

Documentación

JUAN IGNACIO POZO

Una sección de Documentación tiene por objeto facilitar al lector la búsqueda selectiva de información y documentos relativos al área que intenta cubrir. Pretende ser una ayuda y, en algunos casos, un acicate para el inicio de una labor de estudio más profunda y documentada. Por tanto, no debe acabar en sí misma, sino al contrario: su función comienza precisamente cuando el lector animoso decide acercarse a algunos de los documentos que han despertado su interés. En el presente número ofrecemos alguna información básica útil, tanto para una más fácil lectura de la sección, como para la búsqueda posterior de la información seleccionada. Habrá, sin duda, muchos lectores suficientemente documentados para los que esta información resulte absolutamente elemental e innecesaria. Aunque, por supuesto, no nos dirigimos a ellos, tal vez no esté de más que todos refresquemos las ideas sobre unas cuantas normas elementales.



DOSSIER, RESEÑAS, LIBROS RECIBIDOS, NOTICIAS DOCUMENTALES

Información documental para lectores «indocumentados»: algunas ideas básicas sobre bibliografía en psicología evolutiva y educación

Juan Ignacio Pozo
Mikel Asensio

CRITERIOS FORMALES PARA LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Es casi norma obligada en los trabajos científicos hacer referencia a otros trabajos anteriores dentro del área. Así, bien a pie de página o en un listado final, generalmente ordenado alfabéticamente, suelen incluirse una serie de *referencias bibliográficas*. Cada una de estas referencias remite a un documento distinto, que el autor considera de alguna forma conectado con su trabajo. Basta con volver unas páginas atrás, esta misma revista y nos encontraremos con un listado de referencias al término de un artículo. Se observará que no todas las referencias son formalmente iguales: en unas el nombre del autor va seguido inmediatamente por un texto en cursiva, mientras que en otras no; en unas se detallan las páginas de la publicación y en otras no, etcétera. Estas diferencias no son arbitrarias. Nos indican que se refieren a tipos de documentos distintos. A pesar de que para la mayoría de la gente la unidad documental por excelencia sigue siendo el *libro* (... de texto nos atreveríamos a decir), existen otros varios tipos de documentos. Por ejemplo, esta misma *revista* puede ser uno; o, en otro sentido, cada uno de los *artículos* que componen esta revista constituye un documento referible; existen, también, documentos no publicados o inéditos, como *Memorias de investigación*, etcétera. Existen muchos tipos distintos de documentos, que difieren entre sí en diversos criterios.

Dejando a un lado otros aspectos, vamos a fijarnos en la diferente forma de referir distintos tipos de documentos. Como señalábamos, las diferencias formales entre las referencias no son arbitrarias, sino que responden a unas normas estrictas fijadas por la comunidad científica internacional. Por así decirlo, constituyen un código comúnmente aceptado que permite un entendimiento cabal de las referencias, sin el cual sería muy difícil su búsqueda posterior. Por ello, es importante conocerlas y respetarlas siempre que se haga una lista de referencias o una bibliografía. A continuación, ofrecemos ejemplificados los casos más generales de esas normas.

LIBROS

AUTOR (o editor literario). *Título de la obra*. Lugar de edición: editorial, año de edición. Por ejemplo:

CONNELL, R. W.: *The child's construction of politics*. Melbourne: Melbourne University Press, 1970.

GORMAN, B. S., y WESSMAN, A. E. (Eds.): *The personal experience of time*. Nueva York: Plenum Press, 1977.

ARTICULOS EN REVISTAS

AUTOR: «Título del artículo». *Nombre de la revista*, año, número, primera-última página. Por ejemplo:

TSCHIRGI, J. E.: «Sensible reasoning: a hypothesis about hypotheses». *Child Development*, 1980, 51, 1-10.

CORDÓN, F.: «Valor de la biología para educar al niño en el respeto a la vida». *Infancia y Aprendizaje*, 1980, 10, 3-18.

CAPITULOS EN LIBROS

AUTOR: «Título del capítulo». En: Editor literario del libro. *Título del libro*. Lugar de edición: Editorial, año. Por ejemplo:

COTTLE, T. J.: «The time of youth». En: B. S. Gorman y A. E. Wessman (Eds.) *The personal experience of time*. Nueva York: Plenum Press, 1977.

INFORMES Y MEMORIAS INEDITOS

AUTOR: *Título del informe*. Tipo de documento. Institución donde se realizó, año. Por ejemplo:

BATES, E.: *Language and context: Studies in the acquisition of pragmatics*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Chicago, 1974.

TRADUCCIONES

Es conveniente hacer constar tanto el documento original como el vertido al castellano, ya que puede interesar el año de la edición original. Además, en algunos casos, por razones editoriales, el título original y el de la versión castellana pueden diferir considerablemente. Por ejemplo:

BRUNER, J.; GOODNOW, J., y AUSTIN, G. A.: *A study of thinking*. Nueva York: Wiley, 1956. Trad. castellano de J. Vegas: *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea, 1978.

En todos estos casos, en lugar de usar letra *cursiva* puede utilizarse también subrayado.

LA REALIZACION DE UN FICHERO PERSONAL

Una vez que sabemos leer una lista de referencias y seleccionamos unas cuantas que nos interesan, resulta conveniente almacenarlas de un modo ordenado. De lo contrario, tarde o temprano, se nos acabará olvidando dónde vimos aquel artículo tan interesante sobre la enseñanza de la multiplicación o cómo se llamaba el autor de aquel libro que vanamente nos esforzaremos por hacer reconocible al dependiente de la librería. En cualquier caso, como norma general, siempre que emprendemos un trabajo de cierta envergadura —y nuestra profesión, desde luego, lo es— resulta imprescindible mantener un fichero bibliográfico personal. Para ello, basta con replicar en forma de *ficha* aquellas referencias que nos interesen, respetando las normas formales fijadas, y almacenar las fichas de una manera ordenada que facilite lo más posible su recuperación.

Con respecto a las fichas existen unos tamaños *estándar* (grande 100 × 150 mm.; pequeña, 75 × 125 mm.). En ellas reproduciremos, de una en una, las referencias que consideremos de interés.

Un problema más agudo se plantea al ordenar el fichero. La forma más simple de hacerlo (que es la que suele utilizarse al hacer el listado de referencias en un trabajo científico) es por orden alfabético de autores. Cuando un autor tiene más de un trabajo referido, éstos se ordenan cronológicamente. Cuando una obra está firmada por varios autores se tiene en cuenta el primer autor. Si éste, dentro del mismo fichero, tuviese otras obras firmadas en solitario, el trabajo colectivo se situaría al final de todos sus trabajos. En caso de que varios trabajos colectivos tuviesen el primer autor común se ordenarían a continuación en función del segundo, procediendo según lo antedicho. La forma mejor de enterarse de estas normas es fijarse con atención en un listado extenso (por ejemplo, el de un manual) en el que abunden los casos citados.

Este sistema alfabético es muy eficaz para encontrar un documento siempre que recordemos el nombre de su autor o autores. Pero no lo es tanto cuando queremos encontrar un trabajo cuyo autor no recordamos o, lo que es más importante, queremos saber qué trabajos conocemos sobre un tema determinado, por ejemplo, la enseñanza de la multiplicación de nuevo. Para facilitar la búsqueda en este último caso necesitaremos ordenar nuestro fichero de un modo temático, es decir, según el contenido de los documentos.

El principal problema a la hora de ordenar temáticamente un fichero es decidir cuáles van a ser los descriptores o apartados de ese fichero. Obviamente la respuesta depende del área de que se trate y de nuestros intereses y objetivos en él. Es difícil dar unas normas generales útiles para el caso pero nos atreveremos a sugerir algunas indicaciones, todas ellas guiadas por una idea directriz: la organización temática del fichero debe ser un reflejo lo más fiel posible de nuestra organización conceptual de ese mismo área. Ello se traduce en que:

- Resulta conveniente una organización jerárquica, con apartados (en los que se incluirían las obras más generales) y subapartados (trabajos centrados en áreas específicas). Cada una de estas divisiones estará organizada internamente atendiendo a los criterios establecidos para el fichero alfabético. Conviene que a su vez las divisiones se ordenen también de modo alfabético.
- Debe procurarse que los distintos descriptores se solapen lo menos posible. Esto es factible en los más generales pero se torna más difícil en los subordinados, por lo que en ocasiones un mismo documento ha de recogerse en varios apartados.
- El fichero ha de ser personal y casi intrasferible. Esto quiere decir que al hacerlo nos debe de guiar un criterio de utilidad y huir de todo academicismo (a no ser que el objetivo del fichero sea realizar un trabajo académico, como por ejemplo una tesina o una tesis, en cuyo caso tendremos que ser más rigurosos).
- Hay que ser valientes y cambiar los descriptores (en especial los subordinados) cuando los anteriores empiecen a mostrarse ineficaces. De lo contrario, como nuestra organización conceptual irá cambiando, el fichero se irá anquilosando y nos será cada vez más dificultoso hallar el apartado adecuado para situar cada documento.

Aunque sigamos todas estas normas el fichero temático puede convertirse en un laberinto si lo que queremos es saber si una referencia localizada en un trabajo se halla o no contenida ya en él. A poco ambiguas que resulten las divisiones establecidas, habremos de comprobar en cuatro o cinco subapartados distintos hasta estar por completo seguros de su presencia o ausencia. Recordemos que esto resultaba muy fácil y rápido en el fichero alfabético. Por eso lo más recomendable para todos aquellos que tengan un poco de paciencia es duplicar las fichas, haciendo dos con cada referencia que vayan a formar parte de dos ficheros distintos, uno ordenado alfabéticamente por autores y otro temático.

Pero de poco nos sirve tener un fichero bibliográfico extenso si, además de las referencias, no tenemos también los documentos referidos. Para acceder a la documentación, especialmente a la más inaccesible, disponemos también de algunas rutas prefijadas.

LA LOCALIZACION DE LOS DOCUMENTOS SELECCIONADOS

Una vez que hemos seleccionado y/o fichado varias referencias que nos interesan hemos de proceder a la búsqueda de los correspondientes documentos. En el caso de que se trate de libros o revistas publicados en nuestro país suele ser bastante sencillo. Basta con acudir a una librería o biblioteca especializada (véase la lista de bibliotecas incluida al final de este trabajo). Pero la cosa se complica bastante cuando el documento es de más difícil acceso, bien por tratarse de una publicación extranjera o sencillamente por ser inédito o estar agotado. En estos casos podemos recurrir a algunas vías y sistemas organizados.

PETICION AL AUTOR

En primer lugar se nos podría ocurrir que es bastante probable que el autor del documento tenga alguna copia del mismo. Pedirle una reproducción es una práctica habitual en la mayoría de los países. Se utiliza normalmente cuando los documentos no son muy extensos: artículos, ponencias a congresos, revisiones (papers), proyectos o informes de investigación, etc. No suele utilizarse esta vía para documentos largos como son libros, tesis, memorias de investigación, etcétera.

El método de la petición directa al autor es bastante simple. Consiste en escribir una carta al autor del trabajo, exponiéndole que nos envíe una copia de sus últimas producciones. En muchas facultades y en otras instituciones circulan unas tarjetas impresas, como el modelo que aparece a continuación, que simplemente hay que rellenar.

<p><i>Estimado</i> <i>Dear</i></p> <p><i>Le ruego tenga la amabilidad de enviarme un ejemplar de su artículo</i> <i>If available, I would appreciate receiving a reprint of the following article</i></p> <p>.....</p> <p><i>publicado en</i> <i>which appeared in</i></p> <p><i>Atentamente, le saluda.</i> <i>Yours sincerely.</i></p> <p>[Dirección del peticionario y de su centro de trabajo]</p>
--

Un problema que puede plantear este camino es el desconocimiento de la dirección del autor. Aparte de los caminos más informales, las direcciones de los autores pueden encontrarse en revistas de resúmenes de artículos como *Current Contents* o *Social Sciences Citation Index*. Estas revistas pueden encontrarse en muchas bibliotecas universitarias.

El método de la petición directa al autor suele funcionar en una proporción alta de casos.

Si el documento que nos interesa localizar es muy largo, o si el autor no contesta nuestra carta, tendremos que emplear otro camino. Lo siguiente puede ser recurrir a un servicio especializado en proveer información intelectual (científica).

En España disponemos del Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades (ISOC), dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (conectado con la Red INCA).

El ISOC dispone de un completo servicio de reprografía para la obtención de cualquier trabajo del que tengamos referencia. Tanto si es un artículo, un libro o cualquier documento se puede solicitar en unos cuadernillos que proporciona el mismo instituto. El trabajo se busca primero en España y después en el extranjero. El precio de este servicio depende de la dificultad de localización del documento. La comodidad de esta vía es incuestionable. Sin embargo, si el número de referencias es alto el precio puede ser prohibitivo.

Otro interesante servicio del ISOC es el préstamo internacional de libros. Cuando necesitamos consultar un libro se puede pedir durante quince días por una cantidad reducida, tanto si se encuentra en este país como en el extranjero.

Como ya comentamos anteriormente, un paso previo a la obtención de un documento es su localización. En esta fase también podemos contar con la ayuda de un centro de documentación. El ISOC permite realizar búsquedas bibliográficas sobre el tema que nosotros propongamos. La información se obtiene mediante la red informatizada internacional y se ofrece la referencia bibliográfica completa junto a un resumen del contenido del documento. Este servicio es rápido, pero suele resultar costoso, y no siempre se tiene garantía suficiente de que la búsqueda realizada se ha hecho en la línea propuesta.

En la misma línea de las búsquedas bibliográficas se sitúan los denominados perfiles, o puestos al día durante un cierto período de tiempo, de las referencias bibliográficas que van apareciendo respecto a un tema propuesto.

Servicios del Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades

- *Reprografía: Fotocopias de trabajos.*
- *Préstamo internacional de libros.*
- *Recuperación de la información: Búsqueda de referencias bibliográficas sobre un tema.*
- *Direcciones de autores e instituciones.*
- *Datos bibliográficos.*
- *Biblioteca.*

ISOC. Vitrubio, 4, 6.º - 28006 Madrid. Teléfonos 262 77 55 y 262 69 00 (323).

OTROS CAMINOS

Por último queríamos comentar que en numerosas instituciones se están llevando a cabo, de una manera más o menos estable, múltiples actividades de documentación. De este modo, en varias universidades existen ya servicios de préstamo internacional de libros, puede realizarse a través del Instituto Británico. Las búsquedas bibliográficas pueden solicitarse en los PIC del Ministerio de Cultura (para referencias en

castellano). Para encontrar las publicaciones de las bibliotecas españolas se puede consultar el *Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas* que edita el Instituto Bibliográfico Hispánico. Y, por último, siempre se puede recurrir a las fuentes editoriales originales.

Para finalizar, nos gustaría hacer referencia a que afortunadamente cada vez se dispone en este país de fondos más importantes en un gran número de bibliotecas. Para los temas que a nosotros nos interesan siempre debemos tener en cuenta las bibliotecas de los ICEs y de las Escuelas de Magisterio. En las facultades de Pedagogía y de Psicología también existen muchos documentos recogidos.

ALGUNAS BIBLIOTECAS ESPECIALIZADAS (Madrid)

- *Biblioteca del Instituto San José de Calasanz.*
Serrano, 127. Teléf. 261 66 51 | 261 98 00. 28006-Madrid.
(Uno de los fondos más completos sobre educación, sobre todo en castellano).
- *Biblioteca de la Facultad de Psicología (Univ. Complutense).*
Campus de Somosaguas. Teléf. 715 62 11 (246). Aravaca (Madrid).
(Recoge gran cantidad de libros y revistas de Psicología, tanto nacionales como extranjeras; ofrece además algunos servicios bibliográficos, así como algunos fondos dedicados a temas específicos).
- *Biblioteca de la Facultad de Psicología (Univ. Autónoma).*
Campus de Cantoblanco. Teléf. 734 01 00 (1445). 28049-Madrid.
(Posee un buen fondo sobre la Psicología de los últimos años, libros y revistas periódicas más relevantes).
- *Biblioteca del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.*
Campus de Cantoblanco. Teléf. 734 01 00 (1186). 28049-Madrid.
(Tiene libros y revistas de Psicología educativa y, en general, de temas educativos).
- *Biblioteca del Ministerio de Educación.*
Alcalá 34. Teléf. 222 84 54. 28014-Madrid.
(De gran utilidad para encontrar las publicaciones relacionadas con el Ministerio, de difícil acceso en otras bibliotecas).
- *Biblioteca del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Orientación Profesional.*
Isaac Peral, s/n. Teléf. 243 68 00. 28003-Madrid.
(Sus fondos son muy extensos pero antiguos, resulta de utilidad para información sobre fuentes clásicas).
- *Biblioteca de los Servicios Sociales (SEREM).*
María de Guzmán, 52. Teléf. 253 26 02. 28003-Madrid.
(Recoge información sobre minusvalías, sobre todo en castellano, publicaciones propias, y bastantes documentos multicopiados y de tiradas muy reducidas).
- *Biblioteca del Servicio del Instituto de Información sobre Subnormales.*
Serrano, 140. Teléf. 411 55 00. 28006-Madrid.
(Contiene un gran fondo sobre las deficiencias en general)
- (—) *Se incluye aquí información sobre las bibliotecas de Madrid. Próximamente esperamos ofrecer información sobre las bibliotecas importantes existentes en otras ciudades.*

PERRET-CLERMONT, A. N.: *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Trad. cast. de Marcos Sansalvado. Madrid: Visor, 1984.

Con ocasión de una reciente reunión de especialistas en Psicología Cognitiva, surgió como un tema de indudable interés, las causas del auge de ese campo hoy tan prominente llamado «social cognition». Es un hecho que lo que en un pasado no muy lejano era un dominio relativamente limitado —el estudio que tenía a los sujetos humanos en sí mismos y a los otros como objeto de conocimiento— hoy «amenaza» confundirse con los límites de la propia disciplina.

Yo creo que si hoy se habla y se estudia profundamente sobre «social cognition» es porque durante muchos años sólo se ha hablado de «cognition», lo que lejos de ser un juego de palabras, refleja en mi opinión la dirección que ha tomado la irrenunciable necesidad que manifiestan muchos especialistas, de profundizar en nuestro conocimiento sobre los procesos y estructuras cognitivas.

Durante mucho tiempo hemos creído que podíamos llegar a comprender el funcionamiento cognitivo estudiando éste en los sujetos tomados individualmente en «el laboratorio», «enmascarando» con ello el hecho irrefutable de que todos los individuos son sociales y que tanto su propio desarrollo como sus conocimientos, sólo son comprensibles teniendo en cuenta la matriz social a la cual pertenecen. Y en este sentido los trabajos recientes en este dominio intentan demostrar esto, que la cognición es una actividad profunda e inalienablemente social, producto de una delicada interrelación entre nuestras estrategias individuales de procesamiento y procesos socioculturales más amplios.

En este intento de recuperar «lo social» para la explicación cognitiva, son dignos de reseñar muchos esfuerzos diferentes, entre los cuales no es el menor el llevado a cabo por un importante grupo de profesores cercanos a la Escuela de Ginebra, dirigidos por el profesor W. Doise y del que la profesora Anne Marie Perret-Clermont es un miembro destacado. Los estudios sobre interacción social y desarrollo cognitivo que están realizando, están sirviendo para poner de manifiesto no sólo que los mecanismos del desarrollo intelectual del sujeto son «construidos» en interacción con «otros», sino también para expandir el modelo piagetiano hacia posturas más «socioconstructivistas», ampliando así el valor explicativo de un modelo suficientemente comentado, y tendiendo además un puente necesario entre dos explicaciones —psicológica y sociológica— largamente separadas.

El libro de la profesora Perret-Clermont (*La construcción de la inteligencia en la interacción social*) constituye en este sentido un punto de referencia obligado por diversos motivos. En primer lugar porque el plan de trabajo que durante varios años ha realizado y que queda reflejado en el libro, ha servido para analizar pormenorizada y detalladamente los conceptos más importantes y los principios que subyacen a este planteamiento socioconstructivista: por una parte la idea del valor estructurante que la interacción social puede tener para el desarrollo individual del sujeto, en el sentido de que las coordinaciones *entre* individuos son la base para las coordinaciones cognitivas *intraindividuales* y por ello también el «locus» apropiado para estudiar el desarrollo cognitivo; por otra el concepto de «conflicto sociocognitivo» como mecanismo responsable de tal efecto positivo. Pero además, porque este esfuerzo ha servido para «poner el dedo en la llaga» en temas tan estrechamente relacionados con los postulados psicológicos, como los «handicaps socioculturales» o la «educación

compensatoria». Si, por ejemplo, la diferencia «de nivel» entre niños de grupos socioeconómicamente diferentes desaparece en favor de los más desfavorecidos cuando a éstos se les da la oportunidad de trabajar en grupo, ello ha de hacernos pensar tanto sobre determinadas concepciones de la inteligencia y los modos de «medirla» (centradas en una perspectiva de análisis excesivamente individual), como sobre los conceptos de «aptitud» o «capacidad», o sobre el valor educativo de ciertas prácticas pedagógicas.



De las muchas «lecturas» posibles y entiendo que fructíferas que pueden dar lugar este trabajo —entre las cuales no es la menos importante como señalábamos al principio, la del «estatus» de lo social en la investigación cognitiva—, para mí es especialmente destacable el hecho de cómo una investigación en profundidad sobre los mecanismos que explican el desarrollo cognitivo (como la realizada también por otros, Mugny y Doise, 1983) ha abierto también el camino de una investigación coherente en el campo de la psicología educativa, como ha puesto de manifiesto, por ejemplo, Coll (1984).

En muchos trabajos sobre psicología evolutiva o cognitiva es frecuente encontrar —no pocas veces a modo de coartada— apresuradas referencias a implicaciones educativas, pero son escasos aquellos donde psicología y educación se enlazan e implican coherentemente y con rigor. El trabajo de la profesora Perret-Clermont es un raro ejemplar de este género, y aunque con toda seguridad no es lo «último» al respecto, sin duda creará en sus lectores el moderado conflicto y la necesaria duda que todos precisamos para progresar.

COLL, C.: «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar» *Infancia y Aprendizaje* 1984, 27-28, 119-139.

MUGNY, G., y DOISE, W.: *La construcción social de la inteligencia*, México: Trillas, 1983.

Gerardo ECHEITA

* * *

Psicología genética y aprendizajes escolares. Compilación de César Coll.
Madrid, Siglo XXI, 1983

La aparición (ya distante en el tiempo, pero no por ello menos destacable) en castellano de esta selección de textos, realizada por César Coll, nos obliga a remitir al lector a un volumen anterior (*) y que constituye una unidad en cuanto a objetivos y criterios de selección utilizados, con la obra que ahora nos ocupa. El hecho de que ambos volúmenes se hayan publicados en distintos editoriales de distintas ciudades y con un lapso de tiempo considerable, puede haber «despitado» a los lectores potenciales, para quienes esta reseña, un poco tardía, puede tener el valor de descubrimiento.

Ambos libros recogen una serie de contribuciones, en su mayor parte traducciones de textos ya publicados en inglés o francés, de autores de reconocido prestigio, tanto por sus aportaciones a la investigación genética como por su preocupación y empeño en que los resultados de la investigación trascienda el nivel de los principales generales. De esos principios generales y de las implicaciones educativas de la teoría genética (formulada esencialmente por Piaget, pero que ha sido engrosada y en ocasiones reformulada en algunos aspectos por no pocos autores de países muy diversos),

(*) Coll, C. (Ed.). *Psicología genética y educación*. Barcelona, Oikos Tau, 1982.

trataba el primer volumen, en el que, tras un repaso a los principios básicos de la teoría de Jean Piaget y su confrontación con teorías alternativas, se pasaba lista a aquellos puntos en los que la investigación genética tiene algo que decir y que giran en torno al radical cambio de enfoque en la concepción del aprendizaje. Frente a la transmisión de conocimientos vertical y unidireccional adulto-niño propugnada y practicada por una gran mayoría de nuestras escuelas, disfrazada bajo diversos y matizados barnices de «modernidad», la concepción genética aboga por una adquisición del conocimiento en la que el sujeto que aprende tiene un papel protagonista. Las diversas contribuciones a este volumen aportan importantes elementos de reflexión en esta línea.

La confección del segundo volumen obedece en cambio a la necesidad de profundizar en aquellas áreas específicas de conocimiento que son objeto de enseñanza en los centros escolares, por lo que todos los textos incluidos en esta colección son de estricta pertinencia para la práctica de los profesionales de la educación. A resaltar especialmente el artículo del propio compilador que, bajo el título «Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares», tiene, a mi juicio, la virtud de deshacer interpretaciones míticas o sectarias de la teoría de Piaget y su «aplicabilidad» directa a la educación. Un hermoso y ya clásico artículo de Eleanor Duckworth, cuyo título encierra toda una propuesta pedagógica («Tener ideas maravillosas»), abre brillantemente la lista de artículos seleccionados, insistiendo en el papel central del niño como constructor de su conocimiento y de sus propias estrategias de descubrimiento: el papel de la escuela, del educador es el de «ayudar a revelar a los niños aspectos del mundo que no sabrían construir por sí solos».

En esta vía se encuentran los trabajos que se presentan sobre el conocimiento físico y matemático, entre los que cabe destacar, por lo que tienen de ejemplificador, los de Seymour Papert («Enseñar a los niños a ser matemáticos *versus* enseñar matemáticas a los niños») y de Francis Halbwachs («La física del profesor, entre la física del físico y la física del alumno»). Ambos autores coinciden en una línea argumental aplicada a sus respectivas disciplinas: no se pueden «enseñar» sistemas cerrados o modelos teóricos como verdades absolutas. Una vez más, será el alumno quien deba ser el principal protagonista *haciendo* matemáticas en lugar de *aprender* matemáticas y marcando los niveles de dificultad a los que la física del profesor debe adecuarse.

Los seguidores de la psicología genética han encontrado vías de acercamiento a aspectos tan aparentemente desconexos de la primera investigación ginebrina como el aprendizaje de la escritura y de la historia. Emilia Ferreiro («Psico-génesis de la escritura») y Francis Halbwachs («Piaget y la enseñanza de la Historia») nos ofrecen sendas contribuciones, cuyo principal mérito estriba en concentrar la atención sobre los procesos de elaboración que el alumno pone en marcha ante aprendizajes que están lejos de ser puramente mecánicos (mecánica práxica en un caso y mnemotécnico en otro), y en los que la investigación genética ha comenzado a trabajar en proporción y resultados distantes todavía de los conseguidos en las áreas tradicionalmente abordadas desde esta perspectiva, física y matemática fundamentalmente.

Cierra la lista de contribuciones a este volumen un útil apéndice bibliográfico elaborado por Mario Carretero bajo la rúbrica de «Piaget y la educación». Lamentablemente, para aquellos que quieran profundizar en el tema y que no lean inglés, la mayoría de los trabajos recogidos en este apéndice se encuentran en este idioma. Aunque el esfuerzo traductor sea muy grande en nuestro país (y esta selección es una muestra de ello), la ingente cantidad de publicaciones producidas en este área más allá de nuestras fronteras idiomáticas hace imposible el acceso a

ellas por otra vía que no sea la de leerlas en su lengua original. Afortunadamente, son cada vez más numerosos los intentos de hacer llegar a los profesionales de la educación los avances de la investigación psicopedagógica y, lo que es más alentador, cada vez son más los investigadores que ejercen como tales en nuestro país, realidad ésta a la que seguramente no es ajeno el hecho de contar con herramientas de trabajo tan cualificadas como la que César Coll nos ha brindado con estos dos volúmenes.

Amelia ALVAREZ

HERNÁNDEZ-PINA, F.: *Teorías Psicolingüísticas y su Aplicación a la Adquisición del Español como Lengua Materna*. Madrid: Siglo XXI, 1984.

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en USA floreció la escuela funcionalista. Sus posiciones, opuestas al estructuralismo de Titchener, fueron barridas tras la aparición del Manifiesto Conductista, elaborado por Watson. Sin embargo, su actitud ante los problemas planteados a la psicología se ha mantenido a lo largo de la historia en las obras de bastantes investigadores. El libro que comentamos se sitúa en esta línea. La autora describe los distintos puntos de vista en relación a la adquisición del lenguaje sin comprometerse con ninguno en particular. A continuación, busca en los datos de su sujeto, Rafael, la corroboración o rechazo de las hipótesis que de ellos se desprenden. En este sentido, la obra es el trabajo descriptivo más completo sobre la adquisición del castellano, pero carece de unas conclusiones que vayan más allá de la simple constatación de unos datos empíricos. A veces, el lector tiene la impresión de que los datos son utilizados más como arma arrojadiza contra las generalizaciones hechas sobre la base del inglés que como apoyo para construir una teoría sobre la adquisición del lenguaje. Esta apreciación, sin embargo, no quita un ápice de valor a la obra. No sólo porque es el estudio más completo sobre la adquisición del castellano como primera lengua a lo largo de los tres primeros años de vida, sino también porque se ofrecen con un rigor meticuloso gran número de explicaciones parciales a hechos lingüísticos observados. En este sentido, el trabajo sobre el balbuceo del sujeto, al igual que el curso del desarrollo fonológico, es una muestra de ello. Igualmente, debemos constatar las incursiones en el ámbito de la sintaxis o la semántica.

En definitiva, la autora nos ofrece cerca de 4.000 verbalizaciones que constituyen, sin lugar a dudas, el banco de datos empíricos más importante sobre la adquisición del castellano y, por tanto, de obligada lectura para todos los que trabajamos en el área de la psicología del lenguaje. Afortunadamente, contamos ya con una obra que describe exhaustivamente cómo se adquiere el castellano. A partir de ahora, queda estudiarlo como fuente de datos que permita esclarecer los mecanismos suyacentes a la adquisición del lenguaje.

Ignasi VILA

ALIANZA (Madrid)

FODOR, J. A.: *El lenguaje del pensamiento*, 1984, 232 págs.

ANDRES BELLO (Chile)

ALLIENDE, F., y CONDEMARÍN, M.: *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, 1982, 314 págs.

ARIEL (Barcelona)

CAMPO, S. del, y NAVARRO, M.: *Análisis sociológico de la familia española*, 1985, 296 págs.

CATEDRA (Madrid)

COMREY, A. L.: *Manual del análisis factorial*, 1985, 360 págs.

CEAC (Barcelona)

COMELLAS, M. J., y PERPINYÀ, A.: *La psicomotricidad en preescolar*, 1984, 88 págs.

CHERRY, C.: *Cómo mantener tranquilos a los niños*, 1984, 144 págs.

VALLON, C.: *Práctica del teatro para niños*, 1984, 176 págs.

DEBATE (Madrid)

TURIEL, F.: *El desarrollo del conocimiento social*, 1983, 282 págs.

DESCLÉE DE BROUWER (Bilbao)

ROF CARBALLO, J.: *Teoría y práctica psicósomática*, 1984, 648 págs.

ESCUELA ESPAÑOLA (Madrid)

BENITO, L.: *Programación del Ciclo Medio*, 1984, 192 págs.

ESCUDERO, J. M., y GONZÁLEZ, M. T.: *La renovación pedagógica*, 1984, 168 págs.

GARCÍA-HOZ, V., y PÉREZ, V.: *La investigación del profesor en el aula*, 1984, 522 págs.

MARTÍNEZ, J.: *Programación del cálculo en la F.C.B por las bases y los cuadros*, 1984, 192 págs.

VALLÉS, A.: *Fichas para el tratamiento de la dislexia*, 2 vols., 1984.

EUMO (Vic)

BRUNER, J.: *La parta dels infants*, 1985, 168 págs.

DEWEY, J.: *Democràcia i escola*, 1985, 164 págs.

FUNDAMENTOS (Madrid)

LUCHINS, A. S.: *Guía para la terapia de grupo*, 1984, 100 págs.

GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSEYNAMENT

BASIL, C., y RUIZ, R.: *Sistemas de comunicació no vocal per a nens amb disminucions físiques*, 1984, 112 págs.

VV. AA.: *Programa de discriminació auditiva: llenguatge oral*, 1984, 38 págs.

LAIA-CUADERNOS DE PEDAGOGIA (Barcelona)

MARAVALL, J. M.: *La reforma de la ensenyanza*, 1984, 206 págs.

MOLINA, S., y GARCÍA, E.: *El éxito y el fracaso escolar en la EGB*, 1984, 312 págs.

RENAU, D.: *¿Otra psicología en la escuela?* 1985, 168 págs.

MARFIL (Alcoy)

BOLTANSKY, E.: *Dislexia y dislateralidad*, 1984, 128 págs.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

GONZÁLEZ, M. D.: *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*, 1984, 128 págs.

MORATA (Madrid)

CLARKE-STEWART, A.: *Guarderías y cuidado infantil*, 1984, 192 págs.

COLEMAN, J. C.: *Psicología de la adolescencia*, 1984, 255 págs.

FRASSE, P.: *El porvenir de la psicología*, 1985, 304 págs.

GILLHAM, B., y PLUNKETT, K.: *Desarrollo infantil*, 1985, 136 págs.

STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, 1985, 320 págs.

PAIDÓS (Barcelona)

FREUD, A.: *Introducción al psicoanálisis para educadores*, 1984, 112 págs.

INHELDER, B., y PIAGET, J.: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, 1985, 296 págs.

WINNICOT, D. W.: *Conozca a su niño*, 1984, 208 págs.

PIRAMIDE

MONEDERO, C.: *Dificultades de aprendizaje escolar*, 1984, 168 págs.

TOMLINSON, P.: *Psicología educativa*, 1984, 448 págs.

PLANETA (Barcelona)

JAN, J. E. y otros: *La epilepsia en el niño*, 1985, 256 págs.

VISOR-APRENDIZAJE (Madrid)

ELKONIN, D. B.: *Psicología del juego*, 1985 (2.ª edición).

FLAVELL, J. H.: *El desarrollo cognitivo*, 1984, 292 págs.

JAULIN-MANNONI, F.: *La reeducación del razonamiento matemático*, 1985.

LURIA, A. R.: *Conciencia y lenguaje*, 1984, 288 págs. (2.ª edición).

MIALARET, G.: *Las matemáticas, cómo se aprenden, cómo se enseñan*, (2.ª edición), 1984, 176 págs.

PERRET-CLERMONT, A. N.: *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, 1984, 248 págs.

RIVIÈRE, A.: *La psicología de Vygotski*, 1985, 100 págs.

SCHAFFER, R. H. (Ed.): *El mundo social del niño*, 1985.

TORO, J., y CERVERA, M.: *Test de análisis de lecto-escritura (T.A.L.E.)*, 1984, 96 págs.

VV. AA.: *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial*, 1984, 126 págs.

Noticias documentales y científicas

En el «Seminario de Bilingüismo» (Cátedra de Psicología Diferencial) de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid existe un fondo bibliográfico amplio sobre el bilingüismo desde el punto de vista de la Psicología. En este fondo bibliográfico existen 180 libros y más de 800 artículos de revista hasta la fecha, pero está ampliándose constantemente. Estos fondos pueden ser consultados por cualquier persona interesada en el tema, puesto que sus responsables lo ofrecen como un servicio. No obstante, dadas las dificultades de infraestructura administrativa, existen restricciones para el préstamo. Se ruega a los posibles interesados contactar por teléfono para evitar molestias (teléfono 715 62 11. Ext. 207).

El Centro de Información sobre Deficiencias (CID) dependiente del Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes en colaboración con la Dirección Provincial de Madrid del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO), ha publicado recientemente una Guía de Centros de Servicios existentes en Madrid y su provincia para la atención de personas que presenten alguna disminución o trastorno, físico, psíquico o sensorial.

Esta publicación viene a cubrir un hueco importante en el campo de la información y asesoramiento que sobre servicios para deficientes estaba reclamado desde hace ya tiempo un amplio sector de población. De esta manera y a través de la misma, se pone al alcance de los profesionales, instituciones y particulares interesados cuanta información requieran sobre características y funcionamiento de los centros para disminuidos.

La Guía contiene Centros tanto de carácter público como privado que cubren toda la gama de ella, Aulas de Educación Especial, Centros de integración, Centros específicos de Educación y Atención Especial, Servicios de Rehabilitación en Centros Hospitalarios, Gabinetes Psicológicos, etc...

En cuanto a la información ofrecida, se hace constar detalladamente para cada centro su localización, carácter principal, dependencia y gestión, deficiencias atendidas, actividades, equipamiento e instalaciones, capacidad, personal, condiciones de admisión y ayudas individuales. El carácter de archivo actualizable que tiene esta publicación hace de ella un instrumento muy manejable y de gran utilidad para cuantos requieren por las características de su trabajo de una información detallada y puntual sobre este tema.

CID: Serrano, 140. 28006 MADRID. Teléf. 411 55 02.

* * *

I Congreso Internacional sobre investigación en la didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas. Organiza: Revista Enseñanza de las Ciencias, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, I.C.E. de Universidad Autónoma de Valencia.

Fecha: 25 a 28 de septiembre de 1985.

Información e inscripciones: I.C.E. Universidad Autónoma de Barcelona, Edificio Rechorado, Bellatuna, Barcelona. Teléf. (93) 692 02 00, ext. 1598.

* * *

Cuarta conferencia europea sobre la lectura: «La lectura y la juventud de hoy».

Organiza: Subcomité para Europa de la Asociación Internacional para la lectura (IRA) y la Asociación Irlandesa para la lectura.

Fecha: 15 al 19 de julio 1985.

Precio: 130 Ir.Pt. (1 Ir.Pt. = 1 S USA).

Información e inscripciones: Eva Enberg, B. P. 421, 75065, Paris Cedex 02, France, o al Secretariado: European Conference on Reading, Educational Research Centre, At. Patrick's College, Dublin 9.