty ha defendido que la educación supone dos procesos distintos que tienen objetivos diferentes, la socialización y la individualización, de los que el primero debe preceder al segundo. Mientras el fin del primero es transmitir las creencias que la sociedad mantiene como verdaderas para que puedan funcionar como miembros de esa sociedad, el del segundo es suscitar el pensamiento reflexivo y crítico. Para Rorty, ambos procesos no deben superponerse: el primero tendría que ocupar toda la *high school* comenzando el segundo con el paso a la enseñanza superior. (Cfr. RORTY, R. (1989) Education without Dogma, pp. 188-204 en *Dissent XXXVI*: 2; Id. (1989) Richard Rorty Replies, pp. 28-31, en *Liberal Education LXXV*: 4, e Id. (1990)

The Dangers of Over-Philosophication: Reply to Arcilla and Nicholson, pp. 41-4, en *Educational Theory* XL: 1.

Ahora bien, como apunta con razón Naval, resulta muy dudoso que Rorty haya ofrecido razones suficientes para considerar la socialización y el pensamiento crítico como dos procesos consecutivos más que como dos aspectos de un proceso que pueden ser perseguidos simultáneamente. Cfr. NAVAL, C. (1995) *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*, pp. 154-8, (Pamplona, Eunsu).

- [12] NAVAL, C. (1995) *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*, p. 405.
- [13] Cfr. RAWLS, J. (1993) *Political Liberalism*, pp. 29-35. Sobre la imposibilidad de brindar un tratamiento de la justicia o, incluso, una teoría política de qué es una persona que no se entrelace con concepciones metafísicas, véase HALDANE, J. (1991) *Political Theory and the Nature of Persons: an Ineliminable Metaphysical Presupposition*, pp. 77-95, en *Philosophical Papers* XX: 2.
- [14] Cfr. TAYLOR, CH. (1993), *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*, p. 65.
- [15] FEINBERG, W. (1995), *Liberalism and the Aims of Multicultural Education*, p. 49, en TAMIR, Y. (ed.), *Democratic Education in a Multicultural State*, (Oxford, Blackwell).
- [16] Cfr. TAYLOR, CH. (1993), *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*, pp. 43-59. La cita pertenece a la p. 52. Véase también del mismo autor, Id. (1994), *Ética de la autenticidad*, (Barcelona, ICE-Paidós) e Id. (1996), *Fuentes del yo*, (Barcelona, Paidós).
- [17] Cfr. NAVAL, C. (1995), *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*, pp. 130-1. La cita textual pertenece a la p. 131.
- [18] Cfr. TAMIR, Y., *Two Concepts of Multiculturalism*, p. 8, en TAMIR, Y. (ed.), *Democratic Education in a Multicultural State*.
- [19] La diferencia entre una educación sobre las culturas y la toma de conciencia de que toda educación lo es siempre a través de una cultura es subrayada por FEINBERG, W., (1996) *Liberalism and the Aims of Education*, pp. 45-58.
- [20] Para un cuestionamiento de la autonomía como único fin de la educación, véase CUYBERS, S. E. (1992), *Is Personal Autonomy the First Principle of Education?*, pp. 5-17, en *Journal of Philosophy of Education* XXVI, e Id. (1996), *A Community View on Personal Autonomy*, pp. 119-33, en GARCÍA AMILBURU, M. (ed.), *Education, the State and the Multicultural Challenge*, o.c.
- [21] FEINBERG, W., (1996) *Liberalism and the Aims of Education*, p. 57.
- [22] Traté de defender que la ética sólo puede estar vigente en cuanto inculturada en unas tradiciones concretas en mi trabajo anterior ARREGUI, J. V. (1988), *El papel de la estética en la ética*, pp. 439-51, *Pensamiento* XLIV.
- [23] Las expresiones están tomadas de PUTNAM, H. (1988), *Razón, verdad e historia*, pp. 59-64. (Madrid, Tecnos).
- [24] Cfr. MCLAUGHLIN, T. (1995) *Liberalism, Education and the Common School*, en TAMIR, Y. (ed.), *Democratic Education in a Multicultural State*. Las citas textuales pertenecen a la pp. 88-9 y 93.
- [25] GEERTZ, C. (1988), *El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre*, p. 46, en Id., *La interpretación de las culturas* (Barcelona, Gedisa).

- [26] Cfr. KANT, I. (1991), *Antropología desde el punto de vista pragmático*, prólogo, p. 7 (Madrid, Alianza Editorial).
- [27] Cfr. LOVEJOY A. O. (1948), *Essays in the History of Ideas*, pp. 79-82 (Westport Connecticut, Greenwood Press). Sin embargo, esta apreciación general debe matizarse: la Ilustración tiende a mantener una concepción estratigráfica del ser humano, a sostener un concepto «naturalista» de la cultura y a defender una noción uniformitarista de la naturaleza humana, pero hay excepciones. En un reciente trabajo, Carlos Rodríguez-Lluesma ha mostrado cómo Adam Smith se separa notablemente en sus análisis concretos de sus propias premisas metodológicas naturalistas y cómo su tratamiento del espectador imparcial implica un reconocimiento de que la intersubjetividad es constitutiva de la subjetividad. En todo este planteamiento, lo mejor de Smith rompería con una concepción estratigráfica del ser humano y con una noción uniformista de la naturaleza humana. Sobre el tema, véase RODRÍGUEZ LLUESMA, C. (1994) *El humanismo comercial de Adam Smith* (Pamplona, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra) y también ELOSEGUI, M. (1991), En torno al concepto de simpatía y el espectador imparcial en Adam Smith, o la sociedad como espejo, pp. 122-48, en *Eurídice*, I.
- [28] GEERTZ, C. (1988), El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre, p. 43.
- [29] Cfr. WILLEY, B., *The Eighteenth Century Background*, pp. 1-2. (Londres, Chatto and Windus). La cita textual corresponde a esta última página.
- [30] ARISTÓTELES, *Política*, I, 1.
- [31] Cfr. SPAEMANN, R. (1991), La naturaleza como instancia de apelación moral, vol. I, pp. 49-67 en ALVIRA, R. (ed.), *El hombre: inmanencia y trascendencia* (Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra). Cfr. también del mismo autor, (1989), *Lo natural y lo racional* (Madrid, Rialp).
- [32] Cfr. ARISTÓTELES, *Física* II, 2.
- [33] ARISTÓTELES, *Física*, II, 8.
- [34] Cfr. GADAMER, H. G. (1977), *Verdad y método*, p. 122, (Salamanca, Sígueme).
- [35] Para toda esta cuestión, véase MARIN, H. (1993), *La antropología aristotélica como filosofía de la cultura* (Pamplona, Eunsu).
- [36] Esta tesis ha sido defendida por CHOZA, J. (1988), *Manual de Antropología Filosófica*, especialmente pp. 431-40 y 477-507, (Madrid, Rialp).
- [37] SPAEMANN, R. (1991), *Felicidad y benevolencia*, p. 244 (Rialp, Madrid).
- [38] Cfr. PASCAL, B. (1960), *Pensées*, n.º 129, vol. 1, pp. 80 y 82 (París, Librairie Armand Collin).
- [39] Cfr. MARÍN, H. (1990-4), *Las formas epocales del humanismo*. vol. 1: *Humanismo aristocrático*; vol. 2: *Humanismo estamental*; vol 3: *Humanismo pericial*, (Pamplona, Cuadernos Empresa y Humanismo).
- [40] CLARK, G. (1985), *La identidad del hombre vista por un arqueólogo*, pp. 206-7, (Buenos Aires, Paidós).
- [41] Una excelente defensa de esta tesis puede encontrarse en BERLIN, I. (1992), *El supuesto relativismo del pensamiento europeo del siglo XVIII* pp. 85-101 en Id., *El fuste torcido de la humanidad* (Barcelona, Península). Ver también PUTNAM, H. (1988),

Razón, verdad e historia, especialmente capítulo 6; Id. (1994), *Las mil caras del realismo*, especialmente capítulos III y IV, (Barcelona, I.C.E.-U.A.B.-Paidós); y BERNSTEIN, R. J. (1983), *Beyond objectivism and relativism* (Oxford, Blackwell).

- [42] Cfr. GEERTZ, C. (1988), El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre, p. 57.
- [43] GEHLEN, A. (1993), *Antropología filosófica*, p. 98, (Barcelona, Paidós).
- [44] DILTHEY, W. (1944), El sueño de Dilthey en *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. xviii, (México, FCE).
- [45] DILTHEY, W. (1945), Las tres formas fundamentales de los sistemas en la primera mitad del siglo XIX, p. 217, en *Teoría de la concepción del mundo*, (México, FCE).
- [46] DILTHEY, W. (1944), *El mundo histórico*, p. 305 (México, FCE).
- [47] BOILEAU, Arte poética en GONZÁLEZ PÉREZ, A. (ed.) (1977), *Poéticas*, p. 118 (Madrid, Ed. Nacional). La edición original corresponde a 1674.
- [48] LOVEJOY, A. O. (1948), *Essays in the History of Ideas*, p. 80.
- [49] Cfr. GADAMER, H. G. (1977), *Verdad y método*, pp. 421-39.
- [50] DILTHEY, W. (1944), El sueño de Dilthey, p. xvii.

SUMMARY: THE VALUE OF MULTICULTURALISM IN EDUCATION.

Both the European integration and the demands of the cultural minorities within each state led us to live in multicultural societies. The paper analyses the different consequences upon educational model of considering multiculturalism as an inescapable fact or as something intrinsically good. The consideration of multiculturalism as a fact leads to establish a sharp distinction between the public and the private spheres of human life and to reduce education to the public realm. Against this view, the article argues in favour of considering multiculturalism as a good looking for a right approach of the problem of the relationships between culture and nature. Against the illustrated uniformitarian view of human nature, it is defended with Aristotle a teleological one. This teleological view enables us to understand why the very existence of a plurality of cultural traditions is, as Dilthey claims, *per se* good.

KEY WORDS: Multiculturalism, Education, Culture, Human nature.

«TEATRO PARA EL PUEBLO» Y EDUCACIÓN POPULAR EN LA SEGUNDA REPÚBLICA: ¿UN «DIRIGISMO PARA LA LIBERTAD»? [*]

por Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA

Universidad de Valencia

1. Introducción

En un reciente trabajo [1] sostenía que durante la Segunda República la educación popular que de una u otra manera es apoyada desde el poder, responde a los intereses de culturización política del régimen. Con las matizaciones y diferencias que en el citado estudio se contemplan, en él procuré mostrar que tanto las Misiones Pedagógicas como las experiencias de educación popular de la Federación Universitaria Escolar pretenden dar a conocer los valores socio-políticos sobre los que se levanta el régimen republicano hasta su desaparición en 1939. Sin embargo, anotaba allí que estas acciones de educación popular trascendían la mera comunicación o divulgación de una cultura política añadiendo el intento de que ésta fuera asumida e interiorizada de forma consciente por el público al que iba dirigida aquella educación. Naturalmente, el grado de compromiso en este sentido difería de las Misiones Pedagógicas con respecto a las Universidades Populares de la Federación Universitaria Escolar (F.U.E.) y a otras experiencias de la Federación estudiantil en los años de la guerra civil. En estas páginas es mi intención hacer una aproximación semejante pero circunscrita ahora al ámbito del teatro; por tanto, me acercaré, con la forzosa brevedad que exige este tipo de trabajos, y con el ánimo de estimular otros futuros, al «Teatro del Pueblo» de las Misiones Pedagógicas, a «La Barraca» de la Unión Federal de Estudiantes Hispanos, y al «Búho» de la Federación Escolar valenciana, los tres considerados «teatros para el pueblo» en clara diferenciación con los «teatros del pueblo», caracterizándose aquéllos, en opinión de Miguel Bilbatúa,

por su «culturalismo» y apofesionalismo, desde una perspectiva marginal a la estructura económica del teatro en España» y por «llevar el teatro al pueblo, entendido el teatro como bien cultural en abstracto, y el pueblo como los habitantes de aquellas zonas «culturalmente depauperadas», especialmente las rurales» [2].

2. *La función educadora del teatro*

Desde antiguo se le ha reconocido al teatro el importante papel de configurar una opinión pública de acuerdo con las orientaciones del poder dominante, convirtiéndose, de este modo, en un claro instrumento al servicio del dirigismo ideológico de los distintos regímenes políticos. En un estudio sobre el teatro de la Ilustración, José Antonio Maravall aborda esta cuestión entendiendo que «desde luego, en el tratamiento del tema del teatro prima el punto de vista de la función social que le toca ejercer, educando a las conciencias, depurando los sentimientos» [3], función que fue regulada, aunque con fines y resultados diferentes, tanto por nuestros ilustrados —Jovellanos expuso su criterio al respecto en su *Memoria para el arreglo de la policía de los espectáculos y diversiones públicas y sobre su origen en España* [4]— como por los de otros países no sujetos al despotismo de un Rey, como los franceses; dice Maravall aludiendo a Marvin Carlson [5], que «los gobiernos de la Revolución francesa en sus diferentes fases, se sirvieron del teatro para difundir su ideología y atraer por vías emotivas la adhesión de la opinión pública: un dirigismo para la libertad» [6].

Sirva esta referencia histórica no sólo para fundamentar este primer epígrafe sino para ilustrar cómo el teatro es llamado a conformar las conductas sociales con arreglo al orden existente, bien sea erradicando, por negativas, actitudes contrarias a los nuevos valores sociopolíticos, bien sea mediante la inculcación de éstos. Naturalmente, la función educadora del teatro será intervenida, mediatizada, en mayor o menor medida, según que el régimen político se declare o no respetuoso con las libertades individuales, entre ellas la de expresión, consustancial al hecho teatral. De este modo, se puede afirmar sin temor a equivocación alguna, que la injerencia del poder político a la hora de fijar la función social del teatro es más acusada en los gobiernos republicanos a partir de 1936 que en el lustro precedente, y ello no porque aquellos fueran contrarios a las libertades, sino porque éstas, siquiera sea circunstancialmente, debían estar supeditadas a la defensa de la Libertad que haga posible el ejercicio de las otras libertades. Dicho de otro modo, el dirigismo cultural es más imperativo cuando se trata de defender los perfiles más sustanciales de un régimen amenazado de

desaparición, ante lo cual no caben actitudes neutras. Y esto se reflejará con toda nitidez en las experiencias teatrales que protagonizan estas páginas.

La función del teatro durante la República «burguesa» de 1931 fue motivo de manifiestos y polémicas que, partiendo de un punto común —la necesidad de renovar la escena española, y su moral artificiosa, sometida a las exigencias de la taquilla, situación que se avenía mal con los acontecimientos sociales del país—, derivó en posturas contradictorias, unas que abogaban por un teatro de minorías —defendidas por Luis Araquistain, diputado del Partido Socialista [7]— y otras por un teatro de masas, que tuvo en Ramón J. Sender [8] a uno de sus más firmes abanderados. Este tipo de teatro —de masas, popular y, más tarde, proletario— sería el predominante durante la República, posiblemente por su mayor coincidencia con las transformaciones sociales y políticas que el nuevo régimen prometía. El público elitista del teatro burgués, deja paso a un público más popular, más pueblo, y el «arte por el arte» de aquél, sucumbe ante la mayor implicación social de éste [9]. Y es aquí, en este teatro popular y de masas donde se ubican los Teatros Universitarios y el de las Misiones Pedagógicas, cuya función educadora es reconocida por sus más directos protagonistas.

En efecto, el fundador y alma de «La Barraca», Federico García Lorca, deja constancia, y no precisamente de forma esporádica, de la función educadora del teatro; así lo afirma, entre otros, en sendos testimonios de 1935; el primero, extraído de «Charla sobre teatro» dice:

«El teatro es uno de los más expresivos y útiles instrumentos para la educación de un país y el barómetro que marca su grandeza o su desmayo. Un teatro sensible y bien orientado en todas sus ramas, desde la tragedia al vodevil, puede cambiar en pocos años la sensibilidad de un pueblo; y un teatro destrozado, donde las pezuñas sustituyan a las alas, puede achabacinar y adormecer a una nación entera. El teatro es una escuela de llanto y de risa, y de una tribuna libre donde los hombres pueden poner en evidencia morales viejas o equívocas y explicar con ejemplos vivos normas eternas del corazón y el sentimiento del hombre» [10].

En su respuesta a la pregunta sobre el futuro del teatro, Lorca señala el fracaso del teatro puramente artístico que devino en algo extraño y anacrónico por haberse desviado de los intereses del pueblo, porque «El gran públic —dice Lorca— va [al teatro] a veure la seva vida i els seus problemes. Per mitjà del teatre fixe-u-vos si es pot orientar a les masses!... Si l'autor s'adapta al tipus de mentalitat mig que predomina, i arriba a fer comprendre clarament les seves idees a través de l'obra, aleshores (...) fa la gran tasca de realitzar la veritable

missió del teatre, educar les multituds» [11]. Esta función educadora se enriquece con el entendimiento de que el teatro ya no es sólo un vehículo que lleva cultura al pueblo, o un instrumento de formación social como decía Lorca, sino que incorpora, además, misiones nuevas, entre ellas una función eminentemente culturizadora de las masas que posibilite su emancipación y liberación papel éste que se incrementa en los años siguientes, tanto es así que, para Manuel Valldeperes, el teatro de la revolución

«ha d'ésser la més activa de les formes educatives de la massa, imponent, en forma persuasiva, totes aquelles idees que tendeixin a la renovació immediata i progressiva de la humanitat. Per tal com el teatre arriba al més pregon de la consciència popular, aquest ha d'ésser una veritable escola social en la qual es forgin els nous conceptes bàsics de l'activitat proletària (...) Capacitar el poble dels problemes que l'afecten directament i assenyalar-li solucions, per revolucionàries que siguin, és la missió específica del teatre d'avui (...) L'emancipació de les masses, l'alliberament dels pobles, la fraternal unió de la humanitat (...) tenen la seva base en la cultura popular. I és per això, també, que el teatre ha d'ésser, per tal de respondre a la seva concepció revolucionària, obra de cultura, obra de capacitació, obra de formació intel·lectual de les masses» [12].

En fin, terminemos este punto preguntándonos con Antonio Aparicio «¿quién puede negar la gran importancia del teatro como instrumento de enseñanza?. Aquello que el hombre contempla con admiración tiende a imitarlo más tarde (...)» [13]. Y es que el teatro, aparte de su intrínseco valor educativo, es capaz de enseñar aún sin proponérselo explícitamente; no obstante lo cual, las experiencias escénicas que nos ocuparán en las páginas que siguen, sí tenían una clara intencionalidad educadora, entendida ésta, como acabamos de decir, en un sentido amplio que sobrepasa la mera transmisión cultural para abarcar también una función «política» insistente en el protagonismo social del pueblo. El teatro del que nos ocupamos contempla, pues, entre sus fines, de forma más o menos declarada, devolver al pueblo — su nuevo público — el papel preponderante que le corresponde en la vida social, implicarlo en la cosa pública borrando para ello la tradicional desafección que lo mantenía desvinculado de los asuntos comunes, de las decisiones políticas, de las cosas de la comunidad, del quehacer de la «polis» [14].

3. *El «Teatro del Pueblo» de las Misiones Pedagógicas*

El acercamiento al teatro de las Misiones exige un recuerdo inevitable —y en este caso sumario y con afán exclusivamente contextualiza-

dor— de la conocida infravaloración de las Misiones Pedagógicas por parte de estudiosos de la cultura republicana; entre las más referidas están las de Tuñón de Lara que las calificó de «utopía educacional» [15], y las de Bilbatúa que las etiqueta de «obras de caridad cultural» [16], epítetos comedidos en comparación con los que le sugiere a Víctor Fuentes la «actitud de evangelizadores» de los integrantes de las Misiones «que llegan a redimir a los «salvajes» de su atraso cultural, sin darse cuenta, aquellos misioneros, que mucha de aquella gente en cuestiones socio-políticas, y no digamos en sabiduría no libresca, estaban más adelantados que ellos» [17]. Esta idea, referida al teatro, ya la manifestó en 1932 Ramón J. Sender cuando, con palabras muy duras, denunciaba lo absurdo de enviar «teatritos decadentes a las aldeas que saben hacer teatro como el de Castilblanco» [18], pueblo de Badajoz que evocó a muchos con su tragedia la que siglos atrás escenificara Lope de Vega en su *Fuenteovejuna* [19]. A estas valoraciones respondieron en su momento los protagonistas de las Misiones. Eugenio Otero ya le planteó la cuestión a Rafael Dieste, estrechamente implicado en el Teatro Guiñol de las Misiones, quien a mi entender abunda en una de las intenciones principales del acto misional cossiano, a saber, la conveniencia de que el pueblo tomara consciencia de su papel social acorde con el régimen reformista de 1931: «Usábamos, hasta donde nos era posible, los recursos de los juglares pero no era simple jugaría. En primer lugar procurábamos devolver la conciencia de sus propios valores al pueblo» [20], además de crear «un orden de ilusiones, de formas de sociabilidad, de participación, y esto probablemente podía ser un estímulo para vigorizar en el pueblo el sentido cívico y la voluntad de reforma» [21]; y todo ello aparte de afirmar que el alcance de las Misiones «comprendía, además, no sólo los aspectos más desinteresados de la cultura, sino también los de índole más urgente o práctica» [22]. Manuel Aznar recoge la creencia de Arturo Serrano Plaja de que las Misiones tenían una «especial eficacia como vehículo para despertar la dormida conciencia popular: «Y eso es lo que, cuando menos, hacen las Misiones: comprobar que (las gentes populares) están vivas, avivarlas»» [23].

Cossío conocía los riesgos de incomprensión de los que sería objeto su empresa y así lo dejó escrito en las páginas que anteceden a la memoria del Patronato [24], pero quería reparar en la medida de lo posible el abismo, sobre todo espiritual, que separaba la ciudad y la aldea [25] por medio de la comunicación —lo contrario del aislamiento— «para enriquecer las almas y hacer que vaya surgiendo en ellas un pequeño mundo de ideas y de intereses, de relaciones humanas y divinas que antes no existían» [26], y esto creo que va más allá de la simple transmisión de un momentáneo goce estético como se ha queri-

do ver en la finalidad de las Misiones Pedagógicas o, como el propio Cossío dice para salir al paso de las críticas apuntadas, más allá de la «comunicación de cultura exclusivamente espontánea y difusa» [27]. Y es que las Misiones y su Teatro tienen, además, una clara intención educadora en el sentido que he apuntado más arriba.

Por todo ello, cuando Enrique Díez-Canedo se hace eco de la opinión de los protagonistas del «Teatro del Pueblo» y afirma que no se trata de teatro «sino de llamadas a la sensibilidad popular por medio del teatro», es preciso preguntarse por su significado último [28], pregunta que debe incluir el concepto «sensibilidad», el cual no es una capacidad sólo para experimentar sensaciones o impresiones sino también para juzgar, opinar y formarse un criterio propio. Luis Santillano recoge de uno de los últimos escritos de Cossío estas palabras, muy cercanas a lo que decimos: «El hombre del pueblo tiene derecho a gozar de los bienes espirituales de que disfrutaban los privilegiados (...). Es cuestión de justicia social. Hay que enseñarle a divertirse con Sófocles y con los libros de caballería, poquito a poco, con paciencia y paso a paso, y hay que darle motivos para que se informe de todos los problemas humanos que hoy dan la vuelta al mundo» [29]. Cabe entender de estas palabras que el Teatro de las Misiones apunta a la sensibilidad de «los humildes de pueblos y aldeas» —«un público análogo en gusto, sensibilidad, reacción emotiva y lenguaje, a los públicos de los antiguos corrales» [30]— en aquél doble sentido: experimentar una impresión nueva mediante el goce de un bien espiritual y, al mismo tiempo, formarse un juicio propio dándole «motivos —como quiere Cossío— para que se informe de todos los problemas humanos que hoy dan la vuelta al mundo». Con esta finalidad, el Teatro de las Misiones no podía ser sin más un transporte de bienes culturales en abstracto, sin intencionalidad alguna, sino un instrumento que ayudara a hacer efectivo el mandato legal que crea las Misiones cuya finalidad, además de reparar una injusticia social, estriba en convertir a los ciudadanos en colaboradores y partícipes del desarrollo nacional [31], implicación que precisa de aquél «avivamiento» de las gentes del que hablara Arturo Serrano Plaja, involucración que necesita de enseñanzas, de un propósito formador y educativo claro; en la consecución de este objetivo alcanza un mayor significado el siguiente testimonio de Enrique Azcoaga Ibas —encargado de explicar las pinturas del Museo Circulante— quien dice que los actores del Teatro de las Misiones

«no daban su vida para que la vida de sus personajes reflejaran conductas poco meritorias, sino para que sus interpretaciones pusieran de manifiesto lo que la vida tiene siempre, por encima de los mil conformismos, de aventura y de riqueza. En los tablados misionales los estudiantes que soñaban con una España transformada y más

viva no podían hacer el juego, como los malos actores profesionales, a esas clases españolas empeñadas en discutir los problemas alrededor de una camilla o sentados apaciblemente en un tresillo, confundiendo acción y comentario, entusiasmo creativo con acción resignada. Estos grupos estudiantiles, por otra parte, no se parecían en nada a esos teatros de ensayo que pedantizan las ideas y las fábulas, desprovéyéndolas del suficiente atractivo. Las representaciones teatrales prolongaban una convivencia, un sentido de la solidaridad, una camaradería, que sin necesidad de prólogos insufribles (...) transcendía del tablado para regocijo e interés de las gentes de pueblo, *encantadas*, arrastradas por sugestivas ideas teatrales (...) En el Teatro de Misiones (...) las huestes de Alejandro Casona sembraban en las plazas de España una inquietud, a la que el teatro sólo renuncia cuando está muerto: pensar con todos los que nos acompañan en aquello que somos y no somos» [32].

Con esta importante intención —entre otras, sin duda, también importantes— sólo en el primer año de su andadura, «conforme a una didáctica elemental» el Teatro y Coro de Misiones llevaron su «actuación jubilosa y educadora ante más de 30.000 espectadores rurales» [33]; a esa didáctica elemental se adaptaba de manera excelente el repertorio de la «farándula primitiva» a cuya semejanza —aseguran sus responsables— en cierto modo nace y vive el Teatro de Misiones: Pasos, Sainetes y Entremeses del teatro clásico (de Juan del Encina, Lope de Rueda, Cervantes, Calderón, Quiñones de Benavente, Ramón de la Cruz...), y algunas adaptaciones sencillas como «El Médico a palos» en versión de Moratín, conformaban el bagaje educador —que no dogmático, de comprensión fácil, «con la didáctica simple de los buenos proverbios» [34]— del «Teatro del Pueblo» con el que el pueblo, ese «público interesantísimo», se identificaba —«encantado»— porque de él mismo salió siglos atrás, ese público nuevo, esas gentes que muestran las fotografías «boquiabiertas ante un tablado, asombradas ante una escena, así del teatro como de la pantalla, (que) impresionan profundamente al que las contempla» [35]...

Al encuentro de ese mismo público, y con parecidos fines, saldrán esos otros «teatros para el pueblo», los teatros universitarios de la Segunda República.

4. Teatro Universitario

Muchas son las conexiones entre el Teatro de las Misiones y el Teatro Universitario de «La Barraca» (de la F.U.E. de Madrid) o «El Búho» (de la F.U.E. de Valencia) [36]. Sin entrar en profundidades, entre aquéllas cabe señalar que uno y otro lo integran estudiantes de

las distintas Facultades y Escuelas universitarias, conscientes, tal vez, del nuevo papel que la juventud estudiantil cree estar llamada a jugar en una sociedad que conoce profundas transformaciones en cuyo proceso, sin duda, la educación y la cultura ocupan un lugar preeminente. Decenas de universitarios eligen la escena como un instrumento mediante el que hacer posible el ideal de socializar la cultura, que consiste no sólo en extenderla a cuantos tienen necesidad de ella sin privilegios de clase, sino también en estimular por su mediación el pensamiento crítico entre aquellos a quienes se dirige [37]. Ambos teatros —que no en vano mantenían ligazones con la Institución Libre de Enseñanza [38]— se enmarcan en los proyectos de extensión cultural de la Segunda República rompiendo, como acabamos de decir, con «la concepción burguesa de la cultura como patrimonio de clase» [39]; por ello, el Teatro de las Misiones y el Teatro Universitario buscan también un público nuevo, el pueblo; bien es verdad que el Teatro misional tiene un destinatario más rural en el sentido de que prefería los núcleos de población pequeños de más difícil conexión con la ciudad, y que muy esporádicamente actuaba en ciudades [40]; el público del Teatro Universitario es también popular aunque indistintamente rural o urbano; así, «La Barraca» lo mismo actúa en Vinuesa o Almazán que en Madrid o Ciudad Real, en Santiago y La Coruña que en Grado o en Cangas de Onís, en Alicante y Valencia que en Utiel o Almansa, en Granada, Valladolid o Salamanca que en Canfranc, Villarcayo, Frómista o Villadiego, etc. Es cierto que el Teatro Universitario, en especial el lorquiano, tenía mayores pretensiones teatrales, mientras que el «Teatro del Pueblo» las tenía de índole pedagógica [41]; sea como fuere, «el caso es que, de repente, dos teatros ambulantes hicieron aparición en los escenarios de España: La Barraca, auténtico teatro, con una misión definida que cumplió plenamente, y Misiones Pedagógicas con otra, de parecido significado, pero como su nombre indica claramente, más pedagógica que artística» [42]. Acabamos de señalar en qué consistía ese «parecido significado» entre ambos tipos de teatro; me detendré aquí en uno de sus elementos comunes, su finalidad educadora en el doble sentido ya expuesto.

Cuando Francisco Caudet sostiene que «La Barraca formaba parte integral del plan educacional de la Segunda República, adaptando el teatro a esa finalidad» [43], está reconociendo algo que ya hemos apuntado, que el Teatro Universitario se inserta, junto con el Teatro misional, en la tarea de ayudar a la transformación social y política que constituye el objetivo prioritario del Poder político y, en consecuencia, hace suya la idea de extensión cultural republicana con toda su carga significante; es decir, «La Barraca» se suma a uno de los principios socio-políticos inherentes a los planteamientos educacionales del nue-

vo régimen, el compromiso de hacer partícipes a todos los ciudadanos de los bienes educativos y culturales para implicarles en ese proceso de transformación [44]. Asegura Luis Sáenz de la Calzada que «La Barra-ca» surge, en parte, ante la necesidad de renovación teatral que necesitaba el país, pero también —y esto es lo que nos interesa aquí— porque sus mentores creían «en la cultura como uno de los más importantes motores para conseguir el acercamiento humano y superar desniveles existentes entre las clases sociales» [45]. La actitud reformista que denotan estas palabras, incrementada por la escasa integración de los estudiantes-actores con el pueblo al que llevan su bagaje cultural [46] —teatro para el pueblo—, adquiere un tono diferente y de más hondo calado cuando García Lorca nos sumerge en la intención de su compañía teatral: educar al pueblo mediante un instrumento que le pertenece, el teatro, y hacerlo no de manera despreocupada, sino «con una gran idea política, educar al pueblo poniendo a su alcance el teatro, sobre todo el clásico y el viejo», y hacerlo de tal modo «que la eficacia pedagógica no se pierda. Hay que darle al pueblo lo suyo. Lo suyo, que no son sólo capeas» [47]. «Lo suyo» es, evidentemente, lo que le ha conformado como pueblo: sus luchas, sus tradiciones, su memoria, es decir, el teatro, sobre todo el teatro clásico. Cuando nace «El Búho», el teatro de la F.U.E. valenciana, en su Cartel-manifiesto se lee:

«El teatro es vivo compendio del desarrollo totalitario de los pueblos y está inexorablemente sujeto a sus accidentes de toda índole. Apenas puede pretender desenvolverse en estadios de abstracción y alejarse de la interpretación social de la vida. No. Ello es imposible. Es el ambiente quien crea el teatro, y en todo momento ha de reflejar sus vicisitudes, sus problemas, sus rumbos. Lo contrario, querer lo contrario, sería caer en la utopía, en la irrealidad» [48].

La interpretación social de la vida, el reflejo de sus cambios, sus problemas y sus anhelos, «lo suyo» del pueblo que decía Lorca, es la misión que fundamenta la existencia del verdadero teatro, y lo que explica en lógica coherencia su repertorio. El mismo manifiesto advierte, por tanto, que a los jóvenes que forman el Teatro Universitario de la FUE valenciana y a todos aquellos estudiantes que colaboran en esta experiencia, les guía un sólo propósito, «el de ofrecer versiones, auténticamente actuales [49] de teatro». Naturalmente, puede sorprender [50] que, a renglón seguido, entre estas obras de «actualidad» anuncien la puesta en escena de *El gran teatro del mundo*, de Calderón, y *El juez de los divorcios*, de Cervantes, actualidad que no debe interpretarse en un sentido cronológico, sino social y político acorde con la función del teatro de reflejar las necesidades, problemas y rumbos de la vida social; y qué duda cabe que el teatro clásico popular ofrece cuantiosos y gráficos ejemplos [51] que contienen aspiraciones impe-

recederas y luchas permanentes del pueblo, válidas tanto para el pueblo del Barroco como para el pueblo de la República; deseos de justicia y de libertad, rebeliones contra la tiranía, la opresión y la arbitrariedad, en fin, la oposición heroica del débil contra el fuerte, son puntos de encuentro de lo popular que trascienden las características espaciales y temporales para pasar a conformar una especie de patrimonio común —«lo suyo»— que logra galvanizar la sensibilidad del pueblo aunque medien varios siglos entre las representaciones de los «corrales» del XVII y ésta, por ejemplo, protagonizada en agosto de 1935 por los estudiantes de «El Búho» en la plaza del pueblo valenciano de Faura, donde, «sobre un tablادillo tapizado por los colores de la República», se representó la obra de Lope de Vega, *Fuenteovejuna*. En la plaza del pueblo, escenario abierto a todos, como el mensaje del drama lopesco, para que grandes y pequeños, hombres y mujeres, y, como narra el cronista, «los maestros de las escuelas primarias, que habían llevado al acto a sus pequeñines», pudiesen participar de la obra en emocionado, recogido y «culto silencio» como dejó escrito Emilio Fornet en su crónica:

«Todo el pueblo se arracima y absorbe la poesía, con un silencio culto y magnífico. Emociona este fervor campesino por el teatro clásico. Una ventanita iluminada por las luces eléctricas del teatro improvisa un marco de maravillosas pinturas modernas: dos cabecitas de niños campesinos son un Picasso maravilloso; luego sale una viejecita de Ribera...

...Ya las figuras de *Fuenteovejuna* dicen sus versos de encanto; mueven las danzas populares, exclaman sus justas rebeldías contra los tiranos... Y el pueblo auditor se entusiasma, magnífico, como en el teatro griego, popular...» [52].

M.^a Fernanda Mancebo y Manuel Aznar encuentran dos elementos que ayudan a explicar la actitud del pueblo ante esta representación teatral y que es perfectamente extensible a otras situaciones similares, como las que proporcionan el Teatro de las Misiones Pedagógicas, por ejemplo, o la propia «Barraca», espejo en el que se mira «El Búho» en sus inicios: en primer lugar, el campesino español, en gran parte analfabeto, «es para la intelectualidad republicana el “público teatral ideal” [53] (...) Pero, además, la obra representada es nada menos que *Fuenteovejuna*, un drama cuya significación revolucionaria acaban de actualizar en la realidad histórica pueblos españoles como Castilblanco, Casas Viejas o la cuenca minera asturiana» [54].

Mediante el teatro clásico no sólo se educaba el gusto popular [55], sino que en él reconocía el pueblo sus problemas de siempre y reencontraba sus valores; por su mediación el pueblo podía adquirir concien-

cia de su fuerza, y ser impulsado a la acción. Con la *Fuenteovejuna* que montó «La Barraca» dice Caudet que «se quiso teatralmente, con mecanismos propios de la comunicación teatral artística, ilustrar y estimular la acción. Acción que tenía que ir precedida o acompañada de una concienciación. La realidad socio-histórica de la España rural recibía un choque, un alboroto en sus conciencias, una identificación dramática, al ver su propio drama representado en la escena» [56]. En el drama lopesco las tropelías e injusticias del Comendador propician que el pueblo «rompa un estado de cosas insostenible, estado que, como siempre —dice Sáenz de la Calzada [57]— ha sido creado por un felón»; el Comendador no da crédito a que el pueblo se levante contra él —«¡El pueblo contra mí!», dice incrédulo—, porque «sucede algo que no tiene precedentes en la historia»... y Flores, el criado del Comendador advierte: «Cuando se alteran / los pueblos agraviados y resuelven / nunca sin sangre o sin venganza vuelven». Podemos imaginar el impacto de la obra en el ámbito de la España rural, todavía plagada de caciques y terratenientes, impacto que se agrandaría con el montaje que ideó Lorca de la obra adecuándola no al reinado de los Reyes Católicos, como hizo Lope, sino al entorno histórico de los años treinta... porque «Federico trataba —trató siempre— de inquietar a la gente espectadora, al personaje pasivo del teatro; el problema que Fuenteovejuna planteaba tenía (...) vigencia; caciques y mandamases no faltan en nuestro territorio; señor de horca y cuchillo, con derecho de pernada en la obra (...)» [58].

Que el pueblo volviera a ser capaz de escribir su propia historia, que recuperase el protagonismo que le pertenece, fue un objetivo de primer orden del Teatro Universitario, si bien esta finalidad se hace mucho más visible durante la Guerra Civil porque es en ella cuando la República necesitaba de manera especial el protagonismo que concede la toma de conciencia de lo que se es y de aquello por lo que se arriesga la propia vida. En este sentido es sumamente ilustrativo que un estudioso de este teatro, como José Monleón, defina «El Búho» por su actitud hacia el logro de una cultura popular «que significaba trabajar por una nueva perspectiva de la cultura y políticamente, por una transformación que diera al pueblo el protagonismo histórico... pero nunca por la aceptación de una cultura de segunda clase» [59]; y cuando hablamos aquí de cultura popular insistimos que hay que entenderla como instrumento de emancipación.

Durante los años de la guerra civil el teatro en general y el universitario en particular (ya no el de Misiones), vuelve a ser aprovechado con fines de educación popular pero también de propaganda y de formación política [60]. A este respecto recuerda Miguel Bilbatúa que «desde el comienzo de la guerra se vio con claridad en la zona republi-

cana las posibilidades que el teatro tenía como medio de propaganda. Ello era consecuencia directa de la utilización durante el período anterior, del teatro en tareas de difusión cultural y educación popular. Las experiencias del Teatro de las Misiones Pedagógicas y de los teatros universitarios (La Barraca, El Búho, etc.), son recogidas inmediatamente» [61].

La Guerra es más exigente con la función social del teatro en general [62] al tiempo que las posiciones políticas de los estudiantes afectan al planteamiento del suyo propio. En efecto, un mayor compromiso y militancia política se apodera de la escena universitaria. «La Barraca», perdido de forma trágica su creador y su alma en los campos de Viznar, siguió con su tradicional repertorio, pero sus actores eran más jóvenes (los más veteranos estaban movilizados) y su público se amplió a los soldados que luchaban en los frentes [63]. «El Búho», sin embargo, se adapta mejor a la evolución de la sociedad que surge tras el 18 de julio del 36, abandonando su inicial carácter de teatro nacional-popular para tomar otra nueva orientación, más acorde con el compromiso de lucha contra el fascismo [64], más en la línea del teatro vinculado a la lucha revolucionaria defendido por Piscator [65], y se define en esta segunda etapa como un teatro de agitación y propaganda [66] cuyo repertorio ya no se reduce sólo a los clásicos —a los que también se convoca, aunque bajo otros modos, a la lucha por la defensa de las libertades [67]— sino que incluye también obras de mayor actualidad social, escritas para el momento o adaptadas a él, deviniendo como dijo su director, Max Aub [68], en teatro de circunstancias [69]. Con esta fusión de teatro clásico y de circunstancias se pretende incidir más en las connotaciones revolucionarias que adquiere la misión del teatro:

«Cultura y revolución, términos siempre unidos por nosotros, son los ideales constantes de la juventud. El Búho plasma en su escena, como representantes de la juventud, estos dos términos, hermanándolos. Son Cervantes y Valle-Inclán, Max Aub y Alberti. Cultura revolucionaria os ofrece el teatro universitario de la FUE. Nuestro teatro clásico, popular, es por esos dos términos, por su conjunción, eminentemente revolucionario» [70].

Esta fusión se explica por la inmersión del Teatro Universitario en la realidad de una España en la que «están pasando muchas cosas. Se ha derrocado el dominio material inmediato de una clase y se está realizando una revolución en el estadio que históricamente corresponde. Todo esto en el marco de una guerra a muerte entre dos civilizaciones. Guerra que ha tenido la virtud de poner en pie tantas cosas dormidas que parecían muertas» [71]. Así, pues, no podía el Teatro Universitario, no podía «El Búho», permanecer ajeno a esta realidad

so riesgo de perder su razón de existir, razón que le viene dada por su valor social [72], el cual, a mi entender, contiene dos elementos básicos: primero, reflejar la realidad y sus problemas que es tanto como decir que el teatro es parte de esa realidad y, segundo, ayudar al espectador a interpretar esa realidad mediante el acto teatral, y a movilizar todos los recursos posibles con el fin de lograr su protagonismo social; Ramón Otaola lo sintetiza con estas palabras:

«La finalidad del teatro ha de ser actualmente, de este modo, más que la que como arte tiende a complacer la sensibilidad del espectador, la que trata de estimular su voluntad en la acción y le señala para ella objetivos concretos, jugando en la vida colectiva un papel en la adopción de sus formas de vida, en la elección de sistemas ideológicos definidores de su estilo y métodos de Gobierno; es decir, lo que supone como política» [73].

De este modo, el Teatro Universitario, y el teatro en general, se convierte en auténtica escuela social donde se informa al pueblo acerca de sus problemas, donde se le señalan soluciones, donde, en fin, se le estimula a la acción social..., actuaciones y fines que, necesariamente evidencian un dirigismo ideológico y cultural.

5. Conclusiones

El «Teatro *para* el pueblo», como su propio enunciado pone de manifiesto, es un transporte de cultura de arriba hacia abajo, desde las élites intelectuales hacia el pueblo; sin embargo, esta constatación no limita su alcance. Los «Teatros para el pueblo» que se han estudiado en estas páginas persiguieron —y no de forma inconsciente— otros dos objetivos fundamentales. El primero, y de acuerdo con lo que siempre fue la misión del teatro no marginal al poder— consiste en educar «políticamente» a las masas de espectadores a las que se dirige conformando una opinión pública simpatizante con los valores sociopolíticos del régimen. En el régimen republicano de 1931 las libertades, los derechos, el rescate de lo popular —en contraposición a lo elitista económica y socialmente—, son factores que integran una ideología que se quiere difundir a través del teatro. Por ello no sorprende que tanto el teatro de las Misiones Pedagógicas como el universitario —que gozaron de las bendiciones del poder establecido— nutrieran su repertorio en el teatro clásico pues en él se exponen de forma magistral las situaciones, los problemas, las inquietudes, los anhelos eternos del pueblo de siempre, del cual el pueblo republicano se siente parte. De este modo se lograba la difusión ideológica mediante un soporte estético y cultural de alto nivel. Ideología y cultura caminaban juntas.

Junto a este objetivo, el «teatro para el pueblo» cumplió una segunda finalidad: socializar la cultura —democratizarla, diríamos hoy— haciendo que ésta no fuera patrimonio de una sola clase social como hasta ahora había acontecido, sino algo a lo que todos —incluso los más desfavorecidos— tenían derecho. Mas, esta socialización no debe ser entendida de manera restrictiva, es decir, como democratización en el acceso a los bienes culturales limitada a una mera extensión cuantitativa en su disfrute; es cierto que el «teatro para el pueblo» busca un nuevo público, pero cuando entra en contacto con él la acción teatral no queda reducida a proporcionarle sólo un goce estético o a compartir un bien cultural, sino que profundiza en esa otra dimensión inexcusable y fundamental de la democratización cultural que entiende la cultura al modo kantiano, es decir, como instrumento que favorece la elección y, por tanto, la emancipación y la liberación.

El Teatro de las Misiones parece querer situarse formalmente dentro del concepto restrictivo que hemos señalado, consciente, tal vez, de los inconvenientes que podría acarrear a la empresa misional una intención más «política»; sin embargo, creo que, en último término, estuvo muy presente en la acción teatral la tarea concienciadora, la educación política por medio de los autores clásicos. El mismo Cossío quería que el teatro divirtiese pero, también, que fuera capaz de poner al público de misión al corriente de los problemas que afectan al mundo, es decir, que conciernen al mismo pueblo; y, por su parte, los misioneros responsables del Teatro de las Misiones, huyeron del conformismo para sembrar de la mano de los clásicos, inquietudes sociales. Avivar las gentes, involucrarlas en el hacer cotidiano de la cosa pública —forma idónea de legitimación democrática— fue una de sus preocupaciones.

Otro tanto cabe decir del Teatro Universitario, salvo que en éste se explicita con rotundidad que sus fines son, además del afán socializador de la cultura, colaborar en la transformación social y política; y el teatro, con la variedad de situaciones que plantea, puede ayudar a la consecución de este objetivo interpretando la realidad y, llegado el caso, ofreciendo desde el escenario soluciones encaminadas bien a solventar problemas sociales bien a dinamizar actitudes y conductas. El Teatro Universitario, de claras aspiraciones artísticas, quiso ser al mismo tiempo aldabón que golpeara las conciencias de ese nuevo público y empujarlas al ejercicio del protagonismo histórico que les corresponde... y el teatro clásico mostraba sobradamente con sus ejemplos, dramáticos unas veces y cómicos otras, este antiguo protagonismo y aquellas eternas morales y conductas.

Orientar a las multitudes y educarlas con «una gran idea política»

quería Lorca que fuese la misión del Teatro Universitario, y así fue durante los primeros años de la Segunda República... Luego, tras la afloración irreconciliable de las dos Españas, el Teatro Universitario de la F.U.E. toma partido por una de ellas, y ese compromiso político se vale del teatro —incluso adaptando el repertorio clásico o creando obras más de circunstancias— no sólo como instrumento de formación política y de concienciación social, sino como vehículo de propaganda ideológica. Pero en aquél y en éste momento de la Segunda República, el Teatro de las Misiones y el universitario no consiguen alejarse de lo que tal vez siempre ha sido la función social del teatro: educar las conciencias de las gentes y conformar las conductas sociales de acuerdo al orden existente... Pero ¿acaso ha escapado de este dirigismo ideológico alguna instancia educativa y cultural amparada por el poder?.

Aunque son necesarios estudios que profundicen en estas cuestiones, creo que se puede afirmar que lo positivo del «teatro para el pueblo» republicano reside en el hecho de no haberse limitado al mero transporte de bienes culturales hacia el pueblo, sino a ponerlo en situación de poder escoger y escribir su historia —que no otra cosa es la libertad— aunque esto nos evoque, lo que decía Carlson —en palabras de José Antonio Maravall— de los gobiernos de la Revolución francesa, los cuales «en sus diferentes fases, se sirvieron del teatro para difundir su ideología y atraer por vías emotivas la adhesión de la opinión pública: *un dirigismo para la libertad*» [74].

Dirección del autor: Juan Manuel Fernández Soria. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, Avenida de Blasco Ibáñez, n.º 21, 46100 Valencia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 2.XII.1996.

NOTAS

- [*] De un resumen de este trabajo di cuenta en el VIII Coloquio de Historia de la Educación (Santa Cruz de Tenerife, Diciembre de 1994).
- [1] FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (1996), La educación popular entre la reforma y la revolución social. La Federación Universitaria Escolar (F.U.E.), *Historia de la Educación*. Revista interuniversitaria, 14-15 (1995-1996) pp. 397-416.
- [2] BILBATÚA, Miguel (1976), Intentos de renovación teatral durante la II República y la Guerra Civil, Presentación al libro de ALBERTI, Rafael y otros, *Teatro de agitación política, 1933-1939*, p. 28 (Madrid, Editorial Cuadernos para el diálogo).
- [3] MARAVALL, José Antonio (1982), La función educadora del teatro en el siglo de la Ilustración, p. 620, en *Estudios dedicados a Juan Peset Aleixandre*, (Valencia, Universidad de Valencia) T. II.
- [4] JOVELLANOS, GASPARD MELCHOR DE (1812), *Memoria para el arreglo de la policía de los espectáculos y diversiones públicas y sobre su origen en España*, (Madrid, Sancha).
- [5] CARLSON, M., (1970) *Le théâtre de la Révolution française*, (París).
- [6] MARAVALL, José Antonio (1982), o. c., p. 642.
- [7] ARAQUISTAIN, Luís (1930), *La batalla teatral*, (Madrid, Editorial Mundo Latino).
- [8] SENDER, Ramón J. (1931), *Teatro de masas*, (Valencia, Orto).
- [9] Dice Sender, RAMÓN J. (1936), en El teatro nuevo, *Leviatán*, XXV (1-junio) p. 48, que «el teatro, nuestro teatro, no podrá caer nunca en el «divertimento», en el «juego inofensivo». No podrá ser apolítico, porque la realidad en desarrollo, avance y transformación no es nunca apolítica. El teatro, reflejando y acusando los ángulos más característicos de la verdadera realidad social que nos rodea, tiene que ser forzosamente un importante instrumento para la «reconstrucción consciente de la vida por medio del arte»».
- [10] Citado en CAUDET, Francisco, (1993) *Las cenizas del Fénix. La cultura española en los años 30*, p. 391 (Madrid, Ediciones de la Torre). Sobre Lorca, véase su estudio: Lorca: por una estética popular, en CAUDET, Francisco (1993), o. c., pp. 381-406.
- [11] *L'Hora*, (1935), 27 de septiembre.
- [12] VALLDEPERES, Manuel, (1937) *La força social i revolucionària del teatre*, pp. 49-50 (Barcelona, Forja).
- [13] APARICIO, Antonio, (1938) El teatro en nuestro ejército, *Comisario*. Revista para los comisarios, 4 (diciembre).
- [14] A este respecto puede ser útil la definición que da Adolfo Maillo de educación popular, aunque me parece algo tibia, para definir los objetivos de educación popular del «teatro para el pueblo»: «La educación popular es un tipo complejo de acción socio-cultural que utiliza los ocios para suscitar, promover y difundir ideas, hábitos y modelos de enjuiciamiento, estimación y acción susceptibles de impulsar en sentido ascendente a los sectores sociales y culturalmente rezagados, fomentando su participación en los bienes de la cultura y de propiciar y favorecer la integración comunitaria en la vigencia y vivencia de un núcleo central de valores compartidos» (MAILLO, Adolfo (1967) *Cultura y Educación Popular*, pp. 230-231 (Madrid, Editora Nacional).

- [15] Aunque a renglón seguido dice que «no cabe, empero infravalorar aquellos esfuerzos» TUÑÓN DE LARA, Manuel (1973), *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*, p. 263 (Madrid, Editorial Tecnos).
- [16] Quien también advierte que esta expresión no debe anular «en modo alguno la buena voluntad y la abnegación de cuantos en ellos participaron» BILBATÚA, Miguel, 1976, o. c., p. 34.
- [17] «Sus meritorias intenciones culturales —con estas palabras establece Víctor Fuentes los términos que dan pie a esta valoración— quedan muy limitadas al plantearse el tema de la cultura en el terreno de la superestructura, quedando los privilegios socio-económicos, que sumían a las grandes masas de nuestra población en la indigencia económico-social y cultural, esencialmente intactos con el nuevo régimen político» FUENTES, Víctor, (1980), *La marcha al pueblo en las letras españolas, 1917-1936*, p. 43 (Madrid, Ediciones de la Torre).
- [18] SENDER, Ramón (1932), La cultura y los hechos económicos, *Orto*, marzo.
- [19] La Federación de Trabajadores de la Tierra (UGT) de Badajoz convocó a la huelga general para el 30 y 31 de diciembre de 1931 en protesta contra una supuesta complicidad de las fuerzas del orden y los caciques y propietarios; en el pueblo de Castilblanco la guardia civil disolvió la manifestación utilizando sus armas de fuego; un muerto y varios heridos fueron la chispa que emprendió «uno de esos espasmos colectivos de cólera popular que a veces se dan en la historia, y todos los campesinos, con hoces, piedras y palos, se abalanzaron sobre cuatro guardias asesinandolos sin piedad» MALERBE, Pierre, y otros (1981), *La crisis del Estado: Dictadura, República, Guerra (1923-1939)*, p. 137, Tomo IX de *Historia de España*, (dirigida por Manuel Tuñón de Lara), (Barcelona, Editorial Labor).
- [20] OTERO URTAZA, Eugenio (1982), *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*, p. 151 (A Coruña, Edición do Castro).
- [21] OTERO URTAZA, Eugenio (1982), o. c., p. 150.
- [22] De su testimonio recogido por AZNAR SOLER, Manuel (1981), Rafael Dieste en el teatro de las maravillas, prólogo a DIESTE, Rafael, *Teatro. I. Revelación y rebelión del teatro. El circo embrujado o la amazona y los excéntricos. Simbiosis*, p. 29 (Barcelona, Laia). Rafael Dieste menciona directamente a Tuñón de Lara de quien dice que «teoriza a este propósito con parcial conocimiento del asunto y con sus comentarios ha dado lugar a la atribución de un cierto infantilismo bien intencionado, pero ilusorio e inútil, a los Misioneros y a sus patrocinadores. Yo puedo garantizar que la cabeza de un Cossío, por ejemplo, era mucho más realista, e incluso revolucionaria, que la de muchos de los que intentan explicar «sentimentalmente» sus designios» (en AZNAR SOLER, Manuel (1981), o. c., p. 31; en general, véanse también al respecto las pp. 29-33).
- [23] SERRANO-PLAJA, Arturo (1935), Mapa de España regional. Misiones Pedagógicas. La literatura en los pueblos, *Almanaque Literario*, p. 274 (Madrid, Plutarco), citado en AZNAR SOLER, Manuel, (1981) o. c., pp. 32-33).
- [24] COSSIO, Manuel Bartolomé (1934), Prólogo a *Patronato de Misiones Pedagógicas (septiembre de 1931-diciembre de 1933)*, p. XXIII (Madrid, Oficina y Servicios del Museo Pedagógico Nacional). Este prólogo se recoge también en COSSIO, Manuel B. (1934), «Las Misiones Pedagógicas», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (en adelante B.I.L.E.), 889 (31-mayo-1934), pp. 97-104: «Será milagro, en efecto, que no aparezca como frívolo adorno ineficaz el intento de hacer partícipes a los

abandonados, de modo paupérrimo, es cierto, pero partícipes al cabo de aquellos *quehaceres*, solícitos al ocio, de aquellos precisamente que no sirven para nada, sino que valen por sí mismos y cuya *eficacia utilitaria* quedará siempre invisible e imponderable. Será milagro, en efecto, que no parezca superfluo y lujoso el mínimo esfuerzo justiciero para llevar al pueblo en olvido la vislumbre siquiera del humano, pero privilegiado reino de lo inútil y lo contemplativo, el goce noble de las bellas emociones, la celeste *diversión*, que la humanidad, por miserable que sea, persigue con afán al par del alimento» (También en *B.I.L.E.*, 889 (1934), p.104).

- [25] COSSIO, Manuel B. (1934), *o. c.*, p. 97. El acercamiento al pueblo contrasta, como señala oportunamente José Carlos Mainer, con la idea de Ortega de vencer «la vida local y el espíritu rural, egoista y empequeñecedor» en favor de la ciudad, del «espíritu industrial, abierto y generoso»... «Pocas veces —dice el profesor Mainer— fue Ortega más explícito en su pensamiento político y pocas veces también se expuso con claridad más meridiana el dilema de la modernidad española: campo frente a ciudad, progresismo civilizado urbano frente a caciquismo o insurrección campesina; revolución burguesa frente a feudalismo o frente a *jacquerie*», MAINER, JOSÉ-CARLOS (1981), *La Edad de plata (1902-1939). Ensayo de interpretación de un proceso cultural*, pp. 281 y 289 (Madrid, Ediciones Cátedra).
- [26] COSSIO, Manuel B. (1934), *o. c.*, p. 98.
- [27] COSSIO, Manuel B. (1934), *o. c.*, p. 99.
- [28] No es teatro en el sentido de pretender «realizar con ello una reconstrucción histórica, erudita, de nuestro Teatro antiguo, ni tampoco intentar sobre su recuerdo una renovación estética escénica», DÍEZ-CANEDO, Enrique (1938), *Panorama del Teatro Español desde 1914 hasta 1936, Hora de España*, XVI (abril), pp. 47 y 48).
- [29] SANTULLANO, Luis (1935), Cossío y las Misiones Pedagógicas, *B.I.L.E.*, 908 (31-diciembre), p. 306.
- [30] *Patronato de Misiones Pedagógicas (septiembre de 1931-diciembre de 1933)*, (Madrid, Oficina y Servicios del Museo Pedagógico Nacional), p. 93.
- [31] Preámbulo del Decreto de 29 de mayo de 1931 (*Gaceta de la República* del 30).
- [32] AZCOAGA, Enrique (1981), Las Misiones Pedagógicas, *Revista de Occidente*, 7-8 (noviembre), pp. 223-224.
- [33] El Coro y Teatro de las Misiones Pedagógicas (15 mayo 1932 - 15 mayo 1933), *B.I.L.E.*, 877 (31, mayo, 1933) p. 129.
- [34] *Patronato de Misiones...*, (1934), *o. c.*, p. 93.
- [35] DÍEZ-CANEDO, Enrique (1938), *o. c.*, p. 48.
- [36] Hubo otros teatros universitarios de la F.U.E. en Castellón (el «Juan Marco»), en Murcia, Alicante, Alcoy, Barcelona...
- [37] Véase FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel, (1996), La educación popular entre la reforma y la revolución social. La Federación Universitaria Escolar (F.U.E.), *o. c.*, pp. 397-416.
- [38] De ellos dice Luis Sáenz de la Calzada —destacado miembro de «La Barraca»— que «lo importante es que ambos teatros peregrinos, ambulantes, representaban florerones escénicos, y bien lucidos, de lo que fuera la Institución Libre de Enseñanza» SÁENZ DE LA CALZADA, Luis (1976), *La Barraca. Teatro universitario*, p. 45 (Madrid, Biblioteca de la Revista de Occidente).

- [39] AZNAR SOLER, Manuel y MANCEBO, M.^a Fernanda (1993), «El Búho», Teatro de la FUE de la Universidad de Valencia, p. 105, en *60 Anys de Teatre Universitari* (Valencia, Universitat de València). También COLECTIVO ACTUAL «EL BÚHO» y MANCEBO, M.^a Fernanda (1984), «El Búho», la experiencia lorquiana en Valencia. Los estudiantes de la FUE, protagonistas, *Estudi*, 18, (marzo), pp. 25-26).
- [40] Aunque, cuando el tiempo no permitía salir a los pueblos, el Teatro de las Misiones —se dice con ocasión de su I aniversario— actuaba en cárceles y asilos de Madrid (El Coro y Teatro de las Misiones Pedagógicas (15 mayo 1932 - 15 mayo 1933), *B.I.L.E.*, 877 (31, mayo, 1933) p. 130). En la Memoria del Patronato se recogen sólo dos actuaciones de este tenor: en el Asilo de La Paloma (Madrid) el 5 de marzo de 1933 y en la Cárcel de Mujeres, también de Madrid, el 12 de marzo del mismo año).
- [41] «Decían todos que La Barraca era más elegante, pero que no acercaba tanto al pueblo. Misiones iba a pueblos más pequeños. En La Barraca había más competencia por los papeles más gordos. José Caballero (decorador en aquellos momentos de La Barraca) me dijo que el orgullo teatral de La Barraca era superior al de Misiones. Las obras eran mejor representadas en La Barraca (...) Era más pedagogo Casona y, por lo general, había menos pretensiones en el Teatro de Misiones», KRANE PAUCKER, Eleanor (1981), Cinco años de Misiones, *Revista de Occidente*, 7-8, p. 255).
- [42] SÁENZ DE LA CALZADA, Luis (1976), *La Barraca. Teatro universitario...*, o. c., p. 45.
- [43] CAUDET, Francisco (1993), *Las cenizas del Fénix...*, o. c., p. 390. Recoge Caudet parecidas palabras de Lorca —contenidas en el trabajo de ADAMS, M., *The Theatre in the Spanish Republic, Theatre Arts Monthly*, marzo de 1932 y compiladas en GARCÍA LORCA, FEDERICO (1968), *Obras Completas*, p. 1703, (Madrid, Aguilar): «The theatre is specially adapted to educational purposes here in Spain. It used to be the most important means of popular instruction (...)».
- [44] He tratado este tema con más profundidad, recogiendo sus logros y contradicciones, en FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (1996a), Educación i ciudadanía en la Segona República, *Temps d'Educació*, 15, pp. 281-311.
- [45] Luis Sáenz de la Calzada refiere este convencimiento de su hermano Arturo, a la sazón presidente de la Unión Federal de Estudiantes Hispanos, que, al igual que Lorca o él mismo, también vivía en la Residencia de Estudiantes: SÁENZ DE LA CALZADA, Luis (1976), *La Barraca. Teatro universitario...*, o. c., p. 43).
- [46] Lladó Figueres dibuja nítidamente esta impresión cuando informa sobre el proceder de «La Barraca»: «Acabada la representació els estudiants, amb quatre salts, despleguen l'escenari i emprenen el retorn a la capital», FIGUERES, Lladó (1933), *Teatre universitari. La Barraca, Mirador* (2 de febrero).
- [47] Estudiantes de la F.U.E. se echarán a los caminos con La Barraca, entrevista a Federico García Lorca aparecida en *El Sol*, 2 de diciembre de 1931.
- [48] *El Pueblo* (Valencia), 22 de abril de 1934.
- [49] El Cartel-manifiesto dice «locales», adjetivo en el que, con buen criterio —que comparto—, Manuel Aznar y M.^a Fernanda Mancebo detectan un error tipográfico, debiendo ser substituido por «actuales», AZNAR SOLER, MANUEL y MANCEBO, M.^a Fernanda (1993), «El Búho», Teatro de la FUE..., o. c., p. 107).
- [50] Así lo anotan AZNAR SOLER, MANUEL y MANCEBO, M.^a FERNANDA (1993), «El Búho», Teatro de la FUE..., o. c., p. 107).
- [51] «La Barraca» representó «La Vida es Sueño», auto sacramental de Calderón —(obra

de la que Caudet, FRANCISCO (1993), *Las cenizas del Fénix...*, o. c., p. 403) dice que «además de su carácter genuinamente dramático» se expresa en ella «la rebelión del hombre»—; los entremeses de Cervantes «La Cueva de Salamanca», «La Guarda Cuidadosa», «Los Dos Habladores» y «El Retablo de las Maravillas»; «El Burlador de Sevilla» de Tirso de Molina; «La Egloga de Plácida y Victoriano» de Juan del Encina; de Lope de Vega representó «Fuenteovejuna», «El Caballero de Olmedo» y «Las Almenas de Toro»; de Lope de Rueda, «Paso de la Tierra de Jauja»; de Antonio Machado, «La Tierra de Alvargonzález», y del Romancero español el «Romance del Conde Alarcos». Véase SÁENZ DE LA CALZADA, Luis, (1973), *La Barraca. Teatro universitario...*, o. c., pp. 49-107). Por su parte, «El Búho», llevó a la escena «El Gran Teatro del Mundo» de Calderón; «El Juez de los Ingenios», de Cervantes, «Fuenteovejuna», de Lope; «La Guarda Cuidadosa» y «Los Dos Habladores», de Cervantes; «Entremés del Duende», de Torres Villarroel y «Ligazón», auto para siluetas de Valle Inclán.

- [52] *El Mercantil Valenciano*, 29 de agosto de 1935. SÁENZ DE LA CALZADA, LUIS (1973), *La Barraca. Teatro universitario...*, o. c., pp. 24-25), reproduce un sentimiento parecido entre el público de «La Barraca»: «El campesinado tenía un profundo respeto por nuestro teatro; oscuramente, en las raíces de sus conexiones nerviosas primarias, tal vez se aglutinaron los enlaces existentes entre religión y arte; asistía a las representaciones de La Barraca como si estuviera en misa y se daba cuenta de que lo que nosotros decíamos en el escenario, se dirigía a él, a él y a sus manos llenas de callos y a sus músculos cansados». Y el mismo Lorca observó «el íntimo placer, la atención recogida de los aldeanos, que le pegarían al que hiciera el menor ruido que les hiciera perder una palabra, con que en los pueblos aparentemente más atrasados de España se escucha nuestras representaciones», GARCÍA LORCA, Federico (1968), Teatro para el pueblo, en *Obras completas...*, o. c., p. 1748).
- [53] «mucho más sensible que el burgués, deformado estéticamente. El campesino "absorbe" la poesía teatral, comulga religiosamente con la tradición de una cultura nacional-popular, como la que representa nuestro teatro clásico», AZNAR SOLER, Manuel y MANCEBO, M.^a Fernanda (1993), «El Búho», Teatro de la FUE..., o. c., p. 108). Lorca dice al respecto refiriéndose a «La Barraca»: «Hay un solo público que hemos podido comprobar que no nos es adicto: el intermedio, la burguesía, frívola y materializada. Nuestro público, los verdaderos captadores del arte teatral, están en los dos extremos: las clases cultas, universitarias o de formación intelectual o artística espontánea, y el pueblo, el pueblo más pobre y rudo, incontaminado, virgen, terreno fértil a todos los giros de la gracia», GARCÍA LORCA, Federico (1969), Teatro para el pueblo, en *Obras Completas...*, o. c., p. 1749).
- [54] AZNAR SOLER, Manuel y MANCEBO, M.^a Fernanda (1993), «El Búho», Teatro de la FUE..., o. c., p. 108).
- [55] Dice M.^a Fernanda Mancebo que «El Búho considerava els clàssics com a educadors del gust popular», en MÍNGUEZ, Xavier (1993), «El Búho: un teatre de circumstàncies», *DISE* (València. Revista d'Informació Universitària), 45 (Suplement), (noviembre), p. 4).
- [56] CAUDET, Francisco (1993), *Las cenizas del Fénix...*, o. c., p. 403).
- [57] SÁENZ DE LA CALZADA, Luis (1973), *La Barraca. Teatro universitario...*, o. c., p. 73).
- [58] SÁENZ DE LA CALZADA, Luis (1973), *La Barraca. Teatro universitario...*, o. c., p. 31. «En Fuenteovejuna Federico prescindió, y aún totalmente de determinados planos de la obra, que la ubicaban en una época determinada y le restaban la universalidad que la obra tiene; de este modo quedaba al descubierto, con las espaldas al aire, con

las carnes bajo la lluvia, el drama rural que ha sido consustancial con España, seguramente desde el neolítico. Y la gente lo entendía así; aplaudía no sólo por la interpretación, la dirección, el juego escénico de decorados y figurines, etc., sino porque se les hacía patente, como una herida, algo que, oscuramente, llevaba el campesino en sus mecanismos mentales, en cada gota de su sangre y en los mares negros de su sudor cotidiano», SÁENZ DE LA CALZADA, Luis (1973), *La Barraca. Teatro universitario...*, o. c., pp. 74-75).

- [59] Citado en MANCEBO, M.^a Fernanda (1988), *La Universidad de Valencia en guerra. La F.U.E. (1936-39)*, p. 115 (Valencia, Ajuntament de València y Universitat de València).
- [60] Véase a modo de ejemplo el teatro auspiciado por el anarquismo: FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (1996 b), *Cultura y libertad. La educación en las Juventudes Libertarias (1936-1939)*, pp. 201-226 (Valencia, Universitat de València).
- [61] BILBATÚA, Miguel (1978), *La Guerra Civil y el Teatro, Camp del l'Arpa*, 48-49, p. 31.
- [62] Véase al respecto el excelente estudio de MARRAST, ROBERT (1978), *El teatre durant la guerra civil espanyola. Assaig d'història i documents*, (Barcelona, Publicacions de l'Institut del Teatre. Edicions 62).
- [63] Véase BALGAÑÓN, Manuel (1937), «La Barraca. Teatro universitario de guerra», *Boletín F.U.E.* (Madrid), 1 (1 de julio), pp. 4-5) y SÁENZ DE LA CALZADA, Luis, (1973), *La Barraca. Teatro universitario...*, o. c., pp. 163-166.
- [64] Compromiso que ahora ya afectaba a «todos cuantos habían optado por defender la legalidad del Gobierno de la República y, desde luego, a los estudiantes de la F.U.E.» (COLECTIVO ACTUAL «EL BUHO» y MANCEBO, M.^a Fernanda (1984), «El Búho», la experiencia lorquiana en Valencia..., o. c., p. 25).
- [65] Véase PISCATOR, Erwin (1976), *Teatro Político*, (Madrid, Editorial Ayuso).
- [66] Manuel AZNAR y M.^a Fernanda MANCEBO (1993), «El Búho», *Teatro de la FUE...*, o. c., pp. 109-110), distinguen en «El Búho» hasta una tercera etapa, la de teatro experimental.
- [67] Durante la Guerra Civil, afirma Bilbatúa que es notoria «la transformación que sufren los textos del teatro clásico si lo comparamos con los utilizados en las campañas de divulgación del tiempo de la República —el teatro clásico sigue siendo un modelo, pero se ha perdido una cierta veneración culturalista, siendo adaptados los textos a las exigencias del momento—, lo mismo podemos decir acerca de la utilización del sainete» (BILBATÚA, Miguel (1978), *Intentos de renovación teatral durante la II República y la Guerra Civil...*, o. c., p. 32). De este modo, no nos sorprende encontrar la siguiente explicación que justificaría la recuperación para el Teatro Universitario del «Paso de las Aceitunas», una obra del XVI de Lope de Rueda a la que se le encuentra similitud con ciertos «ensayos suicidas» que tienen lugar durante la Guerra, en clara alusión a las colectivizaciones anarquistas y a su política de hacer primero la revolución y después la guerra: «Nosotros enlazamos estapequeñajoya literaria con los sucesos que hacen estremecerse hoy las raíces más hondas de nuestra patria; y encontramos en él, por rara analogía, un símil con la actual situación. Y es que cuando estamos empeñados en la lucha titánica por la propia existencia, se quiere hipotecar el porvenir con proyectos imaginativos, con ensayos suicidas, que la realidad puede echar por el suelo a poco que nos descuidemos» (*Cuadernos del Teatro Universitario* (1937), 1, p. 14). Permítame el lector un

recuerdo al argumento de este paso, en el que una familia discute airadamente por el precio al que habrían de venderse unas aceitunas que todavía no se habían plantado... «Las aceitunas no están plantadas y ya las habemos visto reñidas», concluye Lope de Rueda.

- [68] Su primer director fue Luis Llana, al que sucede Max Aub.
- [69] Junto al repertorio clásico que ya hemos anotado, «El Búho» representó entre otras, «El Bazar de la Providencia» de Alberti y la «Historia y muerte de Pedro López García» del propio Max Aub.
- [70] Citado en AZNAR SOLER, Manuel y MANCEBO, M.^a Fernanda (1993), «El Búho», Teatro de la FUE..., o. c., p. 109.
- [71] OTAOLA, Ramón (1937a), Orientación a nuestros teatros, *Cuadernos del Teatro Universitario* (Valencia), 1, p. 27.
- [72] Dice en octubre de 1936 José Orozco, director de los *Cuadernos del Teatro Universitario* y Secretario de Cultura del Comité Ejecutivo de la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (U.F.E.H.), que «el valor social de una cosa determina en estos momentos la razón vital de su existencia. Se ha terminado el predominio de lo que llamándose arte puro era la más repugnante de las impurezas. La vida real, con todos sus problemas crudos: sexo, religión, hambre, ha exigido su puesto en la escena actual. La política, incluso, puede ser el motor que, como en Piscator, dé fondo a la obra teatral sin hacerla perder gallardía artística. «El Búho», instrumento de renovación, de agitación, de exaltación popular en suma, ha de marchar acorde con el ritmo de estas horas, febriles de dinamismo revolucionario y, por lo tanto, creador» (OROZCO MUÑOZ, José (1936), Teatro Universitario, *Frente Universitario* (Valencia), 2 (10 de octubre) s.p.).
- [73] OTAOLA, Ramón (1937), Arte y política del teatro, *Cuadernos del Teatro Universitario*, 1, p. 30).
- [74] Citado en MARAVALL, José Antonio (1982), La función educadora del teatro en el siglo de la Ilustración..., o. c., p. 642). El subrayado es mío.

SUMMARY: «PEOPLE'S THEATRE» AND POPULAR EDUCATION DURING THE SPANISH SECOND REPUBLIC: A "GUIDE TO LIBERTY"?

The «People's Theatre» —which is characterized by its non professional and distant economical approach to theatre, and by its manner of carrying the intelligence of the elite to the towns people—plays the main part in this work. After discussing the educational function of the theatre, with special reference to the Spanish Second Republic, two types of theatre are studied: Pedagogical Missions Theatre and the University Theatre of «La Barraca» and «El Búho», members of the University Schooling Federation (F.U.E.) of Madrid and of Valencia respectively. In one or more occurrences the final products from these theatre groups does not only consist of funnelling entertainment and culture to a new audience, but also contemplates social and political awareness. The latter is done in a more explicit manner with the University Theatre. The towns people feel called towards protagonism and participation in this social and political awareness. The Missions theatre is not a work of charity, nor is the University Theatre an experience without pretensions carried out by boisterous and carefree students. Due to fundings by the establishment both theatres demonstrate clear ideas on ideology and culture, which is obviously more

apparent during the Spanish Civil War. When contemplating methods on social and personal emancipation, their works of drama convert, in a certain way, into «a guide to liberty».

KEY WORDS: Popular Education, University Theatre, Pedagogical Missions, University Schooling Federation, Spanish Second Republic.

COMPLEJIDAD Y EDUCACIÓN

por Francisco LÓPEZ RUPÉREZ
Ministerio de Educación y Cultura

1. Introducción

En el momento presente, existe un amplio consenso a la hora de caracterizar el *tempo* histórico que están protagonizando los países desarrollados como un *tempo* acelerado. Y es que no sólo resulta evidente el vivo ritmo de los cambios que, en un proceso continuo, aparecen ante la mirada atónita del observador inteligente, sino también su aceleración; esto es, una suerte de rapidez de segundo orden que alude a la existencia de una evolución progresiva, de naturaleza no lineal, de algunos de los parámetros o rasgos de tipo social y/o económico vinculados a aspectos esenciales de las correspondientes sociedades.

De otro lado, la creciente apertura de las sociedades modernas constituye un fenómeno igualmente incontrovertible que no sólo concierne a las relaciones entre países sino que ejerce, asimismo, su influencia en el interior de cada uno de ellos, afectando a sus estructuras, a sus instituciones intermedias y de base y generando en ellas procesos de transformación.

Ambos fenómenos, a saber, la aceleración del *tempo* histórico y el carácter progresivamente abierto de las sociedades avanzadas, lejos de ser independientes están íntimamente relacionados, entre otros medios, por su vinculación común con el progreso de la llamada *sociedad de la información*.

La *sociedad de la información* —debido a la propia naturaleza de alguno de los soportes físicos por los que ésta última se propaga— es

una sociedad sin fronteras. Pero, además, esa misma apertura constituye uno de los objetivos económicos que se persiguen por mediación de una desregulación del mercado de las telecomunicaciones, desregulación que, por la vía de la concurrencia entre diferentes operadores, se espera contribuya a una generalización del acceso a las nuevas vías de información y comunicación. Así ha sido reconocido en el *informe Bangerman* —elaborado con ocasión de la reunión de jefes de estado y de gobierno que tuvo lugar en Corfou en junio de 1994— (Lewis, 1994) cuyo título *Europa y la sociedad de la información planetaria* pone de por sí el acento en el papel mas arriba anticipado de la información en tanto que llave sutil que abre barreras y estimula la aparición de nuevas relaciones.

Las expectativas que se albergan en el plano social y económico respecto de la llamada *sociedad de la información* son tan enormes, las posibilidades tecnológicas de su desarrollo son tan reales y los mecanismos de realimentación positiva subyacentes son tan potentes que, en las actuales circunstancias, resulta difícil pensar en otra vía alternativa de evolución social.

Así, por ejemplo, la Asociación de la Industria Electrónica del Japón (EIAJ) estima que las nuevas actividades de la *sociedad de la información* deberán poder alcanzar, en lo que resta de siglo, el tamaño de las industrias electrónicas o del automóvil, lo que representa una cifra de 527.000 millones de dólares (Longhorn, 1994). Refiriéndose al panorama europeo De Bony señala que «la creación, el acceso y la utilización de la información ocuparán, necesariamente, un lugar central en los esfuerzos que ha de efectuar la Unión Europea para crear empleo. Su potencial es importante, no sólo a corto plazo en la creación de nuevos empleos en los sectores de la información y las telecomunicaciones, sino también a largo plazo a medida que nuevos servicios y aplicaciones nazcan de la infraestructura de las comunicaciones avanzadas, desde la enseñanza a distancia y la telemedicina hasta la telecompra, pasando por el video a la carta sin olvidar, por supuesto, las comunicaciones a escala mundial» (De Bony, 1994).

Pero ese incremento fenomenal de los flujos de información a la vez que estimula los procesos de apertura de las sociedades que los soportan, las complexifica. Los intercambios tecnológicos desembocarán en cambios culturales, las relaciones e influencias recíprocas tejerán redes de diversa naturaleza entre los individuos, las organizaciones y los países, y a la multiplicidad de componentes —incrementada por efecto de procesos autoorganizativos— se sumará la multiplicidad de las interacciones y su diversidad para definir un panorama social altamente complejo.

La anterior perspectiva, en cierta medida hecha ya presente, nos remite a la vinculación existente entre tiempo y complejidad. La concepción del tiempo que introducen las teorías de la complejidad es, esencialmente, la del tiempo histórico; tiempo irreversible que nos aleja de la vieja idea de parámetro *cuasi* geométrico que rige los procesos dinámicos de un modo determinista, para introducirnos en la visión constructiva de un futuro abierto, ligada sustancialmente a la complexificación de los sistemas, a su progreso.

2. *La complejidad del sistema educativo*

El sistema educativo constituye un subsistema que ocupa una posición central en el seno de los países desarrollados. Su misión socializadora —en consonancia con los grandes fines de la educación que constituyen el trasunto de un cuerpo de valores morales o filosóficos y de una determinada concepción del hombre— se conjuga con su función estrictamente formadora que se desarrolla en pos de la consecución de objetivos de instrucción y de metas situadas en el campo del conocimiento y de la cualificación.

Sin descuidar la importancia de esa misión socializadora —integrada las más de las veces de un modo espontáneo en el proceso educativo—, la progresiva sustitución de la primacía de las materias primas por el predominio de la inteligencia y del conocimiento en tanto que principales factores de progreso económico ha hecho, en las dos últimas décadas, del sistema educativo y de su rendimiento una preocupación común y creciente en los países avanzados; la Educación ha acentuado su papel de interfase que modula la calidad de las interacciones entre la sociedad y el sistema productivo.

Pero además, tanto por razones de tipo ético, referentes a las exigencias de la igualdad de oportunidades, como por razones de carácter económico, relativas a un renovado interés por el capital humano, la importancia en términos cuantitativos de los sistemas educativos se ha visto notablemente incrementada al extenderse la escolarización obligatoria, prolongarse su duración y aumentar la demanda de formación. Así, por ejemplo, y de acuerdo con una estimación efectuada sobre el sistema educativo francés, el 40 % de la población francesa se encuentra incorporada, sea en calidad de empleados, sea en calidad de alumnos, a su Educación Nacional (Lesourne, 1993).

Esa centralidad que, por la fuerza de los hechos, ha adquirido el sistema educativo en las sociedades avanzadas hace que aquél deba compartir, necesariamente, con éstas el peso de su elevada y progresi-

va complejidad. En el marco de un estudio más general, Jacques Lesourne (1993) presenta una colección de hasta once razones que, en los países desarrollados, justifican, sin paliativos, la consideración de sus sistemas educativos como altamente complejos:

1. La complejidad del sistema educativo procede, en primer término, de su objeto que no es otro que el de *transformar a los seres humanos*. La diversidad del ser humano, su autonomía, su capacidad autoorganizativa y, en fin de cuentas, su propia complejidad constituyen un factor primario que complica notablemente la tarea educativa.
2. La *dimensión del sistema* es considerable. A consecuencia de la evolución social y económica, y habida cuenta de la importancia adquirida por el sector público en este ámbito, los sistemas educativos han experimentado un crecimiento notable, factor que ha contribuido indudablemente a un incremento de su complejidad.
3. La *complejidad formal*, que se manifiesta en aspectos tales como la estructura del sistema, el organigrama funcional y jerárquico, la diversidad del profesorado, la abundancia de normativa, la variedad de las titulaciones, etc.
4. La *complejidad informal* que surge de las interacciones presentes en el interior de los centros al margen de las orientaciones que dimanen de la autoridad central. La amplia libertad característica de la función docente se une a la diversidad natural del alumnado, del profesorado y de los equipos directivos, para generar fenómenos espontáneos que introducen en el sistema otro tipo de complejidad.
5. La ambivalencia del sistema educativo que se presenta como *fuertemente cerrado* y, a la vez, como *extremadamente abierto* a la sociedad. Cerrado por la naturaleza de la carrera docente, por su marcado corporativismo, por su organización burocrática, por su propensión endogámica. Abierto por la influencia de las familias, de los medios de comunicación, del sistema productivo, de los partidos políticos, etc.
6. El sistema educativo *opera en el largo plazo*. Buena parte de las reformas educativas, concernientes al currículo, a los sistemas de formación del profesorado o a la organización de los centros, deja sentir sus efectos sobre todo el alumnado no antes de una década. Y en cualquier caso, la pretensión del sistema es la de contribuir a la definición del individuo adulto.

7. El sistema educativo *está implicado en el sistema económico*, y lo está no sólo —como señala Lesourne— por la importante participación en el PIB, en términos de gasto, y por las correspondientes expectativas sociales respecto de su grado de eficacia y de eficiencia, sino también por la dimensión económica que la revalorizada formación del capital humano atribuye, en la actualidad, a la Educación.
8. La medida de los efectos del sistema educativo es *imprecisa*. La dificultad de establecer estándares externos, relativamente estables, la alusión a valores globales, las variaciones con el tiempo son tan sólo algunos de los factores que hacen de la medida en educación algo, aunque necesario, francamente imperfecto.
9. La *dificultad de evaluar el grado de consecución de sus fines y objetivos globales*. Aun cuando existe, por lo general, un cierto consenso sobre cuáles deben ser las grandes metas de la educación no suele existir una relación lógica entre las declaraciones de principio y las carreras, los programas o los métodos de enseñar.
10. La *dificultad de articular políticas carentes de toda ambigüedad*. Las notas características de los sistemas educativos, antes mencionadas, explican el que las políticas deseables sean, con frecuencia, razonablemente imprecisas y que dos posiciones, en apariencia contradictorias, puedan contener ambas un cierto grado de validez.
11. El sistema educativo constituye una *zona de conflictos*. Conflictos entre las familias y sus hijos, conflictos entre los alumnos y los centros, conflictos entre el profesorado y la administración, conflictos en la administración de los recursos, etc.

3. *Pensar la complejidad*

Coherentemente con el análisis anterior no es de extrañar que Lesourne concluya afirmando que «*ocuparse del sistema educativo es ocuparse de la complejidad*» (Lesourne, 1993, 63). Si esto es cierto —y parece serlo a primera vista— la reflexión sobre el sistema educativo, sobre sus reformas y, en general, sobre las políticas que le son características no puede ignorar esa nueva lógica, esa nueva epistemología y, en fin, esa nueva forma de pensar la realidad física, natural y social que, a lo largo de las dos últimas décadas, se han abierto camino en el panorama de la ciencia contemporánea y que se albergan en el llamado *paradigma de la complejidad* (Morin, 1991).

Sin embargo, durante mucho tiempo la influencia sobre los modos de razonamiento, y sobre el propio ideal de pensamiento científico, del paradigma clásico —nutrido de las aportaciones primordiales de Newton y de Descartes— ha traspasado el ámbito propio de las ciencias físicas para alcanzar a las ciencias sociales, convirtiéndose no sólo en la referencia del modo de pensar científicamente, sino inspirando, además, teorías explicativas de la realidad social y económica como meras traslaciones de los métodos y de los constructos teóricos característicos de la mecánica racional (Buckley, 1967; Forsé, 1989; Prigogine et al, 1990).

Los cuatro preceptos contenidos en el cartesiano *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences* han constituido herramientas intelectuales de generaciones y generaciones de universitarios, las más de las veces adquiridas de un modo espontáneo a través del mero contacto con los desarrollos teóricos de sus disciplinas particulares, de las cuales dichos principios han venido a ser su soporte epistemológico.

¿Quién no ha hecho suyo, como obvio, el *precepto de evidencia* que recomienda no dar nada por cierto a menos que se reconozca evidentemente como tal y asumir de sus propios juicios tan sólo aquellos que se presenten tan clara y distintamente que no haya ocasión para la duda?. ¿Quién no ha aplicado, seguro de su validez intelectual general, el *precepto de fragmentación* consistente en dividir el problema en pequeñas parcelas tantas veces como requiera su resolución, en la seguridad de que la adición de las partes nos permitirá reconstituir el todo?. ¿Quién no ha asumido como lógico el *precepto causalista* que acepta como buena la hipótesis de la linealidad de las relaciones de causa-efecto a modo de largas cadenas de razones o conexiones causales implícitas?. ¿Quién no ha confiado en el *precepto de exhaustividad*, como garante de un pensamiento riguroso, que admite y recomienda agotar el análisis de todos los componentes del fenómeno, sin olvidar ninguno de ellos?

Buena parte de nuestras ideas sociales, políticas y económicas han sido elaboradas, pues, bajo la influencia de una visión del mundo que es heredera indiscutible de la ciencia decimonónica y de su credo epistemológico, de modo que nuestra actual forma de pensar ese tipo de realidades podría estar siendo alimentada —tácitamente y desde nuestra ignorancia— por concepciones que se han revelado insuficientes. En semejante situación, y como nos advirtiera Heisenberg, a propósito de la más importante revolución conceptual del presente siglo, «*nuestra tarea debe ser el adaptar nuestro pensamiento y nuestro lenguaje —realmente nuestra filosofía científica— a la nueva situación creada por la evidencia experimental*» (Heisenberg, 1975).

El *paradigma de la complejidad*, en tanto que filosofía científica, no rechaza de plano, como inservibles, los preceptos del *Discurso* sino que viene a destacar sus límites de validez y nos alerta ante el hecho de que su aplicación confiada pueda convertir a aquéllos en auténticas trampas para el pensamiento, en verdaderos obstáculos para la comprensión de nuestra realidad natural y social.

Frente al *precepto de la evidencia*, la complejidad asume la *incertidumbre* como un rasgo consustancial a los sistemas complejos derivada, en fin de cuentas, de su riqueza y de su multidimensionalidad, atributos con los que nuestro conocimiento está obligado a dialogar. Frente al *precepto de fragmentación*, la complejidad acepta que el todo es más (o menos) que la suma de las partes aisladamente consideradas y apela a la noción de *emergencia* para explicar un orden de realidad que surge de la interacción entre los elementos aun cuando no pueda reducirse a ellos. Frente a la causalidad lineal, postulada por el *precepto causalista*, el pensamiento complejo acepta la preminencia de la *causalidad circular*, fuente de una complejidad que yugula el determinismo racional. Frente al *precepto de exhaustividad*, la complejidad asume la esencial *incompletud* del conocimiento y el papel de nuestras representaciones como aproximación limitada y parcial a lo real.

Sobre este sustrato epistemológico, la nueva racionalidad científica incorpora como propios los conceptos de inestabilidad, apertura, información, fluctuación, desorden, evolución, creación, autoorganización, así como los de ambigüedad, paradoja o incluso contradicción. En resumen, y como ha señalado Ploman (1986), la revolución fundamental deriva de que a partir de ahora el acento no se pone ya en lo simple sino en lo complejo.

El pensamiento complejo tiene una indiscutible vocación transdisciplinar. Acepta la existencia de significados profundos, compartidos por un conjunto de disciplinas, que pueden circular de unas a otras estimulando la aparición de ideas nuevas y propiciando su progreso (López Rupérez, 1994). Si bien es cierto que ha sido principalmente dentro del ámbito de las ciencias de la naturaleza donde la reflexión sobre la complejidad ha desembocado, en las últimas décadas, en teorías consolidadas (Nicolis et al, 1994), aumenta la convicción de que, elevando convenientemente el plano de análisis, la transposición de los fundamentos de este nuevo paradigma al ámbito de las ciencias del hombre, mejorará la comprensión de los sistemas humanos —ejemplo de sistemas altamente complejos—, promoverá el diálogo entre disciplinas y contribuirá a la consolidación de dicho marco de pensamiento. La economía (Fernández Díaz, 1994), la sociología (Dupuy, 1991), el urbanismo (Allen, 1986), o incluso la política (Dobucinskis, 1987) han iniciado ya el camino.

Ante semejante panorama, los análisis sobre el sistema educativo —y sus consecuencias— por la propia naturaleza de éste, han de ser incorporados a esa nueva dinámica de pensamiento y de acción que se alberga bajo el paradigma de la complejidad.

3. *Un orden imprevisto*

Por efecto de una cooperación internacional incrementada, el movimiento de evaluación comparada de los sistemas educativos de los países desarrollados se acelera (OCDE, 1995 a,b) y los correspondientes estudios científicos sacan a la luz la existencia de problemas comunes, de deficiencias compartidas y de aproximaciones igualmente inadecuadas (OCDE, 1994; 1995c). Un *orden imprevisto* parece emerger en el desarrollo de las correspondientes políticas educativas; lo planificado es sobrepasado por ese orden espontáneo —no siempre ajustado a lo deseable— que resulta conceptualmente ajeno a los planteamientos mecanicistas, a las aproximaciones reduccionistas, a las causalidades lineales y a los esquemas estáticos o de equilibrio que, en buena medida, han constituido un marco de referencia implícito desde el cual se han pensado o planeado las referidas políticas.

La propuesta que desde aquí se plantea no es otra que la de explorar el paradigma de la complejidad, en tanto que marco de referencia, cuyo indudable valor heurístico puede servirnos para mejor conducir tanto la reflexión como la acción sobre una realidad intrínsecamente compleja cual es, en las sociedades desarrolladas, la realidad educativa. La conceptualización de los centros docentes como *sistemas complejos adaptativos*, la noción de calidad en educación a modo de propiedad emergente de los sistemas complejos capaces de adaptarse a los requerimientos que plantean entornos cambiantes, o los requisitos epistemológicos de las políticas educativas, compatibles con la complejidad del sistema, constituyen, tan sólo, algunos campos temáticos relativos al ámbito de la educación en los cuales esa nueva forma de pensar las realidades complejas y la consideración de sus mecanismos subyacentes pueden resultar de suma utilidad.

4. *A modo de conclusión*

Heinz Pagels, en su libro *The Dreams of Reason*, en un gesto de euforia intelectual, afirmaba lo siguiente:

«Estoy convencido de que los países y personas que dominen la nueva ciencia de la complejidad se convertirán en superpotencias económicas, culturales, y políticas en el próximo siglo» (Pagels, 1988).

Aun sin caer en formulaciones tan absolutas, lo que sí parece cierto es que será poco probable acertar en la conducción de los sistemas educativos, en los niveles tanto micro como intermedio y macro, si no somos capaces de pensarlos desde la perspectiva de la complejidad. Es éste un reto intelectual indiscutible que se sitúa en el horizonte próximo no sólo de los investigadores profesionales sino también de las instancias de decisión.

Dirección del autor: Francisco López Rupérez. Ministerio de Educación y Cultura. Los Madrazo, 15-17, 2.ª planta. 28071 - MADRID

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 31.XII.1996

BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, P.M. (1986) Vers une science nouvelle des systèmes complexes, en *Science et pratique de la complexité*, pp. 307-340. (Paris, Date/Université des Nations Unies. La documentation française).
- BUCKLEY, W. (1967) *Sociology and Modern Systems Theory* (New York. Prentice Hall).
- DE BONY, E. (1994) La société de l'information et le défi de l'emploi, *I & T Magazine* (Commission européenne); hiver 1994-95, pp. 27-29.
- DOBUZINSKIS, L. (1987) *The Self-Organizing Polity. An Epistemological Analysis of Political Life*. (Colorado, Westview Press Boulder).
- DUPUY, J.P. (1991) Sur la complexité du social, en FOGELMAN (ed.) *Les théories de la complexité*, pp. 394-409 (Paris, Seuil).
- FERNÁNDEZ DÍAZ, A. (1994) *La economía de la complejidad. Economía dinámica caótica* (Madrid, Mc.Graw-Hill).
- FORSÉ, M. (1989) *L'ordre improbable. Entropie et processus sociaux* (Paris, PUF).
- HEISENBERG, W. (1975) Development of Concepts in the History of Quantum Theory, *American Journal of Physics* 43, 5.
- LESOURNE, J. (1993) *Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000* (Barcelona, Gedisa).
- LEWIS, S (1994) Société de l'information sans frontières. Mode d'emploi?, *I & T Magazine* (Commission européenne); hiver 1994-95, pp. 5-9
- LONGHORN (1994) Europe, Amérique du Nord, Japon. Le point sur la société de l'information, *I & T Magazine* (Commission européenne); hiver 1994-95, pp. 5-9
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994) *Más allá de las partículas y de las ondas* (Madrid, CIDE-Ministerio de Educación y Ciencia).
- MORIN, E. (1991) De la complexité: Complexus, en FOGELMAN (ed.) *Les théories de la complexité*, pp. 283-296 (Paris, Seuil).

NICOLIS, G. y PRYGOGINE, I. (1994) *La estructura de lo complejo* (Madrid, Alianza Universidad).

OCDE (1994) *La Qualité de l'enseignement* (Paris, OCDE).

— (1995a) *Education at a glance. OECD Indicators* (Paris, OCDE).

— (1995b) *OECD Education Statistics 1985-1992* (Paris, OCDE).

— (1995c) *Gros plan sur les écoles* (Paris, OCDE).

PAGELS, H (1988) *The Dreams of Reason*. Citado por R. LEWIN en *Complejidad. El caos como generador del orden* (Barcelona, Tusquets Eds.1995).

PLOMAN, E.W. (1986) La science et la pratique de la complexité: Réflexions sur l'état actuel des connaissances, en *Science et pratique de la complexité*, pp. 16-32. (Paris, Date/University des Nations Unies. La documentation française).

PRYGOGINE, I. y STENGERS, I. (1990) *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. (Madrid, Alianza Editorial).

SUMMARY: COMPLEXITY AND EDUCATION

The educational systems of advanced societies are a good example of highly complex systems. Their size, the multiplicity of components, the richness of interactions and the role of the socioeconomical environment are basic factors that explain their complexity. This article vindicates the complexity paradigm as an adequate epistemological frame for scientific analysis and policy-making in education.

KEY WORDS: Complexity, Educational System, Epistemological Frame for Education, Educational Policies, Sociophysics, Cross-disciplinary Linkages.

APRENDIENDO A APRENDER. UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS

por Bernardo GARGALLO LÓPEZ

Universidad de Valencia

y Julia PUIG MORATAL

E.P.A. de Villalonga(Valencia)

1. Introducción. Marco teórico de la investigación

Un estudiante estratégico es aquél que ha aprendido a examinar y controlar sus propios procesos de aprendizaje. Sabe «cómo sabe», sabe «cómo aprende», conoce sus posibilidades y limitaciones y, en función de ello, es capaz de regular esos procesos de aprendizaje para optimizar el rendimiento. Así, es capaz de decidir, en un momento determinado, ante una tarea de aprendizaje de muchos contenidos, consciente de que su memoria no es prodigiosa, que es pertinente la realización de resúmenes, esquemas y mapas conceptuales para integrar los fundamentales, es capaz de utilizar o articular procedimientos mnemotécnicos para el recuerdo, lo es de planificar su tiempo de trabajo y el estudio de las diferentes materias, para obtener un óptimo rendimiento, o lo es de evaluar el propio desempeño y cambiar la dinámica de trabajo puesta en marcha para preparar bien un examen, cuando ésta no funciona, etc.

Para aprender se movilizan procesos cognitivos —procesos atencionales, de codificación, de almacenamiento y retención, de recuperación de la información y de respuesta (Atkinson y Shiffrin, 1968)— activados desde una serie de estructuras cognitivas —los registros o receptores sensoriales, la memoria a corto plazo, la memoria a largo

plazo y los efectores expresivos o generadores de respuesta—, que son dirigidos por el procesador central —cerebro humano— por medio de las *estrategias de aprendizaje*. Éstas son los mecanismos de control de que dispone el aprendiz para dirigir sus modos de procesar información. Las estrategias de aprendizaje se entienden como secuencias de procedimientos que se utilizan para aprender (Mayor, Suengas y González, 1993); para manejar, dirigir y controlar el propio aprendizaje en diferentes contextos (Weinstein y Palmer, 1988); como competencias o procesos que facilitan la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de la información (Danserau, 1985; Nisbet y Shucksmith, 1987; Pozo, 1990; Pozo y Postigo, 1993; Weinstein, 1988; Weinstein y Danserau, 1985).

Notas básicas de las estrategias de aprendizaje, que ayudan a precisar el concepto, son las que siguen (Bernad, 1993; Monereo, 1994; Pozo, 1994; Pozo y Postigo, 1993; Román, 1990):

—Las estrategias de aprendizaje son capacidades, aptitudes o competencias mentales, que se desarrollan con el ejercicio y que se aprenden y se pueden enseñar.

—Implican una orientación finalística, hacia un objetivo o meta identificable.

—Comportan una articulación de procesos. Integran habilidades, técnicas o destrezas, a las que coordinan. Por eso se las considera una habilidad de habilidades, una habilidad de orden superior.

—Implican utilizar selectivamente los recursos y capacidades de que uno dispone. De hecho, sin tal variedad de recursos no es posible la actuación estratégica.

—Son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos propuestos.

—Su puesta en marcha sería, en principio, no automática, sino controlada, precisando deliberación y flexibilidad en su uso, lo que comporta metacognición, conocimiento de los procesos cognitivos, planificación, control y evaluación de los mismos.

—Eso no está en contradicción con el hecho de que, cuando nos hacemos expertos en su uso, se conviertan en automatizadas, lo cual nos permite mejorar nuestra capacidad estratégica al ser capaces de movilizar habilidades y recursos cognitivos con facilidad y destreza. Precisamente es ésta una diferencia clave entre los expertos y los novatos.

—Están estrechamente vinculadas con otros contenidos de aprendizaje, procedimentales y conceptuales.

Las estrategias fundamentales implicadas en el aprendizaje, de acuerdo con la secuencia del procesamiento de la información (Beltrán, 1993; Gargallo, 1995; Justicia y Cano, 1993; Pozo, 1990; Weinstein, 1988; Weinstein y Mayer, 1985), son las que siguen:

a) *Estrategias afectivo-motivacionales y de apoyo*, que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Aquí se incluyen procesos motivacionales, autoestima y autoconcepto, relajación, condiciones ambientales adecuadas, etc.

b) *Estrategias de procesamiento*, propiamente dichas:

b.1.) *Estrategias atencionales*, referidas al control de la atención.

b.2.) *Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información*: implican reestructuración de la información para integrarla mejor, a través de tácticas como subrayado, resumen, esquema, mapas conceptuales, etc.

b.3.) *Estrategias de repetición y almacenamiento*: incluyen la copia, repetición, recursos mnemotécnicos, el establecimiento de conexiones significativas, etc.

b.4.) *Estrategias de recuperación de la información*: ejercicios de recuerdo, de recuperación de información siguiendo la ruta de conceptos relacionados, etc.

b.5.) *Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida*, a través de elaboración de informes, de síntesis de lo aprendido, simulación de exámenes, prácticas de aplicación y transferencia, etc.

c) *Estrategias metacognitivas: planificación, control y evaluación del propio desempeño*.

El tema de las estrategias de aprendizaje es un tema fundamental en educación. Hoy es impensable que nuestros alumnos puedan aprender en la escuela todos los conocimientos que van a necesitar para su vida futura, por lo que es imprescindible enseñarles a «aprender a aprender». En eso consiste la enseñanza de las estrategias de aprendizaje. El fracaso escolar de nuestros alumnos, en muchas ocasiones, se debe a que les ha faltado la inteligencia de aprender a aprender de manera eficaz (Gargallo, 1992), por lo que no disponen de suficientes «habilidades metacognitivas» (Nisbet y Shucksmith, 1987). Muchos de ellos no han aprendido a controlar sus procesos de aprendizaje, no son capaces de someter los propios procesos mentales a examen y control para usarlos eficazmente. Es cierto que, en alumnos con fracaso escolar, las causas son muy complejas, pero también lo es que, entre ellas, ocupa un lugar destacado la deficiencia en habilidades cognitivas y metacognitivas; lo que Nisbet (1991) denomina el «séptimo sentido».

Hay casos muy específicos en que esas carencias metacognitivas se traducen en estrategias inadecuadas: alumnos que se esfuerzan en trabajar y no rinden conforme a su esfuerzo, alumnos que destacan en unas materias y fracasan o son muy mediocres en otras, alumnos que, desenvolviéndose muy bien en una materia, empeoran si cambia el profesor, alumnos que pretenden usar el mismo procedimiento que funciona en una materia en todas las demás y les va mal, etc... Estos alumnos no son capaces de organizar sus habilidades de un modo estratégico adaptándolo a las exigencias, muchas veces diferentes, de las diversas tareas.

La capacidad estratégica de que disponemos nosotros y algunos de nuestros alumnos se ha aprendido usualmente por tanteos de ensayo-error, copiando la forma de aprender de otros (padres, profesores, compañeros destacados...), por descubrimiento, aprendiendo de la propia experiencia, por la vía del curriculum oculto, y casi nunca a través de enseñanza directa o explícita, propuesta que nosotros consideramos la más defendible, sobre todo a partir de lo que hoy sabemos sobre estrategias de aprendizaje, que es suficiente para promover una enseñanza científica de las mismas.

Compartimos las afirmaciones de Nisbet y Shucksmith (1987) de que la mayoría de los alumnos de nuestro sistema escolar son capaces de aprender mejor de lo que lo hacen, de que si desarrollamos estrategias de aprendizaje, se producirá una mejora del mismo y de que la clave para ello es la conciencia y control de los propios procesos mentales.

En este contexto se inscribe este trabajo, que presenta una investigación desarrollada en el marco de la Educación Permanente de Adultos, cuyo núcleo fundamental es la aplicación de un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje a un grupo que estaba preparándose para obtener su título de graduado escolar. Creemos que es muy importante enseñar a todo tipo de alumnos a «aprender a aprender», pero especialmente al tipo de alumnos de nuestra investigación, ya que suele ser habitual que parte de ellos tengan un historial previo de fracaso escolar y que otros lleven mucho tiempo desvinculados del ámbito académico.

2. Marco experimental. Desarrollo de la investigación

2.1. Análisis de la realidad

La intervención educativa se desarrolla en un centro de E.P.A. de una localidad agrícola de la provincia de Valencia sobre sujetos que

están cursando enseñanzas para obtener el título de Graduado Escolar. Parte de ellos traen un historial de fracaso anterior: en su momento no fueron capaces de obtener el título y ahora lo intentan de nuevo porque son conscientes de que lo necesitan para conseguir trabajo o para mejorar profesionalmente, y otra parte lleva mucho más tiempo desvinculada del ámbito escolar y de estudio. Sus estrategias de aprendizaje, por todo ello, son deficientes y muy poco eficaces. En general, su motivación es adecuada, ya que acuden al centro por propia iniciativa y desde la convicción de que el título que desean obtener es muy importante para su vida laboral y desarrollo personal y profesional. Como en esa localidad no existe más que este grupo, se selecciona de otra de características similares un segundo grupo como grupo de control.

2.2. *Objetivos de la investigación*

1) Mejorar las estrategias de aprendizaje de los sujetos del grupo experimental, a través de un programa de enseñanza explícita de las mismas desarrollado al efecto.

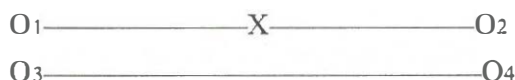
2) Incrementar el rendimiento académico de los sujetos del grupo experimental a través de la mejora de sus estrategias de aprendizaje.

2.3. *Método*

2.3.1. *Diseño*

Se trata de un diseño cuasi-experimental con grupo de control que suponemos equivalente en dominio de estrategias de aprendizaje y en calificaciones académicas, con medida de pretest (antes de la intervención) y postest (después de la misma) en ambos grupos.

El esquema del diseño es:



2.3.2. *Hipótesis*

1) Pensamos que no existirá diferencia significativa de medias en el pretest ni en las puntuaciones de estrategias de aprendizaje, medidas con el cuestionario ACRA (Román y Gallego, 1994), ni tampoco en las calificaciones en Lengua y Matemáticas antes de la intervención, entre los sujetos del grupo experimental y los del de control (pretest intergrupos).

2) Creemos que, a partir de la intervención, se producirá diferencia significativa de medias en el postest entre los sujetos del grupo

experimental y los del grupo de control, tanto en puntuaciones obtenidas en estrategias de aprendizaje como en las logradas en Lengua y Matemáticas (postest intergrupos) a favor de los sujetos del grupo experimental.

3) Por medio de la intervención educativa se logrará una mejora significativa en las estrategias de aprendizaje de los alumnos del grupo experimental y también en el rendimiento académico obtenido en Lengua y Matemáticas. Pensamos que el grupo experimental mejorará en ambos aspectos después de la intervención, lo que se corroborará con medidas pretest y postest intragrupo.

4) Los alumnos del grupo de control no mejorarán significativamente ni en sus estrategias de aprendizaje ni en sus calificaciones académicas, tomando medidas anteriores y posteriores a la intervención (pretest y postest intragrupo).

2.3.3. *Sujetos*

El grupo experimental es un grupo de E.P.A. de 23 sujetos de edades comprendidas entre los 16 y los 35 años. Son 9 de sexo masculino y 14 de sexo femenino. El grupo de control está formado por 13 sujetos, de edades comprendidas entre los 16 y los 37 años, 6 varones y 7 mujeres, que integran el grupo de clase seleccionado como grupo de control por pertenecer a poblaciones cercanas y de características sociales, económicas y culturales similares. Los sujetos de ambos grupos pertenecen a familias de nivel socio-económico medio y medio-bajo.

2.3.4. *Instrumentos de medida*

Para medir las estrategias de aprendizaje utilizamos el cuestionario «ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje», de Román y Gallego (1994). Es el único cuestionario español actualmente disponible que valora las estrategias de aprendizaje ajustándose a la teoría disponible sobre las mismas en la que hay acuerdos básicos y que también se ajusta básicamente a la catalogación de estrategias que propusimos antes. Se trata de un cuestionario integrado por cuatro escalas. La escala I mide *estrategias de adquisición de información* (integra *estrategias atencionales*: exploración, subrayado lineal, subrayado idiosincrásico, epigrafiado, y *estrategias de repetición*: repaso en voz alta, repaso mental y repaso reiterado). La escala II mide *estrategias de codificación o almacenamiento de información* (integra *estrategias de mnemotecnización*: mnemotecnias, *estrategias de elaboración*: relaciones intracontenido, relaciones compartidas, imágenes, metáforas, aplicaciones, autopreguntas, paráfrasis, y *estrategias de organización*: agrupamientos, secuencias, mapas conceptuales y diagramas). La escala III mide

estrategias de recuperación de información (estrategias de búsqueda: búsqueda de codificaciones, búsqueda de indicios, y estrategias de generación de respuesta: planificación de respuesta y respuesta escrita). La escala IV mide *estrategias de apoyo al procesamiento (estrategias meta-cognitivas: autoconocimiento, automanejo/planificación, automanejo/regulación y evaluación, y estrategias socioafectivas: autoinstrucciones, autocontrol, contradistractoras, interacciones sociales, motivación intrínseca y extrínseca y motivación de escape).* El cuestionario está integrado por varios ítems para cada estrategia que presentan una serie de afirmaciones, en torno al uso de la misma, con respecto a las cuales los alumnos se han de pronunciar con cuatro posibles respuestas: nunca o casi nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre o casi siempre. El cuestionario dispone de baremos, pero nosotros preferimos utilizar puntuaciones directas ya que lo que nos interesaba era calibrar la mejora producida en los alumnos con respecto a sus estrategias de aprendizaje antes y después de la intervención.

Tal y como se ha explicitado en la hipótesis, se tomaron como medidas de pretest y postest también las calificaciones de los alumnos en las dos materias mencionadas en la evaluación anterior a la intervención (1.^a evaluación) y en la posterior (3.^a evaluación). Tomamos Lengua y Matemáticas por tratarse de dos asignaturas instrumentales y básicas.

Por otra parte, la profesora que realizó la intervención cumplimentó un diario de clase en que se anotaron las impresiones surgidas durante la misma y las incidencias que se iban produciendo.

2.3.5. Variables

La variable dependiente viene determinada por la mejora, disminución o mantenimiento de las puntuaciones de los alumnos en el cuestionario de estrategias de aprendizaje y de sus calificaciones académicas en Lengua y Matemáticas. La variable independiente es el programa de intervención aplicado para mejorar sus estrategias de aprendizaje.

2.3.6. Agentes educativos

El programa fue aplicado por la tutora del grupo, que impartía en el mismo todas las materias. Era una profesora de EGB, alumna del director de la investigación, que se encontraba en ese momento concluyendo sus estudios de licenciatura en Ciencias de la Educación.

2.3.7. Temporalización. Sesiones de intervención

La investigación ocupó todo el curso escolar 1995-96. A partir de

octubre de 1995 se seleccionaron los grupos y se determinó el estado de los sujetos del grupo experimental en cuanto a dominio de estrategias de aprendizaje, muy deficitario, partiendo de las observaciones de la profesora. En este periodo se realizó, también, el diseño del programa y se seleccionaron las tácticas y técnicas de intervención. El pretest se aplicó en enero de 1996 en el grupo experimental y en el de control. La intervención se realizó entre enero y junio de 1996. El programa ocupó 40 sesiones de intervención de alrededor de 45 minutos y se aplicó a razón de cuatro semanales en las asignaturas de Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales. El programa se interrumpió durante las vacaciones y durante varios periodos del curso en que la falta de asistencia de los alumnos fue importante. En estos casos el programa se reinició repasando los contenidos anteriores. Nada más concluir la aplicación del programa, en junio, coincidiendo con el periodo de la 3ª evaluación, se aplicó el postest en los dos grupos con el mismo cuestionario ACRA antes aludido.

3. Programa pedagógico

3.1. Técnicas educativas

Para trabajar las estrategias de aprendizaje que considerábamos básicas, dado el estado de conocimiento y dominio de los sujetos, utilizamos como técnicas educativas, partiendo de los datos disponibles sobre intervención en este ámbito (Gargallo, 1995), las siguientes:

3.1.1. *Técnicas motivadoras* (Beltrán, 1993; García Ros, 1992; Monereo, 1993a y b). Para motivar a los alumnos la profesora destacó la importancia que las estrategias de aprendizaje tienen en la vida actual y futura de los estudiantes, «vendiendo el producto» y ejemplificando cómo con un dominio adecuado de las mismas se aprende más y mejor con economía de esfuerzo y trabajo (el buen subrayado y resumen, por ejemplo, facilita notablemente el aprendizaje y reduce el tiempo de estudio...).

En esta misma línea se utilizó el refuerzo social positivo animando en todo momento a los alumnos que se esforzaban en la tarea aunque las ejecuciones iniciales fueran pobres, exigiendo progresivamente mayor nivel de competencia para recibir la aprobación social de la profesora. Se enviaron en todo momento mensajes positivos, de cara a mejorar la autoestima de los alumnos: «Tú puedes hacerlo», «Cada día lo haces mejor», etc. El objetivo era llegar a la motivación intrínseca y al autorrefuerzo, para lo cual es excelente la técnica de autoinstrucciones que se presenta más adelante.

También se realizaron murales, por equipos de clase, con mensajes positivos y motivadores.

3.1.2. *Modelado* (Bandura, 1987; Beltrán, 1993; García Ros, 1992; Monereo, 1993a y b; Nisbet, 1991). El modelado implica la realización de la tarea por un experto, profesor, padre, adulto o igual, de forma que los estudiantes puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos que se requieren para realizar la tarea. En dominios cognitivos, y el ámbito de las estrategias lo es, ello exige la externalización de los procesos mentales y de los procesos metacognitivos (planificación, control y revisión/evaluación) que el experto moviliza.

En nuestro caso, y conscientes de la relevancia de la técnica, la utilizamos para desarrollar estrategias atencionales, de planificación y de elaboración de la información. El formato de la técnica fue: modelado (explicitación y ejemplificación de la estrategia en cuestión por parte de la profesora), práctica guiada y práctica autónoma. Primero yo, luego vosotros conmigo y, por fin, vosotros solos (Valls, 1993).

3.1.3. *Planteamiento de preguntas, interrogación o cuestionamiento*, también conocida como *mayerútica* o *método socrático de enseñanza* (Brown y Campione, 1979; Nisbet, 1991; Nisbet y Shucksmith, 1987; Monereo, 1993a y b, 1994; Román, 1990, etc.)

Brown y Campione adjudican al profesor el papel de «abogado del diablo», que cuestiona constantemente las suposiciones y premisas básicas del estudiante. El objetivo de la técnica es lograr que los alumnos se hagan conscientes de sus propios procesos de pensamiento. La clave está en la utilización de buenas preguntas: «¿Cómo lo has hecho?», «¿Qué pasos has dado hasta llegar al resumen?», «¿Por qué lo haces así?», «¿Por qué has dicho esto?», «¿Puedes justificarlo?», «¿Existen otras alternativas?», etc.

Más que hacer al alumno consciente de sus errores, lo cual también se consigue, se trata de enseñarle modelos de estrategias de autointerrogación, autodiagnóstico y autocorrección, de las que los adultos expertos disponen, para ir transfiriendo el control y la planificación de la propia actividad al sujeto, mediante esos diálogos y cuestiones en torno al proceso cognitivo que se sigue al actuar. Ello posibilita la toma de conciencia metacognitiva en torno a dicho proceso y su posterior control.

3.1.4. *Introspección*, también denominada *análisis y discusión metacognitiva* (Danserau, 1978; Nisbet, 1991; Nisbet y Shucksmith, 1987; Monereo, 1993a). Esta técnica consiste en verbalizar los procesos cognitivos que se ponen en marcha para llevar a cabo tareas escolares. Los estudiantes jóvenes utilizan estrategias cognitivas para realizarlas, sin

embargo les falta conciencia de las mismas y destreza en su uso. Para paliar estos problemas se les enfrenta a tareas escolares (estudio, resúmenes, esquemas, realización de trabajos, deberes, etc.) y, al mismo tiempo o después de realizar la tarea, se les pide que describan su método de trabajo, oralmente o por escrito. Posteriormente se analizan, se dan a conocer y se someten a crítica ante el grupo de clase las diferentes estrategias explicitadas, de modo que unos alumnos pueden aprender las estrategias de los otros.

Es un procedimiento costoso, en principio, ya que, por la falta de hábito, es difícil llevar a cabo la introspección o autoanálisis al mismo tiempo que se realiza la tarea y, en muchos casos, falta repertorio lingüístico pertinente. Sin embargo, con el tiempo da muy buenos resultados.

3.1.5. *Autoinstrucciones* (Meichenbaun, 1981; Meichenbaum y Godman, 1971). Meichenbaum desarrolló una técnica de modelado autoinstructivo que se ha revelado sumamente eficaz tanto para el tratamiento de niños con problemas (impulsivos, hiperactivos, deficientes...) como para la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas (de aprendizaje, de resolución de problemas, etc.) en niños «normales».

Trata de enseñar una estrategia general para controlar la conducta y el propio proceso de aprendizaje y para contrarrestar la irreflexividad en la resolución de las tareas, por el habla interna, basándose en las aportaciones de Luria (1959 y 1961) y Vygotsky (1962), que se puede aplicar en diferentes circunstancias y que integra las siguientes habilidades que el alumno debe aprender:

- 1) Definición del problema: «¿Qué es lo que tengo que hacer?».
- 2) Focalización de la atención y guía de la respuesta: «Tengo que hacer... Con cuidado, lo hago con atención...»
- 3) Autorrefuerzo: «Bien, lo estoy haciendo bien...»
- 4) Habilidades de autoevaluación y opciones de corregir errores, si se producen: «Esto va bien... Incluso si cometo un error puedo ir despacio, fijarme más y corregirlo...»

Estas habilidades se enseñan con un procedimiento que incluye los siguientes pasos:

- 1) El modelo adulto o un modelo competente realiza la tarea mientras se habla a sí mismo en voz alta (modelado cognitivo).
- 2) El estudiante realiza la misma tarea bajo la dirección de las instrucciones del modelo (guía externa, manifiesta).

3) El alumno realiza la misma tarea mientras se da instrucciones a sí mismo en voz alta (autoguía manifiesta).

4) El estudiante se cuchichea a sí mismo las instrucciones mientras avanza en la tarea (guía manifiesta atenuada).

5) El alumno realiza la tarea mientras guía su atención por medio del habla privada e inaudible, tratándose de una autodirección no verbal (autoinstrucción encubierta).

El procedimiento se enseña en varias sesiones, las que se precisen para su asimilación.

3.2. *Contenidos de enseñanza en el programa*

Partiendo del nivel de dominio de estrategias de aprendizaje de nuestro grupo de alumnos, constatado por la profesora y por nosotros mismos, a partir de la respuesta al cuestionario ACRA, decidimos seleccionar una serie de estrategias básicas de aprendizaje que serían trabajadas en el programa.

Estrategias afectivo-motivacionales y de apoyo (en el cuestionario ACRA estas estrategias aparecen como estrategias de apoyo al procesamiento: estrategias socioafectivas —afectivas: autoinstrucciones, autocontrol y contradistractoras, sociales: interacciones sociales adecuadas, y motivacionales: motivación intrínseca, motivación extrínseca y motivación de escape—): Trabajamos la motivación, extrínseca e intrínseca, tal y como se ha explicitado antes y por medio de un decálogo motivador, que estaba presente en la clase y en la habitación de estudio y que daba mensajes y claves para el propio funcionamiento. También trabajamos el autocontrol, insistiendo en la previsión y anticipación de las consecuencias de los propios actos y a través de la técnica de autoinstrucciones, utilizada en diversas sesiones. Incidimos también en las condiciones de estudio y trabajo: lugar adecuado, tranquilidad, relajación, etc.

Estrategias de procesamiento (en el cuestionario ACRA estas estrategias aparecen como estrategias de adquisición —estrategias atencionales: exploración y fragmentación y estrategias de repetición—, estrategias de codificación o almacenamiento —estrategias mnemotécnicas, estrategias de elaboración: relaciones, imágenes, metáforas, aplicaciones y autopreguntas, y estrategias de organización: agrupamientos, secuencias, mapas y diagramas— y estrategias de recuperación o evocación de la información —estrategias de búsqueda y de generación de respuesta—): incidimos especialmente en las estrategias atencionales, a partir de la toma de conciencia de las causas de distracción y de la manera de controlarlas. Trabajamos estrategias de elaboración y orga-

nización de la información: prelectura, lectura comprensiva con anotaciones marginales, subrayado, esquema y resumen, estrategias fundamentales que los alumnos no dominaban y que considerábamos imprescindibles para un buen desempeño. También se trabajaron estrategias de memorización ejemplificando y modelando diversos procedimientos (juegos de memoria, dibujos, realización de actividades correspondientes al tema, repetición del resumen las veces necesarias para retenerlo exponiéndolo luego oralmente o por escrito el alumno solo o a un compañero, jugar con las imágenes de las palabras clave para hacer con ellas una cadena, repasos, fichero de repasos, etc.)

Estrategias metacognitivas (en el cuestionario ACRA estas estrategias aparecen como estrategias de apoyo al procesamiento: autoconocimiento y automanejo —planificación, regulación y evaluación): trabajamos el autoconocimiento, la toma de conciencia de las propias posibilidades y limitaciones y del modo de superarlas, la autoconfianza, la autodecisión, etc. Se puso un especial énfasis en diversas sesiones en la planificación, organización y evaluación del propio trabajo y estudio, de cara a optimizar recursos, ejemplificando cómo debe hacerse ésta y reforzando a los alumnos por planificarse y autoevaluarse. La técnica de autoinstrucciones, que incluye elementos de planificación de la tarea, de regulación y control y de autoevaluación nos sirvió también para trabajar el ámbito estratégico metacognitivo a lo largo del programa.

3.3. *Metodología de intervención*

Las distintas estrategias se enseñaron organizadas en torno al siguiente proceso: qué hay que hacer, cómo, cuándo, planificar la estrategia, controlar su uso y evaluar su desempeño. Como se ve ello permite y exige introducir el componente metacognitivo en cada una de las estrategias.

Se utilizaron, por parte de la profesora, las diversas técnicas expuestas antes. Para los contenidos del programa se elaboraron breves apuntes teóricos que se explicaban a los alumnos. Los temas tratados por esta vía en diferentes sesiones fueron: la atención, la memoria, el olvido, la planificación y organización del estudio, la organización del tiempo de estudio, los pasos a dar para asimilar un tema: prelectura, lectura comprensiva con anotaciones marginales, subrayado, esquema, resumen, memorización —estos pasos fueron ampliados y desarrollados en sesiones específicas—, los mapas conceptuales, la relajación, los exámenes, la elaboración de un trabajo, y el uso de la biblioteca. Después de la explicación teórica se pasaba al modelado por parte de la profesora de las diversas estrategias y tácticas para su desempeño:

recursos mnemotécnicos, prelectura, realización del esquema, planificación del trabajo, etc. Posteriormente los alumnos practicaban dirigidos por la profesora —práctica guiada—, para llegar después a la práctica autónoma. Al terminar la tarea, la profesora evaluaba el trabajo, dando claves para ello de cara a potenciar la autoevaluación del propio desempeño, uno de los objetivos de nuestro trabajo. Antes de la explicación teórica, o bien se planteaban cuestiones del tipo de «elabora una lista de las principales causas que provocan tu falta de atención», o bien se discutían las dificultades que presentaba algún aspecto concreto, como la memorización por ejemplo, o bien se utilizaban diversos cuestionarios: lugar de estudio, programación del estudio, cómo preparar y realizar los exámenes, hábitos y técnicas de estudio, etc., algunos propios y otros tomados de Ortega, Jiménez y Alonso (1995). Estos cuestionarios se utilizaban no como instrumentos de medida, sino como medio, al igual que los otros recursos aludidos, para motivar a los sujetos, para hacerles tomar conciencia de su dinámica de trabajo, de sus limitaciones y posibilidades, y para determinar su estado de conocimientos en torno al tema, de cara a potenciar el aprendizaje significativo de las estrategias.

4. Resultados. Discusión

Para corroborar los supuestos formulados en la hipótesis realizaron pruebas «t» de diferencia de significación de medias con análisis intergrupo (experimentales-contróles) e intragrupo (experimentales-experimentales y controles-contróles) antes y después de la intervención, utilizando el programa estadístico SPSS para entorno Windows, obteniendo los siguientes resultados.

4.1. *Situación existente en el pretest entre sujetos del grupo experimental y sujetos del grupo de control*

4.1.1. *Con respecto a las estrategias de aprendizaje*

Habíamos supuesto, en la primera parte de la hipótesis, que, antes de la intervención y de la aplicación del programa, no existiría diferencia significativa de medias entre los sujetos del grupo experimental y los del de control en las puntuaciones obtenidas en las estrategias de aprendizaje medidas con el cuestionario ACRA. Nuestra suposición fue adecuada, ya que no se dio diferencia significativa de medias en ninguna de las cuatro escalas que integran el cuestionario: ni en la escala I, de estrategias de adquisición de información (t: 0'38, no significativa), ni en la escala II, de estrategias de codificación (t: 1'28, no significativa), ni en la escala III, de estrategias de recuperación o evocación (t:

0'15, no significativa), ni en la escala IV, de estrategias de apoyo al procesamiento (t: 0'31, no significativa) (Tabla 1).

TABLA 1

Medias y valores de «t» existentes entre sujetos del grupo experimental y sujetos del grupo de control en las cuatro escalas de estrategias de aprendizaje en el pretest.

Escalas	Media Expe	Des Típ	Media Cont	Des Típ	GL	«t»	Sign.
I	52'00	9'96	50'84	8'03	29'70	0'38	No sign.
II	94'86	21'52	103'00	16'08	31'16	1'28	No sign.
III	45'91	12'61	45'30	10'02	30'00	0'15	No sign.
IV	79'21	21'29	77'07	19'24	27'24	0'31	No sign.

4.1.2. Con respecto al rendimiento académico

Tal y como habíamos previsto en la hipótesis, no se dio diferencia significativa de medias entre sujetos experimentales y de control en las calificaciones obtenidas antes de la intervención ni en Lengua (t: 0'88, no significativa), ni en Matemáticas (t: 0'49, no significativa). En Lengua era superior la media de los sujetos de control y en Matemáticas la de los sujetos del grupo experimental (Tabla 2).

TABLA 2

Medias y valores de «t» existentes en calificaciones de Lengua y Matemáticas obtenidas por sujetos experimentales y de control antes de la intervención, en el pretest

Calif	Media Exp	Des Típ	Media Con	Des Típ	GL	«t»	Sign.
Leng.	5'95	1'14	6'23	0'72	33'45	0'88	No sign.
Mate.	6'34	1'15	6'15	1'14	25'20	0'49	No sign.

4.2. Situación existente en el postest entre sujetos experimentales y de control

4.2.1. Con respecto a las estrategias de aprendizaje

Habíamos supuesto que, partiendo de una situación de no diferencia significativa de medias en el pretest —ya corroborada—, encontraríamos diferencia significativa entre sujetos experimentales y de control, a favor de los experimentales, en el postest, como consecuencia del

programa de intervención. Nuestras previsiones se cumplieron totalmente. Encontramos diferencia significativa en las cuatro escalas: en la escala I, de adquisición de información (t: 6'12, $p<0'001$), en la escala II, de codificación o almacenamiento (t: 5'55, $p<0'001$), en la escala III, de recuperación o evocación (t: 4'75, $p<0'001$), y en la escala IV, de apoyo al procesamiento (t: 4'62, $p<0'001$) (Tabla 3). Estos datos son muy importantes ya que corroboran la eficacia del programa: en las cuatro escalas se ha producido un incremento sustancial a favor del grupo experimental, que mejora significativamente con respecto al de control.

TABLA 3

Medias y valores de «t» existentes entre sujetos experimentales y de control en las cuatro escalas de estrategias de aprendizaje en el postest

Escalas	Media Expe	Des Típ	Media Con	Des Típ	GL	«t»	Sign.
I	63'17	7'43	49'00	6'20	28'97	6'12	$p<0'001$
II	134'56	22'43	100'38	14'44	33'28	5'55	$p<0'001$
III	59'26	7'71	42'53	11'28	18'47	4'75	$p<0'001$
IV	115'26	16'23	83'53	21'53	19'83	4'62	$p<0'001$

4.2.2. Con respecto al rendimiento académico

Habíamos supuesto que, partiendo de una situación de no diferencia significativa de medias en el pretest entre sujetos experimentales y de control, ésta se produciría a favor de los sujetos del grupo experimental por efecto de la aplicación del programa de intervención. En este caso no se cumplieron las previsiones de la hipótesis, ya que no se dio diferencia significativa de medias entre sujetos experimentales y de control ni en Lengua (t: 1'22, no significativa), ni en Matemáticas (t: 1'06, no significativa) (Tabla 4). Sin embargo, en ambos casos, sí se produjo diferencia a favor de los sujetos del grupo experimental, que obtuvieron una puntuación media, en ambas materias, de algo más de 0'50 puntos frente al grupo de control. Ya vimos antes que, en el pretest, había diferencia a favor de los sujetos de control de casi 0'30 puntos en Lengua, y a favor de los sujetos experimentales de 0'19 puntos en Matemáticas (Tabla 2). Estos datos corroboran parcialmente la eficacia de la intervención, que será replanteada con los análisis intragrupo que se aportan a continuación.

TABLA 4

Medias y valores de «t» existentes en calificaciones de Lengua y Matemáticas obtenidas por sujetos experimentales y de control en el postest, después de la intervención

Calif	Media Exp	Des Típ	Media Con	Des Típ	GL	«t»	Sign.
Leng.	7'04	1'06	6'53	1'26	21'63	1'22	No sign.
Mate.	7'21	1'20	6'76	1'23	24'50	1'06	No sign.

4.3. El grupo experimental antes y después de la intervención

4.3.1. Con respecto a las estrategias de aprendizaje

Tal y como habíamos supuesto en la hipótesis, encontramos diferencia significativa de medias en el grupo antes y después de la intervención (pretest-postest). Esta diferencia fue significativa en las cuatro escalas del cuestionario ACRA: en la escala I, de estrategias de adquisición de información ($t: 4'55, p<0'001$), en la escala II, de codificación o almacenamiento ($t: 7'44, p<0'001$), en la escala III, de recuperación o evocación de información ($t: 6'82, p<0'001$), y en la escala IV, de apoyo al procesamiento ($t: 10'05, p<0'001$). Esta parte de la hipótesis se ve, pues, totalmente corroborada por los resultados, y apoya la eficacia del programa de intervención, uno de cuyos objetivos básicos era mejorar de manera significativa las estrategias de aprendizaje de los sujetos sometidos al programa (Tabla 5).

TABLA 5

Medias y valores de «t» obtenidas por el grupo experimental en las cuatro escalas de estrategias de aprendizaje antes de la intervención (pretest) y después de la misma (postest)

Escalas	Media Pret	Des Típ	Media Post	Des Típ	GL	«t»	Sign.
I	52'00	9'96	63'17	7'43	22	4'55	$p<0'001$
II	94'86	21'52	134'56	22'43	22	7'44	$p<0'001$
III	45'91	12'61	59'26	7'71	22	6'82	$p<0'001$
IV	79'21	21'29	115'26	16'23	22	10'05	$p<0'001$

Realizamos, también pruebas «t» de las subescalas integrantes de cada una de las cuatro escalas, de cara a determinar en qué estrategias concretas se había producido diferencia significativa de medias. En-

contramos diferencia significativa de medias en todas y cada una de las 32 estrategias que integran el cuestionario y que se agrupan en las cuatro escalas que ya hemos visto (Tabla 6).

TABLA 6

Medias y valores de «t» obtenidas por el grupo experimental en las 32 estrategias de aprendizaje que integran las cuatro escalas antes de la intervención (pretest) y después de la misma (postest)

Escala I, de adquisición de información							
Estrategias	Media Pret	Des Tip	Media Post	Des Tip	GL	«t»	Sign.
Exploración	9'82	2'98	12'56	2'19	22	3'59	p<0'01
Subrayado Lineal	8'86	2'26	12'00	2'27	22	5'33	p<0'001
Subrayado idiosincrásico	5'60	1'67	6'91	1'24	22	3'89	p<0'01
Epigrafiado	8'08	2'52	10'30	1'66	22	2'76	p<0'01
Repaso en voz alta	6'43	2'25	8'21	2'13	22	2'89	p<0'01
Repaso mental	6'17	1'23	7'00	1'34	22	2'82	p<0'05
Repaso reiterado	5'04	1'74	6'12	1'26	22	2'56	p<0'05
Escala II, de codificación o almacenamiento de información							
Estrategias	Media Pret	Des Tip	Media Post	Des Tip	GL	«t»	Sign.
Mnemotecnias	14'73	4'43	19'69	2'88	22	5'12	p<0'001
Relaciones intracontenido	7'69	2'56	12'00	2'79	22	6'54	p<0'001
Relaciones compartidas	12'91	3'72	22'17	21'42	22	2'10	p<0'05
Imágenes	10'73	3'81	16'82	7'26	22	5'94	p<0'001
Metáforas	8'78	2'64	11'73	2'88	22	3'76	p<0'01
Aplicaciones	8'95	2'36	15'21	4'24	22	5'99	p<0'001
Autopreguntas	4'08	1'83	5'17	1'52	22	2'61	p<0'05
Paráfrasis	4'47	1'85	6'00	1'62	22	3'65	p<0'01
Agrupamientos	5'13	2'56	8'47	2'19	22	6'34	p<0'001
Secuencias	7'00	2'31	9'56	2'06	22	4'02	p<0'01
Mapas	8'95	2'86	12'43	2'82	22	5'16	p<0'001
Diagramas	3'95	1'66	5'91	1'59	22	6'56	p<0'001

Escala III, de recuperación o evocación de información

Estrategias	Media Pret	Des Tip	Media Post	Des Tip	GL	«t»	Sign.
Búsqueda de codificaciones	11'91	3'65	15'95	2'30	22	6'58	p<0'001
Búsqueda de indicios	11'91	3'47	15'82	2'93	22	4'64	p<0'001
Planificación de respuestas	12'95	2'86	16'26	2'66	22	4'57	p<0'001
Respuesta escrita	7'47	2'41	9'86	1'42	22	4'76	p<0'001

Escala IV, de apoyo al procesamiento

Estrategias	Media Pret	Des Tip	Media Post	Des Tip	GL	«t»	Sign.
Autoconoc.	16'65	5'30	23'30	3'12	22	4'90	p<0'001
Automanejo/ planificación	10'04	3'14	13'00	2'54	22	4'18	p<0'001
Automanejo/ regulación	10'56	3'85	13'13	2'16	22	3'65	p<0'01
Autoinstrucciones	10'91	4'01	12'82	2'08	22	2'13	p<0'05
Autocontrol	15'17	4'72	17'60	2'31	22	2'12	p<0'05
Contradictorias	11'56	3'10	16'21	1'56	22	6'74	p<0'001
Interacciones sociales	7'56	2'37	10'34	1'40	22	4'26	p<0'001
Motivación int. y ext.	2'30	1'14	3'43	0'84	22	4'32	p<0'001
Motivación de escape	1'95	1'06	3'39	0'72	22	6'37	p<0'001

Si hemos de ser sinceros, debemos manifestar que estos resultados nos sorprendieron, ya que desbordaban las previsiones más optimistas. Habíamos encontrado previamente diferencia significativa en las puntuaciones globales de las cuatro escalas y pensábamos que la encontraríamos también en una parte importante de las 32 estrategias que integran estas cuatro escalas. Sin embargo, como se ha dicho antes, la encontramos en todas y cada una de ellas (en las 7 de la escala I; en las 12 de la escala II; en las 4 de la escala III y en las 9 de la escala IV). Estos datos apoyaban con contundencia la eficacia del programa de intervención, que había logrado incrementar significativamente todas las estrategias medidas con el cuestionario. Sin duda, el

trabajo cocienzudo y bien planteado de las 40 sesiones de intervención había dado fruto logrando mejorar la toma de conciencia de los sujetos en torno al proceso de aprendizaje y su dominio de las estrategias que lo dirigen.

4.3.2 *Con respecto al rendimiento académico*

Habíamos supuesto, en la hipótesis, que las calificaciones de los sujetos en dos materias instrumentales básicas, Lengua y Matemáticas, mejorarían a consecuencia de la intervención, a raíz de la mejora de sus estrategias de aprendizaje. Una vez determinada ésta, se trataba de comprobarlo. Los resultados corroboraron la hipótesis: las calificaciones de los alumnos mejoraron de forma significativa tanto en Lengua ($t: 4'08$, $p<0'001$) como en Matemáticas ($t: 4'11$, $p<0'001$) (Tabla nº 7). Estos resultados apoyan la eficacia del programa y la generalización y transferencia de los resultados positivos obtenidos en el ámbito de las estrategias al del aprendizaje escolar y del rendimiento académico, uno de los objetivos fundamentales del programa, y son, por ello, especialmente importantes. Téngase en cuenta que es bastante frecuente obtener mejoras en programas educativos cuando se utilizan instrumentos de medida estandarizados en pretest y postest, especialmente cuando se trabajan aspectos que miden dichos instrumentos, pero es mucho menos frecuente encontrar que las mejoras se manifiesten después en ámbitos diferentes de los medidos por el instrumento, para los que es imprescindible la generalización y transferencia de resultados, aspecto poco frecuente en los programas de intervención, si se pretende hablar de resultados educativos relevantes. En nuestro caso tal mejora sí se ha conseguido.

TABLA 7

Medias y valores de «t» obtenidas por el grupo experimental en calificaciones antes de la intervención (pretest) y después de la misma (postest)

Calif	Media Pret	Des Típ	Media Post	Des Típ	GL	«t»	Sign.
Leng.	5'95	1'14	7'04	1'06	22	4'08	$p<0'001$
Mate.	6'34	1'15	7'21	1'20	22	4'11	$p<0'001$

4.4. *El grupo de control antes y después de la intervención*

4.4.1. *Con respecto a las estrategias de aprendizaje*

Habíamos supuesto en las hipótesis que los sujetos del grupo de control no mejorarían sus estrategias de aprendizaje del pretest al

postest, a lo largo del periodo en que se aplicaba el programa de intervención. Pensábamos que, sin una enseñanza explícita, no se produciría mejora. Los resultados nos dieron la razón. No se dio diferencia significativa de medias. Se produjo un ligero empeoramiento en la escala I, de adquisición (t: 1'52, no significativa), en la escala II, de codificación (t: 1'66, no significativa), y en la escala III, de recuperación o evocación (t: 1'97, no significativa), y una ligera mejora en la escala IV, de apoyo al procesamiento (t: 0'82, no significativa) (Tabla nº 8).

TABLA 8

Medias y valores de «t» obtenidas por el grupo de control en las cuatro escalas de estrategias de aprendizaje antes de la intervención (pretest) y después de la misma (postest)

Escalas	Media Pre	Des Típ	Media Post	Des Típ	GL	«t»	Signif.
I	50'84	8'03	49'00	6'20	12	1'52	No sign.
II	103'00	16'08	100'38	14'44	12	1'66	No sign.
III	45'30	10'02	42'53	11'28	12	1'97	No sign.
IV	77'07	19'24	83'53	21'53	12	0'82	No sign.

4.4.2. Con respecto al rendimiento académico

Pensábamos, y así lo habíamos previsto en la hipótesis, que los sujetos del grupo de control no mejorarían significativamente sus calificaciones obtenidas después de la intervención con respecto a las logradas antes, ya que suponíamos que sus estrategias de aprendizaje, que nosotros pensábamos básicas para el rendimiento académico, no mejorarían al no haberseles aplicado ningún programa específico para su enseñanza. Nuestras suposiciones fueron corroboradas por los resultados. No se produjo diferencia significativa de medias, dándose una ligera mejora tanto en las calificaciones de Lengua (t: 1'17, no significativa), como en las de Matemáticas (t: 1'86, no significativa) (Tabla 9).

TABLA 9

Medias y valores de «t» obtenidas por el grupo de control en calificaciones antes de la intervención (pretest) y después de la misma (postest)

Calif.	Media Pre	Des Típ	Media Pos	Des Típ	GL	«t»	Sign.
Leng.	6'23	0'72	6'53	1'26	12	1'17	No sign.
Mate.	6'15	1'14	6'76	1'23	12	1'86	No sign.

Los resultados obtenidos corroboran, pues, los supuestos previstos en la hipótesis en todos sus aspectos. Partiendo de una situación de equivalencia en estrategias de aprendizaje en el pretest entre el grupo experimental y el de control, se produjo diferencia significativa en el postest a favor del grupo experimental. Es cierto que la diferencia en calificaciones entre los sujetos del grupo experimental y los del de control no fue significativa en el postest, aunque sí se dio diferencia importante entre ambos grupos, partiendo de una situación previa, en el pretest de equivalencia y de diferencias muy ligeras. Por otra parte, el grupo experimental mejoró significativamente tanto sus puntuaciones en las cuatro escalas y en las 32 estrategias de aprendizaje que las integran como en sus calificaciones, del pretest al postest, lo que no ocurrió con los sujetos del grupo de control. En definitiva, el programa de intervención se ha revelado sumamente eficaz al mejorar tanto las estrategias de aprendizaje de los sujetos sobre los que se ha aplicado como sus calificaciones escolares, que se incrementan al mejorar las estrategias que controlan los procesos de aprendizaje de los sujetos. Éstos eran los dos supuestos básicos de nuestra hipótesis y han sido confirmados.

5. Conclusiones y recomendaciones

Creemos que el trabajo expuesto tiene un gran interés para la intervención psicopedagógica por varias razones: por una parte es un programa educativo aplicado sobre población adulta, aspecto éste poco corriente; por otra, es un programa que enseña a aprender a aprender —en eso consiste la enseñanza de estrategias de aprendizaje—, un objetivo educativo esencial para este tipo de sujetos, ya que suelen ser deficitarios en lo referente a técnicas de estudio y trabajo intelectual y en lo relativo a dominio de herramientas cognitivas de planificación, regulación y control de los propios procesos de aprendizaje, y lo hace con éxito. Pensamos que las claves de los buenos resultados son la elaboración de un programa educativo integral, que trabaja todas las estrategias de aprendizaje fundamentales, muy funcional y perfectamente integrado en el curriculum ordinario —las estrategias se enseñaban en las diversas áreas—. Defendemos que la integración en el curriculum es fundamental para lograr el éxito en programas de este tipo ya que favorece la generalización y transferencia de resultados. En nuestro caso, la funcionalidad de lo aprendido era inmediatamente obvia ya que las estrategias se aplicaban sobre los contenidos escolares habituales. Esto conduce a que el programa no sólo mejora las estrategias de aprendizaje, medida por el cuestionario ACRA, sino también las calificaciones de los alumnos del grupo.

Hay otra característica del programa que queremos resaltar: se trata de un programa largo, que consta de 40 sesiones de intervención y que se desarrolla durante un periodo de seis meses, desde enero hasta junio. Estamos convencidos de que para conseguir buenos resultados no nos podemos limitar a intervenciones demasiado cortas, lo que es bastante frecuente en programas de intervención.

La enseñanza de estrategias de aprendizaje debe ser incluida en los proyectos curriculares de los centros como contenido educativo de primerísima importancia a lo largo de las diferentes etapas educativas y de los distintos niveles en que se articula la enseñanza para abordar su enseñanza de modo sistemático. La razón fundamental es que éstas son la llave del aprendizaje de los otros contenidos educativos. El alumno que aprenda a desarrollarlas, a planificarlas, a controlarlas y a evaluar su desempeño tiene el camino abierto para continuar aprendiendo, lo que es necesario en una sociedad compleja, dinámica y cambiante como la nuestra. Ésta es también una de las pretensiones básicas de este trabajo y de otros que estamos desarrollando en diferentes niveles educativos en este ámbito: proporcionar herramientas de intervención para los profesionales e ir ayudando a crear una cultura docente en que la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, del aprender a aprender, se sitúe al mismo nivel que la de los contenidos conceptuales. Pensamos, modestamente, que esta investigación aporta ideas para ello y recursos para la intervención educativa.

Dirección del autor: Bernardo Gargallo López. Departamento de Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 21; 46010-Valencia

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 11.IV.1997

BIBLIOGRAFÍA

- ATKINSON, R. C. y SHIFFRIN, R. M. (1968) Human Memory; a proposed system and its control processes, en SPENCE y SPENCE (Eds.) *The Psychology of Learning and Motivation* (Nueva York, Academic Press).
- BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y acción* (Barcelona, Martínez Roca).
- BELTRÁN, J. (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (Madrid, Síntesis/Psicología).
- BERNAD, J. A. (1993) Estrategias de aprendizaje y enseñanza: evaluación de una actividad compartida en la escuela, en MONEREO, C. (Comp.) *Las Estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción* (Barcelona, Domènech Ediciones).
- BROWN, A. L. y CAMPIONE, J. C. (1979) Inducing flexible thinking: a problem of metacognition, en GLASSER, R. (ed.) *Advances in instructional psychology*. (Hillsdale, N. J. Erlbaum).
- DANSERAU, D. F. (1978) The development of a learning strategies curriculum, en O'NEIL, H. F. (ed.) *Learning Strategies* (Nueva York, Academic Press).
- DANSERAU, D. G. (1985) Learning strategy research, en SEGAL, J. W. y otros, *Thinking and learning skills* (Hillsdale, Erlbaum).
- GARCÍA ROS, R. (1992) *Instrucción en estrategias de aprendizaje en el aula: Bases teóricas, diseño y validación de un Programa de Resumen* (Valencia, Universidad de Valencia. Tesis doctoral).
- GARGALLO, B. (1992) Aprender a aprender. La enseñanza de estrategias de aprendizaje como contenido educativo, *PAD'E*, 2(1), pp. 61-87.
- GARGALLO, B. (1995) La intervención educativa en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. Reflexiones y propuestas, *Estudios Pedagógicos*, 21, pp. 29-46.
- JUSTICIA, F. y CANO, F. (1993) Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje, en MONEREO, C. (comp.) *Las Estrategias de Aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción* (Barcelona: Domènech Ediciones).
- LURIA, A. (1959) The directive functioning of speech in development, *Word*, 15, pp. 341-352.
- LURIA, A. (1961) *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior* (Nueva York, Liveright).
- MAYOR, J.; SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, J. (1993) *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar* (Madrid, Síntesis/Psicología).
- MEICHENBAUM, D. (1981) Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización, *Análisis y Modificación de Conducta*, 7 (14 y 15), pp. 85-113.
- MEICHENBAUM, D. y GOODMAN, J. (1971) Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control, *Journal of Abnormal Psychology*, 77, pp. 115-126.
- MONEREO, C. (1993a) *Profesores y alumnos estratégicos* (Madrid, Pascal).
- MONEREO, C. (1993b) *Las Estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción* (Barcelona, Domènech Ediciones).

- MONEREO, C. (comp.) (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (Barcelona, Graó).
- NISBET, J. (1991) Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza, en MONEREO, C. (comp.), *Enseñar a pensar a través del currículum escolar* (Barcelona, Casals).
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje* (Madrid, Santillana/Aula XXI).
- POZO, J. I. (1990) Estrategias de aprendizaje, en COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHE-SI, A. *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (Madrid, Alianza).
- POZO, J. I. y otros (1994) *La solución de problemas* (Madrid, Santillana/Aula XXI).
- POZO, J. I. y POSTIGO, Y. (1993) Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo, en MONEREO, C. (coord.), *Las Estrategias de aprendizaje: Procesos contenidos e interacción* (Barcelona, Domènech Ediciones).
- ROMÁN, J. M. (1990) Procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje, en ROMÁN, J. M. y GARCÍA, D. A. (eds.) *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar* (Valencia, Promolibro).
- ROMÁN, J. M. y GALLEGU, S. (1994) ACRA. *Escala de estrategias de aprendizaje* (Madrid, TEA).
- VALLS, E. (1993) *Los procedimientos: Aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Barcelona, ICE/Horsori).
- VYGOTSKY, L. (1962) *Thought and Language* (Nueva York, Wiley).
- WEINSTEIN, C. E. (1988) Assessment and training of student learning strategies, en SCHMECK, R. R. *Learning strategies and learning styles* (Nueva York, Plenum Press).
- WEINSTEIN, C. E. y DANSERAU, D. F. (1985) Learning strategies: The how of learning, en SEGAL, J. W. y otros, *Thinking and learning strategies* (Hillsdale, Erlbaum).
- WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E. (1985) The teaching of learning strategies, en WITTRICK, M. C. (ed.) *Handbook of research on teaching* (3.ª ed.) (Nueva York, Macmillan).

SUMMARY: LEARNING TO LEARN. A TRAINING PROGRAMME OF LEARNING STRATEGIES INTO ADULT CONTINUING EDUCATION.

We elaborated and applied a pedagogical programme to teach learning strategies to students in adult continuing education in Valencia along an academic year. We succeeded in improving significantly the learning strategies of these students. We also succeeded in improving significantly the marks of them in two important subjects, Spanish and Maths. So we obtained generalization and transference of results. We think that these results are important and that they prove the efficiency of the methods of the educational intervention which we used. This intervention is placed in the field of learning to learn.

KEY WORDS: Learning strategies, training programmes, learning to learn.

MOTIVACIÓN, COGNICIÓN Y APRENDIZAJE AUTORREGULADO

por Antonio VALLE ARIAS,
Ramón GONZÁLEZ CABANACH,
Alfonso BARCA LOZANO
Universidad de La Coruña.
y José Carlos NÚÑEZ PÉREZ
Universidad de Oviedo.

Introducción

Afirmar que el aprendizaje escolar está determinado por variables cognitivo-motivacionales nos introduce de lleno en toda la compleja variedad de procesos y estrategias implicadas en el hecho de aprender. Si bien es verdad que durante algunos años el centro de atención de las investigaciones sobre el aprendizaje escolar ha estado dirigido prioritariamente a la vertiente cognitiva del mismo, en la actualidad existe una coincidencia generalizada en subrayar, desde diferentes concepciones o perspectivas psicopedagógicas, la necesaria interrelación entre lo cognitivo y motivacional.

La frase coloquial de «querer es poder» integra de una manera muy ilustrativa los dos componentes a los que estamos haciendo referencia. Para aprender es imprescindible saber cómo hacerlo, *poder* hacerlo, lo cual precisa el disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (componentes cognitivos); pero además, es necesario *querer* hacerlo, tener la disposición, intención y motivación suficientes (componentes motivacionales) que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar.

Pero la consideración de las variables cognitivas y motivacionales que afectan al aprendizaje ha sufrido cambios sustanciales en consonancia con el modo de concebir el aprendizaje a lo largo de la historia de la investigación psicológica y educativa. Así, en los últimos años la manera de enfocar la vertiente cognitiva del aprendizaje está dirigida no tanto a identificar la capacidad que un estudiante posee sino a la forma en que utiliza esa capacidad, o mejor dicho, las estrategias que utiliza para aplicar efectivamente esa inteligencia (Beltrán, 1993a). El énfasis sobre la inteligencia como un conjunto de estrategias que el estudiante puede poner en marcha para resolver un problema refleja una visión muy diferente de las variables cognitivas implicadas en el aprendizaje, ya que enlaza necesariamente con los aspectos motivacionales y disposicionales del estudiante que son los que, en último término, condicionan la puesta en marcha de unas determinadas estrategias. Esta interrelación entre lo cognitivo y lo motivacional se ve favorecida por determinados mecanismos metacognitivos de los que dispone el sujeto que le permiten ejercer un control consciente y deliberado de su propia actividad mental, tanto por lo que se refiere a sus motivos, intenciones y metas académicas como a los posibles recursos cognitivos a poner en marcha ante una determinada tarea de aprendizaje.

Las ideas expuestas están en consonancia con una visión del aprendizaje escolar desde una perspectiva constructivista, lo que supone tener en cuenta que el aprendizaje depende de las intenciones, autodirección, elaboraciones y construcciones representacionales del aprendiz a partir de conocimientos ya elaborados previamente (Coll, 1990), todo lo cual debería desembocar en una reestructuración de los propios esquemas de conocimiento (Resnick, 1989).

Aunque algunas de las cuestiones comentadas forman parte de las formulaciones más recientes sobre el aprendizaje escolar y los factores que influyen en el mismo, debemos reconocer que ya hace bastantes años, D. P. Ausubel, uno de los psicólogos más importantes de las últimas décadas, ponía de relieve la interrelación que existe entre lo cognitivo y lo motivacional al enunciar las condiciones del aprendizaje significativo (ver p.ej., Valle, Núñez y González Cabanach, 1994; Valle, Barca, González Cabanach, Porto Rioboo y Santorum, 1993). Una disposición y actitud favorable del alumno para aprender significativamente, la organización lógica y coherente del contenido, así como la existencia en la mente del alumno de conocimientos previos relevantes

con los que poder relacionar el nuevo contenido de aprendizaje, son las tres condiciones básicas del aprendizaje significativo (ver p.ej., Ausubel, 1976; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak, 1982). La primera de ellas tiene que ver directamente con los componentes motivacionales, mientras que las otras dos están más vinculadas con la vertiente cognitiva del aprendizaje, y con las diferentes estrategias de selección, organización y elaboración de la información que se pretende aprender, así como con las técnicas correspondientes asociadas a cada una de las estrategias y que los estudiantes suelen poner en marcha en su actividad de aprendizaje.

Aún reconociendo el indudable papel que desempeña el alumno como el auténtico protagonista de su proceso de aprendizaje y como la persona que, en último término, le da sentido y significado a lo que aprende, es también innegable la influencia del profesor y de las condiciones instruccionales como elementos que pueden contribuir a favorecer o entorpecer las condiciones del aprendizaje significativo a las que hemos hecho referencia (ver p.ej., Núñez y Valle, 1989; Valle y Núñez, 1989).

Como han mostrado diferentes estudios, tanto teóricos como empíricos (ver p.ej., Ainley, 1993; Ames y Archer, 1988; González Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Nolen, 1988; Núñez, González-Pienda, García, et al. 1995; Núñez, González-Pienda, González, González Cabanach et al. 1995; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, Marx y Boyle, 1993; Roces, Tourón y González, 1995), las percepciones que tiene el estudiante del contexto académico, sus motivaciones, metas, actitudes y atribuciones, las estrategias de aprendizaje que es capaz de utilizar, etc. constituyen un conjunto de factores interrelacionados sin cuya consideración es imposible entender el proceso de aprendizaje y la construcción de significados que lleva a cabo el estudiante en el contexto académico. Estos estudios también ponen de manifiesto que la utilización que los estudiantes hacen de sus estrategias de aprendizaje está estrechamente relacionado con sus características motivacionales.

1. Una visión del aprendizaje escolar desde una perspectiva cognitivo-motivacional

Es innegable que las últimas décadas se han caracterizado por avances importantes en la investigación psicológica y educativa. Pero debemos reconocer que estos logros han ido acompañados de cierta discrepancias sobre la manera de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como el papel del profesor y del alumno en el mismo.

En la base de estas discrepancias se incluyen distintas formas de entender el aprendizaje escolar que se traduce en cuestiones tan controvertidas en su momento como la concepción del aprendizaje como construcción o reproducción, el alumno como agente más o menos activo del aprendizaje, el profesor como transmisor de conocimientos o como guía y orientador del alumno, etc. En cierta medida esto sólo es un fiel reflejo de otras diferencias que han surgido a lo largo de la historia de la investigación psicológica y educativa y que han condicionado tanto la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como las variables relevantes que inciden en el mismo. Pensemos, por ejemplo, en los caminos diferentes que han seguido durante varios años los defensores de los componentes cognitivos del aprendizaje frente a los defensores de los componentes afectivo-motivacionales. Y es que no debemos olvidar que el mayor o menor énfasis en lo cognitivo o en lo motivacional casi siempre ha tenido una clara correspondencia con los dos grandes enfoques dominantes a lo largo de la historia de la psicología: el cognitivismo y el conductismo. De hecho, mientras que el conductismo se ocupó fundamentalmente de la motivación y eludió la cognición, el cognitivismo se centró prioritariamente en la cognición haciendo caso omiso de la motivación (Hernández, 1991).

En cualquier caso, hay que reconocer que los cambios producidos en los últimos años en la investigación psicológica suponen un giro sustancial en la concepción del aprendizaje. El sujeto que aprende ya no es considerado como un sistema pasivo de almacén de información, sino como un agente auto-determinante que selecciona activamente la información del ambiente percibido y construye nuevo conocimiento a la luz de lo que ya sabe (Shuell, 1986). De estas consideraciones se pueden derivar tres consecuencias importantes (Biggs, 1989):

- 1) El contenido de aprendizaje no se incorpora desde fuera, sino que se construye desde dentro; desde los datos seleccionados e interpretados en función de los motivos del sujeto y de las estructuras conceptuales existentes. En sintonía con los enfoques más actuales sobre el aprendizaje escolar, esta idea nos sitúa ante una cuestión trascendental para acercarnos a la comprensión del proceso de aprendizaje, y es que lo que se aprende no puede juzgarse nunca en términos de lo que se enseña; la apropiación del conocimiento por parte del estudiante no expresa lo que el instructor espera impartir, sino que implica otras muchas cosas de las que el enseñante es inconsciente, pero que tienen sentido para el alumno (Beltrán, 1995). En palabras de Shulman (1989, p. 45), *el alumno no responde a la instrucción «per se». El alumno responde a la instrucción transformada, activamente aprehendida. De este modo, para comprender por qué*

los alumnos responden (o no responden) como lo hacen, no debemos preguntarnos lo que se les enseñó, sino qué comprendieron ellos de lo que se les enseñó, transformando e interpretando los mensajes informativos desde su visión particular de la realidad y del sentido que tiene para él.

- 2) El sujeto que aprende es consciente de estos procesos cognitivos y puede controlarlos; y esta auto-consciencia o metacognición influye significativamente en el curso del aprendizaje. Este segundo argumento refleja la importancia de la actividad metacognitiva en el proceso de aprender. Esta actividad denominada por Biggs (1985) «meta-aprendizaje», implica por parte del estudiante ser consciente de sus metas e intenciones de aprendizaje y también de los recursos cognitivos disponibles para satisfacer dichas intenciones en relación con las demandas de la tarea.
- 3) El aprendizaje se fundamenta sobre una base de conocimiento específico que varía de una tarea a otra en aspectos de contenido y de procedimientos. Esta idea pone de manifiesto que los nuevos aprendizajes se enmarcan siempre sobre la base de conocimientos y experiencias adquiridas anteriormente. Cuantos más vínculos y relaciones se puedan establecer entre lo que se enseña y los aprendizajes previos del alumno, mayores posibilidades habrá de conseguir un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976; Ausubel et al., 1983).

Por tanto, la situación actual nos ofrece un panorama mucho más integrador y una visión más acorde con lo que sucede realmente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y cómo las variables cognitivas y afectivo-motivacionales influyen en el mismo de manera entrelazada. De Corte (1995) formula una propuesta aplicada al aprendizaje y enseñanza de las matemáticas, pero que puede ser aplicable a los procesos de aprendizaje en general, en la que señala las características más importantes de los procesos de aprendizaje eficaces y que aparecen reflejadas en la siguiente definición: es un proceso de conocimiento y construcción de significados constructivo, acumulativo, autorregulado, orientado a una meta, situado, cooperativo y diferente individualmente (ver p.ej., Brown, Collins y Duguid, 1989; Cobb, 1994; Shuell, 1992).

- * *El aprendizaje es constructivo* (Cobb, 1994; De Corte, 1990; Glaser, 1991). Esta característica indica que los sujetos que aprenden no son recipientes pasivos de información, sino que ellos construyen sus propios conocimientos y habilidades.
- * *El aprendizaje es acumulativo* (Dochy, 1992; Shuell, 1992; Vos-

niadou, 1992. Esta característica se refiere al importante papel que desempeña el conocimiento anterior, formal y no formal, para el aprendizaje futuro. De hecho, esta característica está implicada también en la visión constructivista del aprendizaje; es sobre la base de lo que los estudiantes ya saben a partir de lo cual ellos pueden procesar la nueva información a la que se enfrentan y, como consecuencia, derivar nuevos significados y adquirir nuevas habilidades.

- * *El aprendizaje es autorregulado* (Boekaerts, 1995; Shuell, 1992; Winne, 1995). Esta característica representa el aspecto metacognitivo del aprendizaje eficaz, especialmente las actividades de dirección y control que lleva a cabo el estudiante a la hora de aprender. Cuanto más autorregulado se vuelve el aprendizaje más ejercen los estudiante un control sobre su propio proceso de aprender. Al mismo tiempo, se vuelven menos dependientes del apoyo instruccional para realizar esta actividad reguladora.
- * *El aprendizaje está orientado a una meta* (Bereiter y Scardamalia, 1989; Shuell, 1992). Aunque el aprendizaje también se produce incidentalmente, el aprendizaje eficaz y significativo se encuentra favorecido por una consciencia explícita de estar dirigido a una meta. Teniendo en cuenta la naturaleza constructiva y autorregulada, es plausible asumir que el aprendizaje es más productivo cuando los estudiantes determinan y expresan sus propias metas.
- * *El aprendizaje es situado* (Brown et al., 1989; Greeno, 1991). Como respuesta a la idea de que la adquisición de conocimiento es más bien un proceso puramente cognitivo que se lleva a cabo dentro de la mente y consiste en la construcción de representaciones mentales, esta característica destaca que el aprendizaje ocurre esencialmente en interacción con contextos y agentes sociales y culturales; y sobre todo a través de la participación en actividades y prácticas culturales. El enfoque de la cognición situada ha criticado el carácter excesivamente descontextualizado de la investigación cognitiva sobre el aprendizaje y ha intentado enmarcar el proceso de aprender dentro del contexto social y cultural en el que se produce (ver p.ej., Beltrán, 1995; Brown et al., 1989; Greeno, Smith y Moore, 1993; Resnick, 1987). Los individuos aprenden y se desarrollan en un contexto cultural y es obvio que comparten resultados de aprendizaje y experiencias fundamentales (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990); pero ellos también tienen perspectivas, interpretaciones y funciones únicas en estas situaciones que no pue-

den ser reducidas a las experiencias culturales compartidas socialmente (Lehtinen, Vauras, Salonen, Olkinuora y Kinnunen, 1995).

- * *El aprendizaje es cooperativo* (Brown et al., 1989). Ya que la participación en prácticas sociales es un aspecto esencial del aprendizaje situado, ello también implica que el aprendizaje productivo presenta un carácter cooperativo, de interacción entre personas. Puede dar la impresión de que, tomando en sentido estricto algunos de los postulados de los enfoques constructivistas del aprendizaje escolar, el papel de la interacción entre personas y de la contribución de los demás al aprendizaje individual suele ocupar un lugar secundario. Sin embargo, podemos afirmar que aún reconociendo el papel activo que el alumno desempeña en su proceso de aprendizaje, que aún considerando que es él quien construye y le da sentido y significado a lo que aprende, en función de sus intenciones, motivos, interpretaciones, experiencias y conocimientos anteriores; también es verdad que todo este proceso se ve posibilitado y facilitado por las directrices, orientaciones y ayudas proporcionadas por el enseñante y, en general, por las actividades de interacción que se producen en el contexto académico, no sólo profesor-alumno sino también alumno-alumno. Y es más, son estas actividades de interacción, junto con los múltiples intercambios comunicativos que se producen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como el hecho de compartir significados y experiencias, lo que condiciona en gran medida las construcciones individuales que realiza el estudiante de sus aprendizajes y la calidad de las mismas. Por tanto, el cambio cognitivo que subyace al proceso de aprendizaje puede considerarse, en palabras de Newman, Griffin y Cole (1991), tanto un proceso social como individual.
- * *El aprendizaje es diferente individualmente* (Entwistle, 1988; Marton, Dall'Alba y Beaty, 1993; Snow y Swanson, 1992). Los resultados y los procesos de aprendizaje varían entre los estudiantes debido a diferencias individuales en una diversidad de aptitudes que son relevantes para el aprendizaje, tales como el potencial de aprendizaje, conocimiento previo, enfoques y concepciones del aprendizaje, motivación, interés, autoeficacia, etc.

Cada vez parece más evidente que la mejora del aprendizaje y del rendimiento académico pasa por la consideración tanto de los componentes cognitivos como motivacionales. Es decir, el conocimiento y

regulación de las estrategias cognitivas y metacognitivas debe ir asociado a que los alumnos estén motivados e interesados por las tareas y actividades académicas (Pintrich y De Groot, 1990). Algunos autores de prestigio en este campo (ver p.ej., Blumenfeld, Pintrich, Meece y Wessels, 1982; Paris, Lipson y Wixson, 1983; Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990) consideran prioritario integrar ambos aspectos si queremos llegar a la elaboración de modelos adecuados sobre el proceso de aprendizaje escolar. Para estos autores, de cara a obtener éxitos académicos y óptimos resultados de aprendizaje, los alumnos necesitan tener tanto «voluntad» (*will*) como «habilidad» (*skill*), lo cual refleja con claridad el grado de interrelación existente entre lo afectivo-motivacional y lo cognitivo dentro del aprendizaje escolar.

Pero estas discrepancias entre lo cognitivo y lo motivacional que ha caracterizado la investigación psicológica y educativa durante muchos años no se ha producido de forma aislada. También aparecen diferencias a un nivel más global, referidas a la manera de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje. Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje escolar depende directamente del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada, en los últimos años se destaca la importancia que desempeñan los procesos de pensamiento del alumno (Coll, 1988; Wittrock, 1990), es decir, toda esa serie de elementos significativos que se encuentran en la mente del alumno y que afectan a su aprendizaje (p.ej., conocimientos previos, autoconcepto, metas académicas, expectativas y actitudes, estrategias, etc.), que engloban tanto aspectos considerados tradicionalmente como cognitivos como aquellos otros estrictamente afectivos y motivacionales; pero que a nivel de funcionamiento y de incidencia sobre el aprendizaje actúan de manera conjunta y entrelazada. Por lo tanto, el aprendizaje que realiza el alumno no puede entenderse únicamente a partir del análisis externo y objetivo de lo que se le enseña y de cómo se le enseña, sino que es necesario tener en cuenta, además, las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye a este respecto (Coll, 1988).

Este cambio de perspectiva en la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje centra su interés en el importante papel concedido al alumno en dicho proceso, pasando a considerarlo como agente activo que construye significados y como auténtico protagonista del aprendizaje (Beltrán, 1993a; Coll, 1988; 1990). Estas ideas desarrolladas a lo largo de los últimos años parten del supuesto de que el aprendizaje no es algo que sucede a los alumnos, sino que es algo que sucede por los alumnos (Zimmerman y Schunk, 1989).

En este sentido, si lo que se aprende se debe retener y debe estar listo para ser utilizado, los alumnos tienen que construir su propio

conocimiento y deben aprender a ser responsables del manejo y control de éste; con lo cual el aprendizaje deja de ser exclusivamente un mero producto de la enseñanza, ya que requiere un esfuerzo activo de comprensión e implicación en el mismo por parte del alumno (Nisbet, 1991). Bajo este punto de vista, la función de la enseñanza consiste sobre todo en proporcionar soporte y ayuda en ese proceso de construcción que lleva a cabo el alumno, tratando de conseguir un ser autónomo y autorregulado que conoce y controla sus propios procesos cognitivos y su aprendizaje (Beltrán, 1993a).

En consecuencia, y como ya hemos señalado en otro momento, el estudiante se convierte en un poderoso agente auto-determinante de su propio aprendizaje, que selecciona activamente la información y que construye nuevo conocimiento a partir de lo que ya sabe individualmente (Shuell, 1986). Esta manera de concebir el aprendizaje como proceso de construcción, nos lleva a exponer algunos de los principios más relevantes que comparten los enfoques constructivistas del aprendizaje y que pueden sintetizarse en los siguientes apartados (González Cabanach, Valle y Núñez, 1994):

- a) El aprendizaje parte de aquellos conocimientos y estructuras mentales que ya tiene el aprendiz (*lo dado*). Así, las concepciones previas de los alumnos dentro de un dominio concreto se convierten en un punto de obligada referencia en la enseñanza.
- b) El aprendizaje supone integrar conocimientos ya elaborados socialmente (*lo nuevo*). En este sentido, la mención a la significatividad y a la funcionalidad de los nuevos conocimientos es otro pilar sobre el que se debe asentar la instrucción.
- c) El objetivo central del aprendizaje debe ser, tanto la reestructuración de los esquemas de conocimiento previos y la construcción de otros esquemas dentro de los nuevos dominios de contenido, como la adquisición de estrategias de aprendizaje, que, en parte, son generales, pero que igualmente son también específicas de las diversas disciplinas y contenidos.
- d) Existen unas condiciones para que esta reestructuración tenga lugar, como son la significatividad de los nuevos aprendizajes o la voluntad e intencionalidad de aprender de manera significativa. Bereiter y Scardamalia (1989) hablan de «aprendizaje intencional» para referirse a ese compromiso del estudiante con respecto al aprendizaje. Pero no debemos olvidar que este compromiso y el esfuerzo requerido también está estrechamente relacionado con la motivación, intereses, expectativas y metas de los alumnos.

Tanto la integración de los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales que influyen en el aprendizaje como la consideración del alumno como agente activo de construcción de conocimiento y verdadero protagonista del aprendizaje, conduce en la actualidad a una convergencia casi obligada en la manera de enfocar el estudio e investigación de los posibles determinantes del aprendizaje y el rendimiento académico. En último término, y desde el punto de vista de los alumnos, el contexto de aprendizaje es percibido como un proceso de construcción personal constituido por las intenciones de su aprendizaje y por creencias sobre ellos mismos como aprendices (Paris y Newman, 1990). Y estos pensamientos sobre cómo se ve el alumno y cuáles son las metas y objetivos que pretende conseguir, son elementos que ejercen una poderosa influencia sobre el aprendizaje. A esto hay que añadir que para alcanzar dichas metas, el alumno debe poner en marcha determinadas estrategias adaptadas a sus intenciones educativas.

De esta manera, las intenciones o metas, concebidas como representaciones cognitivas de lo que el estudiante quiere lograr (Ford y Nicholls, 1991), junto con las estrategias, consideradas como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimientos (Beltrán, 1993a) o cómo tácticas para el aprendizaje de los alumnos (Pintrich y García, 1991) se encuentran íntimamente relacionadas entre sí. Según Ainley (1993), ambas —metas y estrategias— son aspectos complementarios de la organización de la conducta, de tal forma que las metas o intenciones generales tienen una importante influencia sobre las estrategias específicas aplicadas a tareas de aprendizaje. En la misma línea se sitúan Maher y Pintrich (1991), quienes diferencian entre «meta» y «estrategia» en términos del «porqué» y el «cómo» de la conducta de logro, destacando su carácter complementario y entrelazado.

Todo esto nos lleva a abordar una de las cuestiones claves y de mayor trascendencia para el aprendizaje escolar, que tiene que ver con los aspectos metacognitivos y con el aprendizaje autorregulado. La metacognición ha sido definida generalmente como el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales (Burón, 1993; McCombs, 1993). Dentro de esta definición aparecen contemplados los dos elementos fundamentales de la metacognición: el conocimiento de las operaciones mentales (el saber qué) y la autorregulación de las mismas (saber cómo). Así, por ejemplo, porque conocemos nuestra capacidad de memoria (conocimiento) utilizamos diferentes estrategias para facilitar el recuerdo y evitar el olvido de determinada información (autorregulación). La importancia de la metacognición aparece reflejado de la siguiente manera por Nisbet y Shucksmith (1984, citado por Nisbet, 1991, pág. 12): *Mi séptimo sentido es*

la metacognición, la consciencia de nuestros procesos mentales, la capacidad para reflexionar sobre cómo aprende uno, cómo fortalecer la memoria, cómo atacar sistemáticamente los problemas —reflexión, consciencia, comprensión y quizás finalmente control—. Generalmente, el séptimo sentido es un sentido relativamente poco desarrollado en la gente. Se considera que la profundidad y calidad con que aprende un estudiante se hallan determinadas por el grado de control que éste ejerce sobre los procesos implicados (atención, memoria, comprensión, etc.), control que conlleva la posibilidad de manipular estos mecanismos a fin de obtener mejores resultados. Este proceso de autorregulación cognitiva supone asumir la idea de que para poder regular algo es preciso conocer su naturaleza, estado y funcionamiento, lo cual se traduce en la posibilidad de ser consciente de la naturaleza, estado y funcionamiento de los propios mecanismos de pensamiento (Monereo, 1991).

Para Schunk (1991), el término metacognición hace referencia al control consciente y deliberado de la actividad cognitiva de uno mismo, e incluye dos grupos de habilidades relacionadas entre sí. En primer lugar, uno tiene que saber *qué* estrategias y recursos son necesarios para realizar una tarea. Dentro de este grupo estaría el descubrimiento de las ideas principales, repetición de la información, tomar notas o subrayar, utilizar técnicas memorísticas, organizar el material, etc. En segundo lugar, uno tiene que saber *cómo* y *cuándo* utilizar estas habilidades y estrategias para asegurar que la tarea sea completada de manera exitosa. Estas actividades de control integran la comprobación del nivel de comprensión, predicción de resultados, evaluación de la eficacia del esfuerzo, planificación de las actividades, distribución del tiempo, así como revisión o cambio a otras actividades para superar las dificultades (Baker y Brown, 1984).

2. Relaciones entre cognición y motivación: El aprendizaje autorregulado

A lo largo de los últimos años un amplio número de autores se han centrado en describir cómo los alumnos llegan a ser reguladores de su propio aprendizaje (p.ej., Alexander, 1995; Boekaerts, 1995; Corno 1989; Mace, Belfiore y Shea, 1989; McCombs, 1989; Pressley, 1995; Rohrkemper, 1989; Schunk, 1995; Winne, 1995; Zimmerman, 1995). Todos coinciden en afirmar que existen estudiantes que construyen sus propias «herramientas» cognitivas y motivacionales para conseguir un aprendizaje eficaz (Winne, 1995). Estos sujetos, que Paris y Byrnes (1989) describen como personas que tienen deseos por aprender, *bus-*

can metas realistas y utilizan un amplio número de recursos. Se enfrentan a las tareas académicas con confianza y determinación. La combinación de expectativas positivas, motivación y estrategias diversas para la solución de un problema son virtudes de los aprendices autorregulados. (Paris y Byrnes, 1989, p. 169).

Aunque las perspectivas teóricas son bastante diferentes entre sí, todos los autores comparten una definición de aprendizaje autorregulado considerándolo como el grado en que el alumno es un agente activo en su propio proceso de aprendizaje, a nivel metacognitivo, motivacional y conductual (Zimmerman, 1989; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Ridley, Schutz, Glanz y Weinstein, 1992).

La mayor parte de la investigación sobre aprendizaje autorregulado tiene sus inicios en los estudios psicológicos sobre autocontrol y desarrollo de procesos autorreguladores (Zimmerman, 1989), y uno de sus postulados básicos, con independencia de la perspectiva teórica, es que los estudiantes contribuyen activamente a sus metas de aprendizaje y no son meros recipientes pasivos de información (Schunk, 1991). Por tanto, la implicación activa del sujeto a través de sus cogniciones y conductas orientadas sistemáticamente hacia la consecución de metas de aprendizaje académico son algunos de los aspectos esenciales que se engloban dentro del aprendizaje autorregulado.

Según Pintrich y De Groot (1990) pueden distinguirse tres componentes del aprendizaje autorregulado, especialmente relevantes para el rendimiento académico. En primer lugar, el aprendizaje autorregulado incluye estrategias metacognitivas de los alumnos dirigidas a la planificación, control y modificación de su cognición. En segundo lugar, el manejo y control por parte de los alumnos del esfuerzo implicado en las tareas académicas constituye otro elemento importante. En tercer lugar, otro aspecto destacable del aprendizaje autorregulado son las estrategias cognitivas reales que los alumnos utilizan para aprender, recordar y comprender el material.

Cada uno de estos tres componentes mencionados se encuentra asociado con diferentes estrategias de aprendizaje. En concreto, tres tipos de estrategias generales de aprendizaje han sido diferenciadas (Weinstein y Mayer, 1986): El primero, que englobaría las estrategias metacognitivas, referidas a la planificación, control y evaluación de la propia cognición del alumno. El segundo, que incluiría las estrategias de manejo de recursos, referidas a la utilización del tiempo, manejo del esfuerzo, establecimiento de un ambiente adecuado de estudio, etc. Finalmente estarían las estrategias cognitivas, centradas en la integración del nuevo material de aprendizaje con el conocimiento anterior.

Sin embargo, el conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas suele ser insuficiente para promover el aprendizaje y el logro académico, ya que los alumnos deben estar motivados para utilizar dichas estrategias así como para regular su cognición y esfuerzo (Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990). En otros términos, la posesión de estrategias, las disposiciones afectivo-motivacionales, así como el conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos, son requisitos fundamentales para conseguir un sujeto autónomo, independiente y con el control del aprendizaje en sus manos (Beltrán, 1993b).

Por lo tanto, aunque uno de los objetivos más deseables a nivel educativo consiste en desarrollar las capacidades de cada sujeto ofreciéndoles un buen repertorio de estrategias que mejore los resultados, hay que reconocer que estas capacidades pueden ser ineficaces si no van acompañadas de las disposiciones que hagan viable su ejercicio (Beltrán, 1995). En las investigaciones recientes sobre el aprendizaje se pone de manifiesto las limitaciones de los enfoques cognitivos puros y descontextualizados (Lehtinen et al., 1995), de ahí que algunos autores hayan expresado la necesidad de aproximaciones teóricas y metodológicas más ajustadas a los contextos reales en los que se produce dicho aprendizaje. Y es que la calidad del aprendizaje y de los procesos de pensamiento asociados a dicha actividad no puede ser descrita únicamente en términos puramente cognitivos; debe tenerse en cuenta también la disposición motivacional del sujeto que aprende (Pintrich et al., 1993). Como indica acertadamente Beltrán (1995, p. 149), *para pensar, no es suficiente tener la capacidad de pensar; hace falta, además, tener las disposiciones adecuadas para hacerlo.*

En clara referencia a estas cuestiones, Boekaerts (1988) diferencia entre «consciencia» y «disposición» recurriendo al ejemplo de un alumno que es consciente de la estrategia a utilizar en un momento dado pero es incapaz de poner en marcha el esfuerzo requerido al respecto. Es decir, el dominio significativo de las estrategias de aprendizaje y su posterior transferencia a otras situaciones se encuentra condicionado en gran medida por los procesos motivacionales (Nisbet, 1991; Pressley, Harris y Marks, 1992); y la motivación está fuertemente condicionada por el modo en que se ve el alumno a sí mismo ante las exigencias escolares, es decir, por su autoconcepto académico (Burón, 1993). Actualmente, numerosos enfoques teóricos ponen de manifiesto el papel central que desempeña el *self* en la motivación y en el aprendizaje autorregulado (McCombs, 1986, 1989; McCombs y Marzano, 1990; McCombs y Whisler, 1989).

Y es que si asumimos la idea de que el autoconcepto designa el conjunto percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí mis-

mo en diferentes áreas, es posible afirmar que la mayor parte de factores y variables intraindividuales que guían y dirigen la motivación tienen como punto de referencia las percepciones y creencias que el sujeto mantiene sobre diferentes aspectos de sus cogniciones (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc.). Por eso, la incorporación de las teorías cognitivas y la integración del autoconcepto dentro de las corrientes teóricas más importantes en el estudio de la motivación son, quizás, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en las últimas décadas (Weiner, 1990).

A pesar de que el autoconcepto puede considerarse uno de los temas clásicos dentro de la investigación psicológica, todavía en la actualidad sigue despertando un indudable interés. Desde algunas de las aportaciones más recientes en el estudio del autoconcepto se reconoce el papel que desempeña como elemento central de la personalidad y se intenta descubrir de que manera la información sobre uno mismo se organiza en la memoria y cómo influye en el funcionamiento de los diferentes procesos y estrategias cognitivas (atención, organización, elaboración, etc.). En este enfoque claramente cognitivo, más que hablar de autoconcepto, los autores encuadrados dentro del mismo (ver p.j. Markus, 1977) suelen hablar de autoconocimiento, debido a la consideración del autoconcepto como una amplia y compleja teoría acerca de sí mismo.

En concreto, y en la línea de lo planteado con anterioridad, uno de los aspectos más destacados es la consideración del autoconcepto en términos de «auto-esquemas» (Markus, 1977; Markus y Nurius, 1986; Nurius, 1989; Cross y Markus, 1994). Con esta nueva aproximación, se intenta introducir la idea de que el autoconcepto no es sólo una estructura que contiene la representación del conocimiento que la persona tiene de sí misma, sino también un proceso implicado en la interpretación, almacenamiento y utilización de la información personal, es decir, una estructura activa de procesamiento de la información (González y Tourón, 1992).

Tres conceptos claves, alguno de ellos con claras implicaciones motivacionales, se pueden destacar dentro de este enfoque en el estudio del autoconcepto (Markus, 1977; Markus y Kunda, 1986; Markus y Nurius, 1986): los *auto-esquemas*; el *autoconcepto operativo*; y los *possible selves* («posibles yoés», que se puede entender como la imagen de sí mismo futura). El autoconcepto concebido como *auto-esquemas* podría considerarse como una estructura cognitivo-afectiva que integra información personal (creencias, emociones, etc.); pero también como

un proceso, ya que desempeña un importante papel en las distintas fases del procesamiento de la información. Para Markus (1977, p. 64), *los autoesquemas son generalizaciones cognitivas acerca del yo, derivadas a partir de la experiencia pasada y que organizan y guían el procesamiento de la información relevante existente en las experiencias sociales concretas*. Son, entonces, estructuras de autoconocimiento desarrolladas por los individuos para comprender, integrar y explicar su propia conducta en áreas específicas (Fernández, 1988).

Por tanto, desde esta perspectiva se concibe *el autoconcepto como un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato* (Markus, Smith y Moreland, 1985, p. 1495). En base a estas consideraciones, podemos afirmar que el autoconcepto está integrado por múltiples autoesquemas formados a lo largo de la vida y referidos a diferentes áreas, facetas o actividades de la propia persona. Pero este autoconocimiento sobre un mismo (almacenado en la memoria a largo plazo), al ser demasiado amplio, es imposible que sea traspasado en su totalidad a la conciencia en un momento determinado.

Es en este punto donde Markus y Colaboradores (Markus y Nurius, 1986; Nurius, 1989) introducen la noción de *autoconcepto operativo* para referirse a la parte activa y operativa del autoconcepto en un momento dado. El autoconcepto operativo estaría constituido por una serie de representaciones incluidas en el autoconcepto general y que son activadas por las características particulares de las circunstancias a las que el sujeto debe responder (Núñez, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994). De hecho, estos autores plantean que el autoconcepto operativo es, en realidad, el verdaderamente relevante en un momento concreto por su implicación directa en la percepción, interpretación, evaluación y toma de decisiones en ese momento. De esta forma, y al estar mucho más vinculado con las experiencias concretas del momento, el autoconcepto operativo es mucho menos estable y más modificable que el autoconcepto general; de ahí que posibles modificaciones en el autoconcepto general estarían explicadas por los cambios que pudieran producirse en algunos de los posibles autoconceptos operativos. Pero como tales cambios no suelen suponer una excesiva discrepancia para el autoconcepto general, éste tiende a permanecer estable.

Otro de los conceptos introducidos por Markus y Colaboradores es el de *possible selves* («posibles yoes»), que constituye un elemento de indudable importancia de cara a explicar las relaciones entre autoconcepto y motivación. Para estos autores (Markus y Nurius, 1986), el autoconcepto no sólo está formado por auto-esquemas sobre uno mis-

mo referidos al pasado y al presente, sino también está compuesto de representaciones cognitivas sobre nuestras metas, aspiraciones, motivos, y, en general, sobre lo que se desea conseguir y evitar en el futuro. Este concepto —*possible selves*— refleja las propiedades dinámicas referentes al presente y al futuro del yo (Markus, 1983; Cross y Markus, 1994), e incluye los *yoes* deseados en áreas o facetas como la competencia, el trabajo, la felicidad, etc. Los *possible selves* representan la conexión entre el pasado y el futuro y, por tanto, sirven para especificar cómo y en qué medida deberíamos cambiar en el futuro respecto a cómo nos vemos en la actualidad.

Estos auto-esquemas contienen importantes propiedades afectivas y motivacionales constituyendo un importante incentivo para la conducta futura (Markus y Nurius, 1986). Por tanto, los *possible selves* pueden ser considerados como fuentes motivacionales importantes que dotan al individuo de cierto control sobre la propia conducta (Oyserman y Markus, 1990), y que hacen posible e incrementan los sentimientos de autoeficacia (Bandura, 1987) y de competencia percibida (Harter, 1985). Pero además, los *possible selves* al ser considerados como aquellos elementos del autoconcepto que representan las metas, motivos y temores del individuo, pueden ser uno de los núcleos explicativos de la diferencia encontrada, en algunos casos, entre las percepciones de los demás respecto a una persona y la autopercepción de la propia persona acerca de sí mismo.

Es preciso destacar el interés de este enfoque en el estudio del autoconcepto por lo que supone de acercamiento entre los componentes cognitivos y afectivo-motivacionales que guían la conducta humana, lo cual puede aportar en el futuro importantes novedades en la comprensión y conocimiento de las conexiones entre cognición, motivación y conducta.

Retomando algunas de las ideas desarrolladas al inicio de este apartado en relación con el importante papel que desempeña la disposición motivacional del sujeto a la hora de enfrentarse a un determinado aprendizaje, Pintrich y De Groot (1990) plantean un modelo en el que incluyen tres categorías generales de constructos motivacionales que son relevantes para la motivación en contextos educativos: (a) un componente de expectativa, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea; (b) un componente de valor, que incluye las metas de los alumnos y sus creencias sobre la importancia e interés de la tarea; y (c) un componente afectivo, que incluye las reacciones emocionales de los alumnos ante la tarea.

Aunque el componente de expectativa ha sido concebido de diferentes maneras en la investigación motivacional (p.ej., competencia

percibida, autoeficacia, creencias de control, etc.), el significado del mismo implica creencias de los sujetos de que ellos son capaces de resolver la tarea y de que son responsables de su propio rendimiento. En otros términos, este componente supone por parte del alumno responder a la siguiente pregunta: *¿puedo hacer esta tarea?*. Diferentes aspectos de este elemento han sido relacionados con la metacognición, con la utilización de estrategias cognitivas, con el manejo del esfuerzo y, sobre todo, con determinadas variables vinculadas directamente con el autoconcepto académico del estudiante (capacidad percibida, confianza en sus capacidades para realizar una tarea, etc.). En líneas generales, diferentes estudios (p.ej., Paris y Oka, 1986; Schunk, 1985) han demostrado que aquellos sujetos que son capaces de implicarse y comprometerse a nivel metacognitivo, utilizan más estrategias cognitivas y es más probable que persistan en una tarea que aquellos que no creen que pueden resolverla.

En el componente de valor están implicadas las metas de los alumnos y sus creencias respecto a la importancia e interés de las tareas y actividades académicas. Aunque este componente también ha sido concebido de diferentes maneras (p.ej., metas de aprendizaje *versus* metas de rendimiento, orientación intrínseca *versus* orientación extrínseca, etc.), esencialmente se refiere a las razones de los alumnos para hacer una tarea. En este caso, responderían a la siguiente pregunta: *¿por qué hago esta tarea?*. Un considerable número de estudios (para una revisión, ver p.ej., González Cabanach et al., 1996) sugieren que los sujetos con una orientación motivacional que suponga metas de aprendizaje o de dominio así como creencias de que la tarea es importante e interesante, suelen implicarse y comprometerse más, tanto a nivel metacognitivo como en la utilización de estrategias cognitivas y en el manejo más efectivo del esfuerzo (Ames y Archer, 1988; Eccles, 1983; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Paris y Oka, 1986).

El tercer componente motivacional hace referencia a las reacciones afectivas y emocionales ante la tarea. En este caso, las reacciones suelen ser muy variadas (p.ej., orgullo, ira, culpa, ansiedad, etc.) y el alumno respondería a la siguiente pregunta: *¿cómo me siento con esta tarea?*. Las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de una tarea así como de los resultados de éxito o fracaso a nivel académico, interpretados por un determinado sujeto, constituyen un elemento sustancial dentro de la teoría atribucional de la motivación de logro formulada por Bernard Weiner (ver p.ej., Weiner, 1979, 1985, 1986). Según esta teoría, en función de las características de las causas a las que un sujeto atribuye un resultado de éxito o fracaso, las consecuencias afectivo-emocionales pueden ser distintas y, por consiguiente,

provocar efectos diferentes sobre la conducta de logro futura de ese sujeto.

Las perspectivas actuales sobre el aprendizaje reconocen que uno de los requisitos esenciales de un óptimo aprendizaje está relacionado con el grado de compromiso del sujeto en el autocontrol y autodirección de su propio proceso de aprendizaje (McCombs, 1988). Asumir esta responsabilidad y protagonismo requiere que los estudiantes tengan actitudes adecuadas, orientaciones hacia el aprendizaje y que se perciban a sí mismos con la competencia necesaria para implicarse y comprometerse en estrategias de aprendizaje apropiadas. Numerosos estudios (p.ej., Findley y Cooper, 1983; Hansford y Hattie, 1982) indican que las percepciones de los alumnos sobre ellos mismos, entre las que se incluye el grado de control percibido sobre el aprendizaje, muestran relaciones consistentes con el rendimiento académico. De la misma forma, Watkins (1984) encontró que si los estudiantes perciben que tienen control sobre su propio proceso de aprendizaje, es más probable que utilicen aproximaciones profundas a la hora de procesar la información, centrándose en el contenido como un todo, tratando de buscar conexiones entre las partes, y pensando activamente en la propia información. Por otro lado, cuando perciben una falta de control sobre el aprendizaje, los estudiantes tienden a centrarse con mayor probabilidad sobre las partes del contenido, y ven las tareas académicas casi en exclusiva como actividades de memorización.

En relación con los comentarios precedentes, pasamos a exponer a continuación un modelo integrado de procesos relacionados con la motivación intrínseca para aprender propuesto por McCombs (1988), y en el que se integran las variables más importantes que favorecen el aprendizaje autorregulado.

En este modelo se incluyen conceptos relacionados con la motivación y con el aprendizaje autorregulado, partiendo de las aportaciones de algunos autores (p.ej., Corno y Mandinach, 1983), que mantienen que el aprendizaje autorregulado precisa de un alto grado de compromiso cognitivo por parte del sujeto utilizando diferentes procesos y estrategias. Y relacionado con el aprendizaje autorregulado está la motivación para aprender, que está condicionada en gran medida por las percepciones de autoeficacia y autocontrol de los estudiantes en situaciones de aprendizaje (McCombs, 1988). De hecho, numerosos estudios demuestran que el incremento de las percepciones de control personal de los alumnos parece estar asociado con una mayor motivación y rendimiento, y también con una mayor utilización de habilidades y estrategias aprendidas previamente (Paris et al., 1983).

El modelo planteado por McCombs (1988), empieza por asumir

que en el sistema metacognitivo está implicado, a la vez, el conocimiento (consciencia) y el control (autorregulación) de la cognición y del afecto. Este sistema metacognitivo interactúa, a su vez, con los sistemas cognitivo y afectivo influyendo en las percepciones de los requisitos de la tarea. Aquí aparecen implicados diferentes esquemas, conocimientos y estrategias relacionadas con el sistema metacognitivo, afectivo y cognitivo, así como el recuerdo de los mismos que se combina e integra en el recuerdo de las experiencias de aprendizaje previo.

Las percepciones de los requisitos de la tarea generan expectativas de resultados y de eficacia, que se traducen, por un lado, en la esperanza de obtener ciertos resultados o consecuencias y, por otro, en la convicción personal del sujeto de que es capaz de conseguir dichos resultados. Estas percepciones y expectativas forman la base para producir un nivel de interés y motivación intrínseca, de cara a cumplir los requisitos de la tarea aplicando estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas apropiadas.

Cuando los estudiantes comienzan una tarea académica llevan a cabo una serie de autoevaluaciones de sus capacidades y competencias para tener éxito en dicha tarea. Si ésta es percibida como demasiado difícil o requiere habilidades que los estudiantes perciben que no tienen, el bajo control personal (percibido) contribuirá a disminuir las expectativas y las esperanzas de éxito. Si no existe la posibilidad de modificar estas percepciones negativas y generar reacciones afectivas positivas, el interés en responder a las demandas de la tarea así como el esfuerzo empleado será bajo.

Asumiendo que el interés y motivación intrínseca se han generado a partir de las percepciones y expectativas de los alumnos, se ponen en juego a continuación los procesos metacognitivos y cognitivos para el autocontrol del aprendizaje (p.ej., atención, planificación, control del ejecución, autoevaluación, repetición), desempeñando un importante papel en este proceso el conocimiento (consciencia) de las estrategias relevantes y las percepciones sobre la utilidad y coste de las estrategias. En función del repertorio de estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas de los sujetos, éstos establecerán sus propios juicios sobre la adecuación de las mismas a los requisitos de la tarea.

En la finalización de la tarea, el estudiante se implica en autoevaluaciones de su nivel de ejecución, comparándola en base a criterios internos (metas), ejecución de otros, o criterios externos. En función de estas evaluaciones, el alumno atribuye sus resultados —de éxito o de fracaso— a diversas causas; lo que a su vez, le lleva a establecer diferentes juicios y valoraciones respecto al control personal y a la autoeficacia en relación con los requisitos de la tarea. Estos juicios y

sentimientos de autoeficacia y autocontrol específicos de la tarea mantienen una influencia recíproca entre sí, de la misma forma que con los sistemas metacognitivo, cognitivo y afectivo. Por eso, parece bastante clara su influencia en las percepciones y expectativas futuras y sobre la motivación ante tareas de aprendizaje similares.

3. *Síntesis y conclusiones*

Finalmente, y como síntesis de lo expuesto en este artículo, vamos a destacar una serie de ideas que nos parecen lo suficientemente relevantes para profundizar en la comprensión del aprendizaje escolar y de los factores cognitivo-motivacionales que inciden en el mismo. Aunque la mayor parte de estas ideas aparecen desarrolladas de una manera más o menos explícita en las páginas precedentes, constituyen sugerencias importantes acordes con los enfoques más actuales sobre el aprendizaje escolar.

- 1) Aunque tradicionalmente ha existido una separación casi absoluta entre los ámbitos cognitivo y afectivo-motivacional que influyen en el aprendizaje, caracterizada por el mayor o menor peso del uno sobre el otro dependiendo del enfoque psicológico dominante en cada momento histórico, desde hace algunos años se plantea que ambos no son dimensiones separadas del psiquismo humano sino que mantienen estrechas relaciones entre sí. Y esto parece todavía más evidente cuando consideramos el aprendizaje escolar como un proceso de construcción personal donde el alumno desempeña un papel esencialmente activo.
- 2) Un enfoque constructivista del aprendizaje escolar implica asumir que el sujeto que aprende no es un mero recipiente pasivo de información sino que es él quien, en último término, construye nuevos conocimientos a partir de lo que ya sabe. Si bien es verdad que este proceso de construcción lo lleva a cabo el sujeto internamente, no es menos cierto que el aprendizaje se produce en interacción con contextos y agentes sociales y culturales. Por lo tanto, esa actividad constructiva se ve favorecida por la interacción con otras personas. En este sentido, y refiriéndose a los procesos de construcción de significados que se producen en el ámbito escolar, Coll (1988, p. 141) señala lo siguiente: *... son procesos fuertemente impregnados y orientados por las formas culturales y que, por lo tanto, tienen lugar necesariamente en un contexto de relación y de comunicación interpersonal que trasciende ampliamente la dinámica interna de los procesos de pensamiento de los alumnos; cuando se acepta este*

planteamiento, la tesis constructivista aplicada al aprendizaje escolar adquiere una nueva dimensión.

- 3) Pero una visión constructivista del aprendizaje escolar no sólo queda reducida exclusivamente al plano cognitivo en sentido estricto, sino que abarca también las intenciones, metas, motivos y creencias que tiene sobre sí mismo el sujeto que aprende. Aunque es verdad que estos aspectos no dejan de ser también representaciones mentales, y por tanto integradas en el ámbito de lo cognitivo, sí queremos destacar que estas representaciones referidas a cómo se ve el sujeto a sí mismo, cómo se siente de capaz para enfrentarse a una tarea, qué metas intenta conseguir, etc., constituyen determinantes del aprendizaje escolar vinculados tradicionalmente a la vertiente afectivo-motivacional. En el aprendizaje escolar la interrelación entre los dos ámbitos parece bastante clara, resultando difícil entender el uno sin hacer referencia al otro, ya que la calidad de los aprendizajes realizados no está garantizada por el simple hecho de disponer de los conocimientos, capacidades y recursos cognitivos adecuados (ámbito cognitivo); es preciso tener, además, la voluntad, disposición y motivación suficientes (ámbito afectivo-motivacional) para poner en marcha los recursos mentales necesarios que garanticen unos resultados óptimos. Como decíamos en la introducción, para aprender es necesario saber cómo hacerlo, poder hacerlo, lo cual requiere ciertas capacidades, conocimientos, estrategias, etc.; pero también se precisa una disposición favorable por parte del sujeto para poner en funcionamiento todos los recursos mentales disponibles que contribuyan a un aprendizaje eficaz. En palabras de Pintrich y De Groot (1990), para conseguir un óptimo aprendizaje, los estudiantes necesitan tener tanto «voluntad» (*will*) como «habilidad» (*skill*)
- 4) El autoconcepto, entendido como el conjunto de percepciones y creencias que un sujeto tiene sobre sí mismo en diferentes áreas o facetas, cumple una función de primer orden a nivel motivacional y, como consecuencia, en el aprendizaje escolar. Los enfoques cognitivos sobre el *self* plantean que el autoconcepto no sólo es una estructura que incluye la representación que un sujeto tiene sobre sí mismo, sino también un proceso activo de interpretación, almacenamiento y utilización de la información personal. Uno de los aspectos más interesantes de la propuesta de Markus y Colaboradores es lo que supone de acercamiento e integración de los componentes cognitivos y afectivo-motivacionales que inciden sobre la conducta humana.

Dirección del autor: Antonio Valle Arias. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Coruña. Campus da Coruña-Elviña. 15071 La Coruña.

Fecha de la recepción de la versión definitiva de este artículo: 9.1.1997

BIBLIOGRAFÍA

- AINLEY, M. D. (1993) Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement, *Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 395-405.
- ALEXANDER, P. A. (1995) Superimposing a situation-specific and domain-specific perspective on an account of self-regulated learning, *Educational Psychologist*, 30, pp. 189-193.
- AMES, C. y ARCHER, J. (1988) Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 260-267.
- AUSUBEL, D. P. (1976) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (México, Trillas).
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (México: Trillas).
- BAKER, L. y BROWN, A. L. (1984) Metacognitive skills and reading, en P. D. PEARSON (Ed.) *Handbook of reading research* (New York, Longman).
- BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales* (Barcelona: Martínez Roca).
- BELTRÁN, J. (1993a) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (Madrid, Síntesis).
- BELTRÁN, J. (1993b) Epílogo: Estrategia, disposición y autonomía, en J. BELTRÁN, V. BERMEJO, M. D. PRIETO y D. VENCE *Intervención psicopedagógica* (Madrid, Pirámide).
- BELTRÁN, J. (1995) Conocimiento, pensamiento e interacción social, en C. GENOVAR, J. BELTRÁN y F. RIVAS (Eds.) *Psicología de la Instrucción III. Nuevas perspectivas* (Madrid, Síntesis).
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1989) Intentional learning as a goal of instruction, En L. B. RESNICK (Ed.) *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (Hillsdale, N. J., Erlbaum).
- BIGGS, J. B. (1985) The role of metalearning in study processes, *British Journal of Educational Psychology*, 55, pp. 185-212.
- BIGGS, J. B. (1989) Approaches to the enhancement of tertiary teaching, *Higher Educational Research and Development*, 8, pp. 7-25.
- BLUMENFELD, P. C.; PINTRICH, P. R.; MEECE, J. y WESSELS, K. (1982) The role and formation of self-perceptions of ability in elementary classrooms, *Elementary School Journal*, 82, pp. 401-420.

- BOEKAERTS, M. (1988) Emotion, motivation, and learning, *International Journal of Educational Research*, 12, pp. 229-234.
- BOEKAERTS, M. (1995) Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories, *Educational Psychologist*, 30, pp. 195-200.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989) Situated cognition and the culture of learning, *Educational Researcher*, 18, pp. 32-42.
- BURÓN, J. (1993) *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición* (Bilbao, Mensajero).
- COBB, P. (1994) Constructivism and learning, en T. HUSEN y T. N. POSTLETHWAITE (Eds.) *International Encyclopedia of Education* (Oxford, Pergamon, 2.ª edic.).
- COLL, C. (1988) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo, *Infancia y Aprendizaje*, 41, pp. 131-142.
- COLL, C. (1990) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, en C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESE (Compil.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (Madrid, Alianza).
- CORNO, L. (1989) Self-regulating learning: A volitional analysis, en B. J. ZIMMERMAN y D. H. SCHUNK (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (New York, Springer-Verlag).
- CORNO, L. y MANDINACH, E. B. (1983) The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation, *Educational Psychologist*, 18, pp. 88-108.
- CROSS, S. E. y MARKUS, H. R. (1994) Self-schemas, possible selves, and competent performance, *Journal of Educational Psychology*, 86, pp. 423-438.
- DE CORTE, E. (1990) Acquiring and teaching cognitive skills: A state-of-the-art of theory and research, en P. J. D. DRENTH, J. A. SERGEANT y R. J. TAKENS (Eds.) *European perspectives and psychology (vol. 1)* (London, Wiley).
- DE CORTE, E. (1995) Fostering cognitive growth: A perspective from research on mathematics learning and instruction, *Educational Psychologist*, 30, pp. 37-46.
- DOCHY, F. J. R. C. (1992) *Assesment of prior knowledge as a determinant for future learning* (Utrecht, Lemma).
- ECCLES, J. (1983) Expectancies, values and achievement behaviors, en J. T. SPENCE (Ed.) *Achievement and achievement motives* (San Francisco, Freeman).
- ENTWISTLE, N. J. (1988) *La comprensión del aprendizaje en el aula* (Barcelona, Paidós/MEC).
- FERNÁNDEZ, J. (1988) Aspectos cognitivos del self: El enfoque de autoesquemas, *Psicologema*, 2, pp. 1-35.
- FINDLEY, M. J. y COOPER, H. M. (1983) Locus of control and academic achievement: A literature review, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, pp. 419-427.
- FORD, M. E. y NICHOLLS, C. W. (1991) Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement, en M. L. MAHER y P. R. PINTRICH (Eds.) *Advances in motivation and achievement (vol. 7)* (Greenwich, C. T., JAI Press).

- GLASER, R. (1991) The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice, *Learning and Instruction*, 1, pp. 129-144.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURÓN, J. (1992) *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje* (Pamplona, EUNSA).
- GONZÁLEZ CABANACH, R.; VALLE, A. y NÚÑEZ, J. C. (1994) Procesos de aprendizaje en el contexto de la enseñanza universitaria, en A. BARCA, R. GONZÁLEZ CABANACH, J. L. MARCOS, A. PORTO RIBOO y A. VALLE *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar* (La Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña).
- GONZÁLEZ CABANACH, R.; VALLE, A.; NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1996) Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar, *Psicothema*, 8, pp. 45-61.
- GREENO, J. G. (1991) Number sense as situated knowing in a conceptual domain, *Journal of Research in Mathematics Education*, 22, pp. 170-218.
- GREENO, J. G.; SMITH, D. R. y MOORE, J. L. (1993) Transfer of situated learning, en D. K. DETTERMAN y R. J. STERNBERG (Eds.) *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (Norwood, N. J., Ablex).
- HANSFORD, B. C. y HATTIE, J. A. (1982) The relationship between self and achievement/performance measures, *Review of Educational Research*, 52, pp. 123-142.
- HARTER, S. (1985) Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth, en R. LEAHY (Ed.) *The development of the self* (San Diego, C. A., Academic Press).
- HERNÁNDEZ, P. (1991) *Psicología de la Educación: Corrientes actuales y teorías aplicadas* (México, Trillas).
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participations* (Cambridge, Cambridge University Press).
- LEHTINEN, E.; VAURAS, M.; SALONEN, P.; OLKINUORA, E. y KINNUNEN, R. (1995) Long-term development of learning activity: Motivational, cognitive, and social interaction, *Educational Psychologist*, 30, pp. 21-35.
- MACE, F. C.; BELFIORE, P. J. y SHEA, M. C. (1989) Operant theory and research on self-regulated, en B. J. ZIMMERMAN y D. H. SCHUNK (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (New York, Springer-Verlag).
- MAHER, M. L. y PINTRICH, P. R. (1991) Preface, en M. L. MAHER y P. R. PINTRICH (Eds.) *Advances in motivation and achievement (vol. 7)* (Greenwich, C. T., JAI Press).
- MARKUS, H. R. (1977) Self-schemata and processing information about the self, *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, pp. 63-78.
- MARKUS, H. R. (1983) Self-knowledge: An expanded view, *Journal of Personality*, 51, pp. 542-565.
- MARKUS, H. R. y KUNDA, Z. (1986) Stability and malleability on the self-concept, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, pp. 858-866.
- MARKUS, H. R. y NURIUS, P. (1986) Possible selves, *American Psychologist*, 41, pp. 954-969.
- MARKUS, H. R.; SMITH, J. y MORELAND, R. L. (1985) Role of the self-concept in

- the perception of the others, *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, pp. 1494-1512.
- MARTON, F.; DALL'ALBA, G. y BEATY, E. (1993) Conceptions of learning, *International Journal of Educational Research*, 19, pp. 277-300.
- McCOMBS, B. L. (1986) The role of the self-system in self-regulated learning; *Contemporary Educational Psychology*, 11, pp. 314-332.
- McCOMBS, B. L. (1988) Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies, en C. E. WEINSTEIN, E. T. GOETZ y P. A. ALEXANDER (Eds.) *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation* (New York, Academic Press).
- McCOMBS, B. L. (1989) Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view, en B. J. ZIMMERMAN y D. H. SCHUNK (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (New York, Springer-Verlag).
- McCOMBS, B. L. (1993) Intervenciones educativas para potenciar la metacognición y el aprendizaje autorregulado, en J. BELTRÁN, V. BERMEJO, M. D. PRIETO y D. VENCE *Intervención psicopedagógica* (Madrid, Pirámide).
- McCOMBS, B. L. y MARZANO, R. J. (1990) Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill, *Educational Psychologist*, 25, pp. 51-69.
- McCOMBS, B. L. y WHISLER, J. S. (1989) The role of affective variables in autonomous learning, *Educational Psychologist*, 24, pp. 277-306.
- MEECE, J. L.; BLUMENFELD, P. C. y HOYLE, R. H. (1988) Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities, *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 514-523.
- MONEREO, C. (1991) PROCESA-PASCAL: Un proyecto curricular basado en estrategias de aprendizaje, en C. MONEREO (Compil.) *Enseñar a pensar a través del currículum escolar* (Barcelona, Casals).
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento* (Madrid, Morata).
- NISBET, J. (1991) Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar, en C. MONEREO (Compil.) *Enseñar a pensar a través del currículum escolar* (Barcelona, Casals).
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1984) *The seventh sense: Reflexions on learning to learn* (Edimburg, Scottish Council for Research in Education).
- NOLEN S. B. (1988) Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies, *Cognition and Instruction*, 5, pp. 269-287.
- NOVAK, J. D. (1982) *Teoría y práctica de la educación* (Madrid, Alianza).
- NÚÑEZ, J. C. (1992) *El autoconcepto: Características estructurales, diferencias evolutivas inter e intra-individuales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11 años* (Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología).
- NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994) *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y auto-concepto* (Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo).

- NÚÑEZ, J. C. y VALLE, A. (1989) Interacción verbal profesor/alumno. De la transmisión a la asimilación, *La Escuela en Acción*, pp. 15-20.
- NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; GARCÍA, M. S.; GONZÁLEZ, S. y GARCÍA, S. I. (1995) Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio, *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10/11, pp. 219-242.
- NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; GONZÁLEZ, S.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; BARCA, A.; VALLE, A.; PORTO, A. y SANTORUM, R. (1995) Motivación, cognición y rendimiento académico *Revista Galega de Psicopedagogía*, 12, pp. 183-209.
- NURIUS, P. (1989) The self-concept: A social-cognitive update, *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, 70, pp. 285-294.
- OYSERMAN, D. y MARKUS, H. (1990) Possible selves and delinquency, *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, pp. 112-125.
- PARIS, S. G. y BYRNES, J. P. (1989) The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom, en B. J. ZIMMERMAN y D. H. SCHUNK (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (New York, Springer-Verlag).
- PARIS, S. G. y NEWMAN, R. S. (1990) Developmental aspects of self-regulated learning, *Educational Psychologist*, 25, pp. 87-102.
- PARIS, S. G. y OKA, E. (1986) Children's reading strategies, metacognition and motivation, *Developmental Review*, 6, pp. 25-86.
- PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y. y WIXSON, K. (1983) Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp. 293-316.
- PINTRICH, P. R. (1989) The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom, en C. Ames y M. L. Maher (Eds.) *Advances in motivation and achievement (vol.6)* (Greenwich, C. T., JAI Press).
- PINTRICH, P. R. y DE GROOT, E. V. (1990) Motivational and self-regulated learning components of classroom performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 33-40.
- PINTRICH, P. R. y GARCÍA, T. (1991) Student goal orientation and self regulation in the college classroom, en M. L. MAHER y P. R. PINTRICH (Eds.) *Advances in motivation and achievement (vol. 7)* (Greenwich, C. T., JAI Press).
- PINTRICH, P. R.; MARX, R. W. y BOYLE, R. A. (1993) Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change, *Review of Educational Research*, 63, pp. 167-199.
- PRESSLEY, M. (1995) More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social, *Educational Psychologist*, 30, 207-212.
- PRESSLEY, M.; HARRIS, K. y MARK, M. B. (1992): But good strategy instructors are constructivists!, *Educational Psychology Review*, 4, pp. 1-32.
- RESNICK, L. B. (1987) Learning in school and out, *Educational Researcher*, 16, pp. 13-20.
- RESNICK, L. B. (Ed.) (1989) *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (Hillsdale, N. J., Erlbaum).

- RIDLEY, D. S.; SCHUTZ, P. A.; GLANZ, R. S. y WEINSTEIN, C. E. (1992) Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting, *Journal of Experimental Education*, 60, pp. 293-306.
- ROCES, C.; TOURÓN, J. y GONZÁLEZ, M. C. (1995) Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios, *Bordón*, 47, pp. 107-120.
- ROGOFF, B. (1990) *Apprenticeship in thinking* (New York, Oxford University Press).
- ROHRKEMPER, M. (1989) Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view, en B. J. ZIMMERMAN y D. H. SCHUNK (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (New York, Springer-Verlag).
- SCHUNK, D. H. (1985) Self-efficacy and school learning, *Psychology in the Schools*, 22, pp. 208-223.
- SCHUNK, D. H. (1991) *Learning theories. An educational perspective* (New York, McMillan).
- SCHUNK, D. H. (1995) Inherent details of self-regulated learning include student perceptions, *Educational Psychologist*, 30, pp. 213-216.
- SHUELL, T. J. (1986) Cognitive conceptions of learning, *Review of Educational Research*, 56, pp. 411-436.
- SHUELL, T. J. (1992) Designing instructional computing systems for meaningful learning, en M. JONES y P. H. WINNE (Eds.) *Adaptive learning environments: Foundations and frontiers* (Berlín, Springer-Verlag).
- SHULMAN, L. S. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea, en M. C. WITTROCK *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (Barcelona, Paidós).
- SNOW, R. E. y SWANSON, J. (1992) Instructional psychology: Aptitude, adaptation, and assessment, *Annual Review of Psychology*, 43, pp. 583-626.
- VALLE, A. y NÚÑEZ, J. C. (1989) Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto instruccional, *Revista de Educación*, 290, pp. 293-320.
- VALLE, A.; NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ CABANACH, R. (1994) La teoría del aprendizaje verbal significativo, en A. BARCA, R. GONZÁLEZ CABANACH, J. L. MARCOS, A. PORTO RIOBOO y A. VALLE *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar* (La Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña).
- VALLE, A.; BARCA, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; PORTO RIOBOO, A. y SANTORUM, R. (1993) Aprendizaje significativo y enfoques de aprendizaje: El papel del alumno en el proceso de construcción de conocimientos, *Revista de Ciencias de la Educación*, 156, pp. 481-502.
- VOSNIADOU, S. (1992) Knowledge acquisition and conceptual change, *Applied Psychology: An International Journal*, 41, pp. 347-357.
- WATKINS, D. (1984) Students' perceptions of factors influencing tertiary learning, *Higher Education Research and Development*, 3, pp. 33-50.
- WEINER, B. (1979) A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 3-25.
- WEINER, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review*, 92, pp. 548-573.

- WEINER, B. (1986) *An attributional theory of motivation and emotion* (New York, Springer-Verlag).
- WEINER, B. (1990) History of motivational research in education, *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 616-622.
- WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E. (1986) The teaching of learning strategies, en M. C. WITTRICK (Ed.) *Handbook of research on teaching* (New York, McMillan).
- WINNE, P.H. (1995) Inherent details in self-regulated learning, *Educational Psychologist*, 30, pp. 173-187.
- WITTRICK, M. C. (1990) Procesos de pensamiento de los alumnos, en M. C. WITTRICK *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (Barcelona, Paidós).
- ZIMMERMAN, B. J. (1989) Models of self regulated learning and academic achievement, en B. J. ZIMMERMAN y D. H. SCHUNK (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (New York, Springer-Verlag).
- ZIMMERMAN, B. J. (1995) Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective, *Educational Psychologist*, 30, pp. 217-221.
- ZIMMERMAN, B. J. y MARTÍNEZ-PONS, M. (1990) Student differences in self regulated learning: Relations grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use, *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 51-59.
- ZIMMERMAN, B. J. y SCHUNK, D. H. (Eds.) (1989) *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (New York, Springer-Verlag).

SUMMARY: MOTIVATION, COGNITION, AND SELF-REGULATED LEARNING.

In this paper we have attempted to offer an analysis of the school learning from a cognitive and motivational perspective. The constructivists approaches of the learning consider necessary to integrate both aspects to arrive at an adequate understanding of the learning process. The investigations on the self-regulated learning attempt to know the relationships among cognition, motivation and metacognition, considering that students aren't passive recipients of information, but that they construct their own knowledge and their own cognitive and motivational tools.

KEY WORDS: Self-regulated learning, Motivation, Cognition, Metacognition.

INFORMACIONES

1. ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

XIIth International Congress of the World Association for Educational Research (WAER). 1997 Oxford Conference on International Education and Development: «Education and Geopolitical Change». 7th European Association for Research on Learning and Instruction Conference .
Concursos del Libro Infantil y Juvenil

2. RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

V. GARCÍA HOZ (Dir.): *La educación personalizada en la universidad* (David Reyero García).

W. CARR: *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (Fernando Bárcena Orbe).

A. MEDINA RIVILLA y S. GENTO (Coords.): *Organización pedagógica del nuevo centro educativo* (Tomas Sola Martínez).

F. MARTÍN MOLERO: *Educación Ambiental* (Ricardo Marín Ibáñez).

J. CHOZA y P. CHOZA: *Ulises, un arquetipo de la existencia humana* (María García Amilburu).

JOSÉ MARÍA CAGIGAL: *Obras selectas* (Conrado Vilanou).

AA.VV.: *Foroidea* (Carmen Álvarez).

J. GAIRÍN SALLÁN: *La Organización Escolar: Contexto y texto de actuación* (Manuel Lorenzo Delgado).

UNA VISITA A LA HEMEROTECA (Fernando Bárcena Orbe).

3. LIBROS RECIBIDOS



1. ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

XIIth International Congress of the World Association for Educational Research (WAER)

El Congreso tendrá lugar en Grecia durante el período del 9 al 12 de mayo de 1997.

El tema central del Congreso será *Education of Ethnic Minorities: Unity and Diversity*. La organización del Congreso correrá a cargo de los De-

partamentos de Psicología y Pedagogía de la Universidad de Creta y el presidente será el Profesor Yaacov Iram. Para mayor información, contactar con: A. V. Rigas, University of Crete, Rethymno, Greece, Fax No. 00 30 1 3616731.

1997 Oxford Conference on International Education and Development: "Education and Geopolitical Change"

El Congreso tendrá lugar del 11 al 15 de septiembre de 1997 en New College, Oxford (Reino Unido). Los interesados en presentar comunicaciones deberán remitir dos copias de un resumen, en inglés, en un formato no superior a 300 palabras, incluyendo el título, nombre y apellidos. Algunas comunicaciones seleccionadas serán publicadas en la *International Jour-*

nal of Educational Development y en *Compare*, la revista de la Sociedad Británica de educación internacional y comparada.

Para mayor información, dirigirse a: Phillipa Orme, Elsevier Science Ltd., The Boulevard, Langford Lane, Kidlington, Oxford, OX5 1GB, UK. Fax no. +44 (0) 1865 843958. e-mail: p.orme@elsevier.co.uk

7th European Association for Research on Learning and Instruction Conference

La Conferencia tendrá lugar en Atenas, en el Hotel Hilton, del 26 al 30 de agosto de 1997. Los principales temas de la Conferencia serán: aprendizaje y cognición; desarrollo; motivación social y proceso afectivo; aprendizaje y tecnología; educación superior; aprendizaje adulto, entre otros. La presentación de comunica-

ciones se hará efectiva antes del 30 de noviembre de 1996.

Para mayor información: Profesor Dr. Stella Vosniadou, University of Athens, Dept. of Philosophy and History of Science, 44 Ippokratous Str., GR-10680 Athens, Greece, Fax No. +30 1 7257 686, E-mail: svoniad@altas.uoa.gr

Concursos del Libro Infantil y Juvenil

La Fundación Santa María convoca el concurso del Libro Infantil y Juvenil 1997, con el fin de promover la creación de una literatura para niños y jóvenes, que fomente el gusto por la lectura y transmita con calidad literaria unos valores humanos, sociales y culturales como ayuda para la construcción de un mundo digno.

En la modalidad de libro infantil el primer premio estará dotado con la cantidad de tres millones de pesetas, e incluye la edición de la obra

premiada por parte de la Fundación Santa María, y el segundo con la cantidad de trescientas mil pesetas. La modalidad del Libro Juvenil está dotado con un primer premio dos millones de pesetas y un segundo premio de cuatrocientas mil pesetas. Para mayor información sobre las bases de los respectivos concursos dirigirse a: Fundación Santa María, (Para el Concurso Gran Angular) Doctor Esquerdo 125, 3.º 28007 Madrid

2. RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

GARCÍA HOZ, V. (Dir). (1996) *La educación personalizada en la universidad* (Madrid, Rialp) 598 pp.

El libro consta de una colección de artículos que abordan desde diversas perspectivas lo que ha sido, es y debería o podría ser la vida universitaria, analizando especialmente la incidencia en la formación de la personalidad. En el Capítulo 1, el profesor Víctor García Hoz analiza la historia de la universidad y su situación en la sociedad actual, centrándose en el problema de la masificación y distinguiendo dentro de este problema tanto aspectos cuantitativos, como cualitativos. Como vía de posible solución a la desmotivación que produce la masificación en cualquier ámbito, el autor del artículo propone como punto de apoyo la responsabilización de todos los que trabajan en el mundo universitario, una responsabilización que se realizará tanto en su vertiente positiva, otorgar responsabilidades, como en su vertiente negativa, la exigencia de las mismas.

En el artículo del profesor Torsten Husén también se analiza el tema universitario partiendo de una interpretación de su historia, pero se centra en un hecho muy interesante y con una importancia creciente, la internacionalización de los estudiantes universitarios (cada vez un mayor número de personas estudian fuera de su país) y la repercusión positiva que este hecho tendrá al abrir nuevos horizontes culturales, pero planteando también la pregunta sobre la posibilidad de compaginar esta apertura cultural con el cultivo de tradiciones locales. También se analizan proble-

mas relacionados con la creación del currículo universitario, y con la dificultad que entraña compaginar el aspecto investigador con el transmisor, la especialización con una necesaria visión general, la necesaria perpetuación de determinados valores morales y el respeto a la diversidad. Por último, el autor analiza los desafíos más importantes de la universidad actual, la investigación, la relación universidad-empresa, la libertad y autonomía académicas frente al Estado y los poderes económicos. En varias ocasiones a lo largo del artículo, Torsten Husén considera la formación de generalistas capaces de adaptarse a los rápidos cambios que esta sufriendo nuestra sociedad, como una de las posibles respuestas que debe dar la universidad a muchos de sus problemas.

En el tercer artículo, el profesor Francisco Ponz analiza el espíritu universitario, no tanto referido a sus modos de hacer cuanto a la elevada estimación del ser humano que implica, y que se manifiesta en el amor y fidelidad a la verdad y a la libertad, y la vocación de servicio de la sociedad. El artículo parece demasiado optimista con respecto a las relaciones que realmente existen entre verdad, conocimiento y publicaciones.

En su artículo sobre los fines de la universidad, el Dr. Rogelio Medina Rubio propone como paso primero y fundamental la delimitación de dichos fines, resumiéndolos en estos tres: la formación integral de la persona, la

formación de profesionales requeridos socialmente, la enseñanza de la investigación.

El capítulo del Dr. Eudaldo Forment elabora una compilación de lo que debería enseñarse para conseguir una formación general del universitario. Esta enseñanza debería incluir una formación cultural, profesional, científica, universitaria, parauniversitaria y por último una formación en y para la unidad. Resultan especialmente interesantes las dos últimas dimensiones, por ser las que menos suelen mencionarse al hablar de la universidad. La formación parauniversitaria recoge todas aquellas actividades universitarias que no entran dentro de los currícula oficiales, las actividades deportivas, religiosas, o asociativas, que se realizan entre los estudiantes universitarios. El último aspecto hace, por su lado, referencia a que todas las anteriores formaciones deben converger en un espíritu de unidad, no como opuesta a la diversidad, sino a los *especialismos* reductores del espíritu humano.

También el artículo del profesor Sergio Rábade está escrito en relación con la especialización y los peligros de la superespecialización. Es indudable la necesidad de la especialización hoy en día debido al enorme desarrollo de las diversas disciplinas científicas, pero la especialización no debe llevarse a una mera acumulación de conocimientos, sino que se requiere una profundización y una buena organización de los mismos. El autor analiza también los cauces de especialización que permite la L.R.U. y los peligros de la superespecialización que olvida la formación de la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones que debe tener el hombre moderno. La universidad debe encau-

zar y definir el perfil de los nuevos profesionales de cara al desarrollo de esa capacidad adaptativa. El profesor Rábade no duda en implicar muy seriamente al profesor en esta labor sugiriendo que éste debe tener siempre en cuenta las repercusiones que en la práctica profesional tiene la asignatura que imparte.

Los capítulos 7 y 8 están dedicados a la formación de los universitarios como sujetos políticos. En el primero de ellos, la Dra. Concepción Naval escribe sobre la educación cívica, teniendo en cuenta las dificultades que ésta conlleva en un mundo complejo y multicultural. La autora comienza estudiando el concepto de ciudadanía en base a cuatro rasgos principales: la identidad que confiere al individuo, las virtudes que requiere, el compromiso político que implica, y los prerequisites sociales necesarios para hacerla efectiva; posteriormente analiza los problemas de una educación cívica en una sociedad pluralista. El artículo pone, por último, en relación la educación cívica y la educación moral, entendiendo ésta como el intento de conjugar la pregunta acerca de qué es mejor para mí con la de qué es mejor para el mundo. Para la autora no se puede realizar una educación cívica sin desarrollar la dimensión moral del individuo.

El capítulo 8 del profesor Gil Cantero está dedicado a la responsabilidad de los estudiantes universitarios frente a los derechos humanos. Los primeros puntos del artículo están dedicados a la delimitación y fundamentación de lo que son los derechos humanos, haciendo mención a la discusión entre los iusnaturalistas y los positivistas e inclinándose finalmente por una postura intermedia denomi-

nada iusnaturalismo crítico. La última parte del artículo es la más interesante por cuanto aporta estrategias para la enseñanza de los derechos humanos en la universidad y no sólo como materia en los estudios de derecho, lo que exige resaltar en cada campo de investigación universitaria *el valor preeminente del ser humano en los productos, procesos y aplicaciones del progreso científico, tecnológico y humanístico*.

El artículo del Dr. José Luis del Barco se centra en la formación integrada de la persona y aboga por la recuperación de valores y conceptos desechados en la sociedad postmoderna. Contra el pesimismo que parece haberse apoderado de la cultura, la universidad debe devolver al hombre el interés por lo mejor, por la búsqueda de la verdad, la formación de la conciencia y la libertad que enseñe al hombre a elegir lo bueno. La universidad debe educar al hombre para abrirse a la realidad, a los otros hombres y al desarrollo la solidaridad.

El artículo del Dr. Rodríguez Diéguez nos ofrece una serie de estrategias didácticas que permitan la educación personalizada en la universidad. El tema del artículo más concretamente es el estudio de las estrategias para presentar un texto adecuado a las características de los alumnos. El artículo apoyado en la presentación de textos, estudia como la experiencia previa del lector, los diferentes espacios textuales, o el hipertexto, pueden provocar lecturas múltiples de un mismo texto, o como también los textos apelan de una manera similar a determinados grupos de personas y no a otros, con toda la riqueza que para la educación personalizada puede aportar el estudio de las diferentes variables.

El profesor José Luis González Simancas trata el tema del asesoramiento en la universidad en el contexto de la crisis universitaria. En este contexto, el dialogo personal, intelectual, ético y profesional, entre profesores y estudiantes tiene una enorme importancia. Pero ¿cuáles son las condiciones de este asesoramiento universitario? El autor destaca una condición previa: la convicción; cuatro condiciones generales: la existencia de una necesidad real, la existencia de deseo en ser ayudado, que haya quien sepa ayudar y que la ayuda proporcione estrategias para afrontar problemas futuros; y dos condiciones específicas: el estilo docente y la metodología.

La Dra. Marta Ruiz Corbella nos presenta en su aportación una argumentación en favor de la enseñanza de la capacidad creativa en la universidad, como un método importante para preparar jóvenes competentes en la compleja sociedad actual, en la que la rapidez y movilidad conduce a situaciones nuevas que requieren respuestas novedosas y adaptativas. La metodología participativa, la potenciación de la investigación, la realización de seminarios, el estudio de casos, el trabajo individual, las técnicas cooperativas e incluso una buena lección magistral resultan métodos que pueden favorecer la formación creativa de los alumnos universitarios.

La profesora Carmen Jiménez Fernández estudia en su artículo una de las conexiones más tradicionales entre la universidad y la sociedad: la extensión universitaria, que permite devolver a la sociedad parte de los esfuerzos que ella realiza en favor de la universidad. El artículo analiza el nacimiento de la extensión universitaria tras la segunda guerra mundial

y su impulso en los años setenta en relación con la formación permanente. Describe también la variedad de actividades que se pueden englobar bajo el epígrafe de extensión universitaria: exposiciones, seminarios, conferencias, música, teatro, cine, cooperación social, etc.

Los dos últimos capítulos del libro están dedicados a la evaluación, asunto fundamental si queremos prevenir problemas o mejorar los programas, el aprendizaje, el ambiente educativo. El autor de estos artículos, Dr. Pérez Juste, elabora en el primero de ellos una propuesta general de creación y evaluación de programas educativos, y en el segundo analiza las posibilidades de una evaluación de las instituciones educativas, en concreto de la universidad, como paso necesario en la consecución de una mayor calidad.

El libro termina con tres apéndices. En el primero, dedicado al carisma de la universidad, un grupo de prestigiosos profesores relatan, partiendo de su experiencia, lo que para ellos supone la universidad. En mi opinión este apéndice encierra uno de los contenidos más valiosos del libro, constituyendo una especie de conclusión «narrativa» del mismo.

El segundo trabajo del apéndice está muy relacionado con el capítulo 10 del libro. En este trabajo, el profesor Rodríguez Diéguez analiza algunos ejemplos de enseñanza didáctica

del mundo comercial dirigidos al potencial usuario y otros ejemplos más relacionados con el mundo educativo.

Por último, el tercer trabajo del apéndice versa sobre la investigación formativa en la universidad. Escrito por el Círculo de Educación Personalizada, toma su sentido del hecho de que una de las principales funciones de la universidad es la formación investigadora, y la investigación formativa no pretende otra cosa que iniciar a los estudiantes en la investigación. Hubiera sido quizás más lógico, sin embargo, terminar el libro con el primer apéndice, mucho más totalizador y que recoge mejor el sentir del volumen.

En resumen, el libro mezcla artículos relativos a las cuestiones más diversas, cuyo único punto de unión es el de tratar sobre la universidad. Pero no siempre resulta fácil englobar las aportaciones bajo el título general de *La Educación Personalizada en la Universidad*, ni encontrar los criterios de distribución de los capítulos dentro del libro o los seguidos en la elaboración del apéndice. Así, por ejemplo, no queda claro por qué, tratándose del mismo autor y del mismo tema, el apéndice dos no se ha incluido como continuación del capítulo 10. La variedad de aportaciones une a sus posibilidades enriquecedoras cierta dispersión y variabilidad en la calidad de los artículos.

David Reyero García

CARR, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (Madrid, Morata), 174 pp.

La labor de estudio e investigación de los problemas fundamentales de la filosofía de la educación —en su mayoría, aunque no todos, de corte epistemológico— del profesor Wilfred Carr son bien conocidos entre nosotros. Muchos de sus trabajos y publicaciones han sido en buena parte traducidos a nuestra lengua, y esta obra que comentamos viene a cubrir, con notable esmero y pulcritud de edición y traducción a cargo de Ediciones Morata, un espacio de reflexión que siempre ha estado presente en el pensamiento de muchos teóricos de la educación y educadores profesionales. Porque la obra del profesor Carr tiene esa cualidad —lo cual dice mucho de su talante intelectual— propia de quienes escriben para ser leídos por muchos ojos y comentados por muchas voces, y no sólo por quienes se dedican a la filosofía de la educación.

El libro *Una teoría para la educación* es la traducción de su obra *For Education. Toward a Critical Educational Inquiry* (Buckingham, 1995) y está compuesto por 8 capítulos —repartidos en dos partes que estructuran y dan sentido al conjunto del libro— además de un prólogo, a cargo del profesor S. Kemmis y un epílogo, cuyo tema es «Ante el reto postmodernista».

La primera parte del libro se titula *Teorizar sobre la educación* y trata cuatro temas fundamentales: la definición del problema de la relación entre teoría y práctica en educación (cap. I); las teorías o enfoques de la teoría y de la práctica (cap. II); el contraste entre la perspectiva tradicional y la progresista en filosofía de la educación

(cap. III); y el estudio de la educación como actividad práctica (cap. IV). La segunda parte del libro lleva como título *Hacia una teoría crítica de la educación* y se ocupa de cuatro cuestiones: la naturaleza de la investigación educativa (cap. V); los valores en la ciencia de la educación (cap. VI); la investigación-acción (cap. VII); y la idea de una ciencia crítica de la educación (cap. VIII).

Los diferentes capítulos que componen el libro fueron, en sus respectivas ediciones originales, ensayos publicados en revistas científicas especializadas en el transcurso de los últimos 10 años, aproximadamente. Lo que significa que nos encontramos ante un libro en el que es inevitable percibir diversas reiteraciones argumentales.

Esta característica de la obra no escapa a W. Carr, quien en el prefacio resalta cómo a menudo los libros formados por artículos ya publicados suelen contemplarse con un cierto recelo, cuando no cinismo. Pero en este caso, es cierto que el libro que presentamos no es la mera suma de sus partes. La obra, en realidad, «pretende contribuir de algún modo al debate actual sobre las metas y el carácter de la investigación educativa», dice Carr (p. 13). Trata de aportar «una voz filosófica diferente a este debate, ocupándose de las premisas fundamentales de la investigación educativa, en vez de referirse a sus métodos y técnicas» (p. 13). Se trata, por tanto, de una reflexión sobre la investigación educativa, acerca los presupuestos teóricos dominantes sobre los que hoy transcurre la reflexión sobre temas educativos, y su última aspira-

ción consiste en recordar cómo y por qué la teoría y la práctica educativas deben tratarse como campos mutuamente constituyentes y dialécticamente relacionados.

El libro del profesor Carr elabora un argumento en favor de una teoría para la educación, es decir, de una teorización para y desde la práctica educativa. El título del libro no es, en este sentido, una arbitrariedad. Según Carr, contiene un doble mensaje: el primero, que se trata de un conjunto de argumentos dirigidos a todos los teóricos, investigadores y educadores que viven «para la educación», y no «de la educación»; y el segundo, que parte de la esperanza —moral e intelectual— de que tales personas estén preparadas para dedicar sus mejores energías a las tareas de investigación y reflexión educativa como camino para expresar con mayor autenticidad sus aspiraciones e ideales educativos.

Como señala S. Kemmis en el prólogo, titulado «La teoría de la práctica educativa», la obra conjunta de W. Carr —bien expresada en este libro— parece haber realizado tres aportaciones principales. En primer lugar, que el valor, el sentido, y el significado de una práctica educativa, como tal, no es algo dado, sino una construcción y una especie de búsqueda. En segundo término, en haber contribuido a ampliar y profundizar la naturaleza de la experiencia del reflexionar educativo, del razonamiento pedagógico, ayudándonos en una recuperación

crítica de la tradición aristotélica de la filosofía práctica. Por último, en haber mostrado las consecuencias más significativas que, para la investigación educativa, tiene ese modelo de pensamiento práctico en educación, y del que en España también existen diversas contribuciones [1].

De alguna forma, el estudio de Carr sobre el pensamiento educativo desde el modelo clásico del razonamiento práctico no indica solamente la convergencia de una trayectoria personal de investigación con otra muy potente desde hace algunas décadas en el ámbito de las ciencias humanas y sociales. Se trata también de una toma de posición en favor de la autoconciencia histórica de la disciplina de la filosofía de la educación, de la imposibilidad de elaborar filosofía de la educación alguna al margen de su propia historicidad. Quiero decir, y empleo aquí los propios términos con los que se expresa el profesor Carr, que «el proceso de convertirse en filósofo de la educación» implica un agudo sentido de la inclusión y de la conciencia de la continuidad en el cambio.

Llegar a ser un filósofo de la educación es como tomar conciencia de dos hechos básicos, los cuales actualmente están abriendo todo un campo de reflexión pedagógico muy inspirado en la teoría narrativa y vinculado, naturalmente, al ámbito literario [2]. En primer lugar, el hecho de que la comprensión de nosotros mismos,

[1] Ver por ejemplo: BÁRCENA, F. (1994) *La práctica reflexiva en educación* (Madrid, Editorial Complutense, S. A.)

[2] En la discusión filosófica, esta perspectiva está bien representada en Ricoeur. Su última obra es: RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro* (Madrid, Siglo XXI Editores). Desde el punto de vista de la reflexión educativa, recomiendo: LARROSA, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (Barcelona, Laertes)

como la comprensión de los conceptos educativos, no puede hacerse sin un claro entendimiento de los contextos sociales y culturales en los que estamos o están tales conceptos inmersos. Practicar una filosofía de la educación estilo «sillón de Oxford» —como dice MacIntyre en su crítica a la tradición analítica en filosofía— resulta hoy por hoy inviable. El segundo hecho tiene que ver con la idea de que la biografía de un individuo —como la genealogía de un concepto— compone un relato o narración, la historia en definitiva de la unidad a través del cambio y la diversidad, de la continuidad a través del cambio. Siempre existe un punto de contacto con lo originario, con nuestro propio origen no pervertido. Aunque existe progreso, este nunca es lineal, pero existe una cierta continuidad zigzagante que nunca acaba de desligarse con nuestro punto de origen. El mismo argumento es válido para el análisis de los conceptos educativos. Muchas disciplinas de la educación, tal y como hoy son pensadas, dan la impresión de que —como ha ocurrido frecuentemente en filosofía de la educación— han nacido en los años sesenta [3]. Con ello se pierde la memoria histórica de la propia disciplina, el hecho, especialmente relevante para la filosofía de la educación, de que ésta no es sino una conversación humana que se prolonga a través del tiempo sobre temas y sobre textos que, lejos de resolver nuestros problemas actuales, piden ser interroga-

dos, para abrir con cada pregunta que les realicemos diversos planos de reflexión y niveles de interpretación.

El profesor Carr parece tomar conciencia de esta genuina naturaleza histórica de la filosofía de la educación, aunque en mi opinión su fuerte compromiso con los temas epistemológicos relacionados con la relación entre la teoría y la práctica educativas le impide sacar mayor partido a su argumento inicial. Hay una extraña mezcla de epistemología y dialéctica en la argumentación del profesor Carr, hasta el punto que la trama argumental —la narrativa— que a veces parece entreverse a lo largo de los ocho capítulos de este libro finalmente queda diluida en una suerte de epistemología [4].

En su libro, Carr parte de un claro posicionamiento en torno al problema de la relación entre la teoría y la práctica educativas. La distancia que tanto deploramos entre ambas esferas parecen insertas, según el autor, en determinados compromisos epistemológicos, en virtud de los cuales la teoría es antecedente a la constitución de la actividad práctica. En concreto, sólo desmantelando los fundamentos sobre los cuales se ha construido, sobre todo en el mundo anglosajón, la teoría de la educación es posible percibir la naturaleza dialéctica de la relación entre teoría y práctica.

Por teoría podemos entender dos cosas, básicamente. Por un lado, cada

[3] Para hacerse una idea de la rica tradición continental de la filosofía de la educación, véase nuestra obra: BARCENA, F., BARRIO, J. M., GIL, F. y otros (1992) *Filosofía de la educación en Europa* (Madrid, Dykinson)

[4] No pretendo situar a Carr aquí en el centro de la crítica de Rorty a la epistemologización de la filosofía. Sobre este tema ver: RORTY, R. (1983) *La filosofía y el espejo de la naturaleza* (Madrid, Cátedra)

uno de los productos de cada una de las actividades teóricas. En este primer sentido, la teoría adopta el formato de principios, reglas, leyes o explicaciones generales. En segundo lugar, es el marco de interpretación conceptual más amplio que guía y estructura la actividad investigadora. Por su parte, el concepto de práctica alude, de un lado, a una actividad de carácter intencional —es decir, a una acción humana— y, de otro, a una actividad de naturaleza social. De acuerdo con esta mínima definición de los términos, Carr argumenta que sólo una teoría de la educación que contemple en su propio desarrollo conceptual el concepto o la noción de la «práctica educativa» —es decir, de la educación, entendida como actividad— y los criterios de constitución de una actividad como auténticamente *educativa* será capaz de influir genuinamente en el trabajo profesional de los educadores, haciéndoles pasar de una actitud intelectual menos reflexiva y racional a otra más racional, reflexiva, juiciosa y crítica.

Este punto es muy importante en el argumento del profesor Carr. La teoría (de la educación) influye en la práctica (educativa) en la medida que la propia teorización educativa tiene en cuenta los niveles de pensamiento, reflexión y las teorías y creencias personales —a menudo implícitas o tácitas— que los educadores ya elaboran en su experiencia práctica del ejercicio profesional. De este modo, existe no una, sino toda una gama de teorías acerca de la relación entre teoría y práctica. Carr evalúa cuatro enfoques principales: el enfoque del sentido común; la perspectiva de la ciencia aplicada; la perspectiva práctica; y el enfoque crítico. De acuerdo con su diagnóstico, la teoría de la educación

no debería incluir sólo referencias relacionadas a la naturaleza de la actividad educativa, sino reflexiones específicas sobre la finalidad o propósito de la propia «teoría» educativa, en tanto que *educativa*.

En efecto, lo que diferencia a una teoría educativa de otra índole de teorización, como a la investigación educativa de otra clase de investigación, es la naturaleza práctica y educativa de su objeto de estudio y propósito. La investigación educativa es, o debe ser, ante todo, *educativa*, por su poder de convergencia en la interpretación de los problemas educativos con quienes practican profesionalmente la educación, y *científica*, por su poder explicativo de sus objetos de estudio e indagación. Este es el argumento mas reiterado por Carr en su libro. Un argumento que alcanza su mayor grado de desarrollo conceptual en el meridiano de la obra, en el capítulo IV: «¿En qué consiste una práctica educativa? (pp. 86-102).

Creo que es este uno de los capítulos más importantes en el libro de Carr. La tesis que propone es muy clara: todo el mundo está básicamente de acuerdo en que la educación es una suerte de acción o actividad *práctica*. El problema reside en que la tradición aún dominante en la investigación filosófica de la educación —y en general en el seno de la teoría de la educación—, por su fuerte carácter ahistórico, olvida que «nuestro concepto contemporáneo de 'práctica educativa' constituye el producto final de un proceso histórico a través del cual un concepto más antiguo, amplio y coherente ha ido sufriendo transformaciones y modificaciones graduales» (p. 87).

Con esta tesis, lo que Carr preten-

de es que el análisis filosófico y la reconstrucción histórica del concepto de práctica nos ayuden a explorar la gama profunda de significados que la noción de actividad educativa contiene, cuando se la entiende como tal práctica o *praxis*.

El análisis del profesor Carr lleva a concluir que la práctica educativa contiene una inevitable dimensión ética, un formato moral que cuando es percibido correctamente por los educadores permite enfrentar a estos a un genuino compromiso educativo con su labor. El diseño de este compromiso invita, inevitablemente, a un mayor protagonismo de los educadores con las tareas de reflexión y la práctica del pensamiento, entendiendo por tal el desarrollo de la facultad del buen juicio en la acción (*phronesis*). Es una lástima que el correcto desarrollo que Carr hace del tema del juicio educativo no le haya animado a prestar atención a la sugerente —aunque a menudo muy controvertida— teoría arendtiana de la facultad de juzgar, o a los desarrollos que,

en esta misma línea, ha realizado Paul Ricoeur en su análisis de las relaciones entre juicio, identidad y narración.

En cualquier caso, el trabajo de Carr muestra un modo distinto de teorizar sobre la educación y de poner en marcha la investigación educativa: uno que se basa en el compromiso activo por configurar los ideales y los valores más elevados de la educación y en la renuncia, evidentemente explícita, a práctica una investigación pretendidamente neutral. Más específicamente, la aportación de esta obra consiste en poner de manifiesto que una perspectiva no empobrecida de la investigación educativa exige situar la reflexión pedagógica en el marco de una perspectiva plural —moral, política e intelectual— y en una suerte de apertura de la educación a otros discursos y al debate abierto con los retos que la misma educación tiene planteada en nuestra llamada cultura postmoderna.

Fernando Bárcena Orbe

MEDINA RIVILLA, A. y GENTO, S. (Coords.) (1996) *Organización Pedagógica del nuevo centro educativo* (Madrid, UNED), 231 pp.

El libro coordinado por los profesores A. Medina y Samuel Gento, viene a aportar una visión de conjunto de los tópicos más actuales en el estudio de las organizaciones educativas, desde la perspectiva de algunos autores nacionales y extranjeros.

El capítulo 1 ofrece un perfil integrador del nuevo centro educativo. El profesor Manuel Lorenzo Delgado parte del estudio de las exigencias que la sociedad actual hace a la escuela, de cómo alguna de esas exigencias

han cristalizado en las más importantes leyes educativas actuales, dando lugar ambos procesos a un modelo concreto de centro, que se presenta como tridimensional, resultado de la interacción de unas finalidades actuales de la institución, unos principios organizativos y unos instrumentos o espacios concretos para desarrollarlos.

En el capítulo 2, Clive Hospes, del Instituto Pedagógico Internacional de Frankfurt, y el profesor Samuel Gen-

to abordan, desde una perspectiva actualizada, el estudio del servicio de Inspección.

El propio Gento analiza, en el capítulo 3, el papel que juega el liderazgo en la construcción de ese nuevo centro educativo al que aspiramos, desglosándose su influencia en agencias intermedias como la Jefatura de Estudios o el Administrador, tratados en el capítulo 4 por el equipo de la Universidad de Jaén con Miguel Pérez, Manuel Román y J. A. Torres, en los órganos de coordinación pedagógica, que Cardona Andújar aborda en

el capítulo 5, para terminar con la nueva visión del profesor que debe resultar de todas las exigencias institucionales actuales. Es el análisis que aborda A. Medina.

Es un libro útil porque ofrece síntesis, hoy muy necesarias, conjugadas con una línea de desarrollo original y de gran actualidad como es el liderazgo que vertebra la acción educativa institucional desde la Inspección hasta el profesorado.

Tomás Sola Martínez

MARTÍN MOLERO, F. (1996) *Educación ambiental* (Madrid, Editorial Síntesis).

La educación ambiental se ha convertido en un tema inevitable y aun prioritario, casi definitorio del panorama cultural contemporáneo, sintomático del «espíritu del tiempo», el *Zeitgeist* de los alemanes. En los medios de comunicación social se ha convertido en un tema con garra y gancho popular. Científicos de la naturaleza, pedagogos, sociólogos, políticos y la opinión pública, están preocupados por la degradación del medio ambiente. Nuestro hábitat se va deteriorando hasta poner en riesgo la supervivencia de las futuras generaciones.

El tema ha sido considerado como uno de los puntos de referencia de toda la educación y en la reforma educativa en marcha se contempla como una de las materias transversales. Es un tema que debe penetrar todas las áreas y niveles e imprimir un nuevo giro a la enseñanza.

Francisca Martín Molero, profesora de Educación Ambiental en la Universidad Complutense, ha elaborado

este libro de texto, ágil, lleno de sugerencias, de cuestiones que incitan debate y provisto de una rica documentación reciente.

La educación ambiental es el típico tema interdisciplinar y compromete a los más variados ámbitos, lo cual lleva a reflexiones personales que iluminan a veces dramáticamente el panorama medioambiental. La autora se adentra en zonas que trascienden lo meramente factual, lo histórico y lo normativo y se arriesga hasta amplias perspectivas teóricas. En esta obra se patentiza el talante de una experta profesora, que prefiere problematizar más que dogmatizar, suscitar el debate que dinamice la clase y sobre todo incitar a que el lector alcance sus propias conclusiones. Este libro, sin perder el rigor universitario, tiene con frecuencia un acento de clara denuncia ante tantas conductas apáticas, inconscientes e irresponsables.

Lógicamente el enfoque es educativo. Aunque no puede separarse de la gestión medioambiental y el des-

arrollo sostenible lo que designa la profesora Martín Molero como «educación aquí y ahora, y en sintonía con la vida».

Si hay que llevar al sistema educativo toda la educación ambiental, se impone la adecuada formación del profesorado y esto reclama nuevas estrategias. Pero la escuela no es todo. Hoy los mass media invaden y configuran la vida del ciudadano, por eso reclama su colaboración en este magno tema de la sensibilización y del intento de solución de los problemas medioambientales.

La autora precisa en un lúcido diagnóstico, hacia dónde se encamina la sociedad. Registra junto a las grandes creaciones, la miseria, el desequilibrio demográfico, la extinción de las especies, el armamento, la contaminación, el empobrecimiento de los más pobres, la impotencia política o el deterioro global. En este impecable e implacable análisis de los problemas más candentes, amplía la panorámica de las cuestiones que habitualmente se incluyen en la educación ambiental.

La comunidad internacional y más concretamente organizaciones como UNESCO o PNUMA, han multiplicado reuniones, Declaraciones y Recomendaciones, que aquí se recogen, con objeto de dar un aldabonazo en la conciencia mundial y han recomendado estrategias que hasta ahora han resultado más tranquilizadoras de las conciencias que operativas. Pero tales acuerdos internacionales han impulsado políticas nacionales medioambientales.

La autora, con una crítica aguda y estimulante, contempla los problemas más graves con que se está enfrentando la educación a escala mundial,

entre otros la desorientación de valores o el analfabetismo. En cualquier caso, estamos ante un reto del que ya nadie puede sentirse ajeno y por ello establece las bases para una política de educación medioambiental europea.

Ha sido un lamento generalizado que las acciones emprendidas por las administraciones, el sistema educativo y organizaciones del más diverso signo, han procurado sensibilizar a la población y enfrentar algunos problemas concretos, pero sus acciones han sido escasamente sistemáticas, más bien descoordinadas. La evaluación de los resultados no pasa de ser puntual, dispersa y en muchas ocasiones, nula.

Necesitamos saber qué hay que hacer y cómo hacerlo, pero sin la constatación de los resultados alcanzados, rodarán en el vacío nuestros esfuerzos y se repetirán los mismos errores de siempre. Por eso hay un capítulo dedicado a este tema en que se incluye un cuestionario para evaluar los conocimientos y actitudes de los alumnos antes del curso y los cambios constatados al final del mismo, que puede ser orientador y modelo para situaciones formativas similares y en todo caso para que todos, gerentes de la educación ambiental y educadores, se comprometan en una tarea evaluadora que nos haga pisar firme y dé consistencia a los planes de acción.

Termina con un capítulo que trata de «Internet y Educación Ambiental». La profesora Martín Molero nos pone en la pista de las virtualidades de Internet y como siempre nos abre perspectivas globales, las únicas que garantizan una auténtica educación medioambiental que supere tantas limitaciones al uso.

Se trata de un trabajo vivo, sugerente, un aldabonazo a las conciencias, un estímulo a reflexionar sobre el problema, a contemplarlo bajo una perspectiva englobante, a la vez que nos ofrece estrategias, métodos, materiales, técnicas e ideas que pueden

hacer de la educación ambiental un auténtico eje cardinal en el que se articule y adquiera un nuevo sentido a la educación.

Ricardo Marín Ibáñez

CHOZA, J. y CHOZA, P. (1996) *Ulises, un arquetipo de la existencia humana* (Barcelona, Ariel), 198 pp.

El libro que ahora presentamos es mucho más que una glosa a la *Odisea* de Homero leída en clave antropológica. Nos encontramos ante una pequeña obra maestra que hace entrar en resonancia las fibras más sutiles de nuestra intimidad, al presentarnos, con toda su carga existencial, situaciones en las que podemos reconocernos a nosotros mismos. Como señalan los propios autores, «en la *Odisea* de Homero parecen estar recogidas, por primera vez y en una secuencia unitaria, las encrucijadas de la existencia humana, los momentos claves en los que el hombre se expresa, se delimita, se autointerpreta, se comprende, toma posesión de sí y busca en los demás el reconocimiento de su ser» (p. 12).

La línea de fuerza del relato la constituye la idea de que la identidad personal está forjada por *lo que le es dado* a cada ser humano —su nombre (familia), su tierra (la cultura y el lugar en los que ha crecido)—; y *lo que el hombre hace de sí mismo* (sus acciones, que en el caso del héroe tienen el carácter de hazañas). Así la identidad de cada ser humano se forja y adquiere sus perfiles a lo largo del transcurso de la vida. Y para que el hombre pueda desarrollar una vida acorde con aquello que él es, su identidad debe ser reconocida socialmen-

te, de modo particular por aquellas personas a las que le unen vínculos más estrechos y con las cuales desea convivir.

La vida de cada ser humano se ha comparado muchas veces con un viaje. Y más recientemente la hermenéutica ha puesto de relieve la estructura narrativa de la existencia humana. La cuestión —como ha señalado acertadamente H. Marín— no es que el ser humano sea el único animal que cuenta historias, sino que es el único que necesita contar su vida para poder vivirla como propia: comprendiéndola.

El *Ulises* de los hermanos Choza aúna estas dos perspectivas, y la vida del héroe griego se nos presenta como *el relato de un viaje*, en el que Ulises sale de su casa hacia la guerra de Troya, y anhela volver a Itaca, para encontrarse nuevamente con los suyos. El Ulises que partió hace veinte años y el que regresa *son el mismo*, pero *no son lo mismo*. Las acciones y los sufrimientos de esos lustros han modulado la identidad de quien era y sigue siendo hijo de Laertes, marido de Penélope, padre de Telémaco y rey de Itaca.

La tesis fundamental que sostiene el libro y da título a la obra, es que los sucesos narrados por Homero, esto es, las diversas situaciones que

debe afrontar Ulises en su viaje de vuelta al hogar, son experiencias y encrucijadas de la existencia que cualquier ser humano debe afrontar a lo largo de su vida. Por ello, «Ulises puede considerarse un arquetipo de la existencia humana (...) porque él da unidad y continuidad a esa pluralidad de experiencias» (p. 13).

Siguiendo la línea argumental del relato griego, los autores van analizando algunas de esas experiencias arquetípicas —veintiocho en total— que afectan y configuran la vida de los seres humanos, independientemente del periodo histórico en el que hayan nacido. En concreto, se analizan las relaciones de Ulises con: (a) la naturaleza física —y se habla del dominio de las artes y la técnica—; (b) con otros seres humanos —las mujeres, los familiares, los extraños, los enemigos—; y (c) con los mundos transhumanos —los dioses, los muertos, los cíclopes, etc.—.

Tienen una particular belleza los pasajes dedicados a estudiar las relaciones de Ulises con distintos tipos de mujeres. Así, de la mano de los autores, van desfilando ante nuestros ojos, revestidas de una nueva luz, más matizada que la que ofrece una lectura «tradicional» de la *Odisea*, Calipso —la belleza inmortal capaz de immortalizar a quien ama, librándole del desgaste del tiempo—; Nausicaa —la inocencia compasiva que recoge al hombre roto en pedazos y le pone en condiciones de que pueda reconstruirse de nuevo; Arete —la hospitalidad salvadora que reinserta en el ámbito social—; Circe —la hechicera que con su poder consigue degradar al varón hasta convertirlo en un mero animal—; las Sirenas —quienes seducen al hombre con sus cantos y le distraen de su camino, para impedirle

llegar al lugar donde se le espera; y Penélope —la mujer propia, y por ello la más deseada, que con su fidelidad a sí misma y a su historia hace posible el reencuentro final de Ulises con ella y consigo mismo—.

Cuando sugerí a mis alumnos de Antropología que leyeran el libro, pude recoger comentarios como los que ahora transcribo: «es un libro que merece ser leído con detenimiento, o releerse, por ser muy sugerente y evocador de experiencias cotidianas»; «entre los méritos de este libro hay que destacar que en él la filosofía y la literatura recorren de la mano esas preguntas fundamentales que el hombre de todos los tiempos se ha formulado a sí mismo»; «contiene una profunda y completa antropología que denota un pensamiento maduro, a pesar de la aparente simplicidad del texto»; «constituye una excelente muestra, a partir de la *Odisea* de Homero, de cómo el ser humano integra en su propia subjetividad el mundo que le rodea, y de cómo armoniza ese mundo vital —lo que fácticamente encuentra a lo largo de su recorrido vital— con lo ideal. Esa armonía que Ulises alcanza cuando regresa a su origen y es reconocido por aquellos que forman parte de él mismo, es la armonía que desea todo ser humano, y que encontramos como telos en la existencia más ordinaria y común, que es dada al propio sujeto como una auténtica odisea».

En resumen, se trata de una obra que cualquier persona interesada en las cuestiones que afectan al sentido de la existencia leerá con agrado y con provecho, pues ayuda a plantearse nuevamente, en primera persona, las preguntas fundamentales.

María García Amilburu

CAGIGAL, JOSÉ MARÍA, (1996) *Obras selectas*. (Cádiz. Comité Olímpico Español) (3 volúmenes)

Después de su trágica desaparición en 1983, la obra y la figura de José María Cagigal y Gutiérrez —primer director del INEF de Madrid y uno de los impulsores de la educación física y del deporte en la España contemporánea— había quedado un tanto diluida y olvidada. Por otro lado, no era fácil encontrar en las librerías, ni incluso en las bibliotecas, la mayor parte de una obra dispersa y gestada a lo largo de muchos años de trabajos y esfuerzos. Felizmente nos llegan ahora estas *Obras selectas*, recopiladas por Jesús Mora Vicente y que han sido patrocinadas por diversas entidades y asociaciones deportivas bajo el amparo del Comité Olímpico Español. No podía ser menos, más aún si consideramos que desde la publicación, en 1957, de su primera obra *Hombres y deporte*, Cagigal optó —desde una perspectiva radicalmente humanista— por la dignificación de la educación física y del deporte. Influído por la antropología lúdica de Johan Huizinga y por la teología del hombre que juega de Hugo Rahner, perfiló el modelo antropológico de un *homo deportivus* hasta el punto de presentar el deporte como una propiedad metafísica del ser humano.

De hecho, para Cagigal tanto la educación física como el deporte constituyen unos eficaces elementos para la espiritualización y realización plena del ser humano. Crítico con el profesionalismo y el deporte-espectáculo, no menos contrario al sedentarismo de la sociedad industrial, elaboró —desde un humanismo cristiano— una personalología deportiva que canaliza esa tendencia natural del hombre al juego y a las manifestacio-

nes vitales. En una línea de pensamiento que enlaza con los grandes teóricos y estudiosos del deporte como Coubertin, Huizinga y Diem, principalmente—, Cagigal presenta en *Deporte, pedagogía y humanismo* unas auténticas notas para una filosofía de la educación física basada en la metafísica del juego humano.

En efecto, Cagigal reivindica —a partir de la dimensión lúdica humana— una pedagogía general inspirada precisamente en esa dimensión lúdico-deportiva. El *homo ludens* empalma con los estratos esenciales del ser humano confiriendo a la vida deportiva un espíritu de lozanía y energía, es decir, de ocio recuperador y desprendimiento porque no hay duda que, cuando el hombre sabe jugar, se hace responsable de sus actos. En cambio, cuando se mueve guiado por el afán del convencionalismo y del utilitarismo se convierte en esclavo de sus propios intereses. Por ello, una educación física integral —piedra angular, por otra parte, de todo proyecto educativo humano— precisa de una base antropológica y filosófica que ve al juego como algo íntimo y primordial del ser humano. Así pues, a partir de ese *homo ludens* se llega a un *homo deportivus* que constituye, en última instancia, una forma vital de correcta y fundamental actitud y postura, y a la vez, de poderosas posibilidades creadoras.

Es obvio que no se puede resumir la obra de Cagigal en unas breves líneas. En cualquier caso, no hay duda que continua siendo un rico arsenal de intuiciones, sugerencias y reflexio-

nes pedagógicas. Muchos de sus textos —por ejemplo, sus anotaciones en torno a la derrota del atleta, presentada a modo de una auténtica pedagogía del fracaso, o bien sus consideraciones antropofilosóficas para una educación física tal como se exponen en su libro sobre la *Cultura intelectual y cultura física*— son todavía de una gran actualidad. Volver, pues, a los textos de Cagigal no sólo es saludable, sino también muy recomendable: quienes aman la educación física y el deporte, quienes se angustian ante las sinrazones de la compe-

titividad desmedida y la violencia sistemática del deporte-espectáculo, encontrarán en las más de mil páginas de estas *obras selectas* además de respuestas a sus preguntas, un bálsamo humanista para sus inquietudes y preocupaciones pedagógicas. Al fin de cuentas, esto es lo que precisamente se podía esperar de quien postuló abordar la complejidad de la vida con un talante y un espíritu inequívocamente lúdico y deportivo.

Conrado Vilanou

AA. VV. (1996) *Foroidea* (Madrid, Atenea. Comunicación y Mecenazgo), 72 pp.

Hasta ahora en nuestro país apenas sí existía bibliografía sobre el debate académico. La mayoría de las publicaciones que se encuentran en el mercado provienen del mundo anglosajón, herederos de una gran tradición en la organización de debates. Ante este desierto editorial, es de agradecer la reciente aparición de este libro.

Se trata de dos libros en uno, ambos de gran interés. El primero explica en qué consiste el proyecto educativo *Foroidea* patrocinado por Caja de Madrid, y destinado a los estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, y el segundo aborda cómo preparar un debate académico. *Foroidea* se llevará a cabo este curso 96/97 en esa Comunidad, y constará de un certamen fotográfico y de un foro de debate.

La primera obra se centra en la presentación del proyecto, y explica desde qué es *Foroidea*; sus componentes: el foro de Debate y el certamen

de Fotografía; hasta cuáles son sus objetivos, entre los que destacan: promover el entendimiento, el juicio crítico, la tolerancia, la opinión responsable, la competencia, y el conocimiento entre los jóvenes. Por medio del foro de Debate se pretende fomentar, además de estos valores cívicos, la formación de objetivos académicos, sociales y personales en el alumno. Los otros capítulos trazan el desarrollo del proyecto: sus distintas fases (escolar, provincial y autonómica); el jurado, y los premios.

La segunda obra está dedicada al debate. Es un manual eficaz para conocer los entresijos del debate académico, sus reglas y estrategias. En estas páginas se subraya la importancia del debate como herramienta ideal en la consecución de objetivos fundamentales para los jóvenes y su proyección de futuro: reforzar la formación académica, facilitar su integración social y alcanzar la madurez necesaria para convertirse en personas autónomas y eficaces.

La primera parte evoca la historia del debate, su evolución desde su nacimiento en la Grecia clásica hasta nuestros días, para luego explicar qué es un debate, los diferentes tipos de debates que hay, el debate académico, su organización, los equipos, el tema y por último, el formato de debate.

En la segunda parte desarrolla cómo preparar y realizar un buen debate. Para ello explica detenidamente todos los pasos a seguir. Comienza con el acercamiento al tema, para pasar luego a la investigación, la reflexión hasta trazar un plan y definir la exposición, las réplicas y contrarreplicas, así como la conclusión. Igualmente define los parámetros de calificación del jurado.

El libro va dirigido a la comunidad educativa, como material de apoyo para la realización de un buen debate. Esta obra pretende ser de gran utilidad tanto para los alumnos como para los profesores a la hora de plantearse cómo presentar una buena investigación, una brillante argumentación y una correcta expresión oral, así como el modelo de debate a seguir. El debate académico como técnica de trabajo en la escuela, con su metodología, resulta relativamente novedoso en España. Por eso el libro *Foroidea* viene a salvar, con gran acierto, la laguna de publicaciones existentes sobre el debate.

Carmen Álvarez

GAIRÍN SALLÁN, J. (1996) *La Organización Escolar: Contexto y texto de actuación* (Madrid, La Muralla), 503 pp.

El profesor Gairín, en esta última obra suya, hace gala ostensible de una de sus mejores cualidades científicas. Me refiero a su capacidad de abordar cualquier aspecto organizativo de los centros educativos buscando siempre la exhaustividad, el tratamiento y análisis desde todos los puntos de vista posibles, ofertando como resultado de esta preocupación un conocimiento bastante completo de los temas que aborda. Tal es también el caso de la obra que comentamos y que viene a ser un tratado comprensivo del estado actual en que se encuentra la Organización Escolar.

Tres partes estructuran la obra. La primera es de *fundamentación*, de búsqueda de los auténticos pilares epistemológicos de la disciplina: la escuela como ámbito de estudio y reflexión, los sistemas escolares como

sistemas condicionantes, el sentido general de las organizaciones o el análisis de las perspectivas conceptuales generadas en su seno por la comunidad científica.

La parte más amplia se destina al análisis del *desarrollo* organizativo de las instituciones educativas. Su estructura es muy analítica, algo a lo que nos tiene acostumbrados el autor, arrancando de *subsistema de planificación* en todos y cada uno de sus componentes (objetivos, estructura de recursos humanos, materiales y funcionales), continuando con el *subsistema operativo* (Planteamientos Institucionales, sistema relacional, variables de contexto...) y concluyendo este bloque con la *evaluación*, como último subsistema propio.

La tercera parte recoge el *ámbito aplicativo*, derramando diferencial-

mente el estudio de las organizaciones educativas no formales y específicas de ciertos grupos o contextos. En definitiva, el esbozo de una Organización Escolar Diferenciada y de Instituciones Educativas no Formales.

En cualquier caso, el autor se muestra muy sensible ante los principales indicadores del cambio social y cultural de nuestro tiempo, tratando de sugerir respuestas suficientemente fundamentadas por parte de los centros y buscando referencia a lo que él llama «unidades globales de acción e intervención».

La obra supone, en conclusión, una síntesis del conocimiento organizativo personal alcanzado tanto por el autor como por la comunidad científica a la que pertenece, y como se acaba de justificar en las líneas precedentes, es una síntesis completa, integrada, con coherencia y actual. Junto a ello, en última nota, no siempre frecuente entre nuestros autores: el lenguaje es claro y el contenido resultante muy asequible gracias al formato que se le ha dado (abundantes tablas, esquemas, gráficos...)

Manuel Lorenzo Delgado

UNA VISITA A LA HEMEROTECA

VAN DAM E. Y STEUTEL, J. (1996) On Emotion and Rationality: a response to Barrett. *Journal of Moral Education*, vol. 25, n.º 4, pp. 395-400

Se trata de un artículo en respuesta a otro anterior de Richard Barrett en el que este autor critica a los cognitivistas por despreciar o marginar las emociones irracionales como algo atípico y marginal. Van Dam y Steutel desarrollan las implicaciones de la relación entre inteligencia, racionalidad

y vida emocional a partir de la crítica a los argumentos de Barrett, a los que califican de injustificados, tanto por no tener presente la dimensión cognitiva de la irracionalidad como por restringir la relación entre racionalidad y emociones a un sentido normativo o evaluativo.

HAPPE F. y FRITH U. (1996) Theory of mind and social impairment in children with conduct disorder, *British Journal of Developmental Psychology*, 14, pp.385-398

Los seres humanos somos, desde que nacemos, mentalistas hábiles. Poseemos una mirada mental, una capacidad para pensar sobre nuestra propia mente —que está compuesta de actitudes intencionales, intenciones, sentimientos, expectativas, es decir, de estados mentales— y para atribuir estados mentales a los demás. A esta capacidad se la denomina teoría de la mente, y su configuración

sirve de base tanto para nuestra maquiavélica facultad de engañar a los demás —adelantándonos a su posición al adoptar su perspectiva cognitiva— como para la formación de actitudes cooperativas.

En este interesante artículo las autoras analizan este nuevo paradigma explicativo de la inteligencia, la mente y la cognición humana para el es-

tudio de los niños con trastornos de conducta y problemas de interacción social. Su objetivo es evaluar las hi-

pótesis ya ganadas en la validación de la teoría de la mente para la población de niños autistas.

JORDAN, D. W. (1997) Social skilling through cooperative learning, *Educational Research*, 39:1, pp. 3-21

La carencia de un equipamiento sólido de habilidades sociales se ha estimado como uno de los factores más influyentes en las alteraciones de la conducta de los estudiantes en las escuelas. Además, los estudios teóricos y la experiencia muestra la insuficiencia de los modelos correctivos

para resolver, con carácter de permanencia, este tipo de problemas de comportamiento social. Diversas investigaciones muestran la importancia que el aprendizaje cooperativo posee para remediar el tipo de situaciones que generan los problemas de conducta en los estudiantes.

WHITE, J. (1996) Education and Nationality, *Journal of Philosophy of Education*, 30:3, pp. 328-343

Este artículo argumenta que la nacionalidad y el sentimiento nacional han sido, hasta recientemente, conceptos rechazados en la filosofía de la educación liberal. El autor sostiene que convenientemente analizado y desprovisto de ideas nacionalistas asociadas a la derecha política, la promoción del sentimiento nacional

puede ser un objetivo educativo no incompatible con el liberalismo, sino por el contrario muy apropiado, tanto por razones de carácter redistributivo, como por razones relacionadas con la identidad personal y cultural.

Fernando Bárcena Orbe

3. LIBROS RECIBIDOS

- ALONSO TAPIA, J. y CATURLA FITA, E. (1996) *La motivación en el aula* (Madrid, PPC), 136 pp.
- DEWEY, J. (1995) *Democracia y educación* (Madrid, Morata).
- ESC. INFANTILES REGGIO EMILIA (1995) *La inteligencia se construye usándola* (Madrid, Morata).
- GAILLARD, J. (1996) *Introducción a la literatura latina* (Madrid, Acento), 110 pp.
- HALLIDAY, J. (1995) *Educación, gerencialismo y mercado* (Madrid, Morata).
- HORN, R. (1996) *La inteligencia* (Madrid, Acento), 90 pp.
- HYDE, J. (1995) *Psicología de la mujer* (Madrid, Morata).
- NIETO, R. (1996) *El oficio de escribir* (Madrid, Acento), 96 pp.
- SCRATON, Sh. (1995) *Educación física de las niñas* (Madrid, Morata).
- VARGAS ALDECOA, T. y POLAINO-LORENTE, A. (1996) *La familia del deficiente mental. Un estudio sobre el apego afectivo* (Madrid, Pirámide), 236 pp.
- VOLPI, F. (1996) *La autoestima del profesor* (Madrid, PPC), 256 pp.
- VV.AA. (1995) *Volver a pensar la educación* (Madrid, Morata), 2 vols.



COLABORAN EN ESTE NÚMERO

JORGE V. ARREGUI

Nació en San Sebastián en 1958. Es Licenciado y Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra, en ambas ocasiones con Premio Extraordinario. Es también *Master of Philosophy* por la Universidad de Glasgow. En la actualidad es Profesor Titular de Filosofía en la Universidad de Málaga. Ha sido *Academic Visitor* en la Universidad de Oxford, *Honorary Research Fellow* en la de Glasgow y *Visiting Research Fellow* en la de St. Andrews. Entre sus libros se cuentan *Acción y sentido en Wittgenstein* (1984), *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad* (1991), *El horror de morir* (1992) e *Inventar la sexualidad. Sexo, naturaleza y cultura* (1996).

ALFONSO BARCA LOZANO

Nacido en 1948. Doctor en Psicología. Catedrático de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de La Coruña. Entre sus publicaciones más relevantes destacan: *Psicología de la Educación e Intervención Psicopedagógica* (2 vols.) (La Coruña: Asociación Galega de Psicopedagogía, 1992); *Manual de dificultades de aprendizaje escolar e intervención psicopedagógica* (3 vols.) (Vigo: Aba Edicións, 1994 —en colaboración—); *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar* (La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, 1994 —en colaboración—); *Psicología de la Instrucción* (5 vols.) (Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona —EUB—, 1996 —en colaboración—). Las dificultades de aprendizaje y los enfoques de aprendizaje y estudio son algunas de las líneas de trabajo que ha venido desarrollando en los últimos años, y que dieron lugar a una serie de artículos publicados en diferentes revistas científicas. Ha sido socio fundador de la *Asociación Galega de Psicopedagogía*, de la cual es Vicepresidente, y es miembro del Consejo de Redacción de la *Revista Galega de Psicopedagogía*. Así mismo, es Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña.

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, de la que es Profesor Titular en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Trabaja primordialmente en aspectos sociopolíticos de la Historia de Educación Contemporánea española y en temas de Política Educativa, ámbitos en los que ejerce su docencia y sobre los que ha publicado varios libros y numerosos artículos. Su obra más reciente es *Cultura y Libertad. La educación en las Juventudes Libertarias* (1996), año en el que

también ha sido reeditado su libro *Política Educativa y Sociedad*, escrito en colaboración con el profesor Alejandro Mayordomo.

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ

Nacido en 1954, es doctor en Ciencias de la Educación, premio extraordinario de licenciatura y Profesor Titular de Teoría de la Educación en la Universidad de Valencia. Es autor de varios libros y de más de treinta artículos y capítulos de libros. Sus trabajos de investigación han versado durante años sobre la intervención educativa en el ámbito de la reflexividad, tema sobre el que ha publicado numerosos trabajos. Actualmente dos de sus líneas prioritarias de investigación son la enseñanza del autocontrol y de estrategias de aprendizaje.

RAMÓN GIL MARTÍNEZ

Es licenciado en Filosofía y Doctor en Pedagogía. Actualmente es Catedrático de Filosofía en el I. B. Mariano Baquero de Murcia. Es colaborador de varias obras: *Educación para la Convivencia*, *La tolerancia en la escuela* y *Valores y Educación*. Actualmente trabaja en la aplicación de programas sobre educación de actitudes y valores y elaboración de material pedagógico para la acción tutorial.

RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH

Nació en el año 1953. Doctor en Psicología. Catedrático de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Coruña. Entre sus publicaciones más importantes destacan: *Psicología de la Instrucción. El profesor y el estudiante* (La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, 1994); *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar* (La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, 1994 —en colaboración—); *Psicología de la Instrucción* (La Coruña: Planificación y Aprendizaje, 1996 —en colaboración—); *Manual de dificultades de aprendizaje escolar e intervención psicopedagógica* (3 vols.) (Vigo: Aba Edicions, 1994 —en colaboración—); *Psicología de la Instrucción* (5 vols.) (Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona —EUB—, 1996 —en colaboración—). Sus líneas de investigación están centradas en las dificultades de aprendizaje, la formación del profesorado, así como el estudio de las variables cognitivo-motivacionales y su influencia sobre el aprendizaje escolar. Esto se ha traducido en la publicación de diversos artículos relacionados con estos temas en revistas de psicología y pedagogía. Ha sido socio fundador de la *Asociación Galega de Psicopedagogía*, de la cual es Presidente, y es Director de la *Revista Galega de Psicopedagogía*. Así mismo es Director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Coruña.

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ

Es Doctor en Ciencias Físicas y Catedrático de Instituto. Posee una dilatada trayectoria en investigación educativa, avalada por más de sesenta publicaciones nacionales y extranjeras en dicho campo y a las que se suman otra

quincena de artículos en el ámbito estrictamente científico. Ha sido varias veces Premio Nacional de Investigación Educativa, estando en posesión de otros premios de investigación científica y de innovación educativa otorgados dentro y fuera de nuestro país. Entre sus libros más recientes figuran *Más allá de las partículas y las ondas* (Madrid, M.E.C., 1994), *La Gestión de Calidad en Educación* (Madrid, La Muralla, 1994) y *La libertad de elección en educación* (Madrid, F.A.E.S., 1995). En la actualidad es Director General de Centros Educativos del Ministerio de Educación y Cultura.

RAMÓN MINGUEZ VALLEJOS

Es doctor en Pedagogía por la Universidad de Valencia. Profesor titular de Teoría de la Educación de la Universidad de Murcia. Sus principales publicaciones, en colaboración, se centran en la educación de actitudes y valores, entre ellas: *Educación para la Convivencia*; *La tolerancia en la escuela* y *Valores y Educación*. En la actualidad está investigando en diseño y aplicación de programas en educación moral.

JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ

Nació en 1960. Doctor en Psicología. Profesor Titular de Universidad de Psicología Evolutiva y de la Educación del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. Entre sus publicaciones más relevantes destacan las siguientes: *Determinantes del rendimiento académico* (Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1994); *Psicología de la Instrucción* (La Coruña: Planificación y Aprendizaje, 1996 —en colaboración—). Sus trabajos sobre el autoconcepto, la motivación y las estrategias de aprendizaje han dado lugar a diferentes publicaciones en revistas científicas. Ha sido socio fundador de la *Asociación Galega de Psicopedagogía* y es miembro del Consejo de Redacción de la *Revista Galega de Psicopedagogía*.

PEDRO ORTEGA RUIZ

Doctor en Pedagogía y Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad de Murcia. Es autor, en colaboración, de diversos libros sobre educación de actitudes y valores; entre ellos destacan: *La enseñanza de actitudes y valores*, *La tolerancia en la escuela* y *Valores y Educación*. Ha publicado varios estudios sobre esta temática en las principales revistas especializadas sobre educación. Profesor invitado de Universidades extranjeras. En la actualidad es investigador responsable del Equipo de Investigación: *Educación de Actitudes y Valores* de la Universidad de Murcia.

JULIA PUIG MORATAL

Nacida en 1968 es profesora de EGB en una E.P.A. y licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Compatibiliza sus labor docente con la investigación en el tema de las estrategias de aprendizaje.

ELVIRA REPETTO TALAVERA

Catedrática de Orientación Educativa y Directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (M.I.D.E.). Como investigadora dirige en la actualidad, además del proyecto «La Orientación Metacognitiva en el modelo medicional del rendimiento académico», otros tres proyectos sobre «La Orientación: un modelo comprensivo del rendimiento académico», «El análisis de las tareas del personal que trabaja en Orientación en la Comunidad Europea» y «El desarrollo profesional del orientador de Educación Secundaria». Ha publicado diversos libros, el último «La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica» (UNED, 1994) y numerosos artículos en revistas especializadas españolas y extranjeras.

ANTONIO VALLE ARIAS

Nació en 1962. Licenciado en Psicología. Profesor Titular de Escuela Universitaria de Psicología Evolutiva y de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Coruña. Algunas de sus publicaciones más relevantes son las siguientes: *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar* (La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, 1994 —en colaboración—); *Psicología de la instrucción* (La Coruña: Planificación y Aprendizaje, 1996 —en colaboración—). Además ha publicado diversos artículos en revistas nacionales de psicología y pedagogía relacionados con la motivación, las estrategias de aprendizaje, el autoconcepto y su influencia sobre el aprendizaje escolar. Ha sido socio fundador de la *Asociación Galega de Psicopedagogía* y es miembro del Consejo de Redacción de la *Revista Galega de Psicopedagogía*.

HAN COLABORADO TAMBIÉN

CLOTILDE ALMAGRO GORBEA, FERNANDO BÁRCENA ORBE, CARMEN ÁLVAREZ, MARÍA GARCÍA AMILBURU, MANUEL LORENZO DELGADO, RICARDO MARÍN IBÁÑEZ, DAVID REYERO GARCÍA, TOMÁS SOLA MARTÍNEZ, CONRADO VILANOU.

La **revista española de pedagogía** aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica: *Bases de Datos Nacionales*: ISOC, RISO y DOCE; *Bases de Datos Extranjeras*: FRANCIS (C.N.R.S., Francia), IRESIF (México). *Catálogos Nacionales*: Catálogo del CSIC, Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (MEC), Catálogo de Publicaciones Periódicas en las Bibliotecas del CIDE, Catálogo Colectivo de las Bibliotecas de Estudios Eclesiásticos de España, Índice Español de Ciencias Sociales, serie A, etc. *Catálogos Internacionales*: Catalogue Colectif National Francais, On line Computer Library Center de USA, The British Library Current Serials Received, The Serials Directory EBSCO Pub., Ulrich's International Periodicals Directory, Boletín Internacional de Bibliografía sobre Educación (BIBE), Bulletin Signaletique (Francia), Contents Pages in Education (Inglaterra), etc.

Son Socios Institucionales de la **revista española de pedagogía** la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad a Distancia, la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra y la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Colaboran también en el sostenimiento económico de la **revista española de pedagogía** el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares y el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.