



## Reseñas

### Libros reseñados

Herrán, A. de la, Cortina, M. (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Universitas. pp 256. ISBN: 978-84-7991-350-2. (Pilar Iranzo García).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística. EECL*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Volumen I. Informe Español*. 126 pp. ISBN: 978-84-369-5394-7. *Volumen II. Análisis de Expertos*. 105 pp. ISBN: 978-84-369-5395-4. (Fernando D. Rubio Alcalá)

García Castaño, F. J. y Olmos Alcaraz, A. (eds.). (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta. 199 pp. ISBN: 978-84-9879-360-4. (Laura Mijares).

León Guerrero, M.<sup>a</sup> J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis. 272 pp. ISBN: 978-84-995890-9-1. (M<sup>a</sup> Asunción Romero López).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe español. Volumen I*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). 201 pp. ISBN: 978-84-369-5419-7. (José González Such y Margarita Bakieva).

## **Libros recibidos**

Santibáñez Gruber, R. y Martínez-Pampliega A. (Coords.) (2013). *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo*. Barcelona: Graó. 164 pp. ISBN: 978-84-9880-482-8.

Amorós, E. y Hortal, A. (Coords.) (2013). *44 experiencias 0-3*. Barcelona: Graó. 132 pp. ISBN: 978-84-9980-480-4.

Perpiñán S. (2013). *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela*: Narcea. 148 pp. ISBN: 978-84-277-1911-8.

**Herrán, A. de la, Cortina, M. (2011). *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Universitas. pp 256. ISBN: 978-84-7991-350-2.**

*“La muerte se erige como una de las aperturas radicales que ninguna educación debiera eludir. Una sociedad con la muerte eludida, adoctrinada o banalizada se deshumaniza a sí misma y no contribuye a su propia evolución”.*

Se precisa de un acompañamiento en las múltiples y diversas pérdidas que urden cada existencia para aumentar la conciencia sobre la vida y la condición humana y para fortalecerse y fortalecer los vínculos con esa misma vida individual y colectiva. Ahora bien, ¿cómo es ese acompañamiento? En esta obra se propone un acompañamiento “que siga desde atrás...y que no responda a lo que no se pregunta”, es decir, un acompañamiento basado en el respeto y la escucha y mirada atentas al doliente para mostrarle disponibilidad sin forzarle a salir de su proceso de duelo antes de haber conectado sinceramente con él.

El libro se estructura fundamentalmente en torno a dos grandes partes. Desde la primera, centrada en la dimensión pedagógica del abordaje educativo de la muerte, se argumentan, entre otros contenidos:

El rol de la educación como acompañamiento maduro en las pérdidas vitales, así como su articulación desde plataformas de transversalidad curricular. El tratamiento, tanto desde enfoques “previos” como “posteriores”, recibe amplia atención en cuanto a principios teóricos, estrategias y recomendaciones.

El sentido de una pedagogía de la muerte para una educación para la vida: superar etnocentrismos, tabús, infantilidades, evitaciones y adoctrinamientos y asumir la pérdida como vivencia formativa e, incluso, trascendente. Concebida así permite fortalecer vínculos auténticamente edificantes.

La exigencia del ‘cultivo’ personal de profesores para abordar las situaciones radicales de pérdida como la muerte desde procesos de construcción conjunta entre ellos y los niños, jóvenes y familias.

Los numerosos recursos aportados para todo ello.

La segunda parte es la dedicada al cine en la pedagogía de la muerte. El cine asume el doble rol de *medio-mensaje* que ya planteara McLuhan en tanto que amplía el rango de las experiencias emocionales. Según los autores, las narraciones en general y las narraciones cinematográficas en

particular, al aportar una mejor comprensión de la vida y de la muerte, reedifican desde bases humanistas mundos en aparente desmoronamiento.

Se proponen, sobre todo, películas adecuadamente reseñadas y otros recursos cinematográficos, filosóficos y antropológicos, también ampliamente comentados como libros y páginas web, impecablemente organizados por edades. Recoger una cincuentena de películas de calidad es una buena sistematización en relación a la temática del libro. Es grato encontrar entre ellas muchas de las películas que uno mismo elegiría para tratar la muerte, sea como profesor o como adulto.

Colaboran también en la obra Jaume M. Bonafé, Francesc J. Hernández, Anacleto Ferrer y José Luis Villena. Se trata de aportaciones de marcado carácter pedagógico, sociológico y cultural entre las que destacan especialmente las referidas a la cinematografía de Kiarostami y al tratamiento que este director iraní hace de la vida y de la muerte a las que ‘mira directamente’.

Esta obra viene precedida por otra de los mismos autores, “La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria” (Universitas, 2008, 2ª edición), que recibió la mención de honor en el Premio *Aula* al mejor libro de educación de 2006 (Ministerio de Educación y Caja Madrid).

Se presenta como un recurso al servicio de la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación en particular y, en general, de todo profesional y persona dedicados a la comprensión antropológica, cultural y sociológica de la vida y la muerte. El profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en sus funciones de tutores y orientadores, tanto de niños y jóvenes como de sus familias encontrará claves de actuación. El profesorado universitario también cuenta, a través de esta obra, con un recurso formativo importante.

Diríamos que este libro ofrece un debate necesario en torno a una temática ineludible y que, por su planteamiento amplio y transdisciplinar, permite lecturas globales desde la pedagogía, la sociología, la filosofía, la psicología, las artes, etc. Su formato, salpicado de testimonios de estas disciplinas, enriquece la comprensión y consigue implicar al lector con el propósito de una pedagogía de la muerte.

***Pilar Iranzo García***

**Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística*. EECL. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Volumen I. Informe Español. 126 pp. ISBN: 978-84-369-5394-7. Volumen II. Análisis de Expertos. 105 pp. ISBN: 978-84-369-5395-4.**

Se publica en dos volúmenes un estudio promovido por la Unión Europea y desarrollado desde 2008 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y realizado en 2011 a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, SurveyLang y un grupo de expertos en métodos de investigación con el objetivo de conocer los niveles de competencia lingüística en dos lenguas extranjeras al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. En el volumen I se presentan los resultados y en el volumen II se analizan los factores que determinan dichos resultados.

El volumen I comienza ofreciendo una contextualización del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL a partir de ahora), incluyendo una descripción de la población, con el tamaño de la muestra, los países participantes, las lenguas evaluadas (inglés y francés para España) y el número de horas dedicadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras de dichos países. En 2011 se procede a evaluar las competencias lingüísticas, incluyendo la comprensión oral y escrita, y la expresión escrita, relegando la expresión oral para un estudio posterior. Siendo esta destreza tan importante para la comunicación, y tan crítica en España, quizá se debería haber priorizado frente a las otras.

Tras dedicarse un capítulo para justificar pormenorizadamente las pruebas elegidas para medir el nivel lingüístico, en el capítulo III se exponen los resultados del estudio, que confirman los sondeos anteriores de los Eurobarómetros (op.cit.), denotando el éxito del aprendizaje de la primera lengua extranjera de los países nórdicos y el fracaso de los países mediterráneos. Si tomamos como ejemplo la comprensión oral, en España el 14% obtiene pre-A1, el 31% A1, el 26% A2, el 20% el B1 y solo el 9% el B2. Respecto a la comprensión escrita los resultados son algo menos negativos.

En cuanto al conocimiento de la segunda lengua extranjera se obtienen resultados diversos. Obviamente la segunda lengua se conoce menos que la primera, y no existe correspondencia con el conocimiento de la primera lengua; por ejemplo, Suecia ocupa uno de los primeros puestos en la primera y uno de los últimos en la segunda. España consigue resultados

aceptables, en base a los recomendados por la Unión Europea como segunda lengua extranjera. Se profundiza el análisis en el capítulo IV del volumen II.

El volumen I concluye relacionando los resultados con otras variables, a saber, el índice de Estatus Socioeconómico y Cultural (ESC), sexo, edad, contexto de inmigración y titularidad del centro educativo, y deja para el volumen II el análisis de los resultados. Este comienza con un análisis comparativo de los resultados entre España y Suecia, concluyéndose, entre otros resultados, que más que las horas de impartición y dedicación a deberes, son el estatus familiar y la metodología de aula factores más determinantes. En el capítulo II se enfatiza el hecho de que el uso del idioma fuera del aula y con motivación propia, el visionado de películas en versión original subtitulada, el uso de redes sociales, etc., son factores facilitadores del aprendizaje de un idioma. A continuación, en el capítulo III se estudia la influencia del tipo de evaluación sobre el éxito del rendimiento académico de la comprensión escrita y oral, concluyéndose que una evaluación exhaustiva, es decir, de todos los elementos competenciales (destrezas declarativas y no declarativas, cultura y literatura) favorece el aprendizaje, frente a una evaluación parcial u orientada. De nuevo se observa que haber relegado la expresión oral para otro estudio ulterior limita la relevancia del estudio, ya que esta destreza se reconoce como crítica en muchos contextos y fundamental para la constitución de la competencia comunicativa.

En conclusión, con el EECL se presentan resultados fiables y generalizables que sirven para ratificar las sospechas sobre el fracaso de aprendizaje de la primera lengua extranjera en España y en otros países de la Unión Europea. A pesar de que en el estudio solo consta un especialista de didáctica de las lenguas extranjeras (el resto son expertos en metodología de la investigación educativa), y ello ha podido limitar la toma de decisiones de los objetivos del estudio y la profundización del análisis de algunos factores clave, como la formación del profesorado, el EECL es un documento muy valioso y debe ser tenido en cuenta para el desarrollo de nuevas políticas educativas en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

*Fernando D. Rubio Alcalá*

**García Castaño, F. J. y Olmos Alcaraz, A. (eds.). (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta. 199 pp. ISBN: 978-84-9879-360-4.**

*Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* presenta una compilación de artículos sobre los procesos de concentración o segregación del alumnado inmigrante entre y dentro de los centros educativos. Se trata de trabajos presentados y debatidos en la Mesa Temática sobre Educación del VII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España, celebrado en Bilbao en abril de 2012. El libro, tal y como los editores señalan en su introducción, apuesta por la pluralidad de enfoques desde los que abordar los procesos de construcción de la diferencia en las escuelas y, por ello, incluye trabajos que analizan esta cuestión desde disciplinas y metodologías diversas. Vertebrada a partir del eje de la segregación educativa, la obra se divide en dos grandes bloques; el primero, se centra en la desigual distribución del alumnado inmigrante entre los distintos centros escolares y el segundo, en el análisis de las estrategias y procesos de segregación a los que este alumnado es sometido diariamente en el seno de escuelas e institutos.

El primer bloque –que se compone de los artículos: «Segregación escolar y residencial en Barcelona: del boom migratorio al aislamiento» de Diana López-Falcón y Jordi Bayona i Carrasco, «Desigualdades en el sistema educativo no universitario de la ciudad de Valencia» de Ferran Colom i Ortiz, «La escuela, un espacio simbólico que construir: estigmas y estrategias de los agentes en los procesos de segregación étnica y escolarización» de Carlos Peláez y «Naturalización de los procesos de agrupación y segregación escolar en un barrio andaluz» de F. Javier García Castaño, María Rubio Gómez, Antonia Olmos Alcaraz y Rosalía López Fernández– lo forman investigaciones centradas en el análisis geográfico de la distribución espacial y escolar de los inmigrantes en Barcelona, Valencia, Madrid y Andalucía. Común a todos ellos es el acuerdo sobre la existencia de un sistema educativo segregador en el que el alumnado inmigrante acaba concentrado en algunos centros y, por tanto, «distribuido» de forma desigual. El análisis que arrojan estos estudios trata de superar la mera constatación del fenómeno y ofrece explicaciones que van más allá de la simple relación existente entre el asentamiento de las poblaciones inmigrantes y la distribución escolar de los menores. Factores como la elección lingüística en Valencia (Colom i Ortiz) o la «fama» de los



centros en Madrid (Peláez), se exploran en estos trabajos con la intención de buscar interpretaciones más completas al fenómeno de la concentración escolar.

El segundo bloque, compuesto esencialmente por trabajos de corte etnográfico –«¡Dile al negrito y al cola cao que paren de molestarnos!» Sociabilidad entre iguales y dinámicas de segregación en la escuela primaria» de Beatriz Ballestín González, «Eligiendo a mis amigos: un análisis de los aspectos organizativos de los institutos favorecedores de la integración relacional de los alumnos inmigrados» de Sheila González-Motos, «El fantasma del racismo en las aulas: escuelas del más allá, niños que dan miedo y maestros cazafantasmas» de Livia Jiménez Sedano y «La construcción de la desigualdad educativa en educación secundaria: el papel del Departamento de Orientación» de María Isabel Jociles Rubio, Adela Franzé Mudanó y David Poveda Bicknell– se centra en explicar algunos de los mecanismos mediante los cuales se construye la desigualdad socioeducativa en el seno de los propios centros. El común denominador de estos artículos es el consenso sobre el papel de la propia cultura escolar en la construcción de los procesos de exclusión. Especialmente interesante resulta el análisis que realiza Livia Jiménez en su capítulo, pues su trabajo de campo fuera del marco escolar es el que le permite comprender que dicho marco es precisamente el que favorece el despliegue por parte del alumnado de «performances de racismo» como estrategia de lucha para bregar políticamente con una realidad escolar absolutamente compartimentada desde el punto de vista cultural y en el que las reglas para desenvolverse están marcadas por dicha compartimentación.

En definitiva, se trata de un libro que combina equilibradamente trabajos cuantitativos y cualitativos para seguir avanzando en los análisis académicos sobre la construcción de las desigualdades en educación. El diálogo que se establece entre los trabajos de uno y otro bloque, guiará a los lectores en la necesaria reflexión crítica acerca de las políticas, ideologías y prácticas educativas dirigidas al alumnado extranjero en España.

*Laura Mijares*

**León Guerrero, M.<sup>a</sup> J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Síntesis. 272 pp. ISBN: 978-84-995890-9-1.**

Una educación de calidad basada en los derechos fundamentales, sin exclusiones, es indiscutiblemente una educación inclusiva; capaz de dar respuesta a todos los alumnos para que alcancen el máximo desarrollo de sus competencias. Esta obra aborda el cambio epistemológico producido, en los últimos años, en torno a la conceptualización de la educación especial y la atención a la diversidad, específicamente desde la perspectiva de la educación inclusiva.

En su primera parte, los dos primeros capítulos, emprende una revisión conceptual del término *inclusividad*. El primero de los capítulos parte de una revisión pormenorizada de la educación inclusiva como enfoque global y social, no como una nueva manera de referirse a la Educación Especial; el segundo subepígrafe de este primer capítulo, se centra en la educación inclusiva como acción social y como inclusión social; y en su último apartado se hace un recorrido por los principales modelos didácticos de la educación especial.

La educación debe dejar de ser «especial», la educación debe ser de, para y con todos. Quizá sea esta magullada situación la que promueva las bases para hacer frente a la adversidad y afrontar los problemas que se arrastran, sin solución, trabajando y gestionando conjuntamente con la participación de la comunidad.

En el segundo capítulo, «El centro y el aula inclusiva», se plantea el centro como «contexto» de actuación y la relación con la familia y la comunidad se afronta desde un enfoque «ecológico»; en él la autora realiza una profunda revisión de los rasgos y variables vinculados a la calidad en la educación, para comprobar si éstos se corresponde con las características de los centros y aulas inclusivos. Dedicándoles un subapartado a cada uno de ellos: cultura, condiciones organizativas, investigación, autoevaluación e innovación. En este sentido se hace imprescindible reseñar la importancia de la relación escuela-comunidad, el desarrollo de vínculos con la familia, las políticas locales y las nacionales. Se requiere un profesorado comprometido, formado para la inclusión, y un equipo directivo que ejerza un liderazgo pedagógico, caracterizado por su implicación y toma de decisiones conjunta.

La segunda parte, dedicada a la evaluación e intervención didáctica para atender a la diversidad, consta de 4 capítulos. En el capítulo 3, «La

organización y las estructuras de orientación y apoyo educativo para el centro inclusivo», se presentan las medidas de tipo organizativo: ordinarias (ratios, clima, organización de grupos, aulas-materias y espacios, tiempos y recursos, así como medidas de mejora para la coordinación), específicas y extraordinarias, que debe cumplir un centro para atender a la diversidad. Este cambio institucional requiere pasar de la orientación al apoyo y asesoramiento colaborativo, es decir, superar la orientación exclusivamente destinada al alumnado por un asesoramiento colaborativo, vinculado al desarrollo profesional e institucional; convirtiéndose en clave de mejora de los centros educativos.

El capítulo 4, «La evaluación didáctica», hace un repaso de la evolución de los modelos evaluativos, desde los modelos tradicionales (basados en el diagnóstico médico y la psicometría –modelo conductista-) a la evaluación basada en el currículum (psicopedagógica o inclusiva –modelo cognitivo-). La evaluación se entiende como una acción conjunta y coordinada de los distintos agentes con el fin de recabar información relevante para delimitar las necesidades educativas especiales del alumno. La evaluación didáctica, que facilita el aprendizaje y participación del discente, se caracteriza por ser dinámica, contextualizada, personalizada y centrada en las capacidades del alumnado.

El capítulo 5, «La respuesta educativa a la diversidad desde el currículum», aborda la inclusión desde un currículum común, caracterizado por la comprensividad y flexibilidad, que respete la diversidad, donde el profesor cobra una especial importancia, tanto en su diseño como en su desarrollo; pues será éste el encargado de «crear» el currículum más adecuado a las necesidades de su alumnado, implicándose totalmente en la toma de decisiones. Solo se puede atender a la diversidad desde un currículum común pero flexible; en este sentido el docente cobra especial relevancia, convirtiéndose en un factor clave, pues será éste el encargado del diseño y desarrollo del currículum, adecuándolo a las características de cada uno de sus estudiantes.

El último capítulo, el número seis, se dedica a las respuestas extraordinarias de atención a la diversidad desde las medidas específicas y extraordinarias de atención a la diversidad: programas de refuerzo educativo, la oferta de materias optativas, programas individualizados y el Plan de Trabajo Individualizado (PTI), hasta los programas de diversificación curricular.

***M<sup>a</sup> Asunción Romero López***

**Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe español. Volumen I*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). 201 pp. ISBN: 978-84-369-5419-7.**

El volumen I del informe contiene un análisis detallado de los resultados que alcanza España en los estudios PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) –marzo/abril, 2011–, desarrollados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, en inglés). En el 2011 las comunidades de Canarias y Andalucía han participado en el estudio PIRLS con muestras representativas lo que ha permitido analizar sus resultados de forma independiente. El documento incluye resultados comparativos con promedios de UE y OCDE principalmente, así como los factores del contexto relacionados con el proceso educativo.

El primer capítulo describe las pruebas PIRLS y TIMSS, cuestionarios, y metodología. Los resultados que se ofrecen son los promedios globales de los niveles de rendimiento; en comprensión lectora se ofrecen para *propósitos de lectura* y para *procesos de comprensión*; en matemáticas y ciencias se analizan por *dominios de contenido*.

El segundo capítulo describe los resultados de los alumnos en España y países participantes (comprensión lectora, matemáticas y ciencias) y sus tendencias. En comprensión lectora, España está por debajo de la media de la UE y la OCDE. Andalucía queda dos puntos por encima de la media de España, y Canarias obtiene ocho puntos menos. PIRLS confirma la falta de alumnos en nivel avanzado en España que reflejaba PISA, además de un importante incremento de alumnos en nivel muy bajo. En los análisis sobre los propósitos de lectura, en España, hay una ligera preferencia hacia los textos literarios frente a los informativos.

En TIMSS -matemáticas vemos mayor brecha entre los alumnos del nivel muy bajo de la media de la OCDE, que en el PISA 2009, disminuyendo además el porcentaje de alumnos en nivel avanzado.

En cuanto a los datos de TIMSS -ciencias, son mejores que los obtenidos en PIRLS y en TIMSS matemáticas. La distribución de alumnos en los niveles de rendimiento muy bajo y avanzado es análoga a PISA 2009, con escaso porcentaje de alumnos en el nivel avanzado y superior a los de la mayoría de países de la OCDE.

Los autores señalan que el sistema educativo español debe realizar un esfuerzo para atender de manera adecuada a los alumnos que presentan dificultades desde edades tempranas, además de incrementar los porcentajes de alumnos en nivel avanzado, para mejorar la empleabilidad.

Las tendencias de PIRLS y TIMSS indican que los países con economías más desarrolladas logran mejores puntuaciones, así como que una mayor puntuación en lectura supone un mejor resultado en matemáticas y ciencias, además de observarse correlación directa entre los resultados en matemáticas y ciencias.

En el capítulo tres se analiza el Estatus Socio-económico-cultural (ISEC) y otras variables individuales, y sus relaciones con los resultados de los alumnos. En general países con mayor índice ISEC obtienen mejor resultado promedio en las pruebas, aunque si bien es una variable que contribuye a la explicación de los resultados obtenidos, no los determina.

España es uno de los países en donde menos influye el ISEC en el rendimiento académico de los hijos. Las personas que tienen educación superior, pero no ejercen una ocupación que requiera de esta formación, afectan en menor medida al rendimiento académico de sus hijos que los que sí realizan una profesión que precisa de elevada cualificación. El sistema educativo español es uno de los más equitativos entre los países considerados, junto con Portugal, Italia y Noruega.

El capítulo cuatro repasa el contexto de aprendizaje y la relación que pueden tener las variables del alumnado, familiares, del profesorado y del centro educativo, con el rendimiento en matemáticas, ciencias y lectura. Para destacar, los alumnos españoles tienen un índice de disfrute mayor en las materias de matemáticas y lectura, pero no en ciencias. Las escuelas españolas destacan por sus valores medios en el índice de “evaluación inicial del centro”.

El capítulo cinco ofrece conclusiones, mencionando la evolución histórica y sintetizando algunos de los resultados más destacados para España. En España hay un mayor bienestar del estudiante con el colegio, en comparación con el promedio de la OCDE.

Finalmente mencionar que el estilo del Informe es de fácil asimilación, incluso para el público no experto en el tema de las evaluaciones educativas, ya que ayuda a comprender los resultados que están explicados con claridad mejorando la utilidad de estas informaciones.

*José González Such y Margarita Bakieva*