

Reseñas y libros recibidos

Libros reseñados

LOMAS, C. ET AL. (Coord.). (2008). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó. 232 pp. ISBN: 978-84-7827-651-6. (Ricardo Lobato Morchón)

TORRES SANTOMÉ, J. (2011). *La Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura curricular*. Madrid: Morata. 312 pp. ISBN: 978-84-7112-633-7. (Juan Fernández Sierra)

ARÓSTEGUI, J. L. (Ed.). (2011). *Educating Music Teachers for the 21st Century*. Rotterdam: Sense. 222 pp. ISBN: 978-94-6091-501-7. (Gabriel Rusinek)

SAUMELL, C., ALSINA, G. Y ARROYO, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento: Infantil y Primaria*. Barcelona: Graó. 209 pp. ISBN: 978-84-9980-075-2. (Paloma Calleja Martínez)

JAKKU-SHIVONEN, R. Y NIEMI, H. (Eds.). (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida Forma. 282 pp. ISBN: 978-84-938331-2-1. (Laura Pérez Granados)

MOYA, J. Y LUENGO, F. (Coord.). (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó. 268 pp. ISBN: 978-84-9980-039-4. (EVA JIMÉNEZ GARCÍA)

BOWDEN, J. Y MARTON, F. (2011). *La universidad, un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea. 345 pp. ISBN: 978-84-277-1749-7. (Isabel Cantón Mayo)

GARCÍA-CARMONA, A. (2011). *Aprender Física y Química mediante secuencias de enseñanza investigadoras*. 117 pp. Málaga: Aljibe. ISBN: 978-84-9700-655-2. (José Antonio Acevedo Díaz)

GONZÁLEZ MERINO, R. M. Y GUINART GUÀRDIA, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó. 233 pp. ISBN: 978-84-9980-042-4. (Leire Carballés Linares)

BAUDRIT, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea. 125 pp. ISBN: 978-84-277-1812-8. (Laura Mora Aprile)

Libros recibidos

ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. (Coord.). (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.

- CASADO MUÑOZ, R. (Coord.). (2010). *Buenas prácticas en nuestras aulas universitarias*. Burgos: Universidad de Burgos.
- CARRANZA, M., GARRIGA, H. Y LLINÀS, M. (2011). *Saltamos a la ciudad. Siete propuestas para vivir la educación física fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.
- ESSOMBA, M. À. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- FELIU TORRUELLA, M., HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- FROEHLICH, H. C. (2011). *Sociología para el profesorado de música Perspectivas para la práctica*. Barcelona: Graó.
- GARCÍA PAREJO, I. (Coord.). (2011). *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. Y MONTE, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- GABRIEL, G. (2012). *Coaching escolar. Para aumentar el potencial de alumnos con dificultades*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ, R. (2012). *La gestión del tiempo personal y colectivo. Cómo detectar y combatir los «vampiros» del tiempo*. Barcelona: Graó.

LOMAS, C. ET AL. (Coord.). (2008). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó. 232 pp. ISBN: 978-84-7827-651-6.

La elaboración de las experiencias vinculadas al paso por la escuela –bien desde la autobiografía, bien como material novelable– constituye casi un subgénero con perfiles propios, desde las *Confesiones de un pequeño filósofo* (1904) de Azorín, o *A.M.D.G* (1910) de Ramón Pérez de Ayala –y sus contemporáneas hermanas europeas: *Las tribulaciones del estudiante Törless* (1911) de Robert Musil, y el *Retrato del artista adolescente* (1916) de James Joyce–, hasta el reciente y exitoso *Mal de escuela* (2008) de Daniel Pennac. Los textos de Bernardo Atxaga, Manuel Rivas, Agustín Fernández Paz y Berta Piñán, que conforman la primera parte del libro, «La escuela en la literatura», se incardinan dentro de esta tradición. Predomina en ellos el ajuste de cuentas y la evocación en tono sepia –o decididamente gris– de la escuela durante el franquismo, con una visión convergente marcada por el autoritarismo de los docentes («Todos los maestros pegaban mucho. Unos por rutina, otros por sadismo» escribe Fernández Paz) o la represión de las lenguas e identidades periféricas. El capítulo inicial de Carlos Lomas, «Retorno a los días colegiales (Los años de la escuela en la literatura)», enmarca certeramente los textos anteriores, rastreando las distintas manifestaciones de las memorias de escuela en la literatura en castellano.

La segunda parte, «La literatura en la escuela», de alcance y objetivos muy distintos, se compone de otros cinco capítulos firmados por Juan Mata, Gustavo Bombini, Guadalupe Jover, Víctor Moreno y Gonzalo Moure, con un epílogo de Luis Landero. Coinciden todos en dos aspectos fundamentales: el cuestionamiento del paradigma aún vigente de la educación literaria, con un currículo rígido, ordenado cronológicamente, guiado por un enciclopédico afán de exhaustividad y prácticamente circunscrito a obras y autores nacionales, en el que la literatura, por efecto del llamado *enfoque comunicativo*, ha quedado relegada a una práctica discursiva más; y la necesidad de otorgar un papel central a las prácticas de lectura y escritura, desde la consideración de la literatura como un instrumento insustituible para estructurar e interpretar las vivencias y emociones, y para construir una cosmovisión y una identidad propia.

Merecen un comentario aparte las propuestas de Guadalupe Jover y Víctor Moreno, que resultarán especialmente provechosas para los profesores de Secundaria. En «Se está haciendo cada vez más tarde (Por una literatura sin fronteras)», la profesora Jover sintetiza su modelo de *Constelaciones literarias* –desarrollado en el volumen

colectivo *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia* (2009)- que utiliza la literatura comparada como ariete para demoler el paradigma historicista. Se trata de un sistema cuajado e iluminador -se puede consultar el volumen *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura* de la misma autora (2007)- que se sustenta sobre dos pilares: la alternancia entre la literatura juvenil contemporánea y la literatura canónica, desde una reformulación del canon que incorpore de manera efectiva los clásicos de la literatura universal; y la organización en núcleos temáticos, que respondan a la progresión de intereses de los adolescentes en su proceso de maduración cognitiva y afectiva (entre los 11 y 13 años, la literatura de aventuras, policiaca y de terror; a los 14, la novela-espejo o los diarios y cartas, replegados hacia el yo y capaces de suscitar la introspección, la identificación o el reconocimiento, con una aproximación a la soledad, la incomprensión, el amor o la muerte; y la apertura al mundo, con libros de viajes, históricos o de divulgación científica, a partir de los 16). En cuanto al capítulo «Literatura para ser leída, imitada y transformada» de Víctor Moreno, incide en dos ideas ya presentes en su clásico *Va de poesía. Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías* (1998): la recuperación de la dimensión lúdica de la literatura -en sugerente contraste con el juicio de Gonzalo Moure en el siguiente capítulo donde censura a quienes «ocultando el dolor de leer hurtan la verdad de la vida, la reducen a la satisfacción del inmediato placer»-; y la necesidad de cultivar la escritura -con prácticas de imitación o transformación de textos, en la fecunda estela de Raymond Quenau y el grupo OULIPO- como parte indisociable de la educación literaria.

Ricardo Lobato Morchón

TORRES SANTOMÉ, J. (2011). *La Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura curricular*. Madrid: Morata. 312 pp. ISBN: 978-84-7112-633-7.

La educación es ante todo una acción política en cuanto que la puesta en escena de las teorías y las prácticas educativas inciden en la vida presente y futura de los educandos y de la sociedad en la que habitan, sin que sea posible separar lo privado de lo público, lo individual de lo social, lo personal de lo político. Sin embargo, tanto políticos como teóricos o prácticos, mayoritariamente, se esfuerzan en convencer que educar a los niños, niñas y jóvenes consiste en «intervenciones técnicas» para

incidir sobre los discentes como individuos a fin de desarrollarlos, formarlos, prepararlos, integrarlos, socializarlos, incorporarlos...; sin tiempo para pensar qué tipo de personas, para qué modelo de sociedad, con qué valores y aspiraciones, etc. Los profesionales, a menudo con cierta desorientación, no adivinan muy bien hacia dónde ni para qué hacen lo que hacen.

Colaborar y animar el debate que ayude a comprender la complejidad política y pedagógica de la educación de hoy, es el principal objetivo y mérito que, tiene el libro del profesor Torres Santomé. Organizado formalmente en cuatro capítulos, se puede considerar que aborda ese análisis en tres niveles: el marco global, el contexto pedagógico y el ambiente socio-organizativo.

Sobre el primero, presenta un completo y excelente análisis de los cambios mundiales (denominados revoluciones) significativos para la educación del mundo actual. Profundas mutabilidades en las comunicaciones, relaciones interpersonales y sociales, en las estructuras políticas y económicas, en la tecnología y la ciencia, en la ética y moral sociales y ciudadanas, etc. Todo ello encaminado a hacernos reflexionar «qué significa educar hoy». Esta parte constituye en sí un tratado con suficiente amplitud, contenido e infundía para constituir un texto o libro esencial para cualquier persona -profesional, político o simple ciudadano preocupado por el tema- que intente acercarse a la comprensión de la educación de estos tiempos.

No obstante, como pedagogo, el autor va completando su discurso con otras cuestiones más directamente colindantes a los currículos escolares, a los centros y a los sujetos de la educación. Así, en el segundo capítulo aborda el tema esencial -hoy a menudo obviado por la 'moda' de las competencias- de los contenidos escolares. Lo hace desde una originalidad formal y sustantiva construyendo una dimensión poco usual de este importante asunto pedagógico. Lo oculto, lo subyacente, lo quimérico, lo subterráneo... todo lo va desgranando en sus facetas curriculares, organizativas, sociopolíticas y pedagógicas de manera directa y sistemática, entrando especialmente en los 'vicios' o planteamientos 'inadecuados' como la segregación por género, capacidades, cultura o clase social; la exclusión, la desconexión y atomización curricular; la psicologización o el paternalismo. Ello organizado bajo epígrafes curiosos en concordancia con terminologías a caballo entre el mundo de la comunicación y el marketing.

Posiblemente, el tono crítico de su discurso, con un trasfondo de «hipocondría pedagógica», que tiende a transmitir al lector cierto abatimiento o desánimo -cosa de la que el autor dice querer huir consciente de que el pesimismo es el mejor aliado del inmovilismo- le fuerza o le crea la obligación de proponer líneas de actuación hacia

la superación de las insuficiencias y la búsqueda de alternativas. En esa línea, la tercera parte del libro la dedica a abordar, esta vez someramente, algunas de las cuestiones del discurso pedagógico –aún poco elaborado–, sobre la interacción familia, centro educativo y comunidad en la sociedad actual.

El profesor Torres Santomé vuelve a mostrar con este texto que sigue estando en la cresta del análisis político-pedagógico de la sociedad y la educación, produciendo y aportando ideas que ayudan a comprender y reconstruir el pensamiento y la práctica curricular desde la justicia social y la corresponsabilidad. Es muy aconsejable dedicar un tiempo a reflexionar con y sobre este texto.

Juan Fernández Sierra

ARÓSTEGUI, J. L. (Ed.). (2011). *Educating Music Teachers for the 21st Century*. Rotterdam: Sense. 222 pp. ISBN: 978-94-6091-501-7.

Es preocupante comprobar que la formación del profesorado en España no evoluciona de manera lineal, y que reforma no equivale necesariamente a mejora. Aun aceptando la paradoja de que en nombre de la «convergencia europea» los europeos hayamos optado por opciones contradictorias en la formación del profesorado, no resulta fácilmente comprensible que se hayan desperdiciado las oportunidades de un escenario de innovación como el «Proceso de Bolonia». En vez de un salto hacia delante, parecería que se hubiera perpetrado un mantenimiento del *statu quo*, que podría terminar en involución al no acompañar el desarrollo y las nuevas necesidades de la sociedad. ¿Serán las consecuencias de esa falta de perspectiva de futuro para la formación del profesorado, y en definitiva para la escuela, similares a la crisis actual para la economía, que es consecuencia de la falta de visión de estado de políticos de todos los partidos en relación a la burbuja inmobiliaria y al uso del dinero público?

El caso de la formación de los maestros especialistas –tanto en Educación Musical, que nos ocupan aquí, como en Educación Física y Lengua Extranjera– es ejemplar de esa involución. Resulta difícil explicar a otros colegas europeos cómo es posible que al extender de tres a cuatro años los estudios de magisterio, en vez de ampliar la formación existente para mejorarla, termináramos eliminando un esquema de especialidades que se correspondía no sólo con la complejidad sino también con las exigencias legales del currículo de la Educación Primaria. En semejante coyuntura,

sorprende que un profesor dedicado a la formación del profesorado de música decida mirar hacia afuera para aportar conocimiento fundado en datos y con una perspectiva internacional, en vez de anclarse en la típica lamentación corporativa. Aróstegui, en lugar de criticar los celos y las disputas de poder entre departamentos universitarios –que constituyen el origen de la eliminación de las especialidades– diseña un complejo proyecto multimetódico, consigue financiación de la Unión Europea, lidera un equipo de investigadores, y ofrece a la comunidad académica un análisis comparativo de la formación de ese profesorado en 41 países de Europa y América Latina.

De los resultados de *EVEDMUS*, el Proyecto *ALFA* que dirigió, en este libro se nos presentan siete estudios de caso, llevados a cabo en Suecia, México, Argentina, Portugal, Brasil y España. En el primer capítulo se explicita el marco metodológico utilizado para la evaluación de programas educativos, y en el final se proporciona un análisis comparativo de los datos. Este análisis comienza por las características de los programas formativos, y examina las diferencias entre aquellos que optan por una preparación musical y pedagógica de especialistas y aquellos que optan por suministrar una instrucción en educación musical a los propios maestros generalistas. En segundo lugar, se centra en los perfiles de los estudiantes que se forman en esos programas y analiza aspectos como la motivación, los conocimientos previos, las tasas de abandono de la carrera, y cuestiones de género. En tercer lugar, se centra en el profesorado universitario que enseña en esos programas, y examina sus perfiles docentes, el nivel de integración de las asignaturas de educación musical con las demás, y el problema –candente en España– de si se le exige o no investigación, es decir, de si la investigación constituye el fundamento de la formación de los maestros o, por el contrario, es percibida por el profesorado universitario como una imposición extemporánea. Por último, se centra en el proceso de enseñanza, y analiza el equilibrio entre teoría y práctica, la tensión entre quienes plantean las destrezas y conocimientos musicales como objetivo y quienes propugnan la utilización de la música para lograr otros objetivos educativos –o visto de otro modo, la confrontación entre identidades musicales e identidades educativas–, y la existencia de evaluación sistemática de los programas, y su importancia.

En definitiva, el libro proporciona una amplia visión de cómo se forman quienes tienen a su cargo la enseñanza de la música en la escuela. Es de lectura recomendable para quienes tienen a su cargo esa formación en las universidades y, además, para quienes quieran comprender cómo se conceptualiza internacionalmente el papel del profesorado de música y, por extensión, de la función de la música en la educación obligatoria.

Gabriel Rusinek

SAUMELL, C., ALSINA, G. Y ARROYO, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento: Infantil y Primaria*. Barcelona: Graó. 209 pp. ISBN: 978-84-9980-075-2.

El presente trabajo da una visión inclusiva de la escuela, la educación, los alumnos y las relaciones, de los problemas que surgen durante las primeras etapas de escolarización y de cómo se deberían abordar desde la perspectiva educativa actual.

En el primer capítulo «Punto de partida», se aboga por una visión donde todos los alumnos tengan las mismas oportunidades, las expectativas del profesor no supongan una profecía autocumplida y se tenga en cuenta el desarrollo potencial, así como la valoración de progresos, evoluciones y características, y no solo sus resultados.

«El desarrollo socializador», el segundo capítulo, proporciona un enfoque ecológico del desarrollo social, los procesos mentales, afectivos y conductuales por los que pasa el alumno, la gran importancia que tiene la figura de apego en este desarrollo. Todo esto influye significativamente en el desarrollo cognitivo y del lenguaje, y, por tanto, en el desarrollo moral. Trata también la importancia de la familia y la escuela como agentes socializadores y las relaciones de diálogo entre ambas para el desarrollo de una adecuada educación en valores, nacida de una coherencia educativa en la que se compartan responsabilidades.

«Detección: por dónde empezar» es el título del bloque tercero, en el que se desarrolla la importancia del contexto del alumno. Se hace hincapié en que un trastorno de conducta es un proceso paulatino, en el cual afectan tanto factores internos como externos. Se hace una revisión teórica de las dificultades de adaptación social y de cómo se han ido entendiendo.

El capítulo cuarto plantea «¿Para qué evaluar, qué y cómo?», desde una perspectiva innovadora e inclusiva. La evaluación es una oportunidad para mejorar la respuesta educativa, para ello, presenta ideas y procedimientos de evaluación para la intervención educativa basados en el niño y sus necesidades. Señala la importancia que tienen en este tipo de problemáticas los factores de riesgo y de protección y la necesidad de centrarse más en los aspectos positivos que todo alumno tiene.

En el capítulo quinto «¿Qué podemos hacer?: la intervención educativa», se afirma que enseñar es algo más que instruir, que es necesario aprender de los errores y mantener las acciones que han resultado adecuadas, del apoyo de personas que les ayuden a ser resilientes y superar las adversidades. Conceptos como independencia, creatividad, iniciativa o pensamiento crítico resultan imprescindibles en una buena relación profesor-alumno, y es derecho y deber del primero fomentarlo en el segundo.

Asimismo, se trabaja la convivencia mediante acciones proactivas que sirvan a toda la comunidad educativa, de manera que el ser proactivo se convierta en una apuesta segura para la cultura de centro, en un valor moral que caracterice a todos sus miembros. Para llevar a cabo una intervención individual se propone un abordaje desde dos aspectos: la creación de un entorno favorable y la atención a las necesidades específicas del alumno. A partir de ahí se elabora una propuesta individual, aportando una serie de estrategias para los maestros que pueden ser muy útiles en sus actuaciones educativas cotidianas.

Por último, en el capítulo seis «¿Qué centros para estos alumnos?», se defiende la necesidad de una escuela inclusiva desde un enfoque ecológico y multisistémico, una escuela que promueve la participación, la seguridad y la socialización. Los niños con dificultades de regulación del comportamiento, donde mejor están, es en la escuela ordinaria, empapándose de buenas conductas, de culturas de centro proactivas y relaciones sanas y positivas.

En la parte de anexos, se proporcionan una serie de instrumentos muy útiles y bien elaborados, de gran ayuda a la hora de elaborar un plan de intervención individual.

Como conclusiones, lo más reseñable es el gran interés que se manifiesta por los alumnos, por tratarlos como personas individuales con problemas, no como el problema; por la inclusividad, la comunicación y los valores morales como puntos de partida para construir un sistema educativo adecuado a todos los alumnos. El presente libro hace reflexionar al lector sobre cómo abordar los problemas desde una visión ecológica y positiva.

Paloma Calleja Martínez

JAKKU-SHIVONEN, R. Y NIEMI, H. (Eds). (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida Forma. 282 pp. ISBN: 978-84-938331-2-1.

Los excelentes resultados obtenidos por los alumnos de Finlandia han situado a este país como referente de calidad y equidad en educación. La formación del profesorado es, sin duda, la piedra angular de este buen hacer político y social.

Este libro brinda la oportunidad de conocer, en líneas generales, las características del sistema educativo y de forma más detallada, el compromiso y responsabilidad

sobre la formación de los futuros docentes y de los que ya están en activo. Los temas clave emergen tras los debates generados sobre la puesta en práctica de un proyecto común entre universidades responsables de la formación de los futuros docentes titulado *coordinación a nivel nacional para el desarrollo del programa de titulaciones de la formación del profesorado y de las ciencias de la educación*.

El libro se articula en torno a dos grandes bloques, el primero dedicado a la formación del profesorado en las universidades finlandesas y el segundo, a los temas claves en la formación del profesorado finlandés.

El primer bloque, fundamental para entender cómo está estructurado el sistema educativo finlandés, introduce el contexto histórico y social de este país cuyo objetivo principal de su política ha sido y sigue siendo, la creación de igualdad de oportunidades educativas para todos los ciudadanos. En él se describe el proceso de reforma llevado a cabo para adaptar la formación del profesorado al sistema de dos ciclos propuesto por el Plan Bolonia. Este nuevo sistema de titulaciones, aprobado por las universidades finlandesas en agosto de 2005, se desarrolló con éxito gracias a la organización de grupos de trabajo y seminarios dirigidos por los representantes de las universidades participantes en el proyecto citado anteriormente y cuyos principales contenidos a tratar fueron: 1) la innovación de métodos y contenidos utilizados en la formación del profesorado; 2) la cooperación familia-escuela; 3) la función de la educación artística en la escuela y en la formación del profesorado; 4) las necesidades de reforma de la enseñanza de la ética y de las diferentes religiones. Este proceso de adaptación fue tratado más como una nueva fase en el análisis y evaluación del currículo de formación del profesorado que como un cambio estructural fundamental.

En cuanto a los principios básicos que deben configurar la formación del profesorado destacan: a) un enfoque basado en la investigación; b) una evaluación continua nacional e internacional; c) y la exigencia de que todo el profesorado debe completar un plan de estudios básico con independencia de su especialización o del futuro ejercicio profesional.

Para finalizar este primer bloque, se describe detalladamente los principales proyectos nacionales, a los que asociados de forma conjunta la mayoría de las universidades, han puesto en marcha la promoción e integración de las TIC en la pedagogía y en la didáctica universitaria con dos finalidades fundamentales, la de favorecer el aprendizaje colaborativo y la motivación hacia el aprendizaje en y a través de entornos de aprendizaje basados en la tecnología; y apoyar a través de estos entornos comunidades de aprendizaje que den poder a los estudiantes.

Diferentes temas de interés para el lector componen el segundo bloque. Entre ellos, el dedicado a los principios básicos en los que se debe formar a los futuros docentes con la intención de que sean profesionales reflexivos, centrándose en el contenido de la pedagogía para la enseñanza de la lectoescritura como una de las tareas más importantes para el profesorado de los primeros cursos.

Cómo formar a los futuros docentes en la atención al alumnado con altas capacidades, se perfila de especial interés y para ello proponen la utilización de entornos o situaciones de aprendizaje flexible para apoyar su educación.

Por último, se presenta la definición de *aprender a aprender* y se describen las escalas FILLs (escalas finlandesas aprender a aprender) utilizadas en varias evaluaciones nacionales para medir los resultados educativos.

Este libro invita a replantearse, tal y como sostiene Álvaro Marchesi en el prólogo, la idea de iniciar en nuestro país el diseño de un nuevo sistema de selección del profesorado que atraiga a los mejores profesionales y que evalúe las competencias que se espera de los docentes en el siglo XXI.

Laura Pérez Granados

MOYA, J. Y LUENGO, F. (Coord.). (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó. 268 páginas. ISBN: 978-84-9980-039-4.

El libro reseñado es obra del Dr. José Moya Otero, profesor del Departamento de Educación en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria y del Dr. Florencio Luengo Horcajo, profesor de instituto en la especialidad de Lengua y Literatura Castellana.

La educación, en los últimos tiempos, ha sufrido grandes cambios, uno de ellos ha sido la incorporación de las competencias básicas al currículo. Dada la relevancia del tema, José Moya y Florencio Luengo elaboraron este libro.

Los autores plantean una pregunta como punto de partida: «¿La incorporación de las competencias básicas al sistema educativo supone un factor de mejora?» Para elaborar una respuesta de forma crítica, hacen un recorrido teórico y práctico del tema y muestran su visión de las competencias básicas como un factor de mejora educativa.

El libro consta de ocho capítulos, cada uno centrado en un aspecto de las competencias básicas. En primer lugar hay un apartado de carácter introductorio, en el que los autores presentan la estructura del libro y el interrogante ya planteado.

La primera parte del libro (Teorías), la conforman los capítulos 1, 2 3 y 4. José Moya y Florencio Luengo asientan las bases teóricas de las competencias básicas.

A lo largo de estos cuatro capítulos, los autores definen las competencias y las competencias básicas, viéndolas en todo momento como un factor de mejora. Toman como referencia el marco de la OCDE a través del proyecto PISA y DeSeCo. Conceptualizan las competencias básicas desde diferentes enfoques teóricos (conductual, funcional, holístico, pedagógico...).

Para lograr esta mejora, estos profesores establecen una relación entre las competencias básicas y el currículo. Plantean cinco niveles de integración del currículo para lograr la consecución de las competencias básicas: nivel 1: integración del diseño curricular a través de relaciones entre competencias básicas y contenidos, habilidades, procedimientos cognitivos, pensamientos; nivel 2: integración de actividades y ejercicios a través de una estructura de tareas compartidas; nivel 3: integración de los modelos de enseñanza y de los métodos de enseñanza; nivel 4: integración de criterios e instrumentos para valorar el aprendizaje de las competencias básicas; nivel 5: integración de las distintas formas del currículo (formal, no formal e informal).

Los autores muestran la necesidad de construir ambientes educativos abiertos y conectados con las prácticas sociales.

Para ello, son necesarios compromisos institucionales que logren el cambio en el currículo, facilitando el desarrollo y la mejora de los centros educativos.

Para terminar con esta primera parte del libro, los autores se centran en la evaluación de las competencias básicas. Clarifican la diferencia entre examen y evaluación, y explican la evaluación educativa, la evaluación en el nuevo sistema educativo, la evaluación de diagnóstico y las evaluaciones de diagnóstico internacionales como PISA.

La segunda parte del libro (Prácticas), se desarrolla en los capítulos 5, 6, 7 y 8, donde quedan recogidas experiencias de profesionales de la educación: el equipo de asesores, en colaboración con el Proyecto Atlántida y centros educativos de la Provincia de Huelva, plantea una evaluación de competencias básicas por medio de la concreción curricular y a través de matrices generales y específicas; en Tenerife, ejemplifican una programación de aula que permite reconocer un nivel de integración (nivel 2) y muestran una evaluación de aprendizajes (recogida en el capítulo cuarto); el programa «Aprender competencias básicas para la vida» en Gran Canaria integra el currículo formal y no formal cuyo propósito no es ser una actividad extraescolar sino desarrollar las competencias básicas; el plan provincial de formación del profesorado para el aprendizaje de las competencias básicas en los centros públicos de primaria y secundaria de la provincia de Zaragoza.

Y un último apartado (Anexos), con recursos y manuales prácticos de apoyo, o como los autores lo llaman «una parte de la Caja de Herramientas para las competencias básicas».

En definitiva, José Moya y Florencio Luengo plantean la necesidad de una combinación entre teoría y práctica que nos lleva a otra combinación entre reforma y mejora para el progreso en la educación.

A modo de resumen, los autores entienden que la incorporación de las competencias básicas al currículo es un factor de mejora, quedando así respondido el interrogante planteado en el libro. Por todo ello, el libro es el recurso perfecto como guía para lograr el cambio necesario en las prácticas y alcanzar la mejora del currículo.

Eva Jiménez García

BOWDEN, J. y MARTON, F. (2011). *La universidad, un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea, 345 pp. ISBN: 978-84-277-1749-7.

Este libro señala una alternativa a la universidad como lugar para aprender: la de servicio a la comunidad. La universidad enseña e investiga para el aprendizaje de las personas y la sociedad a través de ellas. Aprender, en la sociedad del conocimiento, implica definir claramente los resultados del aprendizaje esperados en los alumnos y las competencias a desarrollar en los graduados.

La universidad del idealismo alemán se entendía como la representación visible de la inmortalidad de la humanidad, la presencia institucional de la verdad, y la transmisión de sus saberes a las generaciones jóvenes. La universidad con sus estudios pretende ampliar y transformar la mente colectiva. El aprendizaje sería una competencia que permite comprender el mundo, de forma diferente en función de las experiencias previas de cada persona. Esto puede entenderse como distinción, simultaneidad y variación. Existen dos enfoques del aprendizaje: superficial, cuando el alumno se concentra en aspectos menores, básicos y poco integradores, y profundo, cuando pone toda su atención en el fenómeno, su origen, sus causas, los porqués. La investigación amplía las fronteras del conocimiento, muestra lo invisible y los múltiples esquemas de aprendizaje. El entorno de aprendizaje se convierte en un elemento clave; el aprendizaje centrado en la evaluación se muestra superficial, basado en la

memorización y en recompensas; el entorno fundamentado en el compromiso, en métodos de enseñanza más constructivos y una insistencia mayor en los significados aboca al aprendizaje en profundidad. Se propone el aprender entendido como comprender, como cambio en el saber de las personas.

Otra pregunta planteada es: «¿qué aprender, competencia o competencias?» Las competencias son cuestión de currículo y de la teoría del aprendizaje en que se sustenta. El diseño curricular basado en los elementos que componen la competencia se centra en definir las habilidades de los titulados y en planificar el currículo para conseguirlas, dando mucha importancia a los resultados y a su evaluación. Otra visión de la competencia está basada en un concepto relacional, holístico, integral, interpretativo y contextual. Pero el libro pretende superar ambos enfoques. Es necesario incluir elementos universales en el currículo y capacitar para afrontar nuevos retos que incrementen las relaciones satisfactorias entre profesores y alumnos garantizando la calidad de la enseñanza. La evaluación debe servir para saber qué se ha aprendido, y en qué medida los estudiantes son capaces de percibir, interpretar y dotar de sentido a las nuevas situaciones, abiertos a diferentes perspectivas. En este sentido sugiere cómo han de ser las preguntas de los exámenes.

La búsqueda de la calidad en la enseñanza ocupa el último bloque. Revisa el concepto de calidad en las universidades y destaca una definición práctica que relaciona valores, objetivos, procesos, experiencias y resultados. Pasa por la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y aborda unos principios básicos para garantizar la calidad educativa. Factores históricos como el individualismo, el academicismo, la escasez de recursos, o la falta de planificación estratégica para el desarrollo del personal, perjudican este desarrollo de la calidad. Revisa los sistemas de garantía de calidad de las universidades europeas y americanas y concluye que hay que mejorar los mecanismos. Da una serie de recomendaciones y propuestas para los estudios universitarios, para la reorganización y mejora compartida del conocimiento, tanto en los títulos como en los doctorados. Señala que se puede construir una buena universidad si se tiene en cuenta la variación de sus aspectos críticos. Y algo que parece obvio pero que constatamos que es muy difícil: La universidad debe aprovechar los pensamientos, observaciones, y trabajos realizados por su gente, sin tener en cuenta el lugar donde viven, el departamento o la influencia académica de los mismos.

Este es un libro claro y profundo: diagnostica, evalúa, señala lo que hacemos y lo que creemos hacer, intuye la forma de aprender y de enseñar, las disecciona y las muestra. Después señala el camino con apertura de miras, con gran conocimiento,

con estudio de lo que hemos sido y de lo que debemos ser. Finalmente hace propuestas concretas viables, al alcance de todos, fundamentadas en el saber anterior, con vistas al futuro y al desarrollo de competencias y saberes nuevos que capaciten para afrontar problemas aún desconocidos. Inexcusable su lectura para todo universitario: desde los rectores a los profesores y alumnos.

Isabel Cantón Mayo

GARCÍA-CARMONA, A. (2011). *Aprender Física y Química mediante secuencias de enseñanza investigadoras*. 117 pp. Málaga: Aljibe. ISBN: 978-84-9700-655-2.

La enseñanza de las ciencias destinada a posibilitar un aprendizaje significativo del alumnado a través de procesos de indagación y mediante la planificación, diseño e implementación en el aula de actividades de investigación guiadas es un asunto recurrente en la didáctica de las ciencias. En general, este enfoque didáctico tiene una gran aceptación entre los investigadores de esa especialidad y entre los diseñadores de currículos de ciencias en todo el mundo. En la actualidad, se dispone de una amplia bibliografía sobre esta temática en artículos de revistas especializadas, tanto en castellano como en inglés, *inquiry in science education*. Sin embargo, no son tan frecuentes libros en castellano en los que se ejemplifiquen este tipo de actividades puestas en práctica en aulas reales.

El doctor Antonio García-Carmona describe siete secuencias de enseñanza de Física y Química para la Educación Secundaria Obligatoria (3.º y 4.º de ESO). Estas secuencias fueron ensayadas por él cuando ejercía como profesor de Educación Secundaria en un colegio concertado de Sevilla. Y, en palabras del autor, todas ellas «son el fruto de una profunda y permanente reflexión sobre mi práctica docente».

Las secuencias de actividades del libro abordan tópicos que inciden más en la física que en la química; fruto, tal vez, de la formación universitaria de base del autor (Licenciado en Ciencias Físicas). Estas secuencias se desarrollan en seis capítulos (del segundo al séptimo), cuyos títulos son los siguientes: «Cómo explicar el comportamiento eléctrico de los objetos que nos rodean?»; «¿Qué fuerzas y presiones ejercen los líquidos?»; «Energía nuclear, ¿a favor o en contra?»; «¿Cómo poder ver objetos situados detrás de un obstáculo opaco?»; «¿Cómo funciona el dispositivo electrónico más elemental?»; «Problemas abordables científicamente en el mundo actual».

Así mismo, hay un último capítulo dedicado a la resolución de problemas de Física y Química, titulado «¿Cómo aprender a resolver problemas de Física y Química buscando errores e incongruencias?», que resulta de gran interés por el modo en que se afronta la resolución de problemas.

Un aspecto muy importante a tener en cuenta es que, al haber sido aplicadas en aulas en condiciones convencionales, las secuencias tienen en cuenta los medios, materiales y limitaciones que suelen tener la mayoría de los centros de enseñanza. Esta característica las hace más próximas y útiles a cualquier profesor de Ciencias crítico con su práctica docente y con inquietudes y ganas de mejorarla.

El primer capítulo titulado «Promover la enseñanza de las Ciencias a través del modelo de aprendizaje por investigación» describe con brevedad las bases del modelo didáctico por investigación guiada; modelo que proporciona el fundamento teórico que sustenta la planificación, diseño, e implementación de las secuencias didácticas propuestas en este libro.

Se incluyen referencias bibliográficas en todos los capítulos, que son el resultado de la revisión bibliográfica realizada por el autor y que le ha servido de inspiración para la elaboración de tales secuencias didácticas.

Se trata de un libro que puede resultar de mucha utilidad al profesorado con inquietudes innovadoras para elaborar sus propias secuencias, tanto por las actividades que se muestran como ejemplos en el mismo, como por las orientaciones proporcionadas por el autor de un modo coherente con el modelo didáctico adoptado.

José Antonio Acevedo Díaz

GONZÁLEZ MERINO, R. M. Y GUINART GUÀRDIA, S. (2011). *Alumnado en situación de riesgo social*. Barcelona: Graó. 233 pp. ISBN: 978-84-9980-042-4.

El presente libro trata de hacer un análisis sobre la problemática de la exclusión en los medios educativos. Su perspectiva va más allá de un mero análisis de causas, aborda la situación desde su detección hasta las posibles soluciones que se pueden dar en los centros educativos. Además del reconocimiento de causas y posibles soluciones, a lo largo del libro se van analizando diferentes situaciones de riesgo de los menores, y también establece una valoración de la situación y un plan de acción ante las dificultades que la comunidad educativa pueda haber detectado en los menores.

Estas situaciones afectan directamente a los resultados escolares de los menores, efecto al que hace alusión el informe PISA, alegando que el sistema educativo español tiene grandes vacíos a la hora de tratar con alumnos que tienen dificultades. En este informe se considera que aproximadamente un tercio de los alumnos sufre situaciones de exclusión. Por ello, resultan interesantes las pautas y las soluciones que se plantean en el libro ante una problemática tan complicada.

Cabe destacar, en cuanto a la metodología de este libro, que las autoras van apoyándose constantemente en supuestos teóricos y prácticos, facilitando la comprensión de todos los pasos propuestos gracias a ejemplos concretos que se aportan en los diferentes epígrafes.

Se analiza en profundidad la figura del maestro dentro de una realidad social como es la española, considerándolo como figura clave en la prevención, detección y apoyo a los niños con problemas. Estos niños considerarán a sus maestros la figura clave que en su círculo primario, por varios motivos, no han podido encontrar. Por ello, hay que aportarles ese afecto, esa seguridad, ese buen trato y esa protección que todo menor necesita. Por esta razón los centros deben contar con la dotación económica adecuada para cubrir esta problemática. Es necesario unir ese compromiso del maestro con un compromiso político y social que favorezca la actuación de los actores en todos los ámbitos de la vida del menor.

Las autoras defienden la importancia de la comunidad educativa en la detección de problemas y experiencias negativas que puedan llevar a la exclusión social de los alumnos. Estas experiencias no van a provenir solamente de las familias, sino también de los grupos correspondientes a la socialización secundaria, tan importante en las primeras etapas de la vida escolar de los menores.

Consideran que la detección es la primera herramienta preventiva y se plantea un qué, un cómo y un dónde hacerlo, para así poder advertir consecuencias de un posible maltrato y sus posteriores secuelas y riesgos que se producen en las víctimas, no solamente físicas, sino psicológicas y que puedan repercutir en el rendimiento escolar.

Se hace un especial hincapié en la diferenciación de conceptos como vulnerabilidad, riesgo y maltrato, tres situaciones en las que los derechos de los niños se ven afectados por causas que provienen de las familias. Se crea incluso una tipología de maltrato con sus diferentes factores asociados y los sectores de alumnado más vulnerables a estos episodios, como alumnos con discapacidad, afectados por enfermedades infecciosas, procedentes de otras culturas o los que se encuentran en situación de desamparo (p. 95).

Se defiende, por lo tanto, el concepto de *intervención educativa* como herramienta para poder ayudar a menores que tengan riesgo de ser excluidos. La intervención no será lineal, sino que se llevará a cabo en cuatro niveles diferentes: alumno, familia, escuela y sistemas de atención y protección infantil (p. 158). Esta intervención debe ser adaptativa, y tener en cuenta la realidad individual de cada alumno y de cada familia, ya que el beneficio que producirá va a repercutir en todos los miembros del núcleo familiar.

Todo el alumnado tiene derecho a una educación que ofrezca igualdad de oportunidades. Por esto las medidas tomadas deben comprometerse con la inclusión de todos los menores en los centros. Para ello, se dan las herramientas para la evaluación de los centros, y se intenta que el riesgo de exclusión se reduzca lo más mínimo. No se puede olvidar la necesidad de que cada caso sea estudiado individualmente, y que las acciones que sean llevadas a cabo sean coordinadas siempre priorizando las necesidades del menor.

Leire Carballés Linares

BAUDRIT, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea. 125 pp. ISBN: 978-84-277-1812-8.

A través de una revisión bibliográfica de los estudios realizados sobre la interacción entre alumnos, que se remonta a finales del siglo XVIII, Baudrit muestra diferentes aspectos de la ayuda mutua y su relación fructífera con el aprendizaje. Destaca la actitud escéptica de los docentes que se escudan en: la idea preconcebida de que la ayuda incide en la socialización pero no en el aprendizaje, la desestabilización del «grupo-clase» y el sistema que fomenta la individualización. El libro se apoya en los niveles desarrollados por Marchive (1997): función iniciática -cultura interna de clase-, función doméstica -trabajo escolar-, y función didáctica -intercambios de conocimientos para facilitar los aprendizajes-.

El primer capítulo, «Principales características de la interacción o ayuda mutua», describe el nivel de elaboración de la ayuda -que debe ser una necesidad consciente para ser eficaz-, diferenciando la ayuda elaborada, que explica y analiza cómo resolver el problema, propia de aprendizajes de mayor dificultad, de la poco elaborada, que consiste en dar la respuesta al problema en situaciones puntuales. Asimismo, el

autor hace referencia a dos tipos de ayuda: la sustitutiva, en la que el ayudante hace el trabajo del ayudado, y la regresiva, en la que el ayudante da pautas al ayudado y progresivamente le cede el protagonismo favoreciendo la interiorización de los contenidos y un avance en el aprendizaje.

El segundo capítulo, «La ayuda mutua entre niños pequeños», parte de la definición de *ayudar* como comprensión de las dificultades ajenas; de ahí la importancia de los juegos de cooperación y de observación-imitación en las escuelas infantiles, que suponen una mayor implicación y más libertad para los niños. Entre los 2 y 4 años, la ayuda sustitutiva es ineficaz a nivel cognitivo pero fundamental a nivel relacional, es el origen de las relaciones socio-afectivas. Ya en esta etapa, el nivel de habilidad de cada alumno determina su papel de ayudante o ayudado en la interacción.

En el tercer capítulo, «La ayuda mutua en Primaria», se observa que la ayuda espontánea se incrementa con la edad y se caracteriza por su naturaleza ilícita, a menudo relacionada con un «vacío de comprensión». Además, los escolares que mantienen y explotan redes de intercambio, son los que menos lo necesitan. En este capítulo se diferencian asimismo los conceptos de *simetría* -equivalencia en la capacitación-y *heterogeneidad* -diversidad en las formas de aprendizaje-.

El capítulo referente a la Educación Secundaria retoma conceptos desarrollados anteriormente y muestra que los aspectos afectivo-relacionales pierden peso en estas edades. Además, se propone una clasificación de las intervenciones de ayuda: dar una respuesta, explicar una solución, rectificar un error y controlar la comprensión.

«¿Es necesario un aprendizaje para favorecer la ayuda mutua?», con este quinto capítulo, se reafirma la importancia del carácter intuitivo de la ayuda; se establecen los efectos positivos del «aprendizaje cooperativo» en las conductas pro-sociales y el reparto de tareas, siempre que no haya un exceso de pautas y obligaciones en la orientación de estas prácticas; y se sugiere la alternancia de los papeles para establecer una relación de igualdad y reciprocidad.

El sexto y último capítulo se fundamenta en la relación favorable entre lazos de amistad y ayuda; en oposición a la competitividad que incrementa la distancia social y las tensiones. Según Newcomb y Bagwell (1995) existen cuatro factores explicativos: el compromiso, la eficacia (centrarse en la tarea), la resolución de conflictos mediante la negociación y el diálogo para preservar la calidad de la relación, y el impulso relacional (el ser más atentos los unos con los otros). En general, los grupos de amigos, son superiores en el aprendizaje de las convenciones sociales; son más activos, más constructivos y más creativos. Sin embargo, también existen inconvenientes: no se exteriorizan los conflictos por mantener la cohesión, pueden darse

relaciones de dependencia, e incluso un exceso de ayuda, la sustitutiva. Por lo tanto, los procesos socio-afectivos pueden ser catalizadores o frenos de los procesos socio-cognitivos.

Para concluir, tras una síntesis de los principales estudios revisados, el autor abre el debate de la necesidad de que los propios docentes modifiquen sus rutinas pedagógicas con el objetivo de un enriquecimiento profesional.

Laura Mora Aprile