

# Recensiones y libros recibidos

## Libros reseñados

ALSINA, P., DÍAZ, M., GIRÁLDEZ, A. E IBARRETXE, G. (2009). *Diez ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Editorial Graó. 211 p. ISBN: 84-7827-711-7 (Lidia Ayllón Romero).

CATHERINE, B. (2007). *Matemáticas activas: (2-6 años)*. Barcelona: Editorial Graó. 338 p. ISBN: 978-84-7827-645-5 (Lucía Inglada Pérez).

COLEN, M.T. Y JARAUTA, B. (Eds.) (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: ICE-Horsori. 147 p. ISBN: 978-84-96108-80-6 (Mercedes González Sanmamed).

DIETZ, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*. Münster: Waxmann. 183 p. ISBN: 978-3-8309-2197-4 (Francisca Ruiz Garzón).

GAIRÍN, J. ET AL. (2009). *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Bilbao: Wolters Kluwer España. Educación. 351 p. ISBN: 978-84-7197-924-7 (Antonio Rial Sánchez).

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata. 178 p. ISBN: 978-84-7112-526-2 (Tania Fátima Gómez Sánchez).

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. (2010). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La Carrera Docente. Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Universitas, S.A. 589 p. ISBN: 978-84-7991-267-3 (Soledad Gil Hernández).

GRAÑERAS, M. (Coord.). (2009). *Las mujeres en el sistema educativo II*, Madrid: IFIIE; Instituto de la Mujer. 201 p. ISBN: 978-84-692-8093-5 (Yolanda Beteta Martín).

GUTIÉRREZ PÉREZ, C. Y GUTIÉRREZ CÁNOVAS, C. (2009). *La actuación frente al cambio climático*. Murcia: Universidad de Murcia. 334 p. ISBN: 978-84-8371-827-8 (M<sup>a</sup> José Moreno Cabello).

MARTÍNEZ USARRALDE, M<sup>a</sup> J. Y GARCÍA LÓPEZ, R. (2009). *Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos*. Valencia: Tirant lo Blanch. 158 p. ISBN: 978-84-9876-562-5 (Laura García Raga).

OLASKOAGA, J. (Coord.). (2009). *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata. 270 p. ISBN: 978-950-34-0564-2 (Miren Barrenetxea Ayesta).

RUIZ FLORES, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Editorial Graó. 186 p. ISBN: 978-84-7827-723-0 (Ricardo Lobato Morchón).

SANTOS REGO, M. A. (Ed.) (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte; Editorial Octaedro, 235 p. ISBN: 978-84-8063-362-8 (Luis Núñez Cubero).

SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M. L. (2010). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea. 160 p. ISBN: 978-84-277-1690-2 (Beatriz Jarauta Borrasca).

SOBRADO, L. M. Y CORTÉS, A. (Coords). (2009). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva. Colección Manuales Universidad. 422 p. ISBN: 978-84-9742-956-6 (M<sup>a</sup> Pilar Figuera Gazo).

ZARAGOZA MUÑOZ, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó. 350 p. ISBN: 978-84-7827-767-4 (M<sup>a</sup> del Rosario Castañón Rodríguez).

## **Libros recibidos**

BALLESTA PAGÁN, J. (2009). *Educación en tiempos revueltos: Crónicas sobre la realidad educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

BARRENETXEA, M. Y MARÚN, E. (Coord.). (2009). *Innovación en el aula en América Latina y España: Experiencias en titulaciones del área económico-administrativa*. México: Universidad de Guadalajara.

BILBAO HERRÁN, M. ET. AL. (2009). *Recursos para tutoría*. Barcelona: Horsori Editorial.

BOSCH, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

CARBONELL, J. Y SERRA, A. (2009). *La vida escolar en un curso: Cosas que no siempre se explican*. Barcelona: Editorial Graó.

GARCÍA MÍNGUEZ, J. (Coord.). (2009). *Caminando hacia la identificación de los valores propios de la cultura afrocolombiana*. Bogotá (Colombia): Universidad Pedagógica Nacional.

GARCÍA MONTES, M. E. (Coord.) ET. AL. (2009). *Dinámicas y estrategias de re-creación: más allá de la actividad físico-deportiva*. Barcelona: Editorial Graó.

GEDDES, H. (2010). *El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Barcelona: Editorial Graó.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2009). *Les TIC a l'ESO: Resultats i conclusions de l'estudi SITES 2006 a Catalunya: Avaluació de l'educació secundària obligatòria 2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

GIMENO LORENTE, P. (2009). *Didáctica Crítica y comunicación: Un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt* Madrid: Editorial Octaedro; Ministerio de Educación.

GORDÓ I AUBARELL, G. (2010). *Centros educativos: ¿Islas o nodos?: Los centros educativos como organizaciones-red*. Barcelona: Editorial Graó.

MARTÍN LERALTA, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones Ministerio de Educación.

MINISTRVSVO ZA SÓLSTVO IN SPORT (2007). *Slovene education system in numbers*. Ljubljana: Ministrvsvo za sôlstvo in Sport.

MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SCIENCE (2009). *Key Figures 2004-2008: Education, Culture and Science*. The Hague, the Netherlands: Ministry of Education, Culture and Science.

MONARCA, H. (2009). *Los fines en educación: sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate tecnológico*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

PANCHÓN IGLESIAS, C. Y HERAS TRÍAS, P. (2009). *Adopciones sin recetas: Diferentes maneras de vivir la adopción*. Barcelona: Editorial Graó.

SEVILLA ALONSO, C. (2010). *La fábrica del conocimiento: Universidad-Empresa en la producción flexible*. Barcelona: El Viejo Topo.

ÚCAR, X. (Coord.), BARAÚNA, T., CHECKOWAY, B. ET. AL. (2009). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria: En España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil*. Barcelona: Editorial Graó.



**ALSINA, P., DÍAZ, M., GIRÁLDEZ, A. E IBARRETXE, G. (2009). *Diez ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Editorial Graó. 211 p. ISBN: 84-7827-711-7.**

El aprendizaje creativo es un tema de gran actualidad, según se mostró en la declaración de 2009 como Año Europeo de la Creatividad y la Innovación. El objetivo de este libro es ofrecer un enfoque teórico-práctico sobre el mismo.

Sus autores son profesores universitarios vinculados a la formación de docentes y la educación musical, y que investigan, además, sobre entornos y materiales didácticos, interculturalidad, interdisciplinariedad y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, líneas que se reflejan en el tratamiento que realizan del aprendizaje creativo.

El libro comienza con la exposición de diez preguntas clave sobre el aprendizaje creativo y diez ideas clave para resolverlas, desarrolladas en los distintos capítulos.

El primero enmarca la creatividad en el constructivismo y la concepción amplia de la inteligencia que este implica. El aprendizaje creativo se presenta desde las aportaciones de Guilford, Gardner, Csíkszentmihályi y Torrance y se vincula a los retos de la educación en una sociedad compleja y cambiante.

En segundo lugar se presenta la creatividad como un principio fundamental de la educación contemporánea. Se describe la evolución histórica de las teorías sobre la creatividad, mostrando el paso de su concepción como cualidad innata a la idea de que puede desarrollarse mediante la educación.

El tercer capítulo muestra el carácter transversal del aprendizaje creativo y la importancia de adoptar un enfoque interdisciplinar, si bien se reconoce que hasta ahora se ha desarrollado sobre todo en la educación artística. En esta línea, se describen los proyectos *Zero*, *Spectrum*, *Arts PROPEL* e *Inteligencia práctica para la escuela*.

La cuarta idea se refiere al papel del juego en la creatividad y el aprendizaje permanente, destacando la relevancia de los videojuegos y las tecnologías de la información y la comunicación. También se dedica un apartado a las actitudes ante los problemas, a las fases para resolverlos y al aprendizaje basado en los mismos.

Las tecnologías de la información y la comunicación mencionadas se abordan más específicamente en el quinto capítulo, donde se presentan como medio para crear. Se proponen diversos ejemplos de software, páginas web y proyectos útiles para promover el aprendizaje creativo.

El espacio que dicho aprendizaje tiene en el actual marco europeo de educación es el contenido de la sexta idea clave. La necesidad de la creatividad para abordar los problemas del mundo actual se refleja en cambios curriculares, como el enfoque competencial, y en diversos proyectos europeos.

La séptima idea afirma que el aprendizaje creativo se desarrolla a lo largo de la vida. Se parte de la importancia del aprendizaje permanente, planteada en los informes Fauré y Delors, en el marco de la UNESCO. En especial, destaca la necesidad de la formación permanente del profesorado, para promover una enseñanza creativa.

El octavo capítulo presenta la contribución de la creatividad a la educación superior, que en la actualidad experimenta un proceso de cambio motivado por nuevas exigencias, como la formación de personas creativas, la atención a la educación de adultos de sectores sociales vulnerables y la apertura a la diversidad.

La novena idea defiende que la creatividad no es una cuestión de género y que contribuye al logro de la igualdad, a través del reconocimiento de las creaciones de las mujeres, el cuestionamiento de prácticas sociales y la búsqueda de alternativas a los estereotipos y a la discriminación.

Por último, se analiza la relación entre didáctica y creatividad. La didáctica creativa está al alcance para todo el profesorado, mediante el trabajo previo, la reflexión posterior y el seguimiento de una serie de pautas, considerando que existen distintos niveles de creatividad y todos son beneficiosos.

Al final de cada uno de estos capítulos, se incluye un apartado, *En la práctica*, donde se ofrecen principios y sugerencias de actuación, técnicas de grupo y textos para la reflexión. La sección *Para saber más* contiene referencias a otros recursos.

El libro ofrece, por tanto, un panorama bastante completo del aprendizaje creativo en sus diversos aspectos, mediante un lenguaje sencillo y un formato que facilita la lectura, al igual que otras obras de la Colección Ideas Clave.

**Lidia Ayllón Romero**

**CATHERINE, B. (2007). *Matemáticas activas: (2-6 años)*. Barcelona: Editorial Graó. 338 p. ISBN: 978-84-7827-645-5.**

Pocas veces he tenido entre mis manos una obra de arte semejante a la presente. *Matemáticas activas* es un libro especial, mágico donde lo difícil es fácil y lo fácil es simplemente sencillo, donde la imaginación y la creatividad se hacen realidad.

El libro comienza con una introducción muy acertada relativa a cuándo y cómo hacer matemáticas con alumnos de 2-6 años, donde se expresan algunas características sobre cómo se hacen y se enseñan las matemáticas, relacionando cada actividad del día a día del profesor en las aulas, con las matemáticas y así, por citar un ejemplo, encontramos nociones matemáticas en actividades tan simples como poner al día la lista de alumnos con los

que han asistido a clase. El resto de la introducción consiste en expresar una metodología didáctica matemática correcta, explicando las etapas del aprendizaje matemático, el papel de la manipulación en el aprendizaje, el lenguaje y vocabulario matemático, el escrito matemático y finalmente la evaluación.

La obra continua con cuatro capítulos dedicados a los siguientes contenidos; desarrollo del pensamiento lógico, la estructuración del espacio y el descubrimiento de la geometría, el ámbito numérico y magnitudes y, por último, identificación e iniciación a las medidas. Estos se subdividen a su vez en diversos apartados, que comienzan con una breve introducción explicando, con una claridad casi insultante, el concepto matemático que se va a trabajar, seguido de los puntos de referencia pedagógicos y didácticos. Al avanzar en el texto nos enfrentamos a una lista de actividades que sorprenden no solo porque el título está cuidadosamente elegido, sino además por la enumeración de los distintos objetivos pedagógicos que se pretende conseguir que van acompañados de una explicación sobre su correcta ejecución. Para finalizar, la autora no se olvida de que es necesario comprobar que se han adquirido los conocimientos adecuados y para ello propone una serie de puntos de evaluación sencillos pero a la vez eficaces.

Con esta estructura encontramos conceptos tan difíciles y abstractos como pueden ser la topología, geometría en el espacio o la situación en el tiempo plasmados de forma sencilla, clara e inmejorable que además se acompañan de muchas actividades de lo más variopintas y con todo grado de dificultad que pueden armonizar la vida de los más pequeños y proporcionarles una visión matemática que sin duda en el futuro les ayudará, no solo en su vida diaria sino también a acercarse a esta materia con naturalidad.

La presente obra, sin duda, ayudará y sorprenderá a muchos docentes. Su carácter abierto, hace que sea accesible para todo el público en general pero sin duda resultará especialmente útil para todo padre o docente decidido a conseguir acercar y apreciar las matemáticas a sus alumnos.

Cum laude para Catherine Berdonneau.

*Lucía Inglada Pérez*

**COLÉN, M.T. Y JARAUTA, B. (Eds.) (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: ICE-Horsori. 147 p. ISBN: 978-84-96108-80-6.**

Este libro recoge las aportaciones realizadas en el I Congreso Internacional que, bajo el mismo título, se desarrolló en Barcelona en septiembre de 2007.

Si analizar la situación actual de cualquiera de los fenómenos educativos constituye una tarea compleja, mucho más lo es intentar reflexionar sobre cuál será su evolución y perfilar las tendencias que se esperan y/o desean para que el futuro sea más beneficioso y fructífero. Los organizadores y participantes en el congreso no sólo asumieron este reto si no que se configuró en su hoja de ruta tanto en la preparación como en el desarrollo del encuentro e incluso más allá al vislumbrar propuestas de «nuevos caminos, sendas y atajos». Así lo explica el profesor Imbernón, en la introducción del libro, en la que identifica la necesidad de avanzar hacia adelante en la formación permanente del profesorado, y anuncia tres de los ejes de reflexión sobre los que se organizó el congreso y que conforman los tres primeros capítulos del libro.

Así, en el primer capítulo, la profesora Vaillant analiza las características de la profesión docente y de cómo los cambios de la sociedad actual están generando una crisis de identidad, apelando a la necesidad de mejorar los procesos de formación, de modificar el imaginario colectivo y optimizar las condiciones de trabajo docente.

En el segundo capítulo, se recogen las reflexiones de Imbernón y Medina en torno a las transformaciones que suscita la visión de la formación permanente desde la teoría de la complejidad. Imbernón apuesta por una revisión de la formación en la que se prime el proceso, destacando lo subjetivo y las conexiones con el contexto. Medina, por su parte, nos invita a un recorrido por las tradiciones de pensamiento científico que han guiado tanto las ideas como las prácticas, así como las turbulencias y crisis que han generado cuestionamientos y búsquedas fuera de los márgenes establecidos. Este ejercicio de interrogación epistemológica conduce a una revisión crítica sobre el conocimiento profesional docente, su elaboración y adquisición, desvelando algunas paradojas de los modelos y dispositivos de formación.

Echeverría, en el tercer capítulo, defiende la visión de los profesores como trabajadores del conocimiento y destaca la necesidad estructural y sistémica de la formación permanente desde la imperiosa necesidad de innovar en la sociedad del conocimiento. Reconoce el potencial innovador del profesorado pero es imprescindible que se muestren dispuestos a aprender, lo que conlleva también aspectos emocionales. Apuesta por un docente capaz de desempeñar su papel en los cuatro nodulos de la red: como productor de conocimiento, como suministrador, como distribuidor interactivo y como usuario de tecnologías.

El capítulo cuatro presenta las contribuciones realizadas por los expertos que participaron en la mesa redonda titulada: «La formación permanente del profesorado en Europa y América Latina, situación actual y perspectivas de futuro». Concretamente, Hernández, explica la situación en Cuba; Martínez en Cataluña; Martín Bris, en España; Vaillant, en América Latina y Hadzic-Suljkic y Pozderovic, en Bosnia y Herzegovina. El capítulo se inicia con una presentación de Marcelo que advierte de las dicotomías a las que se enfrenta



la formación docente en la actualidad y se cierra con una síntesis de Jarauta sobre los aspectos organizativos, modelos, contenidos y sistemas evaluativos.

La formación permanente del profesorado en las etapas del sistema educativo se trató en otra mesa redonda y sus conclusiones se presentan en el capítulo cinco: Doménech refiriéndose a la formación permanente en Primaria, Nistal a Secundaria, Martínez Bonafé a Universidad y Formariz a Educación de Adultos. El capítulo comienza con la presentación de Montero destacando algunos de los interrogantes a los que tiene que dar respuesta la formación permanente y finaliza con las conclusiones que ha elaborado Jarauta.

En el último capítulo, Colén, a partir de las discusiones vertidas sobre las políticas, los modelos y las prácticas, dibuja las líneas de futuro de la formación permanente partiendo de las certezas disponibles.

Se trata de una obra de gran interés por la recopilación que ofrece en cuanto a ideas y experiencias, por el panorama que se presenta de contextos tan diferentes, y por su compromiso de avanzar hacia nuevos interrogantes que abren vías de reflexión y de acción novedosas.

*Mercedes González Sanmamed*

**DIETZ, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*. Münster: Waxmann. 183 p. ISBN: 978-3-8309-2197-4.**

La educación intercultural es entendida como «reclamo» de diversificación e interculturalización del currículum de la escuela y de la práctica educativa en sociedades occidentales. Sin embargo las escuelas y el sistema educativo no se adaptan simplemente a una multiculturalización de esta sociedad. En lugar de eso, el multiculturalismo no es sólo parte de un amplio y profundo proceso de redefinición y re-imaginación de la nación-estado, sino que también es parte de las relaciones que articulan el estado y la sociedad, facilitando una visión general comprensiva del debate contemporáneo. El profesor Dietz en este libro parte de la teoría de que hay que seguir el rastro en los orígenes del multiculturalismo, como movimiento social y su proceso de institucionalización, academización y transnacionalización en el sistema educativo, para poder entender el proceso de introducción en la educación de los diversos modelos y prácticas educativas interculturales. En consecuencia el autor analiza críticamente y comparativamente las diferentes soluciones educativas, implementadas en los últimos cincuenta años, para hacer frente al debate de la diversidad ethno-cultural. Este análisis se ha realizado desde

una perspectiva antropológica y etnográfica centrándose por un lado en la confrontación de las dimensiones «interculturalidad» versus «intra-cultural» y por otro, basándose en las prácticas educativas y en la estructura social. Por último en el libro se desarrolla un «modelo heurístico» cuyo objetivo es analizar y evaluar las estrategias multiculturales en educación desde una perspectiva multidimensional y transversal.

Este debate tan amplio y enriquecedor se analiza a lo largo de los cuatro capítulos que el autor desarrolla:

- En su primer capítulo «multiculturalismo: ¿un movimiento o una institución?» el autor estudia temas como son: el multiculturalismo como movimiento social; la academización del movimiento multicultural; hacia la conquista de espacios institucionales; la dimensión social; discursos hegemónicos/discursos disidentes.
- «Del multiculturalismo hacia la interculturalidad» es un capítulo en el que el autor hace una reflexión sobre: la interdisciplinariedad de la antropología entre estudios étnicos y estudios culturales; La educación y la antropología de lo «intercultural»; estudios interculturales o antropología de la interculturalidad; cambio hacia la diversidad: Un problema, un derecho o un recurso.
- En el capítulo «en busca de una antropología de la interculturalidad» se analizan conceptos y temáticas como: cultura y etnicidad; interculturalidad y políticas identitarias; pedagogías de identidad; nacionalismo, etnogénesis e hibridación cultural; confrontación del estado nación y diversidad cultural.
- En el capítulo final el autor nos encamina «hacia una etnografía de la educación intercultural»: más allá de la «etnografía escolar»; reflexión, etnografía y hermenéutica; estructura institucional; modelos discursivos en educación intercultural; la praxis de la interacción.

Partiendo de las experiencias metodológicas obtenidas a raíz de diversas investigaciones, este marco teórico global de lo que el autor llama una «antropología de la interculturalidad» se traduce a nivel empírico en una propuesta práctica de cómo analizar desde la investigación social, en general, y la etnografía, en particular, los fenómenos multiculturales e interculturales en el ámbito educativo. El resultado final lo conforma un modelo tridimensional de análisis que logra integrar los discursos del multiculturalismo, las prácticas de la interculturalidad y las estructuras de las instituciones educativas en una visión de conjunto, concebida como marco de referencia no sólo para la investigación escolar, sino para todo tipo de análisis empírico de fenómenos interculturales que más allá del ámbito educativo transcurren en todo tipo de contextos institucionales de cualquier Estado-nación europeo.

Con este manuscrito los profesionales en formación como los que se encuentran en activo; y se enfrentan a la necesidad de actualizar y revisar sus conocimientos sobre los

contenidos propios de la educación intercultural, pueden encontrar en este libro, una amplio y rico número de referencias, informaciones y criterios de utilidad. En último término cuantas personas se encuentren interesadas o comprometidas en los estudios sobre educación intercultural van a encontrar en este trabajo aportaciones que contribuirán a enriquecer su visión de las cosas. Se recomienda vivamente a todos aquellos que estén interesados en la enseñanza y el aprendizaje en contextos multiculturales y esencial para aquellos que desarrollen su labor en este campo.

*Francisca Ruiz Garzón*

**GAIRÍN, J., ET AL. (2009). *La calidad de la Formación Profesional en Europa, hoy*. Bilbao: Wolters Kluwer España. Educación. 351 p. ISBN: 978-84-7197-924-7.**

Desde el Tratado de Roma (1957) hasta la actualidad, la Formación Profesional fue protagonista de múltiples cambios que afectaron a su estructura y a concepciones curriculares. A través de organismos especializados como el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP<sup>1</sup>); Direcciones Generales de Formación Profesional; Institutos de Cualificaciones, etc., los distintos países se implicaron en reformas que dieron como fruto una mejora continua en la cualificación de muchas ciudadanas y ciudadanos que hoy es reconocida y apreciada en el mundo del trabajo.

Una de las herramientas fundamentales para dicho cambio ha sido los *Proyectos Europeos*. Desde el *Proyecto de correspondencia de cualificaciones* (1974), pasando por el *Proyecto PETRA*, *HORIZON*, *EUROTECNET* y hasta el actual *Proyecto LEONARDO*, todos colaboraron en esta mejora. El libro objeto de esta reseña, es fruto de un *Programa Leonardo* que en su primera parte realiza una aportación genérica sobre los sistemas de Formación Profesional de Alemania, País de Gales, Eslovenia, Países Bajos y España.

El capítulo I describe los distintos subsistemas que actualmente existen en Alemania, en la que el referente principal es el *sistema dual*, complementado por otros, entre los que podemos destacar los sistemas de Formación Profesional Superior (*Escuela Técnica y Universidad de Educación Cooperativa*).

En Gales la Formación Profesional se centra en el logro de un aprendizaje permanente de alta calidad, en donde los adultos ocupan el 60% de las plazas ofertadas, destacando

---

<sup>(1)</sup> CEDEFOP es el acrónimo francés (*Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle*) para denominar al Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (*European Centre for the Development of Vocational Training*).

la variedad de modelos de organización existentes en cada escuela, presentándose en el texto modelos de *escuelas singulares*.

En Eslovenia se ofertan dos formatos de Formación Profesional: el *dual* y el *escolar*, siendo el más valorado este último, quizás por proporcionar mayores posibilidades de alcanzar la formación superior. La calidad de la Formación Profesional está vinculada a la existencia de un sistema flexible, abierto y en línea con las necesidades de la economía.

El capítulo V alude a nuestro propio sistema de Formación Profesional y hace una referencia a nuestra historia reciente con una amplia aportación sobre el sistema de ciclos formativos Logse (1990), así como una amplia reflexión sobre la función social de la Formación Profesional, la orientación para que estos estudios sean objeto de elección por parte del alumnado y la aún no lograda simbiosis entre el sistema formativo y el sistema productivo.

El capítulo VI, que trata tres temáticas diferenciadas, complementa el anterior con una amplia aportación sobre la Formación Profesional como realidad educativa y sociocultural; el cambio cultural y económico y la ciudadanía, entendida como elemento clave de las sociedades modernas.

Destaca este capítulo por su profundidad conceptual, precisando aspectos sobre la formación inicial como base para la mejora de la formación para el trabajo y el aprendizaje permanente como reto Europeo. El segundo apartado representa la actualidad de nuestros subsistemas de Formación Profesional partiendo de la LOE (2006) y la LOCFP (2002), aludiendo especialmente a la formación pedagógica recogida en el *Máster de Formación del profesorado de Secundaria*.

La segunda parte del libro consta de cuatro capítulos basados en el *Proyecto Europeo Leonardo da Vinci Qualivet*, llevado a cabo en el marco del desarrollo de la calidad QDF y centrado en crear un instrumento directriz para que los profesores y educadores desarrollen mejoras en los procesos de aprendizaje en el sector del metal. Para detectar las medidas de adaptación adecuadas para la mejora de la calidad se proponen 28 indicadores, explicando con detenimiento su utilización y las áreas de calidad para la promoción de los cambios.

En conclusión, se trata de un libro específico de Formación Profesional que realiza una aportación muy valiosa sobre la misma en aquellos países más significativos de la Unión Europea, por lo que es considerado de gran utilidad para especialistas, profesorado, investigadores y formadores vinculados con este campo de conocimiento.

**Antonio Rial Sánchez**

**GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata. 178 p. ISBN: 978-84-7112-526-2.**

A lo largo del libro el autor analiza las distintas perspectivas sobre el tiempo, cómo unas y otras se relacionan e intercalan en los distintos procesos educativos, más concretamente, trata de saber cómo, en función de los distintos tiempos, el alumnado organiza sus vidas y configura su identidad.

En consecuencia, el libro se estructura en siete capítulos, a través de los cuales aborda los distintos tiempos (escolares y no escolares; tiempos de socialización y de enseñanza; tiempos regulados y vividos...).

En el primer capítulo describe los factores que determinan el tiempo escolar (históricos, sociales, económicos, organizativos, derivados de las concepciones de la educación y el currículum, de las consideraciones de carácter psico y fisiológico y la gestión escolar).

A continuación, en el siguiente capítulo, explica las distintas perspectivas que condicionan la visión del tiempo: físico-matemática (tiempo disponible), bio-psíquica (el tiempo de vida), social (el tiempo que establece la estructura y la vida social), y fenomenológico (cómo la persona vivencia el tiempo); vinculando, seguidamente, dichas visiones temporales con la escuela.

En el capítulo tres aborda la dimensión físico- matemática del tiempo en educación, es decir, ¿qué se hace con el tiempo disponible? Según Gimeno Sacristán, en los procesos educativos no se trata de la cantidad del tiempo destinado, sino de la utilidad del mismo, por tanto, la cuestión no reside en si se amplía o no la jornada escolar, sino en la importancia didáctica y social de las actividades que han de desarrollarse durante la misma.

Seguidamente, en el apartado cuatro, se aproxima a la perspectiva fenomenológica, destacando el valor de la vivencia de los procesos educativos por parte de los educandos, ya que señala la importancia prospectiva que tendrán para encaminar sus vidas y comprender el aprendizaje; realiza, así, una crítica a las metodologías dominantes en las aulas y la evidenciada falta de interés por parte del alumnado para asistir al centro escolar.

En el capítulo siguiente plantea el tiempo escolar desde una perspectiva social, exponiendo que la escuela posee una gran influencia en la ordenación de los tiempos en nuestra sociedad, incidiendo en el alcance del tiempo extraescolar. Aborda el significado de las tareas académicas para realizar en casa, y destaca que el tiempo extraescolar actúa como elemento diferenciador del alumnado, porque no todos los estudiantes disfrutan del mismo apoyo para realizar las tareas, por unas u otras circunstancias, en muchas ocasiones, porque las jornadas laborales no lo permiten, no disponen del mismo número de horas, espacios o medios para realizarlas, etc.

Con el fin de reparar las desigualdades que para algunos educandos supone el tiempo extraescolar, señala la importancia de alternativas como la de *21st Century Community*

*Learning Centres*, implementada en EEUU por la Administración Clinton-Gore, que tiene como finalidad ser un espacio de apoyo, refuerzo y socialización saludable durante el tiempo extraescolar.

En el capítulo siguiente, seis, recalca nuevamente la trascendencia de la oferta escolar que los centros realizan, manifestando que se generan numerosas desigualdades, al ser contenidos no obligatorios, fuera de lo que se establece como fundamental en la escuela y depender del capital cultural familiar, exponiendo las desigualdades entre unos y otros estudiantes.

Como conclusión, el autor afirma que el planteamiento de un proyecto escolar integral no depende del tipo de jornada escolar, sino de si dicha jornada se orienta a promover la igualdad de oportunidades entre la comunidad educativa del contexto en el que está enmarcada, advirtiendo que si la jornada escolar determina la cultura como algo serio, obligatorio y carente de interés, limitada a los contenidos más arduos y complejos del currículum, desvinculada del tiempo extraescolar, durante éste último podrán llegar a generarse escenarios de privatización, que mantengan o acrecienten las diferencias entre el alumnado, en una sociedad donde las jornada laboral y escolar marcan la vida de la ciudadanía.

*Tania Fátima Gómez Sánchez*

**GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. (2010). *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La Carrera Docente. Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Universitas, S.A. 589 p. ISBN: 978-84-7991-267-3.**

El libro presenta el trabajo de un grupo de investigación dirigido por el Catedrático Félix González Jiménez sobre la Carrera Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. La tutoría en el ámbito universitario y la buena formación de los docentes investigadores forman los ejes centrales del libro.

La obra está dividida en tres partes claramente diferenciadas y complementarias:

Se comienza con una aproximación al significado de conocimiento como: «Aquello que se refiere a la actividad de la razón en todas sus formas y ámbitos – actividad que solemos llamar pensamiento, reflexión, meditación, etc.–; a sus efectos: significar el mundo, y, dentro de su amplitud, a la vida y a lo que le es pertinente», nos invita a recorrer los distintos documentos que promovieron la implantación del Espacio Europeo de Estudios Superiores –EEES–, así como la implantación del Sistema Europeo de Créditos de Transferencia y Acumulación –ECTS–.

Para analizar la Universidad en España se abre el apartado V: La Universidad en España: Referencias y antecedentes desde la perspectiva de la formación de los docentes investigadores universitarios y el EEES. Con un análisis crítico sobre lo establecido hace propuestas para la formación pedagógica continua y permanente del profesorado universitario con la constante actualización en conocimientos; sin poder olvidar que los demás profesores del sistema educativo se preparan, como docentes, en la universidad. El profesional formado en la universidad no es inicialmente un útil y fructífero productor, ese es un efecto de su formación: él es, debe ser, un profesional enamorado del conocimiento a través del trabajo gratificante que adquirirlo y generarlo requiere; sabe ir a fondo y encuentra desde sus causas cómo entender y resolver problemas. O es esto o no es universitario (González, 2009).

Más adelante el libro presenta concreciones singulares sobre la justificación del concepto de la tutoría universitaria: «El tutor debe contribuir a un mejor desarrollo de los itinerarios formativos de los alumnos, entendiendo este desarrollo en términos de ajuste a las finalidades propias de la universidad y a un mejor aprovechamiento del período educativo».

Destacamos, a modo de ejemplo, las siguientes afirmaciones que por su rigor en la utilización de los datos evidencian la importancia de las tutorías en la docencia y en la investigación: «La tutoría universitaria debe dar respuestas a los reclamos de la sociedad que necesita ciudadanos y profesionales que participen activamente en sus procesos vitales. En este sentido el objetivo básico principal y permanentemente presente en la consideración esencial al valorar los procesos vitales, propios en su totalidad y en sus partes, es la responsabilidad. Por esta razón, la docencia universitaria como se deriva de la LOU Reformada (2007) no debe limitarse a la transmisión del saber, como conocimientos no refutables, sino que debe generar en los alumnos opinión, lo que obliga a los docentes investigadores a evidenciarlo para poder enseñar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo por su coherencia». «La tutoría permitirá que los alumnos tengan a quién recurrir siempre que necesiten una orientación».

En la última parte del libro se hacen propuestas concretas, bien secuenciadas de formación de los futuros estudios de grados y posgrados que constituyen la carrera docente ajustados al EEES: Grado y Posgrado de: Educación Infantil; Primaria y Secundaria; Grado y Posgrado de Pedagogía: formación de los pedagogos; Posgrado en la formación de los docentes investigadores de Educación Superior, un posgrado singular y síntesis de los anteriores en cuanto los docentes investigadores universitarios han de formar a todos los demás; La investigación y el Doctorado de los docentes investigadores integrados en un equipo o grupo y, por último, la propuesta del aprendizaje a lo largo de la vida –LLL–, Formación Permanente.

En síntesis, esta obra analiza las inquietudes del Dr. González Jiménez y su equipo para evidenciar la importancia de la formación de los docentes investigadores universitarios

en la que docencia e investigación no son separables: En la universidad se investiga fundamentalmente para enseñar. Educar es la labor más trascendente de la vida de forma inexorable y permanente. La matriz de toda forma de los procesos educativos está en la universidad y lo está hasta el punto de que éste es su sentido y cometido básico y capital. (González, 2009).

*Soledad Gil Hernández*

**GRAÑERAS, M. (Coord.). (2009). *Las mujeres en el sistema educativo II*, Madrid: IFIIE; Instituto de la Mujer. 201 p. ISBN: 978-84-692-8093-5.**

El estudio *Las mujeres en el sistema educativo II* es el volumen número trece de la colección «Mujeres en la Educación»; un conjunto de publicaciones que da nombre a una línea específica de investigación cuyo diseño, coordinación y realización son fruto de una larga y fructífera colaboración entre el Instituto de la Mujer (organismo autónomo dependiente del actual Ministerio de Igualdad) y el Instituto de Formación del Profesorado Investigación e Innovación Educativa (unidad dependiente del Ministerio de Educación). La presente publicación constituye uno de los resultados de dicha colaboración y recoge las conclusiones de un estudio sobre la representación, evolución y aportaciones académicas de las mujeres en los distintos niveles del sistema educativo.

La investigación toma como punto de partida los resultados del trabajo que, bajo el mismo título, se editó en el año 2001 y que inauguró la colección «Mujeres en la Educación». Su objetivo es, por tanto, una revisión, actualización y difusión de nuevos datos sobre la presencia y aportaciones de las alumnas y profesoras en el sistema educativo incidiendo en su evolución respecto a la información obtenida en el pasado estudio.

Las conclusiones aportadas son el producto de una minuciosa búsqueda y selección de estadísticas oficiales, del análisis de los datos y de su comparación con los resultados obtenidos en la investigación publicada en el año 2001. En base a las fuentes documentales utilizadas, el enfoque del estudio es fundamentalmente cuantitativo.

La publicación se estructura en tres partes diferenciadas e interrelacionadas que ofrecen una visión global de la situación de las mujeres en el actual sistema educativo. El primer bloque de contenidos mantiene un carácter introductorio que permite conocer el sistema educativo español, la representación de las mujeres en el mismo, sus resultados académicos y los retos que plantea el mercado laboral. El segundo bloque constituye el núcleo central y analiza pormenorizadamente la presencia de las mujeres en el sistema educativo desagregando los datos de la distribución por sexo del alumnado en cada uno



de los niveles educativos desde la Educación Infantil hasta la Formación Universitaria. El trabajo se cierra con un análisis general de la presencia y aportaciones de las profesoras en los distintos niveles educativos. La publicación incorpora una detallada bibliografía, webgrafía, legislación y referencias de las fuentes estadísticas utilizadas, así como abundantes gráficas y tablas que permiten asimilar de una manera visual los datos estadísticos aportados.

Las conclusiones del estudio ofrecen un panorama exhaustivo sobre la situación de las mujeres en el sistema educativo. Los datos señalan que la feminización de la profesión docente es un hecho en los niveles de Educación Infantil y Primaria pero la presencia de mujeres profesoras disminuye a medida que el nivel educativo es mayor. Respecto al alumnado, las mujeres son mayoría en los niveles postobligatorios de las enseñanzas, con excepción de los estudios de grado medio de formación profesional. En este sentido, es especialmente destacable la presencia femenina en Bachillerato y el crecimiento sostenido de las mujeres universitarias. Por otro lado, en todos los niveles del sistema educativo, excepto en los estudios de Doctorado, el porcentaje de mujeres que titula es superior al de hombres.

Ante esta situación, se hace imprescindible la realización de estudios que analicen la feminización de la docencia en todos sus ámbitos, las aportaciones de las mujeres en el sistema educativo y la detección de los retos que obstaculizan el avance de las mujeres en la estructura educativa. Respecto a este último punto, conviene señalar la investigación realizada en el año 2004 por el Instituto de la Mujer y el IFIIE, *Mujeres en cargos de representación del Sistema Educativo*, en cuya actualización se está trabajando actualmente.

Para finalizar, cabe señalar que el estudio se ha diseñado y publicado con la intención de convertirse en una herramienta útil para los docentes, personal investigador y para todas aquellas personas interesadas en el tema. Razón por la que la finalidad de la publicación es, junto a la actualización de los datos relativos a la presencia de las mujeres en el sistema educativo, abrir nuevas vías de investigación que permitan continuar avanzando hacia la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

***Yolanda Beteta Martín***

**GUTIÉRREZ PÉREZ, C. Y GUTIÉRREZ CÁNOVAS, C. (2009). *La actuación frente al cambio climático*. Murcia: Universidad de Murcia. 334 p. ISBN: 978-84-8371-827-8.**

Este manual de carácter divulgativo va dirigido al ciudadano, a las instituciones y a aquellos docentes concienciados con el medio ambiente y dispuestos a frenar el cambio climático.

Los gases de efecto invernadero dificultan la salida del calor que emite la Tierra durante la noche y dejan pasar la radiación visible emitida por el Sol, lo que produce el calentamiento global. Este grave problema ambiental es la consecuencia de un modelo de consumo y desarrollo no sostenible.

El desarrollo humano es directamente proporcional al consumo de energía, por ello tan sólo una quinta parte de la población mundial consume el 80% de la energía total. Ese mismo porcentaje de la energía comercial del mundo procede de combustibles fósiles (carbón, petróleo y gas natural). Éstos constituyen, junto a las energías hidráulica, nuclear, solar, eólica, del mar, calorífica residual y los combustibles, la denominada energía primaria; de ella sólo se aprovecha el 3%, de ahí su ineficiencia energética en un planeta donde la energía es deficitaria, cara y muy contaminante, ya que los procesos energéticos emiten grandes cantidades de CO<sub>2</sub>. Es necesario reducir el consumo energético y, por tanto, la huella ecológica (superficie de terreno y agua que necesita una persona para producir los recursos que consume y asimilar los desechos que genera).

Las *viviendas bioclimáticas* y las eco-ciudades posibilitan la adaptación al clima del lugar (y no al revés) aprovechando los recursos naturales y el sol con el fin de alcanzar un óptimo acondicionamiento térmico de los diferentes ambientes. En septiembre de 2006 entró en vigor el nuevo Código Técnico de la Edificación por el que todos los edificios de nueva construcción han de tener un certificado de eficiencia energética.

El ahorro de agua, además de paliar el problema de escasez de agua potable en el mundo, también supone un ahorro energético. Pequeños cambios en hábitos como utilizar el agua de cocer para regar las plantas o reciclar el aceite sobrante en lugar de verterlo por el fregadero conllevan grandes resultados. Este tipo de medidas han de hacerse eco no sólo en los hogares sino en las comunidades de propietarios, las empresas, instituciones, comercios, centros escolares, etc.

El aumento de consumo ha desencadenado el incremento creciente de residuos, principalmente en núcleos urbanos. Más de las tres cuartas partes de los materiales que se consumen se usan una sola vez antes de tirarlos; además, la mayoría de los productos están envasados y su fabricación contribuye de forma notable a la emisión de gases de efecto invernadero. Por tanto, no basta con reciclar el vidrio, el papel, los envases, las bolsas de plástico, el aceite usado de cocina, los coches viejos, los neumáticos, los

medicamentos, las pilas y baterías o los aparatos eléctricos y electrónicos; también es necesario reducir el consumo innecesario y reutilizar (por ejemplo, las bolsas de plástico).

El transporte en España absorbe el 40% de la energía global; es el sector con mayor crecimiento de emisiones de CO<sub>2</sub> (un tercio del total). Sorprende que la eficiencia energética de un coche sea del 30% (aunque en el caso de los híbridos es tres veces mayor). De ahí la necesidad de llevar a cabo una conducción eficiente usando las marchas adecuadas en función de la velocidad, respetando la aerodinámica del vehículo en la medida de lo posible o teniendo un motor bien reglado. Hay que tener en cuenta que el coche de gasóleo emite menos CO<sub>2</sub> y más partículas finas que causan numerosas muertes. Es necesario incentivar el uso de coches menos contaminantes; el Gobierno puso en marcha para ello el Plan VIVE sin mucho éxito.

La movilidad sostenible sólo se conseguirá con un uso racional de los medios de transporte, algo imposible por el momento puesto que en los últimos treinta años el uso de transporte público ha descendido un 20% (el mismo porcentaje que ha aumentado el uso del vehículo privado). Las administraciones cometen el grave error de invertir mucho más en carreteras que en transporte público en lugar de establecer mecanismos de disuasión y restricción del uso del vehículo privado. Es necesario incentivar el uso de la bicicleta como medio de transporte.

Gutiérrez Pérez y Gutiérrez Cánovas hacen hincapié en la idea de que las opciones para mejorar el medio ambiente y paliar el cambio climático son innumerables; todos y cada uno de los ciudadanos tienen la posibilidad de desarrollar hábitos de consumo sostenible y responsable. El futuro está en sus manos.

*M<sup>a</sup> José Moreno Cabello*

**MARTÍNEZ USARRALDE, M<sup>a</sup> J. y GARCÍA LÓPEZ, R. (2009). *Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos*. Valencia: Tirant lo Blanch. 158 p. ISBN: 978-84-9876-562-5. (Laura García Raga).**

Nadie duda en la actualidad de que la existencia de múltiples culturas que deben convivir en un mismo entorno, vivir en común, o lo que es lo mismo, compartir objetivos y proyectos comunes, se ha convertido en uno de los retos fundamentales de las sociedades del siglo XXI. Lograr una convivencia pacífica no significa ausencia de conflictos, naturales en todas las relaciones sociales, sino gestionarlos correctamente para transformarlos en oportunidades de aprendizaje y diálogo. En este sentido, es necesario profundizar en el desarrollo de recursos socioeducativos novedosos y nuevas figuras profesionales que

faciliten a los individuos la comunicación, el compromiso en proyectos comunes, la gestión de los conflictos democráticamente, contribuyendo –en definitiva– a la cohesión de los grupos en los que se integran.

En todo este contexto, se sitúa la mediación intercultural, temática en la que profundizan las profesoras M<sup>a</sup> Jesús Martínez y Rafaela García, como fruto de varios años de investigación y experiencia sobre el tema.

El libro, estructurado en cuatro capítulos, parte de una conceptualización teórica de la mediación en general y va concretándose en el ámbito intercultural y en la intervención práctica del mediador intercultural, figura en proceso de construcción que empieza a emerger con fuerza.

Así pues, en el primero de los capítulos encontramos definiciones actuales de la mediación desde perspectivas diversas, así como argumentos positivos y negativos de su utilización, sus tipologías, ámbitos de actuación y fases que deben seguirse en todo proceso de mediación. Una vez realizados estos apuntes introductorios y básicos para la comprensión de la temática, las autoras profundizan en el segundo de los capítulos en las funciones, perfil y carácter socioeducativo del mediador intercultural, desde cuatro modelos: asociativo, institucional, cooperativo y autónomo. Asimismo, se ofrecen tres grandes ámbitos de formación curricular necesarios para que el mediador intercultural desempeñe adecuadamente su trabajo: conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber estar), incluyendo, además, algunas reflexiones sobre las potencialidades y obstáculos de la institucionalización de la figura del mediador intercultural.

El tercer capítulo tiene como objetivo analizar un cuarto ámbito de formación referido a las competencias éticas y principios que requiere un mediador intercultural para ser un buen profesional, así como proponer la estructura y los contenidos que debería tener un código ético de la mediación intercultural.

Finalmente, las autoras justifican la necesidad de la formación en ética profesional que debe recibir un mediador intercultural, describiendo algunos elementos básicos que deberían incorporarse a la misma. Asimismo, seleccionan algunos ejemplos de situaciones conflictivas en las que puede encontrarse un mediador intercultural, exponiendo un modelo metodológico que le oriente en su toma de decisiones en caso de que tengan que enfrentarse a tales conflictos. Y junto a estos capítulos y en forma de anexo, se ofrecen casos concretos y reales acompañados de preguntas que pueden suscitar al lector reflexiones diversas y discusión.

En definitiva, cabe recomendar este interesante libro a todos aquellos profesionales que trabajan en el ámbito intercultural, así como a todos aquellos interesados en la temática de la mediación.

La fundamentación teórica, la combinación entre reflexión y práctica, la relevancia y actualidad del tema, así como la organización clara de contenidos y riqueza de recursos,

son motivos suficientes para su lectura. Sin duda, la convivencia entre personas de diferentes culturas es algo cada vez más habitual y debemos buscar respuestas a las nuevas realidades para que toda la diversidad de individuos podamos vivir en comunidad de forma solidaria y bajo los principios cívicos de los valores democráticos. Y en este reto puede contribuir el mediador intercultural, figura cuya función se dirige a facilitar la relación entre personas y grupos de culturas diversas para que sea posible aceptarnos como diferentes, pero capaces de crear proyectos comunes.

Ahora bien, el mediador intercultural requiere, sin duda, de un mayor reconocimiento profesional, así como de una formación especializada en aspectos organizativos, técnicos, socioeducativos y éticos, tal y como manifiestan las autoras a lo largo de las páginas del libro.

*Laura García Raga*

**OLASKOAGA, J. (Coord.). (2009). *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata. 270 p. ISBN: 978-950-34-0564-2.**

La publicación que se nos presenta es resultado del proyecto ECUALE (Estudios sobre calidad de la educación superior en América Latina y España), en el que participaron la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España), la Universidad de Guadalajara (México), La Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y la Universidad de Santiago de Chile y contó con financiación de la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo (AECID).

La red ECUALE agrupa actualmente a más de una veintena de profesionales de la enseñanza universitaria de América Latina y España.

Como línea de investigación, la de la calidad de la enseñanza universitaria constituye un reto enormemente atractivo; por su novedad; por la diversidad de los factores relevantes y la consiguiente necesidad de adoptar un enfoque multidisciplinar en su análisis; pero, sobre todo, por su inmediata repercusión en la realidad de la profesión docente. En esta obra se presta una especial atención a un colectivo cuya importancia en el proceso de educación es difícilmente discutible: el profesorado universitario, al cual pertenecen todos los autores de la obra, como puede verse en las breves reseñas bibliográficas que figuran en ésta.

La estructura de la obra es sencilla, sus contenidos se han dividido en dos partes: en la primera se relatan algunos detalles de los cuatro sistemas universitarios, argentino, chileno, español y mexicano, en los que operan los profesionales cuyas opiniones se resumen y analizan en la segunda.

Cada capítulo de esta primer parte ha sido escrito por un equipo de profesores con gran experiencia en docencia y gestión universitaria en sus países y que poseen un conocimiento profundo de sus sistemas universitarios. Probablemente ésta sea la mejor garantía de que las exposiciones son exhaustivas y tocan los aspectos más relevantes de cada uno de los sistemas universitarios tanto desde el punto de vista de los profesores como de los gestores.

La descripción de los sistemas universitarios aporta un necesario ejercicio de contextualización, que facilitan el análisis y la explicación de algunas de las particularidades nacionales en las respuestas de los docentes que son objeto de la segunda parte de la obra. La lectura de esta primera parte es imprescindible para aquellos lectores que desconozcan las especificidades de cada uno de estos cuatro sistemas universitarios.

La segunda mitad del libro se centra en conocer la opinión del profesorado universitario frente a los procesos que se están impulsando en las universidades para adaptarse a las exigencias de la creación de Espacios Supranacionales de Educación Superior. Aspecto éste que, por extraño que parezca, ha sido poco analizado en la literatura reciente.

Así, la segunda parte del libro se dedica a los resultados de una encuesta diseñada al efecto: la encuesta de percepción del profesorado universitario sobre variables que afectan a la calidad de la educación universitaria (EPPU), en la que se preguntó a los profesores sobre una serie de cuestiones relacionadas con la calidad de la educación superior, y sobre el propio concepto de calidad. La encuesta se pasó a docentes universitarios de las áreas de economía y empresa en los cuatro países.

Se abre esa parte con un capítulo sobre el contexto teórico y metodológico que nos ayuda a situar el estudio. En los capítulos siguientes, se resumen las opiniones vertidas por los profesores. Se ofrece un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en cada uno de los cuatro países, y se dedica un capítulo al análisis comparado. El instrumental estadístico empleado y la interpretación de los datos que se ofrece está al alcance de cualquier lector.

Los resultados y conclusiones de la investigación están expuestos con rigor, y entre ellos podemos encontrar algunas sorpresas que seguro que nos aportarán luz para afrontar mejor los retos a los que se enfrenta la universidad actual, y que a la vez se convertirán en retos para avanzar en la investigación.

Finalmente, la bien seleccionada bibliografía servirá de gran ayuda a los interesados en el tema.

***Miren Barrenetxea Ayesta***

**RUIZ FLORES, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Editorial Graó. 186 p. ISBN: 978-84-7827-723-0.**

La dependencia de lo literal se define como una estrategia de redacción en la que se simula la comprensión de un texto fuente mediante la reproducción y yuxtaposición de pasajes del mismo. Se trata de un fenómeno familiar para cualquier profesor de secundaria que no había aún recibido en España una monografía de carácter sistemático.

Podemos hacer recaer sobre los alumnos la entera responsabilidad del uso de estrategias dependientes de lo literal, como consecuencia de su incapacidad para comprender o producir autónomamente textos escritos en una sociedad caracterizada –como escribiera George Steiner en *En el castillo de Barba Azul*– por la «retirada de la palabra»; o bien admitir que, tal vez, nuestra praxis educativa permanece aún embarrancada en la reproducción de información, y que las dificultades que encuentran nuestros alumnos para comprender un texto o expresar sus conocimientos nacen del planteamiento superficial de ejercicios y exámenes. La autora se decanta, desde luego, por este segundo enfoque. Ciertamente, reconocemos en él una estrategia argumentativa frecuente en el discurso psicopedagógico: exagerar los defectos de la práctica docente –como si esta no hubiera evolucionado en los últimos treinta años y el profesorado, impermeable a la noción de *aprendizaje significativo* formulada en los años sesenta y setenta por D. P. Ausubel, siguiera aún varado en usos memorísticos– para concluir que son el anquilosamiento o la deficiente formación pedagógica de los profesores las raíces últimas de los males de la escuela en el cambio de siglo. Pero no es menos cierto que, si queremos acompasar nuestra marcha a la de los nuevos tiempos, urge llevar a cabo un replanteamiento crítico tanto de las tareas escolares que imponemos como de los criterios empleados para evaluar.

Son los capítulos I y V, en los que se identifican las prácticas más vulnerables a la dependencia de lo literal –el resumen, la batería de cuestiones de comprensión sobre un texto o los exámenes expositivos a partir de una fuente única: el libro de texto o los apuntes tomados al dictado– y se proponen actividades alternativas blindadas frente a estrategias de copia o pseudoescritura –impedir que los resúmenes se elaboren con el texto fuente delante, obligar a los alumnos a recurrir a fuentes múltiples o evitar cuestionarios prefabricados con preguntas orientadas a la mera recuperación de información–, aquellos cuya lectura puede resultar más provechosa para cualquier profesor que pretenda evitar, en los ejercicios, trabajos o exámenes de sus alumnos, la simple apropiación de secuencias de significantes al margen de los conceptos o ideas a los que se refieren.

En los capítulos centrales, la dependencia de lo literal se inscribe dentro de un marco de referencia más amplio. Así, en el capítulo 2 se explicitan las bases teóricas sobre las que se edifica la investigación. Para ello, la autora alude a los dos principales paradigmas explicativos del proceso cognitivo asociado a la redacción: el de L. Flower y J. Hayes

–para quienes, en síntesis, el acto de escribir se compone de tres procesos básicos que se activan alternativamente a lo largo de la composición: planificar, redactar y revisar–, difundido en España por Daniel Casanny o Anna Camps en diversas publicaciones desde finales de la década de los ochenta; y el de C. Bereiter y M. Scardamalia, que contraponen dos modelos de proceso cognitivo en la redacción de textos: *decir el conocimiento* –que se vincula al uso de estrategias dependientes de lo literal– y *transformar el conocimiento* –que implica la capacidad de construir un discurso propio–, al que se remitirá varias veces a lo largo del libro.

En el capítulo 3, el fenómeno se inscribe dentro de una teoría general sobre el error en la composición de textos. La autora propone una taxonomía con cinco tipos de errores: los que atañen al contenido, las deficiencias estructurales, los errores derivados de un dominio insuficiente del código, los fallos de atención –ligados, a menudo, a la falta de hábitos de revisión– y los errores originados en la dependencia de lo literal. Cada uno de ellos exige una forma de intervención distinta por parte del profesor: en lo que respecta a los textos con una fuerte dependencia de lo literal, se aconseja, por ejemplo, que sean devueltos al alumno sin corregir para que este los rehaga.

En el capítulo 4, la actuación del profesor ante este tipo de problemas se incardina dentro de una reflexión de carácter abarcador sobre la evaluación –en su plural dimensión de revisión, corrección y calificación– de la expresión escrita. En él se llama la atención sobre algunos vicios seculares: el abuso de la corrección normativa –quizá porque resulta más sencillo corregir un error ortográfico que un problema estructural o un desajuste pragmático– y la escasa incidencia o visibilidad de la nota de escritura –si es que esta existe como tal– en la calificación global de lengua. Y, a partir de una idea motriz básica toda corrección debe tener como horizonte la modificación y reescritura del texto original– se proponen diversas escalas y modelos de evaluación de los distintos aspectos que deben ponderarse en un texto: la presentación, el respeto a las convenciones del género textual, la organización de los contenidos, el registro, la coherencia sintáctica, la pertinencia léxica, la ortografía y, por supuesto, la utilización –o no– de estrategias de redacción dependientes de lo literal.

**Ricardo Lobato Morchón**



**SANTOS REGO, M. A. (Ed.) (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte; Editorial Octaedro, 235 p. ISBN: 978-84-8063-362-8.**

Este libro recoge las reflexiones de diecisiete expertos cuyas líneas de investigación se centran básicamente en el análisis teórico de las políticas educativas. El estudio de las relaciones entre acción política y educación se realiza en esta obra a partir del eje temático: *compromiso social*.

Como bien nos señala el coordinador de la publicación, Miguel Ángel Santos Rego, este compromiso social es principio vertebrador de toda política educativa. Indudablemente, ninguna acción política puede dissociarse de este elemento. Si nos retrotraemos a la etimología del término, la palabra *compromiso* proviene del término latino *compromissum* y se refiere a aspectos que hacen referencia a relaciones, disposiciones y acciones. Esto es, un «compromiso» denota la obligación contraída mediante acuerdos o por responsabilidades inevitables derivadas de las partes (agencias o agentes) implicadas. En este sentido, la idea de compromiso nos aproxima a los principios y valores de exigencia, responsabilidad, identificación y construcción de metas comunes, así como también al principio de exigencia en su realización. De ahí que en la obra que se reseña, la tesis básica que se defiende sea, siguiendo las palabras de sus autores, que «el logro de mayores niveles de equidad y calidad en la formación de la ciudadanía precisa de políticas educativas socialmente comprometidas». Para Santos Rego y los coautores de este libro «hablar de compromiso social en las políticas educativas es demandar un compromiso que alcanza a todas las instancias administrativas, civiles y económicas, sin olvidar a aquellas otras de naturaleza asociativa (p.18)»

A lo largo de los catorce capítulos sobre los que se estructura este libro, el compromiso social de las políticas educativas se analiza tomando como referencia los ejes de las políticas educativas actuales: equidad y justicia social y calidad de la enseñanza. Asimismo, este compromiso social adopta como unidad de análisis las instancias implicadas y su territorialización, especialmente referido, a la Comunidad Autónoma de Galicia.

Todas estas interesantes aportaciones se organizan en dos partes bien diferenciadas. La primera parte de la obra, lleva por título: *Las políticas educativas en el espacio público. El compromiso con la equidad y la calidad*. Esta sección la integran seis capítulos a lo largo de los cuales sus autores nos introducen en el análisis de distintas cuestiones: Calidad, reformas escolares y equidad social (Cap.1), la evaluación de la calidad de la educación y la creación de un sistema de indicadores (Caps. 2 y 3), la investigación educativa como referente de las políticas educativas (Cap. 4), la problemática de la satisfacción de las necesidades de equidad y calidad en educación (Cap. 5) y equidad e inclusión educativa

(Cap. 6). La segunda parte de la publicación lleva por título: «*Territorio, Sociedad Civil y progreso de la equidad y la calidad en educación*». La integran ocho capítulos que se ocupan de analizar el desarrollo de las políticas educativas en España en la consecución de las metas de equidad y calidad educativa. De este modo, los autores nos adentran en el análisis de las políticas educativas y el compromiso local en España (Cap. 1), sociedad civil y política educativa (Cap.2), escuela rural y política educativa (Cap.3), los programas de preescolar en casa (Cap. 4), el cuidado de la infancia como referente de equidad y calidad (Cap. 5), etnia gitana y sistema educativo (Cap. 6), inmigración y desigualdad educativa (Cap. 7) y educación para la ciudadanía (Cap. 8).

Sin duda, una interesante y rigurosa obra, en una cuidada edición, que aborda una compleja cuestión. Se echa de menos, si acaso, algún capítulo dedicado al compromiso social de las políticas educativas en relación con los jóvenes y las personas adultas, así como también un análisis más detallado del progreso del compromiso social de las políticas educativas en los municipios, si bien es cierto que hay un capítulo en el que se analizan precisamente el compromiso social desde los ámbitos locales (vid. Cap. 1 Parte II, a cargo del Dr. Colom Cañellas).

Una obra que recomiendo a las personas interesadas en profundizar en el conocimiento de la filosofía y el alcance del compromiso social de las políticas educativas en nuestro país. Una obra, sin duda, pertinente, a la par que exigente y rigurosa.

*Luis Núñez Cubero*

**SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M. L. (2010). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea. 160 p. ISBN: 978-84-277-1690-2**

La recién instaurada estructura curricular, que toma como referente el fomento de una serie de competencias genéricas y específicas, y la propuesta de nuevos métodos de enseñanza centrados explícitamente en el aprendizaje del alumnado, están generando unas exigencias pedagógico-didácticas sin precedente alguno en la historia de las universidades europeas. En un momento en el que se demanda un nuevo perfil docente que fomente en el alumnado habilidades de pensamiento superior y el aprender a aprender mediante la revisión del ejercicio profesional, la obra «*Competencias Cognitivas en Educación Superior*» se convierte en un referente para la planificación y desarrollo de procesos de enseñanza que potencien la construcción de competencias cognitivas y metacognitivas por parte del alumnado. En este sentido, el libro ofrece relevantes aportes teóricos y prácticos para la consecución de una enseñanza que, además de asegurar la adquisición

de un conjunto de conocimientos disciplinares, se dirija a la estimulación planificada e intencional del potencial cognitivo de los estudiantes.

En el libro se distinguen tres grandes apartados, que se extienden y desarrollan a través de siete capítulos. La claridad en la presentación de las ideas y la adecuada organización de los capítulos, facilitan la lectura y el análisis detenido de los temas y conceptos nucleares que la autora pretende desarrollar. La primera parte, que abarca un capítulo, recoge una oportuna clarificación conceptual del constructo *competencia*, arroja información acerca de su aparición y evolución en el contexto europeo de Educación Superior y ofrece algunas orientaciones generales relacionadas con la evaluación. En este mismo capítulo, la autora se centra en las competencias cognitivas, examina diferentes niveles de cognición y traza un perfil de competencias cognitivas y metacognitivas, susceptible de ser incorporado en la enseñanza de cualquier materia. Este perfil, como una aportación relevante de la obra, se compone de seis grupos de competencias relacionadas con el pensamiento comprensivo, crítico, creativo, la toma de decisiones y solución de problemas, la metacognición, autorregulación y transferencia. Lejos de ofrecer un modelo de compartimentos estancos, la autora muestra la naturaleza modificable, dinámica y plástica de las competencias cognitivas y la relación de dependencia que se produce entre todas ellas.

La segunda parte, que contiene cinco capítulos, desarrolla las competencias cognitivas de cada uno de los grupos que componen el perfil. En concreto, recoge definiciones operacionales, claras y rigurosas, para cada una de las competencias, la representación gráfica de las mismas, y algunos ejemplos que ilustran cómo incluirlas en la enseñanza de materias pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento (psicología, ciencias de la salud, estadística, economía, informática, medicina, etc.). Es relevante la apuesta que hace la autora por la enseñanza directa de algunas competencias que ayudarán al alumnado a pensar en términos de la materia que estudia. En este sentido, no se trata únicamente de invitar a los estudiantes a comparar, analizar, sintetizar, crear, solucionar problemas e incluso reflexionar acerca del propio proceso de aprendizaje, sino de enseñarles a cómo hacer todo esto en el contexto de una asignatura concreta.

Todas las ideas precedentes se contextualizan en el último capítulo del libro. En el mismo, se presentan algunos métodos y formas de intervención educativa que, por su virtualidad pedagógica, pueden ser de gran utilidad para el desarrollo de competencias cognitivas. En primer lugar, este capítulo ofrece una explicación del Método «Pensar Activamente en Entornos Académicos (PAEA)». Consiste en un procedimiento que, constituido por ocho etapas, busca integrar un conjunto de competencias cognitivas y sociales en los contenidos académicos que se pretenden enseñar, para después transferir ambos aprendizajes –competencias y contenidos– a la solución de problemas complejos. Un aspecto que estimo interesante es que el libro muestra, de forma muy didáctica, las diferentes

fases del método PAEA, las actividades que se pueden realizar en cada una de ellas y una justificación, del todo pertinente, de las acciones propuestas.

Finalmente, el libro describe algunas estrategias y técnicas de formación más concretas e incluye algunas orientaciones, teóricas y prácticas, relacionadas con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje de las competencias cognitivas.

En un momento de plena transformación y mejora de las enseñanzas universitarias, es preciso señalar el carácter oportuno, pertinente y necesario del libro. Por los elementos de reflexión que contiene y por las derivaciones prácticas que se desprenden del mismo, su lectura puede orientar al profesorado en el diseño de contextos de aprendizaje que ayuden al alumnado a pensar en y con el contenido, a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, y a adquirir herramientas que le permitan pensar y aprender de una manera cada vez más autónoma.

*Beatriz Jarauta Borrasca*

**SOBRADO, L. M. Y CORTÉS, A. (Coords). (2009). *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva. Colección Manuales Universidad. 422 p. ISBN: 978-84-9742-956-6.**

La obra coordinada por los profesores Luis Sobrado y Alejandra Cortés asume el reto de presentar una visión global e integral de la orientación profesional. El resultado es un manual con vocación integradora y europeísta que abre, sin duda, nuevos horizontes en el ámbito de la orientación profesional no sólo desde la perspectiva teórica sino también de la práctica y de la técnica.

Planteado en términos realistas ante los innumerables desafíos que la Orientación Profesional debe asumir en el contexto sociolaboral actual, la obra es fruto de la colaboración de profesionales especialistas en el campo de la orientación profesional, en el ámbito español, especialmente universitario. A lo largo de sus páginas los diversos colaboradores revisan, analizan y aportan soluciones originales y prácticas a los problemas que van surgiendo indefectiblemente en el campo de la orientación profesional, la inserción laboral y en la necesidad de la orientación *long life*.

Nuevos escenarios se abren precisamente ahora ante la profesión del orientador u orientadora: la necesidad de equilibrar vida laboral y personal, las exigencias para adaptarse rápidamente a los cambios laborales y a las nuevas tecnologías, la reivindicación de una orientación a lo largo de la vida, y para todas las personas, las nuevas exigencias de

movilidad académica y laboral en el marco de la Unión Europea, la lucha por el logro de altos niveles de calidad en los sistemas y en las políticas, el protagonismo de los sistemas de evaluación continua, el análisis del papel y significado de la competencia laboral, etc., son los hitos que presiden la filosofía y el planteamiento de este manual.

Los coordinadores contemplaron la existencia de nuevos protagonistas significativos en la actividad orientadora, por lo que la familia, los nuevos profesionales de la orientación –con su ineludible normativa deontológico–, las instituciones renovadas y la carrera por la mejora de los recursos tecnológicos avanzados son características interesantes de esta obra, que adjetivamos de actual, práctica y ambiciosa.

La extensión de la obra permite abordar a lo largo de sus 17 capítulos los fundamentos teóricos y los modelos de intervención y de organización en el marco del *long life*; se analizan los procedimientos y las estrategias de la intervención orientadora y los recursos –convencionales y tecnológicos–, así como su concreción en los procesos diagnósticos y en la elaboración de proyectos profesionales. La relevancia de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) y de los constructos como las competencias y cualificaciones profesionales enmarcan el desarrollo de la intervención orientadora en todos los ámbitos y transiciones que les acompañan, incluida la función tutorial. Aportan, así, pautas para el desarrollo de la intervención en contextos específicos como la orientación en el escenario educativo y en el laboral, la orientación para la inserción profesional o la orientación permanente. Una revisión que no olvida su dimensión europea de y, desde el ámbito internacional, la acreditación de los profesionales de la orientación.

Los temas se presentan de forma clara, ordenada, con método y rigor, aportando nuevas soluciones a viejos problemas y motivando a los profesionales de la orientación a movilizarse frente a un futuro que avanza con enorme rapidez. Al final de cada uno de los capítulos el lector encuentra un conjunto de cuestiones para reflexionar, o debatir en un contexto de grupo, así como la propuesta de ejercicios de aplicación de los contenidos cuya utilidad formativa es destacable. Acentuamos la aportación de una bibliografía actualizada, profusa, variada y complementada con un glosario clarificador y sitios web de enorme utilidad para el profesional o el estudiante en formación.

Presentado dentro de una colección de manuales universitarios, la profundidad y amplitud de sus contenidos justifican su recomendación a diferentes audiencias, desde las propias personas en formación, a profesionales en activo, o a personas responsables de la política tanto a nivel estatal como autonómico que en este manual van a encontrar sugerencias para la innovación y la puesta al día de algunas líneas de trabajo.

***M<sup>a</sup> Pilar Figuera Gazo***

**ZARAGOZA MUÑOZ, J.LL. (2009) *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó. 350 p. ISBN: 978-84-7827-767-4.**

Un gran libro para tener una visión global de en qué consiste ser profesor de música hoy en día en Educación Secundaria. Ameno, con una gran enumeración de casos prácticos y ejemplificaciones, ofrece una amplia visión sobre los problemas, decisiones y principales cuestiones a las que se enfrentan los profesores en este ciclo educativo, a partir de unos planteamientos pedagógicos asequibles a la comprensión de todos.

Su estructura analiza el currículo de educación musical en secundaria y su contexto didáctico desde un espíritu que combina la teoría y la práctica musical, basado en los perfiles de competencias docentes, todo ello orientado a un objetivo primordial: conseguir un aprendizaje musical significativo. Para ello incita a los profesores a una reflexión detenida y ampliamente ejemplificada sobre las principales metodologías didácticas y sobre las estrategias de aprendizaje.

Siempre desde una perspectiva de incitar a la reflexión –y no de proponer «recetas» de dudosa efectividad– nos presenta de forma muy organizada y variada diversas posibilidades de concreción del currículo, tanto desde los objetivos preceptivos de la etapa como a través de la estructuración en bloques de contenido vistos desde la consecución de competencias musicales específicas del alumnado, así como varios criterios para la programación de los mismos en el aula.

Antes de pasar a temas más técnicos de tipo metodológico presta atención a la importancia de las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos como un elemento básico para la efectividad del aprendizaje. Destaca la necesidad de formación psicopedagógica y de acercamiento en la comprensión de los requerimientos de los adolescentes en cuanto a hacerse protagonistas de su propio aprendizaje (motivación, metas de aprendizaje, *locus* de control, principios de metacognición y algunas aplicaciones específicas de los mismos en el aula de música con los adolescentes) todo lo cual se refleja en la elaboración de un perfil de competencias necesarias para ser un buen docente de música en secundaria: lo que llama el «*docente afectivo-efectivo*».

Posteriormente se centra en las decisiones que el profesor debe tomar para llegar a realizar un aprendizaje musical significativo en relación a las competencias musicales específicas. La planificación de contenidos mínimos de la unidad didáctica para que ningún alumno o alumna quede excluido de la posibilidad de alcanzar los objetivos fundamentales, la clasificación de varias tipologías de aprendizajes y la identificación sobre las causas de las diferencias de significación en el aprendizaje, nos conducen hasta la explicitación de una serie de decisiones didácticas sobre el diseño de los contenidos y los procesos inductivos y deductivos del aprendizaje que conducen a la elección de un estilo didáctico

reflexivo y la metodología que se va a utilizar en cada momento en función de las diferentes variables del contexto. La explicación de las ventajas y aplicaciones concretas de los métodos de enseñanza transmisiva, expositiva-activa, para el descubrimiento guiado, para la práctica autotélica y para el descubrimiento autónomo están ampliamente desarrolladas. Y las conecta con las estrategias de enseñanza y aprendizaje para utilizar en el aula, realizando propuestas de asociación entre los tipos de contenidos (declarativos, procedimentales, autotélicos y axiológicos), las estrategias de enseñanza (procedimientos verbales, práctica reflexiva autorregulada y actitud activa e implicación emocional en el esfuerzo cognitivo) y las vías de mediación (instrucción directa, modelado cognitivo, práctica guiada y enseñanza vicaria).

En definitiva, se pretende llegar a un aprendizaje estratégico que implica la planificación consciente del uso de los procedimientos técnicos por parte del profesorado buscando la prioridad de un aprendizaje más consciente y autónomo para el alumno, en el que la metacognición es la estrategia fundamental que impregna el conocimiento estratégico y la afectividad es la metacompetencia que impregna el resto de las relaciones entre docente y discentes.

Finalmente realiza una propuesta sobre la evaluación a partir de los bloques de contenido de la educación musical en secundaria y destaca la importancia de evaluar tanto el aprendizaje como la enseñanza, desarrollar la fiabilidad y funcionalidad de la evaluación, llegar a un consenso en el aula sobre los criterios de evaluación y fomentar la autoevaluación docente.

*M<sup>a</sup> del Rosario Castañón Rodríguez*