

RESEÑAS

TULODZIECKI, G.; HERZIG, B. y BLÖMEKE, S. (2004): *Gestaltung von Unterricht-Eine Einführung in die Didaktik. Preparación de las clases. Una introducción en la Didáctica*. Bad Heilbrunn, Editorial Klinkhardt, 288 pp.

Los tres autores, pero especialmente el primero, forman parte de los grandes didactas de la Alemania actual. Sus investigaciones especialmente en el campo de la pedagogía medial han permitido innovar sus sistemas educativos. Mediante proyectos financiados por las administraciones de los respectivos estados federados han dado un impulso no sólo a sus publicaciones en docencia en las Universidades de Paderborn, Bochum y Berlín, sino a los modelos educativos de la República Federal. Tulodziecki representa el ámbito de la didáctica general y la pedagogía escolar, Herzig en Bochum profesa los ámbitos de la investigación en la enseñanza y aprendizaje y Blömeke la didáctica sistemática y la investigación educativa en la Universidad Humboldt de Berlín.

El título no es fácil de traducir. Lo describiré, por tanto, pues ayuda a comprender mejor el sentido de la obra. La palabra *Gestaltung* se puede entender como diseño, elaboración. *Unterricht* es tanto enseñanza como la clase concreta. Introducción a la Didáctica, que figura en el título como explicación, podría convertirse en sustantivo y por tanto denominarse: Una introducción a la Didáctica: Diseño de la enseñanza. Esta versión podría aparentar como una violencia al propio título. Sin embargo podría ser también así. Los autores en su versión original han

querido presentar un enunciado que armoniza y da continuidad a saberes didácticos, con práctica escolar.

La obra se divide en 10 capítulos que se distribuyen en tres partes. La primera trata de los fundamentos de la investigación en la enseñanza, y se estructura en tres capítulos cuya denominación es: Aprendizaje como punto orientador en la enseñanza, Aprender y actuar, Dimensiones conceptuales y finalidades de la enseñanza. El segundo apartado lleva por título: Planificación, realización y reflexión en la enseñanza. Y los capítulos que lo integran se denominan: Tareas complejas para estimular los procesos de aprendizaje, Desarrollo de la clase, componentes de la misma, preparación, descripción, análisis y valoración de la clase. El tercer apartado se describe como investigación empírica en educación y supuestos didácticos. Los dos capítulos que lo integran se denominan: Resultados de investigaciones empíricas sobre modos de enseñar y Enseñanza en el contexto de nuevos supuestos didácticos.

Las últimas 50 páginas se dedican a una reflexión sobre el valor de los nuevos supuestos didácticos, un modelo de preparación de una clase, a las referencias de fuentes. De gran valor y utilidad encuentro los índices de autores citados y el registro de conceptos. 29 figuras y 8 tablas ayudan al lector a la comprensión de la densa obra.

Para los autores las dos principales tareas de la enseñanza y del sistema educativo son la motivación y el apoyo de procesos de aprendizaje y desarrollo. Partiendo de este supuesto buscan con espíritu de dar a todos igualdad de oportunidades, cómo potenciar al

mismo tiempo un alto nivel educativo. Con estas ideas claras de justicia y buscando calidad, contemplan dos debilidades constatadas a nivel internacional y nacional que hacen enfermar el proceso formativo. Éstas son: insuficiente nivel de exigencia individual a niños y jóvenes y excesiva condescendencia con los resultados aun cuando sean malos o insuficientes tratando de explicar todo desde las situaciones sociales, contextuales y étnicas. Y esto representa un lastre permanente para todo el sistema y la totalidad del alumnado y cuerpos docentes.

Para hacer frente y salvar estos puntos débiles del propio sistema y poder ofrecer a niños y jóvenes posibilidades de educación justas, creativas, autónomas, socialmente responsables, los autores proponen en este libro, basados en los resultados de investigaciones empíricas sobre educación, un procedimiento orientado a la acción y al desarrollo de la acción formativa. Este proceso educativo está concebido desde una perspectiva diferenciadora de diversos supuestos de aprendizaje que deben ser integrados como las celdas de un panal de abejas. De esta forma se articulan, posibilitan e integran caminos de aprendizaje autónomos y diferentes, lo que se corresponde con una de las características de la enseñanza de calidad.

Las bases de esta concepción son supuestos teóricos social constructivistas, evolucionistas y didácticos. De esta forma se pretende subrayar que los procesos de aprendizaje deben buscar y tender tanto a la adquisición de unos sólidos conocimientos de las diversas materias académicas como a la

potenciación de capacidades intelectuales y actitudes teniendo en cuenta las necesidades y las situaciones vitales. El libro está elaborado de tal forma que permite y estimula una reflexión y un debate sobre cuestiones importantes teóricas y prácticas relacionadas con los procesos educativos.

La obra está pensada y redactada especialmente para uso y estudio de estudiantes de Pedagogía que piensen dedicarse a la docencia en cualquier nivel o disciplina. En cuanto a los contenidos pretende corresponder a lo que ellos piensan que ha de ser el núcleo de la preparación y desarrollo de las clases como eje de la profesión docente. Una obra cuya traducción al castellano podría ser de interés y permitir un fructífero diálogo entre nuestros pedagogos y los alemanes más relevantes que siguen cultivando la Didáctica como disciplina integradora en la formación de docentes.

María Luisa Sevillano García

VILLAR ANGULO, L. M. (coord.) (2004): *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid, Pearson Educación, 601 pp.

Una vez más, el profesor Luis Miguel Villar Angulo da muestra de la tenacidad e inagotable capacidad de trabajo a que nos tiene acostumbrados y presenta una obra colectiva de gran interés para el ámbito universitario en estos momentos en que se comienza a entretejer el nuevo modelo educativo de enseñanza superior. Su permanente compromiso con la mejora educativa y

la formación docente, de las que ha dado muestra permanentemente a lo largo de los años, le ha permitido, en esta obra que coordina, rodearse de un nutrido e importante elenco de profesionales de diferentes universidades españolas y hacer realidad este proyecto destinado a explorar un mundo algo inexpugnable como el de la docencia universitaria y contribuir decididamente a su mejora.

La obra, acompañada de un CD-rom, presenta un programa formativo útil e innovador desde el que se pretende ayudar al docente universitario a afrontar los nuevos retos formativos en un momento en el que la globalización del aprendizaje y la convergencia educativa con Europa abren nuevas vías para el desarrollo profesional del docente universitario, al tiempo que da muestra de la relevancia de los procesos de evaluación para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria, ya que se apoya en debilidades apreciadas en los procesos de autoevaluación de la docencia universitaria y en una revisión del programa de formación DPDU desarrollado por la Universidad de Sevilla.

El libro está dividido en dos partes claramente diferenciadas. La primera de ellas, compuesta por dos capítulos, es obra del profesor Villar Angulo. En el primero de ellos, y tras una breve mención a los supuestos y fundamentos en que debe apoyarse el desarrollo del docente universitario, se presenta el programa de formación DPDU desarrollado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla durante el curso 2002-2003 en distintas facultades y escuelas, y dirigido a

impulsar la formación basada en capacidades de los docentes universitarios. De esta forma nos aproximamos a las singularidades de esta iniciativa formativa, a su diseño, desarrollo, evaluación, reestructuración y nueva versión tras el seguimiento y evaluación llevados a cabo sobre la propuesta inicial. El segundo de estos capítulos nos sumerge en la arquitectura interior de esta segunda versión y en las capacidades docentes que lo conforman a través de siete módulos (*identidad personal, relaciones sociales, currículum, metodología, toma de decisiones, interacción y evaluación*) que constituyen el referente base para la concreción de las capacidades en que queda finalmente estructurado el programa.

La segunda parte, bastante más extensa y análoga en su estructura a la obra también coordinada por el profesor Villar relativa a la formación en capacidades docentes para la gestión de la calidad en Educación Secundaria publicada recientemente por la editorial McGraw-Hill, cuenta con aportaciones de 22 autores, además del coordinador, ampliamente conocidos en el panorama nacional. En ella, y desde el convencimiento de que el dominio de una capacidad aglutina no sólo un conocimiento conceptual propio de ésta sino un conocimiento del procedimiento sobre cómo proyectarla en una forma de hacer, se profundiza en un importante repertorio de capacidades. Apoyados en los nuevos postulados de reflexión, colaboración, visión constructivista del aprendizaje, excelencia docente, expansión del espacio de aprendizaje y autonomía en que se sustenta la actual teoría formativa, los

autores van dando forma al proyecto formativo basado en capacidades, reflexionan sobre la finalidad de la capacidad propuesta, sus diferentes usos y muestran conocimientos y destrezas en acción que corresponden a experiencias prácticas vivas desarrolladas por docentes de otras universidades con objeto de hacer más asequible su aprendizaje.

En el módulo primero, dedicado a profundizar en la identidad personal de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, se abordan cuestiones relativas a la labor tutorial, motivaciones, expectativas, roles, etc. El segundo módulo, centrado en las relaciones sociales, atiende a la enseñanza como proceso de comunicación e interacción social, ocupándose de aspectos relativos a la dinámica de grupos, ambiente psicosocial de aprendizaje, relaciones institucionales, cultura del centro, entre otros. Las capacidades relacionadas con la planificación de la acción docente, estrategias cognitivas, enseñanza reflexiva o estilos cognitivos de los estudiantes, quedan integradas en el módulo del currículo. El módulo de metodología universitaria engloba las capacidades vinculadas con la estructura de la lección, aprendizajes de conceptos, resolución de problemas, distribución del tiempo, etc. Aquellas otras capacidades relativas a la toma de decisiones, incluidas en el módulo cinco, están estrechamente conectadas a los procesos de individualización de la enseñanza. El módulo relativo a la interacción aglutina capacidades relativas a la conducta instructiva de profesores y alumnos. Y

finalmente este recorrido concluye con un conjunto de capacidades ligadas al proceso evaluador.

La presentación de cada una de las treinta capacidades básicas para el desarrollo del docente universitario se estructura de igual forma: finalidad, usos de la capacidad, escenario docente, estudio de caso, actividades propuestas para ejercitar dicha capacidad, instrumento de autoevaluación de la capacidad, referencias bibliográficas y direcciones webs de interés para profundizar en el estudio de dicha capacidad.

La lectura de este libro nos coloca ante una propuesta de gran potencial formativo, por cuanto posibilita acercarse a otras experiencias docentes, expandir las experiencias formativas, identificar fortalezas y debilidades en la docencia universitaria, favorecer la autoevaluación de los docentes y apreciar los progresos y cambios experimentados ampliando la geografía del aprendizaje de los docentes universitarios. Se trata de una iniciativa que responde a las nuevas exigencias de convergencia con Europa en materia de enseñanza superior, a los requerimientos de evaluación de calidad propuestos para las titulaciones y a la necesidad de incrementar la profesionalidad del docente universitario. Estamos convencidos de que el profesor Villar y el conjunto de profesores que han participado con sus aportaciones en la elaboración de este trabajo nos convierten en beneficiarios de una obra que será un referente para los docentes universitarios ante los procesos de cambio que se avecinan en la enseñanza superior.

M.^a Carmen López López

CASTILLO ARREDONDO, S. (2004): *La práctica evaluadora del profesorado. Primaria y Secundaria*. Granada, Grupo Editorial Universitario.

Si hay un tema central en los planteamientos educativos teóricos y prácticos, ése es el de la evaluación. Su importancia radica, sin duda, en que la evaluación dirige implícitamente los sistemas: en función del modelo evaluador que se implanta, así se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y el funcionamiento de los centros docentes en general. Lo que se tiene en cuenta en la enseñanza es lo que se evalúa y eso hace que todo gire en torno al modo real de implementar las propuestas evaluadoras. Quizá por ello aparece, de forma permanente, bibliografía que desde unos u otros enfoques aborda el papel de la evaluación educativa y su instrumentalización, de acuerdo con los objetivos que se le asignen.

Por otra parte, también hay que reconocer que es difícil el cambio de prácticas en la enseñanza y en la organización escolar y que, dentro de este amplio campo, quizá lo que menos se modifica es la forma de evaluar, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje del alumnado. El examen entendido como medio casi imprescindible de valorar es algo tan arraigado en la cultura escolar que parece imposible hacerlo desaparecer, aunque en muchos casos no resultaría necesario en absoluto, por el buen conocimiento que el docente posee del progreso de sus alumnos. Y esto es algo que, por supuesto, perciben los alumnos de inmediato, incluso los más pequeños, que definen la escuela como «un lugar donde se aprueban o suspenden

exámenes» (recogido por Ph. W. Jackson en *La vida en las aulas*, 1991); lo que nos habla de que, en definitiva, lo más importante de la escuela son los exámenes, es decir, la evaluación.

No obstante, la evaluación continua en las etapas de educación obligatoria está implantada legalmente en España desde 1970, aunque resulte increíble en muchas situaciones reales. Y la LOGSE (1990) insiste en la necesidad de utilizar diferentes técnicas e instrumentos para llevar a cabo la evaluación del alumnado, planteamiento en el que se insiste y se renueva en la LOCE (2002). Creo que, desde un punto de vista teórico, somos muchos los que estamos plenamente de acuerdo con la necesidad de que efectivamente se aplique ese modelo evaluador, pero creo, igualmente, que todavía sigue sin generalizarse como sería deseable. El profesor Santiago Castillo, en la obra que se reseña, recoge los resultados de una investigación dirigida por él que, como indica su título, intenta reflejar cómo son las prácticas evaluadoras del profesorado, tanto en Educación Primaria como en Secundaria, partiendo de la opinión que merece la propuesta de evaluación escolar y la reforma educativa, continuando con la comprobación de cómo evalúa el profesor a sus alumnos y finalizando con un acercamiento hacia la opinión del profesorado sobre la autoevaluación del alumnado y su grado de aplicación. Todo ello teniendo en cuenta las normas y orientaciones dadas, legalmente, en los últimos años.

Comienza el estudio con una fundamentación teórica de la evaluación de aprendizajes, decantándose por un modelo formativo («el propósito más

importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar...», como dicen Stufflebeam y Shinkfield, en su *Evaluación sistemática*: 1987) señalando las deficiencias que suelen presentarse en las prácticas habituales y las dificultades que se encuentran para superarlas: falta de cultura evaluativa, individualismo profesional, secretismo profesional, tiempo disponible, equipos directivos despreocupados, falta de disponibilidad para el cambio, insuficiente nivel de formación y apoyos institucionales. En un segundo capítulo, se realiza una recopilación de las investigaciones existentes en torno a la evaluación educativa y el profesorado, para entrar a continuación en el planteamiento de la investigación que se presenta. Las variables que se tienen en cuenta se clasifican en: variables de entrada, relacionadas con el profesorado (género, edad, titulación académica, situación administrativa, área de conocimiento, tipo de centro, etapa del sistema educativo y comunidad autónoma a la que pertenece), variables de proceso (catorce, que no enumero, relativas al modo concreto de aplicar la evaluación: opiniones, actitudes, momentos, procedimientos, etc.) y variables de producto, agrupadas en aspectos didácticos, psicopedagógicos y operativos.

Se pasaron los cuestionarios a un total de 4.644 profesores de todas las enseñanzas anteriores a la Universidad y de todas las Comunidades Autónomas, de los que fueron respondidos 1.135. Con esta muestra significativa, se trabajó con un nivel de confianza del 95%. El cuestionario pasado se estructuró en cuatro grandes apartados, en los que se distribuyeron los diferentes ítems: Datos

personales y profesionales del profesorado, Evaluación escolar y reforma educativa, La práctica del profesorado en la evaluación escolar de los alumnos y La autoevaluación del alumno. Además, se solicitaba la opinión del profesorado acerca del propio cuestionario cumplimentado. La obra ofrece seguidamente información sobre el proceso completo de realización, fiabilidad y validez y otra serie de cuestiones importantes para garantizar el rigor de la evaluación llevada a cabo.

Dejando a un lado el primer apartado del cuestionario, me centraré en destacar algunos datos significativos que aparecen en el estudio y que pueden resultar indicativos de algunas incoherencias en la aplicación práctica de la evaluación escolar o que ponen de manifiesto áreas en las que puede mejorarse de modo evidente. Parece que el profesorado, en general, posee un buen criterio, una correcta conceptualización de lo que debe ser la evaluación educativa, valorando más los aspectos didácticos de la misma que los puramente operativos, apareciendo una diferencia a favor de la Educación Primaria y la Formación Profesional, en relación con la Educación Secundaria Obligatoria. No obstante, se pone de manifiesto que es necesaria mejor formación para aplicar estos planteamientos, puesto que se presentan determinadas dificultades de carácter práctico, como puede ser la elaboración de los instrumentos apropiados para ello. En Secundaria, especialmente, el número excesivo de alumnos se muestra como un inconveniente añadido a los problemas ya citados. A pesar de mostrar una estimable apreciación del planteamiento psicopedagógico de

la evaluación, hay un porcentaje de profesorado que dice no llevar un proceso sistemático de la evaluación y otro, mayor, que sólo la aplica para comprobar el logro de objetivos. Son posturas ciertamente contradictorias y preocupantes. Lo que más se está de acuerdo en valorar (en un 31,5% de los casos) es el esfuerzo y el trabajo personal del alumno y, después, la adquisición de conceptos, aunque en esto último hay un porcentaje similar del profesorado que no es lo que más tiene en cuenta. Del mismo modo, lo más importante es la evaluación continua en el aula y la de principio del curso; en este mismo apartado aparecen, otra vez, opiniones relativas a que lo principal en evaluación son los días o semanas dedicados a exámenes (sobre todo los de final de curso) y los exámenes trimestrales. Estas posturas presentan mayor porcentaje en profesorado con menor formación pedagógica, es decir, en el que se encuentra en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El procedimiento más valorado para evaluar es la observación del trabajo en clase (64,9%), si bien en Educación Secundaria tiene un papel preponderante el examen, que contradice –como en casos anteriores– la técnica apoyada mayoritariamente.

Por lo que se refiere a la autoevaluación, es apreciada si se la aplica el propio profesorado (43%), pero no para que la ejerciten los alumnos. Es valorada altamente en cuanto a la función educativa que posee por la toma de conciencia que supone para el alumno el conocer lo que sabe, pero en general se reconoce su falta de aplicación. La

heteroevaluación del alumnado es la practicada de forma habitual, sin duda alguna.

Como puede comprobarse –o intuirse, por estos comentarios–, es mucha y muy variada la información que ofrece la obra –de la que yo sólo he destacado algún dato más o menos interesante, a título de muestra– y puede resultar provechosa para todo tipo de estudiosos de la educación, en sus vertientes teórica y práctica, al igual que para administradores y profesorado en general. Esta investigación constituye una aportación muy relevante al mundo científico interesado por la mejora de la ejecución de la enseñanza y, de modo específico, de la aplicación de la evaluación a los aprendizajes de dicha enseñanza. Además, como toda evaluación, deberá servir para la toma de decisiones en el futuro, de manera que se contribuya a salvar las contradicciones que se ponen de manifiesto a través de las medidas oportunas: formación, ejercicio de la dirección, trabajo en equipo, etc., para conseguir que, al fin, la evaluación no sirva sólo para comprobar, sino que pueda utilizarse para perfeccionar y mejorar el sistema en todas sus facetas.

La trayectoria del profesor Santiago Castillo Arredondo, con numerosos trabajos y publicaciones relativos a evaluación, avala, con la realización de esta investigación, su contenido y su aplicabilidad y posibilidad de transferencia a otros campos educativos involucrados y afectados por los modelos evaluadores que se adopten, que siempre repercutirán en el correcto proceso de cualquier proyecto y en sus positivos resultados finales.

M.^a Antonia Casanova

VILLAR, L. M. y ALEGRE, O. (2004): *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid, McGraw-Hill. 449 pp. (ISBN: 84-481-2952-0).

El *Manual para la excelencia en la enseñanza superior* pretende ser una obra de ayuda para todos los agentes de un programa formativo en su afán por evaluar la calidad de programaciones y titulaciones universitarias.

Tres son las inquietudes que afronta la presente obra: *social* (promover una docencia de calidad); *universitaria* (elevar las condiciones de enseñanza en escenarios diferenciados); e *individual* (estimular la vida profesional de docentes de distintos cuerpos y dedicaciones). De esta forma, los indicadores de calidad desarrollados en los capítulos de este Manual constituyen una depuración formal de los aspectos de mejora docente adecuados a distintas áreas clásicas del conocimiento.

A través de los nueve capítulos de los que consta la obra, los autores ofrecen soluciones a los seis grandes criterios planteados en el modelo de autoevaluación de los programas formativos universitarios diseñados por la Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2002), inspirado en el modelo de calidad de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM, 1995).

En el recorrido de los dos primeros capítulos, los autores reflexionan sobre la naturaleza y estructura de un Programa Formativo (PF), así como de los conceptos básicos cara a la evaluación de la calidad de dicho programa, entendiéndolo éste como la acción de juzgar

los fundamentos teóricos y los efectos que produce el perfeccionamiento en el cuerpo docente, en otros agentes intervinientes en instituciones educativas y en distintos beneficiarios de la sociedad (p. 19).

A lo largo de los seis capítulos siguientes (tercero-octavo), la estructura de los contenidos que presenta el Manual se unifican en apartados, correspondiendo con los indicadores de calidad del modelo de evaluación de un programa formativo, y éstos a su vez en epígrafes, como si fueran fases de un ciclo de aprendizaje: *Análisis funcional* (qué es y cómo se usa el conocimiento expuesto), *Aprendizaje experiencial* (narración y análisis de una práctica: innovación y experimento), *Reflexión como meditación* (interpretación del pensamiento o teoría personal de un docente), y *Construcción de compromiso* (orienta el deseo de recomponer una práctica de calidad).

En el capítulo tercero los autores nos introducen en los indicadores de un Plan Formativo respondiendo a retórica: *¿Qué se enseña y qué aprenden los estudiantes a través de un plan formativo?* A través de las distintas páginas que componen el capítulo, los lectores pueden indagar en la forma de redactar los objetivos de un PF en su coherencia, flexibilidad y factibilidad, así como en la continua actualización.

El capítulo cuarto está dedicado a los indicadores sobre la organización de la enseñanza, girando en torno a las siguientes preguntas: *¿Cómo planificar la mejora continua?*, *¿cómo redactar principios y políticas para la gestión de la enseñanza?* Para dar respuesta a esta serie de cuestiones los autores indagan,

recogiendo y analizando la labor de un equipo responsable de un PF los aspectos referidos a la dirección, planificación, comunicación y organización de la enseñanza, así como a la definición de las acciones de mejora y revisión de un PF.

En el capítulo quinto, referido a los recursos humanos, se analizan los indicadores básicos referidos al personal académico y al personal de administración y servicios (PAS) implicados en un PF, con el fin de conocer el grado de adecuación a los objetivos previstos en dicho programa y a los requerimientos del mismo.

Indicadores de recursos materiales es el tema que engloba el desarrollo del capítulo sexto. A través de estas líneas se pretende analizar las infraestructuras, instalaciones y equipamientos necesarios para desarrollar un PF (*¿Cómo se acomoda la biblioteca y los fondos documentales al proceso formativo?, ¿cómo se adaptan medios, recursos e Internet a un PF?*).

El capítulo séptimo se refiere a los indicadores de un proceso formativo, englobando en su desarrollo indicadores relacionados con el alumnado y con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, como son las competencias estudiantiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la metodología de enseñanza y de evaluación, la supervisión de las prácticas externas o la tutoría como piezas imprescindibles de un proceso formativo.

A lo largo del capítulo octavo el lector podrá profundizar sobre los indicadores de resultados de un PF. A través de estos apartados y epígrafes los autores indagan sobre el impacto o efecto de un PF en la satisfacción de los alumnos que se vincula con el tiempo que tarda en completarlo, el seguimiento que del egresado se hace, así como de su inserción laboral y, finalmente, la satisfacción que manifiestan los empleadores y grupos sociales relacionados con un PF.

En el último capítulo –*Desarrollo de la experticidad docente*–, los autores culminan la obra invocando el concepto de profesionalidad docente universitaria para incorporar en él la cultura emergente de investigación sobre docencia universitaria, la integración de los conocimientos científicos y didácticos, y la aplicación del conocimiento pedagógico a nuevas situaciones académicas en la docencia, tutoría, prácticum, investigación de las distintas áreas de conocimiento, que convierten la figura del docente en un profesional experto, como búsqueda de la excelencia.

En conclusión podemos decir que el *Manual para la excelencia en la enseñanza superior* se convierte en una obra de referencia obligada para todos los docentes universitarios que desean implantar en sus programas formativos la calidad por medio de indicadores seleccionados del modelo EFQM.

Juan Jesús Gutiérrez Castillo

SEVILLANO GARCÍA, María Luisa (2004): *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid, McGraw-Hill. 389 pp.

La didáctica vive tiempos de cambio. Ése parece ser el postulado del libro *Didáctica en el siglo XXI*, dedicado en su mayor parte a analizar las tendencias de ese cambio. Bajo el prisma de la calidad educativa, Sevillano revisa en esta obra los parámetros esenciales del nuevo enfoque, cada vez más influido por el uso masivo de tecnologías, ahora definidas no sólo como recursos y medios de/para la enseñanza sino, cada vez más, como la piedra angular del entramado didáctico en sus diversas acepciones. Con un planteamiento de este tipo la distribución de los contenidos ha podido alejarse de las dimensiones más específicas y reconocibles de la didáctica como el diseño de la instrucción, el análisis del profesorado o la evaluación educativa, lo que, de entrada, supone un soplo de aire fresco en un campo de estudio tan dado a los rigores procedimentales y metodológicos como es el de la didáctica. En esta ocasión, los temas centrales de la didáctica general sí encuentran acomodo en el texto, pero integrados en marcos conceptuales más permeables.

Desde el comienzo los temas reciben un tratamiento proyectivo. Así, el primer capítulo trata la consideración de la didáctica como una materia «responsable» a pesar de los cambios. Sevillano parte de los axiomas teóricos tradicionales como el conductismo y constructivismo, las teorías del aprendizaje social o los modelos cognitivos y del procesamiento de la información, como base para lanzar nuevas propuestas que

alcanzan los horizontes en la enseñanza-aprendizaje, los escenarios donde el proceso tiene lugar, sus temáticas y los modelos que lo explican, en tanto que dimensiones sujetas a realidades socioeducativas cambiantes. Esas propuestas genéricas –aproximativas– derivan, entre otras, en las teorías del diseño de la instrucción, los modelos de la acción docente y la formación en la práctica y basada en competencias como referentes de una didáctica del nuevo siglo.

La constatación de los cambios requiere un tratamiento en profundidad, así como repasar la base epistemológica –los fundamentos y métodos del conocimiento científico– de las principales líneas de fuerza. A ello se dedica enteramente el segundo capítulo, que da cuenta de las raíces terminológicas del concepto de didáctica al tiempo que recorre los paradigmas y enfoques que definen las aproximaciones más novedosas.

Llegados a este punto, una vez descrito el estado de la cuestión junto con los antecedentes teóricos más relevantes, la autora desarrolla en los tres últimos capítulos los elementos clave de su planteamiento: el currículum, la investigación e innovación y los medios.

El currículum continúa siendo el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el escenario donde tiene lugar la adquisición de conocimientos en situaciones regladas, cada vez más abiertas. El análisis crítico de la relación entre escenarios formativos y un entorno cada vez más globalizado, la incorporación al diseño de la instrucción de elementos intangibles como actitudes, valores o fenómenos culturales y la sublimación de las experiencias (acciones prácticas)

pedagógicas como eje del diseño curricular son algunas de las dimensiones que avanzan esa nueva concepción. Y todo ello entendiendo el diálogo entre didáctica y currículum como una situación de hecho que permite a ambas disciplinas –con el currículum como «parte conceptual y práctica que enriquece el tronco de la didáctica»– alimentar el corpus de conocimiento de las Ciencias de la Educación.

El segundo núcleo lo constituye la investigación, entendida como el centro de los enfoques didácticos innovadores. Aparte de repasar paradigmas, corrientes y metodologías tradicionales, Sevillano no aventura otras tendencias en investigación más allá de la emergencia de los métodos cualitativos y su combinación con los enfoques derivados del positivismo. Más bien, su tesis hace referencia a la ecuación que relaciona investigación, innovación y calidad, donde, nuevamente, los medios y las tecnologías de la información actúan como agentes catalizadores del cambio. Para la autora, es gracias al aporte de los medios que la didáctica puede superar los corsés del rigor metodológico de las escuelas clásicas y acceder a formas de acción innovadoras. De alguna manera, la propuesta de este modelo no es sorprendente: el fenómeno es común a otras ciencias sociales y, por sí mismo, permite explicar el actual sistema socioeconómico derivado de la última revolución informacional. Lo sustantivo aquí es la defensa expresa de ese modelo en el ámbito de la didáctica, una ciencia frecuentemente limitada por el marcaje de las corrientes de pensamiento menos iconoclastas.

La obra finaliza con un capítulo dedicado a la dimensión medial –término procedente de la escuela alemana de estudio de medios de comunicación en educación– de la didáctica. La competencia medial, el estudio de los mensajes procedentes de los medios, la producción de contenidos en diversos soportes por parte de los estudiantes y el análisis crítico de los agentes de comunicación, son, entre otros, nuevos campos de estudio por parte de la didáctica que estarían más allá de las propuestas de trabajo educativo de/con los medios de comunicación y nuevas tecnologías. Sevillano entiende que la oferta mediática disponible trasvasa claramente el límite de los contextos pedagógicos tradicionales y conforma una realidad social, cultural y también formativa específica, que la didáctica –la didáctica medial, se entiende– puede administrar con el fin de diseñar procesos educativos basados en la calidad.

«Didáctica en el siglo XXI» es, en fin, una obra que plantea cuestiones capaces de generar un debate constructivo en la comunidad científica y académica acerca de las nuevas formas de diseñar procesos formativos. Su estilo comprensivo y la capacidad de integrar diversas aproximaciones teóricas y prácticas hacen de ella un buen instrumento de mejora de la enseñanza para los docentes e, igualmente, una fuente de conocimiento para los estudiantes y todos aquellos interesados en una materia que está directamente relacionada con la mejora de la calidad educativa.

Daniel Domínguez Figaredo, UNED

FUENTES VIÑAS, Arturo M. (2004): *Las cooperativas de enseñanza* (un estudio de las cooperativas de trabajo asociado). UNED. Centro Asociado de Ceuta.

Las sociedades en las que ha venido desarrollándose el hombre, tanto personal como profesionalmente, lo han abocado a recurrir a los demás para resolver tanto sus problemas como los de la comunidad que lo acoge. Pues bien, de algo tan natural como lógico, surge la cooperación como conducta idónea para cubrir las necesidades del individuo. La cooperación, por tanto, no es algo característico de algunas épocas de la humanidad sino que, el hombre, ha venido adoptando esta conducta a lo largo de sus ciclos vitales en el tiempo.

Sin embargo, cuando hablamos de la génesis del *cooperativismo* como estructura social y económica hemos de referirnos, ya lo apunta el autor y otros expertos, a la experiencia de Rochdale a finales del siglo XIX; concretamente en la década de los cuarenta –*los hambrientos años cuarenta*– en los que dada la complicada situación en que se vivía se optó por fundar, en el pueblo inglés de Rochdale (1844), una cooperativa de consumo constituyéndose ésta como el *protos* del movimiento cooperativo.

Asimismo y para centrar el tema que nos ocupa, el cooperativismo en España e incardinado en el ámbito educativo, ha de matizarse que es un movimiento joven –pero no inexperto– que apenas cuenta con 50 años de vida. Y es que aunque empieza a gestarse en la década de los 60, en este breve período,

ha conseguido presentarse actualmente como una «corriente renovadora» instalada entre las dos visiones tradicionales de concebir la gestión de la Escuela: pública-privada. Esta bipolarización del sistema escolar, como podrá comprobarse en la obra del Dr. Fuentes, no es absolutamente necesaria; desde esta atalaya, las cooperativas de enseñanza se fundamentan en un sistema de autogestión democrática en el que tanto los éxitos como los fracasos son compartidos por todos los integrantes de la cooperativa. En ellas las perspectivas del socio y del trabajador cristalizan en la persona del cooperativista.

El autor, cooperativista vocacional –y si se me permite, de «pro»– quiere con esta obra, y lo consigue, acercar al lector al conocimiento de lo que es una *cooperativa de enseñanza*; pero no se queda ahí y además presenta datos rigurosos y objetivos que permiten a los más interesados en el tema seguir profundizando en él. Así, esta publicación contribuye excepcionalmente a *presentar en sociedad* esta nueva filosofía ante la escolarización contribuyendo a su difusión, profundización y esclarecimiento.

El volumen queda estructurado en dos partes tan claramente diferenciadas como complementarias; en la primera que engloba los primeros cinco capítulos, se abordan los pilares teóricos imprescindibles para contextualizar el fenómeno cooperativista. Se trata en profundidad su desarrollo histórico y legislativo para poder llegar a la aplicación de éste al mundo de lo educativo.

En este marco teórico, el autor empieza su recorrido por un primer nivel de concreción, el más general,

para ir acercándose detalladamente a la situación actual acontecida en nuestro país. Recorre desde los ya comentados orígenes del movimiento, los principios doctrinales del fenómeno y su sistema organizativo, pasando por un estudio de las cooperativas en Europa, hasta llegar a una descripción pormenorizada de la situación española. Sin embargo, este primer bloque no termina aquí sino que –y afortunadamente– el Dr. Fuentes no olvida en ningún momento al «cooperativista» en educación por antonomasia, Celestin Freinet, dedicando la mayor parte del capítulo quinto a revisar las principales concepciones y técnicas que respecto a la cooperación en educación definían al pedagogo francés.

Una vez afianzados los pilares teóricos –siempre necesarios– la segunda parte está dedicada a exponer los principales, y más significativos, resultados aportados por la investigación que el autor desarrollara recientemente sobre la realidad de las cooperativas de Trabajo Asociado en España. Estos resultados se nutren de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, confiriéndole así un mayor grado de proximidad –validez– a la realidad diaria que se vive en las cooperativas de enseñanza.

En este sentido el tratamiento cuantitativo de los datos se ha centrado fundamentalmente en el cálculo de porcentajes, representaciones gráficas y contrastes mediante la utilización de pruebas no paramétricas, en tanto que la vertiente cualitativa (que además de tener sentido en sí misma complementa «dando color» al aséptico tratamiento cuantitativo) se ha dedicado al desarrollo de la técnica del Grupo de Discusión.

Asimismo, y para facilitar al lector la interpretación de los datos reportados por esta técnica, el autor los presenta –y es de agradecer– en una serie de mapas conceptuales muy intuitivos que permiten al lector acercarse de forma sencilla y completa a las conclusiones extraídas por dicha técnica.

Pues bien, los resultados del análisis cuantitativo aparecen reflejados en el capítulo séptimo y abarcan cuatro ámbitos bien diferenciados y complementarios. Se estudia al *directivo cooperativista*, al *directivo del centro educativo*, al *profesorado cooperativista* y al *profesorado no cooperativista*. En esta línea el tratamiento cualitativo se ubica en el capítulo octavo donde pueden encontrarse los mencionados mapas conceptuales en los que cristalizan las percepciones de los protagonistas cotidianos que desarrollan su labor educativa en las cooperativas.

Para terminar, y como es lógico, las conclusiones más relevantes del estudio junto con algunas propuestas de mejora pueden encontrarse en el último capítulo de la obra, el noveno.

Esta publicación, que con tanto esfuerzo e ilusión el Dr. Arturo Fuentes ha sacado a la luz, cumple con las expectativas que en su día nos comentaba a un grupo de amigos y colegas: *Ojalá con este libro pueda contribuir a paliar el desconocimiento que gran parte de la sociedad tiene sobre nuestras cooperativas de enseñanzas; y que ese reconocimiento tácito necesario por parte de autoridades académicas y políticas empiece a ser una realidad como en otros países de nuestro entorno.*

José Antonio Pareja Fdez. de la Reguera