

Recensiones / Book reviews 016

Ra.016 PÁG. 197

AURELIO VILLA Y MANUEL POBLETE

**Aprendizaje basado en competencias.
Una propuesta para la evaluación de las
competencias genéricas**

Rb.016 PÁG. 199

MIGUEL PUYUELO, JORDI RENOM, ANTONI SOLANAS Y

ELISABETH H. WIIG

Evaluación del lenguaje BLOC Screening-R

Rc.016 PÁG. 201

VÍCTOR M. LÓPEZ PASTOR

**Evaluación formativa y compartida en
Educación Superior: propuestas, técnicas,
instrumentos y experiencias**

Rd.016 PÁG. 204

CONCEPCIÓN NAVAL

Enseñar y aprender. Una propuesta didáctica

Re.016 PÁG. 206

JOSÉ CARDONA ANDÚJAR

**Cuestiones en torno a la formación y
desarrollo profesional de los profesores**

Rf.016 PÁG. 209

NOELIA LÓPEZ DE DICASTILLO, CONCHA IRIARTE Y

MARÍA CARMEN GONZÁLEZ-TORRES

Competencia social y educación cívica

Rg.016 PÁG. 211

PIERRE OGNIER

**Une école sans Dieu? 1880-1895. L'invention
d'une morale laïque sous la III^e République**

Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas

Aurelio Villa y Manuel Poblete (Dir.)
Bilbao, Universidad de Deusto (Editorial Mensajero, Colección Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto, Bilbao), 2007, 336 pp.

Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas es fruto de un trabajo colegiado y cooperativo entre un numeroso grupo de profesores fundamentalmente de la Universidad de Deusto. El libro consta de cuatro capítulos. El primero expone los diferentes enfoques y teorías de la organización existentes. Comienza definiendo qué es una organización humana. Basándose en J. A. Pérez López, define la organización como el conjunto de personas cuyos esfuerzos se coordinan para conseguir un cierto resultado u objetivo que interesa a todas ellas, aunque su interés pueda deberse a motivos diferentes. En este contexto, el fin de cualquier organización es satisfacer las necesidades de las personas que con ella se relacionan. Esta publicación se centra en el camino seguido por la Universidad de Deusto en cinco titulaciones (todas ellas cuentan con egresados)

con la implementación del desarrollo y evaluación del aprendizaje basado en competencias. Ante los nuevos requerimientos del contexto, se ha buscado en numerosos países el desarrollo de propuestas de formación que garanticen integración, integralidad, transferibilidad y aplicabilidad del conocimiento, pertinencia y evidencia de resultados. Algunos de estos rasgos se han hecho evidentes en los denominados enfoques y modelos educativos basados en competencias.

Con la Unión Europea, la necesidad de reconocimiento mutuo y movilidad entre los países promovió la discusión y establecimiento del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). La experiencia de catorce años muestra que es un mecanismo facilitador y transparente de reconocimiento académico entre instituciones y países. Además, un resultado importante es que ha permitido alcanzar acuerdos entre sistemas y países con tradiciones radicalmente diferentes.

En palabras de la Dra. Ofelia Ángeles Gutiérrez en su artículo "La educación basada en competencias. ¿Una alternativa de transformación del currículo? La educación superior para el siglo XXI" (En *Memories of the XXII Annual Conference of the Pacific Circle Consortium*. ANUIES, México, 1998), las razones que justifican la importancia de la formación basada en competencias son: 1) Permite definir parámetros para alinear el valor de títulos y diplomas así como de otras formas de reconocimiento de las competencias. 2) Permite

RECENSIONES
APRENDIZAJE BASADO EN
COMPETENCIAS.
UNA PROPUESTA PARA LA
EVALUACIÓN DE LAS
COMPETENCIAS GENÉRICAS

contar con bases para el reconocimiento de competencias adquiridas en otros países. 3) Facilita la vinculación entre los requerimientos del sector productivo y los resultados de la educación y la capacitación, para hacerlos más relevantes a futuro. 4) Permite contar con elementos para reconocer diversas formas de aprendizaje. 5) La claridad, validez y confiabilidad de las competencias, aceptadas y reconocidas por la sociedad, permite mayor competitividad en el mercado de trabajo. 6) Refuerza el propósito de empleabilidad, tanto para quienes acceden al empleo por primera vez como para los desempleados. 7) Contribuye a la “equidad” ya que establece estándares objetivos que garantizan el acceso de diversos grupos en condiciones de igualdad. 8) Permite adaptarse a las capacidades y requerimientos del sujeto y le proporcionan la capacidad de adquirir niveles de competencia más altos.

En la evaluación basada en competencias es necesario considerar tres aspectos fundamentales en cuanto a cómo evaluamos y con qué evaluamos: la necesidad de una evaluación directa, la necesidad de múltiples fuentes de evidencia y la necesidad de una evaluación integral.

En esta evaluación tienen que considerarse, como elemento primordial, los criterios de desempeño, que pueden definirse como declaraciones que especifican el nivel requerido de desempeño de la actividad. Además se deben considerar otros aspectos: 1) Debido a que la competencia no puede ser observada en sí misma, se hace

necesario contar con evidencias de su dominio. 2) Este tipo de evaluación reconoce la práctica como una forma de aprendizaje y como un medio para consolidar el conocimiento. 3) Considera al alumno capaz de organizar y dirigir su aprendizaje. 4) Se centra en resultados. 5) Es individual. 6) No utiliza una escala de calificación porcentual, numérica o alfanumérica. 7) No se comparan los resultados de un alumno con los del otro. 8) Sólo se emiten juicios de competente o no competente. La evaluación de competencias requiere distintos procedimientos y técnicas de evaluación según el propósito que se desea evaluar (conocimientos, actitudes y comportamientos competenciales). Lo verdaderamente importante de la evaluación es la coherencia entre el propósito a evaluar y el procedimiento seleccionado para ello. La evaluación de las competencias, incluidas las competencias genéricas, es un tema absolutamente clave para determinar la validez del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el resultado del mismo está en función de cómo se ha medido y qué se ha medido. La implementación de la formación por competencias demanda una transformación radical; implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo y sobre todo en la forma de evaluar y promocionar al alumnado. La propuesta desarrollada desde la Universidad de Deusto puede ser tomada como un ejemplo válido de lo que implica el aprendizaje y la evaluación basados en competencias.■

Rb016

Evaluación del lenguaje BLOC Screening-R

Miguel Puyuelo, Jordi Renom, Antoni Solanas y Elisabeth H. Wiig
Elsevier-Masson, Barcelona, 2007,
936 pp.

BLLOC Screening-R (*BLOC-SR*) es un instrumento para evaluar el lenguaje de niños de 5 a 12 años y de niños mayores con limitaciones de lenguaje. La obra incluye un *Manual del usuario*, un *Cuaderno de registro* (fotocopiable), un *Cuaderno de imágenes*, que contiene los estímulos visuales de cada uno de los ítems que componen la batería, un disco compacto (*BLOC-INFO*), cuyo desarrollo e implementación informáticos ha estado a cargo de Sergio Rodríguez. Este CD contiene el *software* necesario para: cumplimentar anamnesis, corregir automáticamente las diversas pruebas de que se compone la batería (y las de sus versiones anteriores, *BLOC-C* –Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial– de 1998 y *BLOC-S* de 2002), guardar los datos de cada niño examinado para poder comparar los resultados obtenidos en una fecha determinada con los obtenidos en fechas anteriores y transformar las puntuaciones para comparar los resultados de un niño concreto con perfiles evolutivos típicos obtenidos con una amplia muestra de más de 700 escolares de 1º a 6º de

Educación Primaria. A estos materiales imprescindibles para la administración de la batería de tests se añade un volumen: *BLOC-C y BLOC-S. Aplicación a poblaciones con necesidades educativas específicas*, compilado por Miguel Puyuelo, en el que se describen diversas experiencias de la aplicación de *BLOC-C* (la primera versión, exhaustiva y larga, de la batería) y de *BLOC-S*, que fue la primera versión reducida que servía de *screening* para señalar las dimensiones lingüísticas específicas que parecían estar alteradas o retrasadas y necesitaban, por tanto, de un análisis más pormenorizado con *BLOC-C*. En este interesante volumen se da cuenta de las informaciones que se obtienen con la aplicación de esta batería, en sus dos versiones previas, a niños maltratados, a niños con lenguas maternas distintas del español, a niños con X Frágil, con parálisis cerebral, con privación afectiva, a adultos con traumatismo craneoencefálico, etc. La evaluación del lenguaje siempre es una tarea compleja, y se podría decir que también frustrante: los resultados casi nunca se corresponden bien con la complejidad de cualquier interacción comunicativa por trivial que sea. Cuando esa evaluación se hace a partir de muestras de lenguaje espontáneo siempre cabe preguntarse: si esa muestra tomada es suficiente (la respuesta es siempre negativa), si es representativa del lenguaje habitual del niño, si es todo lo que puede decir ese niño concreto en esa situación comunicativa determinada y, especialmente cuando se evalúa el

199 ESE Nº16 2009

RECENSIONES
EVALUACIÓN DEL LENGUAJE
BLOC SCREENING-R

lenguaje limitado de un niño con dificultades, el lenguaje espontáneo no da a conocer bien las formas concretas en las que hay que intervenir para su mejora.

Cuando se trata de tests estandarizados, como el que nos ocupa, el evaluador se plantea si los datos que ha obtenido dan cuenta de las habilidades reales que un niño despliega en una interacción comunicativa cotidiana, en la que las creencias respecto a las intenciones, emociones y expectativas del interlocutor tienen una importancia decisiva en el logro comunicativo y en la utilización de formas lingüísticas adecuadas para ajustarse a esas creencias; y casi nada de eso puede tenerse en cuenta en la elaboración de un test de lenguaje. Es esa necesidad de conocer si el niño dispone de todas las formas lingüísticas –aquellas que le van a permitir ser más eficaz en sus intercambios comunicativos– la que empuja a los psicólogos del lenguaje a un intento de exhaustividad en los instrumentos que construyen para la evaluación del lenguaje. Esa compleción pretendida ha originado baterías de tests que exigen mucho tiempo para su administración, acarreado problemas de motivación y atención por parte del niño. *BLOC-C* (Puyuelo, Wiig, Renom y Solanas, 1998) fue una de esas baterías.

Así pues, los autores se han puesto a la tarea –desde hace varios años– de seleccionar los mejores ítems, tras los análisis estadísticos pertinentes, de cada módulo de *BLOC-C*: morfología, sintaxis, semántica y pragmática, para

construir una batería aplicable en aproximadamente una hora y que da una información muy valiosa del estado de esas dimensiones del lenguaje.

Sin embargo, los autores, desde las primeras páginas, ponen de relieve el carácter exploratorio y orientativo de la batería, que exige la evaluación más pormenorizada de las dimensiones que se han mostrado limitadas en *BLOC-SR*. Y para esa segunda evaluación, proponen *BLOC-C*, cuya corrección, material y perfiles evolutivos están contenidos también en *BLOC-INFO*. Esto representa, además de una apreciable comodidad, una garantía para tomar las decisiones adecuadas respecto a la intervención logopédica a programar en el niño examinado, ya que se trata en realidad de un mismo instrumento, y, por tanto, la decisión adoptada no está sometida a las dudas, a veces paralizantes, que sobrevienen al evaluador cuando emplea dos instrumentos de evaluación diferentes. Se menciona la intervención logopédica porque, desde las primeras páginas también, los autores hacen explícito el objetivo de la batería: detección de limitaciones de lenguaje e identificación de las conductas comunicativas y lingüísticas que serían objeto de intervención logopédica.

Hay otras dos o tres baterías de tests que evalúan todas las dimensiones del lenguaje en el panorama psicopedagógico español, todas ellas con carácter exploratorio (*screening*), pero *BLOC-SR* tiene una serie de ventajas sobre ellas: muestra muy amplia que tiene el español como

primera lengua, mayor cantidad de formas evaluadas a pesar de su carácter exploratorio, soporte de una batería mucho más amplia que lleva más de diez años demostrando su utilidad, posibilidad de recurrir a evaluaciones más precisas empleando el mismo formato y los mismos perfiles evolutivos, consistencia de los resultados, obtenida a partir de la significativa correlación con los datos aportados por *BLOC-C*.

Así pues, a pesar de las limitaciones señaladas, presentes en cualquier forma de exploración lingüística, *BLOC-SR* es una forma de evaluar el lenguaje que debe ser tenida en cuenta en las prácticas evaluadoras de los profesionales de la educación, tanto en la detección de limitaciones de lenguaje con riesgo de cronificarse en Educación Infantil, como en las distintas formas de trastorno, para tomar las decisiones adecuadas sobre los objetivos del programa de intervención logopédica.■

GERARDO AGUADO

Rc016

Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias

Víctor M. López Pastor (Coord.)
Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, 2009,
270 pp.

Como indica la contraportada se trata de una publicación conjunta de un numeroso grupo de profesores investigadores de diversas universidades, quince, que pertenecen a la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria.

Los autores son conscientes de que el cambio –acordado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y enfocado hacia una enseñanza prioritariamente orientada al aprendizaje del estudiante– supone dificultades para hacerse camino en nuestra institución universitaria. Todos somos testigos de los frecuentes debates y manifestaciones en contra de profesores y estudiantes que inundan actualmente foros de todo tipo, medios de comunicación y la propia calle. Precisamente por ello y por su experiencia docente e investigadora en este ámbito, los autores del libro creen tener, si no la llave, sí mucho que aportar para estimular el cambio entre los

201 ESE N°16 2009

RECENSIONES

EVALUACIÓN FORMATIVA Y
COMPARTIDA EN
EDUCACIÓN SUPERIOR:
PROPUESTAS, TÉCNICAS,
INSTRUMENTOS Y
EXPERIENCIAS

membros de la comunidad universitaria.

El libro distingue dos grandes apartados, que evidencian su intencionalidad pedagógica: una primera parte dedicada a la *Fundamentación y realización de una propuesta*, y una segunda que trata sobre *Experiencias de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria* en la que se aportan evidencias empíricas de la viabilidad y calidad educativa a la que apunta la evaluación formativa y compartida en Educación Superior.

El capítulo uno de la primera parte define evaluación formativa como “proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente)” (p. 35). Así mismo, el capítulo recoge la revisión y distinción de términos relacionados con modalidades de evaluación formativa y de posibles maneras y grados de participación del estudiante en ella.

Al llegar aquí, el lector mejor dispuesto hacia la innovación puede encogerse en su propósito ante el panorama de la evaluación formativa que presentan los autores. Se trata de un nuevo escenario que implica concebir de manera diferente la misión de la institución universitaria. Es comprometerse más allá de la mera acreditación de conocimientos y expedición de títulos; abandonar la comodidad de prácticas de larga tradición y, a la vez, económicas y expeditas; asumir el riesgo de la

incertidumbre, del deterioro de la propia imagen docente, de tener que sustraer horas a la investigación, y todo ello desasistidamente, con escasa, (y hasta inexistente) infraestructura organizativa y de recursos humanos (grupos masificados, falta de ayudantes colaboradores, escasos recursos NTIC amigables, etc.).

Los autores del capítulo dos, como si adivinaran la desconfianza del lector ante tal perspectiva, quieren compartir las razones teóricas y prácticas que avalan la evaluación formativa y avalan su incontestable condición de pieza clave del cambio intentado por el EEES, y de cualquier innovación educativa que se pretenda.

El capítulo tres presenta una relación de posibles instrumentos de evaluación formativa y un estudio pormenorizado y gráficamente claro de sus ventajas, inconvenientes y recomendaciones, con el ánimo de estimular a la comunidad universitaria a experimentar algunas formas de este tipo de evaluación que son de fácil aplicación e inmediatamente rentables. Esta es una estrategia importante porque el profesor necesita ver para creer y dar crédito a los que predicán la innovación.

El capítulo cuatro es especialmente interesante para el lector reticente porque con la autoridad de más de diez años de investigación didáctica en este campo, su autor ofrece una detallada guía pautada y secuenciada de cómo proceder y qué referentes tener para el diseño

RECENSIONES

EVALUACIÓN FORMATIVA Y
COMPARTIDA EN
EDUCACIÓN SUPERIOR:
PROPUESTAS, TÉCNICAS,
INSTRUMENTOS Y
EXPERIENCIAS

de un sistema de evaluación formativa integrado en el currículo de la materia. Se trata, como subraya el autor de “un modelo suficientemente flexible como para que pueda ser aplicado a cualquier contexto, materia y situación de la docencia universitaria” (p. 93).

El capítulo cinco aborda la cuestión desde la óptica del alumno y sus intereses, algo que es prioritario conocer, puesto que la evaluación formativa precisa de su compromiso y colaboración. Así mismo, se destacan algunas condiciones contextuales y recomendaciones prácticas que deben tenerse en cuenta al implantar la evaluación formativa, para mayor beneficio de todos. El capítulo seis trata de manera monográfica y pormenorizada de cómo aprovechar e integrar en el diseño de la asignatura recursos NTIC para una evaluación formativa y compartida. El capítulo muestra cómo aprovechar evaluativamente las situaciones NTIC de aprendizaje auténtico, activo, interactivo, personal y socialmente significativo, autónomo, profundo, reflexivo y crítico.

La segunda parte del libro, dedicada a la descripción y análisis de doce experiencias de evaluación formativa, es una lectura altamente recomendable porque, como ya señalamos, su valor reside en demostrar que la evaluación formativa *es posible y viable*, con sus luces y con sus sombras. Incluso las sombras son, en sí mismas, valiosas porque suscitan la reflexión crítica de procesos y resultados en los profesores investigadores y permiten ser

traducidas a recomendaciones prácticas para el lector. Todas las experiencias presentan la misma estructura (1. datos del contexto, 2. sistema de evaluación, 3. ventajas encontradas, 4. inconvenientes y problemas que surgen y sus posibles soluciones, 5. resultados académicos, 6. conclusiones) lo que hace más fácil su comprensión y análisis crítico, así como su aprovechamiento *ad hoc* en nuevos contextos.

Un capítulo de imprescindible lectura para el que se inicia en la aventura pedagógica de incorporar la evaluación formativa al ámbito universitario es el capítulo once (pp. 217-252), con el que cierra la segunda parte del libro.

Imprescindible porque constituye “un verdadero estudio de la viabilidad de estos sistemas de evaluación” (p. 217), que avisa de las cuestiones problemáticas que pudieran salir al paso de la innovación, al tiempo que sugiere posibles vías de evitarlas o solucionarlas.

Diremos, para concluir, que la publicación es muy oportuna, porque constituye una valiosa ayuda a la iniciación en el nuevo enfoque EEES y que está muy bien documentada y aporta una interesante selección bibliográfica comentada al final de cada capítulo, así como abundantes figuras y tablas con resúmenes clasificados de información relevante.

Tal vez el principal mensaje del libro es el propio método seguido por el grupo de investigación en sus experiencias, y que es descrito y justificado expresamente en la

presentación de la segunda parte, (pp. 144-146). Dicho de otra forma: estas cosas de la innovación educativa no son para ser abordadas en solitario, –donde cunde la pérdida de fe y esperanza, de constancia, ánimo y esfuerzo– sino en ámbitos colegiados y colaborativos que promuevan fe en el logro asequible, consiguiente constancia en el esfuerzo, riqueza de intercambios, flexibilidad de mente, creatividad, experimentación y, sobre todo, reflexión crítica.■

MARÍA DEL CORO MOLINOS

Rd016

Enseñar y aprender. Una propuesta didáctica

Concepción Naval
EUNSA, Pamplona, 2008, 179 pp.

La enseñanza superior en Europa está en pleno proceso de transformación. En la Declaración de Bolonia de 1999, los ministros de educación de 31 países europeos adoptaron el compromiso político de construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Los objetivos son varios pero, sobre todo, se pretende mejorar la competitividad y la calidad del sistema de educación universitaria. Esto ha supuesto a las universidades iniciar un proceso de reorganización con el fin de

armonizar las estructuras de educación superior antes del año 2010.

Pero, más allá de estas medidas estructurales, los documentos que concretan el proceso de convergencia señalan como objetivo implantar un sistema de educación centrado en el aprendizaje y orientado al logro de competencias académicas y profesionales. Con vistas a ese fin, se establece el Crédito Europeo (ECTS, por sus siglas en inglés), basado en la actividad del alumno y no en el tiempo de docencia del profesor, como hasta ahora venía sucediendo en España.

Esta nueva forma de valorar al alumno supone al profesorado universitario, por un lado, revisar los planes de estudio y las asignaturas y, por otro, reconsiderar el modo de llevar a cabo su labor docente. Deben realizar tanto una revisión teórica como una reflexión de su práctica educativa.

A esto ha dedicado la profesora Naval parte de su trabajo. Como profesora titular de Teoría de la Educación ha elaborado una propuesta pedagógica para la asignatura; el resultado lo presenta en esta obra. Dicha propuesta es fruto de su experiencia docente, del intercambio de experiencias en diversas universidades, con los colegas de profesión y con sus propios alumnos. Su investigación y publicaciones anteriores se han centrado en la educación ciudadana y la participación social, en el impacto social de las tecnologías de la comunicación en los jóvenes, y en la innovación educativa en la educación superior. Es precisamente esta labor

investigadora previa la que avala su propuesta. Como ella misma comenta: “la investigación no es un elemento ajeno a la docencia, sino una condición *sine qua non* para capacitar al profesor universitario como tal: la verdadera docencia universitaria ha de estar cimentada en una previa y simultánea experiencia investigadora” (p. 45). El proyecto docente que se expone en el primer capítulo del libro sin duda se ajusta a los requerimientos del EEES. Explica su forma de concebir la función docente, que va mucho más allá de una simple transmisión de conocimientos. “La labor docente del profesor universitario hace referencia a la transmisión de conocimientos, a la suscitación de una auténtica formación intelectual y, a través de ella, a la formación y el desarrollo de actitudes y habilidades precisas para el ejercicio profesional y ciudadano” (p. 17). Además incluye la metodología didáctica, la enseñanza basada en competencias y las propias competencias del profesor universitario. Una publicación como ésta aporta la experiencia de quien lleva años conjugando la investigación teórica con la práctica docente y tratando, como la propia autora aconseja al profesorado, “de desarrollar a lo largo de su vida académica un método docente que favorezca dicha formación” (p. 17). El profesor debe actuar como mediador, como diseñador de entornos de aprendizaje, como propiciador del aprendizaje autónomo de los alumnos –lo que exige competencias pedagógicas, manejo de técnicas y de recursos educativos–, frente a modelos

tradicionales centrados en el puro dominio de los contenidos y en su exposición ante los alumnos. Esto no es una tarea fácil. “El contacto con la realidad universitaria pone de manifiesto la amplia gama de obstáculos que dificulta su realización [...]. La docencia se ve así reducida al uso de sistemas didácticos en los que prima la transmisión unívoca y un tanto despersonalizada de los conocimientos –del profesor al grupo de alumnos–, y se produce un predominio de los contenidos teóricos sobre la realización de trabajos prácticos o participativos. Pero esta tendencia puede cambiar y debe cambiar” (p. 17). En la segunda parte del libro expone, desarrolla y justifica el temario que propone para la materia. Se incluye una bibliografía amplia para los alumnos y las estrategias docentes y de evaluación aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El objeto de la Teoría de la Educación se presenta como explicar y comprender el fenómeno educativo, con vistas a la mejora de la actuación educativa. Se propone “una labor de integración de los diferentes planos de investigación que se proyectan sobre el acto educativo, intentando un planteamiento interdisciplinar de los fundamentos de su estudio científico” (p. 32). Por eso esta obra no es sólo la exposición y desarrollo de una propuesta docente. Para el profesorado universitario su lectura puede ayudar a conocer diversas técnicas pedagógicas y metodologías activas que puede poner al servicio del aprendizaje de sus alumnos para

lograr llevar a cabo una enseñanza centrada en el aprendizaje de competencias y no en la sola transmisión de contenidos. Evidentemente este planteamiento exige un cambio también en el papel del alumno, que no puede limitarse a ser el receptor y reproductor de los conocimientos transmitidos por el profesor, sino que debe convertirse en un sujeto activamente implicado en el proceso de aprendizaje, que debe indagar, cuestionar, elaborar, investigar, realizar aportaciones personales. La autora en esta obra se refiere principalmente a la tarea del profesorado, pero no deja de apuntar que “la actividad formativa universitaria se centra en el aprendizaje activo del estudiante, no sólo en la actividad docente del profesor” (p. 40). El profesor lleva a cabo su tarea como auxiliar del protagonista principal de la educación que es el educando. Estamos, pues, inmersos en un proceso de convergencia que conlleva reconfigurar los papeles de los profesores y de los alumnos, entre otros aspectos. En este contexto es fundamental conocer la concepción educativa del profesor universitario y precisar sus criterios de enseñanza y evaluación así como sus habilidades docentes. La oportunidad de la obra es clara para estudiantes y profesionales de la educación pero, sobre todo, para quienes en la actualidad tratan de adaptar sus programas al nuevo escenario europeo vigente.■

ELENA ARBUÉS

Re016

Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores

José Cardona Andújar (Coord.)
Sanz y Torres, Madrid, 2008, 402 pp.

Nos encontramos ante una publicación que aborda los temas cruciales de la formación inicial del profesorado y su proceso de profesionalización. Se trata de una obra con aportaciones de varios autores y que está coordinada por el profesor José Cardona. Se estructura en cinco bloques temáticos en los cuales se integran un total de once capítulos. En ellos se utiliza una redacción interactiva y dialogante, que invita al lector/a a reflexionar de forma continua y sistemática, contribuyendo con esto a desarrollar la capacidad crítica en aquellas personas interesadas por estas cuestiones educativas. En la primera parte del primer bloque, Feliz y Ricoy abordan la formación inicial de los profesores, tanto de los maestros como de los docentes de secundaria. Estos autores sostienen que la formación inicial ha de capacitar para el ejercicio de la profesión, proporcionando las competencias básicas que la definen. Con todo, se reconoce que la referida formación presenta actualmente grandes limitaciones: caducidad, estaticidad, teoricidad e

impermeabilidad. Junto al gran reto de la formación inicial sobre estas líneas, los autores abren el debate sobre la formación continua, para pasar luego a ahonda en las posibles perspectivas de futuro, indagando sobre sus pros y sus contras, y aportando sugerencias que contribuyan a mejorarla.

En el segundo bloque del libro, dedicado al desarrollo profesional del docente, Cardona describe diferentes pasos que el profesor principiante tiene que dar para completar su formación. Para lo cual, analiza la fase de iniciación a la docencia, teniendo en cuenta los problemas que se le presentan al profesor novel. Junto con esto, se invita al principiante a valorar sus experiencias sobre la enseñanza adquirida, se resalta el papel de aprender a enseñar enseñando y se valoran los programas de inducción a la docencia, que a pesar de no estar de momento implementados de forma adecuada ni suficiente dentro del sistema educativo, siempre deberán ser tenidos en cuenta como un punto de referencia. Generalmente éstos se potencian a través de la utilización de: el diario, en donde se narrarían los sucesos más relevantes; la observación en clase, que dará luego pie a discusiones interprofesionales acerca de las vivencias y sucesos, y la orientación o guía individual, en la cual el profesor novel cuenta con la ayuda del tutor o de expertos para contribuir a su formación.

El tercero de los bloques, dedicado al docente como práctico-reflexivo, es desarrollado en dos capítulos, uno por Medina y Domínguez y el otro por Cardona. Estos autores

inciden en que una de las formas más enriquecedoras en la actualización pedagógica y la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es hacer uso de una práctica reflexiva; es decir, repensar la propia práctica. Dicha reflexión ha de desarrollarse en consonancia con el contexto en el que estemos trabajando; puesto que la sociedad está en constante cambio, en donde se nos pide una forma de aprender y de enseñar diferente en cada momento histórico. Además, es interesante que el ejercicio de la práctica reflexiva se desarrolle entre los profesionales compartiendo experiencias y vivencias que ayuden a crear una cultura de la formación para mejorar el sistema de enseñanza-aprendizaje.

Entre las propuestas metodológicas para la puesta en marcha de la práctica reflexiva se indica: la narrativa, la observación y la discusión en grupo sobre el proceso reflexivo. La práctica reflexiva constituye, pues, uno de los pilares fundamentales para la profesionalización de la práctica docente. Es por ello que el docente ha de preocuparse por ser un buen investigador de su propia acción mediante la reflexión crítica de su actividad didáctica.

Continuando el hilo de la obra, el bloque cuarto aborda la formación del docente desde las nuevas tecnologías. Uno de los capítulos está desarrollado por Cardona y el otro por Ricoy y Feliz. En su conjunto los autores sostienen que las TIC constituyen un recurso multimedia importante para la formación del profesorado y del alumnado posibilitando, a su vez,

la innovación didáctica. El reto está, por tanto, en la mano de todos los implicados aunque el docente tiene un papel de gran responsabilidad, de manera que para utilizar los nuevos medios de forma funcional tendrá que ser arriesgado y cauteloso al mismo tiempo; para ello es oportuno realizar una evaluación o coevaluación del material existente en la red en sus aspectos funcionales, técnicos, estéticos y pedagógicos.

Es de señalar que Ricoy y Feliz recogen un amplio bagaje sobre la terminología en auge relacionada con estos recursos y su conceptualización; además analizan los diferentes fenómenos sociales que han surgido en torno al desarrollo tecnológico. Así mismo, ofrecen pautas para la integración de las TIC en los contextos de trabajo de los educadores y ponen de relieve las posibilidades y limitaciones del uso de estas herramientas, asumiendo que deben ser entendidas como un recurso más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero nunca como exclusivos.

En el último bloque temático del libro, sobre los nuevos horizontes para la función pedagógica, Martín Cuadrado aborda aspectos que están ligados a la Formación Profesional Inicial, como son la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Continua, resaltando la importancia de la que gozan en la actualidad de cara a la obtención, permanencia y promoción del empleo. Se contempla la importancia que hoy, más que nunca, tiene la incorporación de las

NNTT al sistema productivo, demandando constantemente el reciclaje profesional.

A modo de conclusión, son varias las ideas principales que podemos salientar sobre el título sugerente de esta obra: *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Entendemos que los docentes han de disponer de una formación inicial sólida y enmarcada en su tiempo para el ejercicio de la profesión. Además, de manera progresiva han de sacar partido de sus experiencias educativas mediante la práctica reflexiva y participar de la formación continua para incrementar y mejorar sus competencias académicas y profesionales constantemente. La formación inicial y continuada del docente deberá encontrar el equilibrio oportuno en la adquisición y el desarrollo de las competencias académicas (saber), profesionales (saber hacer y aplicar) y las personales e interpersonales (saber ser y estar para convivir en sociedad), todas ellas imprescindibles para el ejercicio de esta profesión.■

JENNIFER FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Competencia social y educación cívica

Noelia López de Dicastillo, Concha Iriarte y M^a Carmen González-Torres
Madrid, Síntesis, 2008, 295 pp.

La multiculturalidad de nuestra sociedad es una realidad. De este modo, se hace evidente la necesidad de una educación para la convivencia que facilite interiorizar la responsabilidad de hacer de la cultura de la paz una nueva forma de vida. En este sentido, aquellos lectores que se adentren en este libro encontrarán en él una síntesis de las principales aportaciones dentro del estudio de la competencia social y, por ende, un amplio marco de referencia para diseñar futuras intervenciones dentro del ámbito escolar.

En el primer capítulo, las autoras asumen el reto de sintetizar el estado de la cuestión sobre el concepto de competencia social. Para ello, realizan un recorrido a lo largo de diferentes investigaciones interdisciplinarias realizadas con el objetivo de llegar a una definición consensuada de dicho término.

Desde este punto de vista es importante diferenciar el término competencia social de aquellos constructos afines que, en no pocas ocasiones, han llevado a confusión, como por ejemplo asertividad y habilidades sociales. En este caso, la competencia social es un término más amplio que engloba los dos anteriores.

Resulta interesante el enfoque de

partida que justifica el estudio de esta competencia, a saber, la necesidad de la persona de contar con los otros para su propio crecimiento. Las autoras mantienen que el individuo no es un ente aislado si no que es en la relación con los demás donde realmente alcanza su pleno desarrollo, de esta manera “el niño es un ser preorientado socialmente, que sólo puede resolver sus necesidades y crecer como persona en la sociedad” (p. 24). Es aquí donde radica la importancia de aprender a convivir. Desde una perspectiva interaccionista, en los capítulos segundo y tercero se trabajan los aspectos cognitivos, conductuales, afectivos y ambientales de la competencia social. De esta forma se evita el reducir la educación a un sólo término, aportando una visión integral del ser humano entendida como el desarrollo equilibrado de las diversas dimensiones de la persona. Así, en el capítulo dos se tratan los componentes intrínsecos a la persona. A lo largo de él las autoras van desarrollando la premisa de que el hábito ha de ser no sólo conocido sino deseado y puesto en acción, de esta manera van recogiendo las aportaciones más relevantes que se han realizado hasta la fecha sobre aquellas variables que repercuten más directamente en el desarrollo de la competencia social y que permiten promover un cambio en la persona, para la persona y desde la persona. Sin embargo la educación no es sólo un proceso individual sino que ésta transcurre dentro de un ámbito social. Por ello en el capítulo tres se emprende el estudio de aquellos factores externos que influyen en el desarrollo de la competencia social. En concreto, se analiza el papel que

desempeñan los distintos agentes de socialización, es decir, los padres, los profesores, el grupo de iguales y la comunidad específica en la que se está inserto.

Un aspecto especialmente importante para la educación de una convivencia basada en el respeto consiste en enseñar y aprender a resolver conflictos. En este punto las autoras conciben el conflicto como una manifestación lógica de la diversidad de intereses que brinda la oportunidad para desarrollar una personalidad autónoma y solidaria. En otras palabras, señalan que “el conflicto es algo natural, forma parte de la interacción social. Si los conflictos y problemas interpersonales se resuelven de un modo constructivo, éstos pueden proporcionar una oportunidad de aprendizaje, comunicación y equilibrio entre los propios deseos y los de los demás” (p. 147).

Con el objeto de desarrollar todo el potencial de los sujetos para que sean capaces de transformar y mejorar su comunidad, el capítulo cuatro nos aporta un ir más allá de la mera adquisición de competencias internas y externas e invita a incluirlas dentro de un contexto más amplio como es el de la educación para la ciudadanía y en valores. Para ello las autoras nos ilustran con el ejemplo de una iniciativa puesta ya en marcha como es la de las *Caring School Communities*. Es indispensable formar el carácter desde la interioridad de cada persona así como propiciar una educación en valores que promueva la adquisición de principios cívicos y morales que motiven y definan las decisiones de las personas hacia la verdadera equidad. Es importante que cada persona pueda relacionarse

libremente consigo misma, con los demás y con el mundo.

La solidaridad es un hecho ético que no se aprende teóricamente, sino que se adquiere con la experiencia y el ejemplo, por lo tanto es imprescindible que todos los sectores sociales trabajen para construir una sociedad mejor, y este camino pasa por un proceso mixto de creación de una conciencia individual y colectiva orientada a despertar el sentido social. “Se debe, en definitiva, promover un cambio desde dentro, una mejora de la persona a través de una auténtica educación en valores, de una moralidad humanizadora, de una formación que permita a la persona dirigir esas habilidades a un fin bueno, adecuado, encaminado a la mejora personal y social y que permitan hacer un mundo habitable” (p. 180).

El libro termina con un elenco de ejemplos de programas de intervención e instrumentos de evaluación cuidadosamente seleccionados que ayudan a llevar a la práctica escolar lo dicho hasta el momento.

En definitiva, se trata de un libro de referencia para aquellos profesionales que tanto desde el ámbito aplicado como teórico se propongan la educación para la solidaridad como una pedagogía que debe afrontarse con urgencia. Desde un enfoque humano, ambicioso, interdisciplinar y multidimensional, las autoras realizan una recopilación exhaustiva de las principales aportaciones que convergen en este ámbito dando a luz a una visión integral del ser humano en sociedad. ■

Une école sans Dieu? 1880-1895. L'invention d'une morale laïque sous la III^e République

Pierre Ognier

Toulouse, Presses Universitaires du
Mirail, 2008, 266 pp.

El laicismo y su historia han generado en Francia un incesante debate filosófico y político, que se ha reavivado durante los últimos años, a raíz en buena medida de la actitud combativa de los fieles de diversas confesiones, en particular de los musulmanes.

Paralelamente, diversos autores han realizado una fecunda labor de investigación, que ha permitido trazar una imagen mucho más exacta del origen y la naturaleza de la primitiva laicidad republicana.

El libro que reseñamos constituye sin duda una aportación destacada en dicho terreno. Lo es porque reconstruye con gran fidelidad y riqueza de detalles uno de los aspectos más paradójicos y menos estudiados de la escuela ideada y creada por Jules Ferry y sus seguidores: la presencia en ella de la religión.

El cuerpo de la obra consta de tres partes. La primera es breve (pp. 17-37) y tiene un marcado carácter introductorio. En ella se traza en primer lugar un sucinto pero útil panorama de las normas legales que regularon en Francia, desde la Revolución hasta el advenimiento de

la III República, la enseñanza de la moral en las escuelas. En una segunda sección, se describe la trayectoria y las doctrinas de la revista *La Morale Indépendante*, publicada entre 1865 y 1870, que tuvo un destacado papel en la difusión de la moral laica. En particular se presta atención a la defensa de la dimensión religiosa de dicha moral que hizo el joven Ferdinand Buisson desde sus páginas. Posteriormente, en un breve apartado, se explica que fue Edgar Quinet el primero en usar en 1849 el adjetivo "laico" con el sentido jurídico-político que hoy se le asigna, y que el sustantivo "laicidad" adquirió dicho matiz a raíz de la conmoción nacional que sobrevino tras la humillante derrota en la guerra Franco-Prusiana (1871).

En la segunda parte de libro (pp. 38-151) se estudia el proceso de instauración de la enseñanza de la moral laica. Su primer apartado se centra en el análisis de las ideas sobre el aspecto religioso de la moral escolar de quienes intervinieron en los debates parlamentarios (1880-1882) sobre la nueva ley de instrucción primaria. En el segundo se examina lo dispuesto sobre tal materia en dicha ley y en las normas que la desarrollaron. Posteriormente, se analiza cómo se trató hasta el año de 1883 la cuestión de la enseñanza de la moral en tres publicaciones: la *Revue Pédagogique*, el *Manuel général de l'instruction primaire* y el *Journal des instituteurs et des institutrices*. A continuación, se glosa en unas pocas páginas el sentido y las circunstancias en medio de las que redactó Jules Ferry su célebre circular a los maestros de 1883.

La segunda parte del libro concluye

RECENSIONES

UNE ÉCOLE SANS DIEU?
1880-1895. L'INVENTION
D'UNE MORALE LAÏQUE
SOUS LA III^e RÉPUBLIQUE

RECENSIONES

UNE ÉCOLE SANS DIEU?
1880-1895. L'INVENTION
D'UNE MORALE LAÏQUE
SOUS LA III^e RÉPUBLIQUE

con un apartado en el que se ofrece una visión sintética del peculiar puesto que, por expreso deseo de sus fundadores, debía ocupar la religión en el seno de la escuela republicana. La moral que en ella se enseñaba tenía que apoyarse en una “religión laica” de orientación deísta, necesaria para garantizar la solidez de las convicciones morales comunes a todos los franceses. Por otra parte, la enseñanza de dicha moral estaba concebida como complementaria de la formación religiosa y moral recibida en el seno de la familia y de las parroquias. Y ello por tres motivos: a) para poder asimilarla, antes de asistir a la escuela, los alumnos debían estar imbuidos de ciertas creencias religiosas; b) se trataba de una moral muy básica, que no entraba en conflicto con la moral católica, protestante o judía; y c) el maestro no podía escudarse en ella para someter a crítica o debilitar las convicciones de sus alumnos, muy en particular las de carácter religioso. De este modo, se garantizaba al mismo tiempo la libertad de conciencia de los alumnos, cuyas convicciones eran respetadas en la escuela, y la de los maestros, que no se veían obligados a enseñar doctrinas con las que no comulgaban.

La tercera parte del libro comienza con un apartado (pp. 155-177) en el que se pasa revista al debate sobre la enseñanza de la moral que tuvo lugar en Francia entre 1883 y 1894, es decir, desde que concluye la “guerra de los manuales”, hasta el momento en que Buisson impulsa su encuesta sobre “El alma de la escuela – la educación moral y el sentimiento religioso”. Durante de estos años se constata la existencia de dos concepciones opuestas de la moral

laica: la de quienes apoyan las directrices oficiales y la de quienes pretenden desvincular por completo su enseñanza de la religión. Viene a continuación (pp. 179-191), como preparación para el núcleo de la tercera parte de la obra, una sección en la que se levanta acta de una interesante discusión sobre el papel y la utilidad en la educación moral de una religión no dogmática y aconfesional, suscitada por Buisson desde la revista *La Correspondance Générale de l'instruction primaire*. Lo sustancial de la tercera parte del libro (pp. 193-235) tiene que ver con el estudio de las respuestas a la encuesta de 1894. En ellas se reproduce la fractura ideológica a la que antes hemos hecho referencia: la mayoría de los educadores que responden –en concreto un 62%– son partidarios de que la moral tenga una dimensión religiosa. Sólo una minoría –en torno a un 8 %– critica abiertamente dicha orientación. El resto sostiene que el alma de la escuela ha de ser la patria o el maestro y evita cualquier referencia a la religión.

Como colofón de la tercera parte del libro, y antes de establecer las conclusiones, se estudia en dos breves apartados la repercusión que tuvo en la prensa pedagógica la encuesta de 1894 y la opinión sobre ella de Félix Pécaut, un importante teórico de la moral y la pedagogía laicistas. Tras leer un libro como este, uno no puede sino sentir sana envidia, a la vista de la seriedad y el rigor con que nuestros vecinos abordan el estudio de un asunto como el de la laicidad, que en España se suele despachar con tópicos ideológicos groseros y simplificadores.■