
Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs

Linda Darling-Hammond

Jossey-Bass, San Francisco, Ca., 2006, 419 pp.

La obra que presentamos responde con autenticidad, autoridad y validez al reto secular –hoy más candente que nunca– de formar profesores capaces de promover calidad educativa aquí y ahora, entendiéndolo por ello profesores capaces de promover el máximo desarrollo educativo de todos y cada uno de los alumnos y, sobre todo, de los más desfavorecidos, por las razones que sean.

El título de la obra en inglés *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs* evidencia en sí mismo la postura de la autora frente al desafío: afirma que es posible una efectiva formación de profesorado, siempre y cuando sus responsables tomen nota –ponderada y creativa– de ideas con gran capacidad sugeridora procedentes de prestigiosos programas de formación en el ámbito nacional norteamericano. Su autora, Linda Darling-Hammond, es titular de la cátedra E. Ducommun de Educación de la Universidad de Stanford e investigadora de gran prestigio, con una trayectoria profesional de más de treinta años como profesora escolar y universitaria y como directora y asesora de instituciones, comisiones e investigaciones de gran impacto sobre la formación del profesorado

en su país. Tiene más de doscientos títulos publicados, de los cuales sólo dos han sido traducidos hasta el momento al castellano. Es la investigadora principal y directora de la investigación que documenta la presente obra, que ha contado con la colaboración de Letitia Fickel, Julia Koppich, Maritza Macdonald, Kay Merseth, Lybne Miller, Gordon Ruscoe, David Silvernail, Jon Snyder, Betty Lou Whitford, and Kenneth Zeichner.

Darling-Hammond, profundamente convencida de que el profesor “se hace”, (frente a los que piensan que el profesor nace o que para enseñar basta con saber la asignatura), va desgranando y comentando a lo largo de la obra las mejores prácticas de siete programas de formación de profesorado, cuidadosamente seleccionados.

A continuación comentaremos algunos aspectos metodológicos de esta investigación, por la garantía que nos merece la pertinencia de la muestra seleccionada y de las fuentes e información recogidas, así como la documentación rigurosa y exhaustiva que maneja. Diseñada y experimentada por el equipo investigador, presenta la modalidad de siete estudios de caso, correspondientes a los siete programas de formación de profesorado (Alverno College de Milwaukee, Wisconsin; Bank Street College de la ciudad de New York; Trinity University de San Antonio, Texas; the University of California at Berkeley; the University of Southern Maine; the University of Virginia de Charlottesville, y Wheelock College de Boston) seleccionados de entre una muestra preseleccionada de cuarenta programas.

RECENSIONES

POWERFUL TEACHER
EDUCATION. LESSONS FROM
EXEMPLARY PROGRAMS

La selección se hizo por referencia al grado de satisfacción con que estos programas responden a cuestiones críticas de la formación del futuro profesor, como son: sus creencias previas, la justa y adecuada transacción entre la teoría y la práctica, la integración del conocimiento de las disciplinas escolares y del conocimiento didáctico de éstas, el desarrollo en el profesor de un pensamiento crítico y diagnóstico capaz de determinar cuándo aplicar teorías y técnicas a cada situación específica, no meras rutinas, la progresiva asunción de responsabilidades profesionales, su preparación para enseñar en diferentes contextos, el equilibrio entre el compromiso pedagógico para con los futuros profesores y las obligaciones para con los escolares y la profesión. Las instituciones de formación de profesorado estudiadas ofrecen diferencias en aspectos concretos relativos a las estrategias metodológicas, recursos organizativos y pedagógicos empleados para potenciar en el futuro profesor la relación de los saberes teóricos y prácticos entre sí y con su práctica clínica. Cada centro es estudiado destacando con especial énfasis aquello que, por así decirlo, constituye su rasgo distintivo o especialidad, en cuanto a la estrategia metodológica preferente. Pero, no obstante estas diferencias específicas, todos los programas se decantan por una formación centrada en el máximo desarrollo del aprendiz y de su aprendizaje -bien sea del aprendiz de futuro profesor o el de los aprendices escolares, cuyo desarrollo promoverá el futuro profesor de manera isomórfica a aquélla con la que él mismo fue formado. Otro rasgo en el que los

programas de las siete las instituciones coinciden es su apuesta por que el futuro profesor viva en su experiencia formativa la íntima imbricación del conjunto de los saberes formativos y la necesidad de integrarlos de manera continuada, reflexiva y crítica en un pensamiento profesional de calidad, un pensamiento que promueva equidad educativa para todos: “con sensibilidad para con las experiencias de los alumnos concretos, sus intereses, sus puntos fuertes, sus necesidades y su contexto cultural” [...] “relacionando lo que ya conocen y comprenden con la nueva información, corrigiendo sus falsas conceptualizaciones, guiando la comprensión de los que aprenden a través de una amplia gama de actividades, proporcionándoles oportunidades para aplicar el conocimiento, dándoles información de retorno útil que moldee su realización e individualizando la enseñanza en función de las necesidades específicas de los alumnos. Hacen todo esto al tiempo que hacen malabarismos para atender las necesidades sociales y académicas del grupo y de los individuos, las consecuencias cognitivas y de motivación de las decisiones que sobre la marcha toman acerca de su enseñanza, del contexto cultural y comunitario dentro del cual enseñan, y mucho más” (p. 8). Las cuatrocientas diecinueve páginas de la obra se dedican a analizar minuciosa y exhaustivamente esos siete programas ejemplares, sus directrices pedagógicas y medidas organizativas y de gestión, sus recursos didácticos y de asesoramiento, así como las sinergias con centros colaboradores cuidadosamente seleccionados, tanto escolares como de desarrollo pro-

fesional, que han hecho posible el éxito de estos programas

En su primera parte la obra encuadra el marco teórico de la investigación con la revisión de la literatura pertinente acerca de los problemas más acuciantes que actualmente confronta la formación del profesorado; la segunda se dedica a considerar la base de saberes requeridos por la formación del futuro profesor, así como el papel, criterios y condiciones que deben cumplir las prácticas –en la universidad y en los centros escolares– para lograr la necesaria coherencia e integración de estos distintos saberes al servicio del aprendizaje y su aprendizaje; la tercera parte aborda cómo promover equidad educativa para todos los alumnos: bien mediante destrezas de diagnóstico y de conocimiento didáctico de las materias del currículo, (cuando se trata de valorar y reajustar la distancia entre los contenidos de las disciplinas escolares y el punto exacto en que se encuentra cada alumno escolar al respecto), o bien, desarrollando en el futuro profesor los conocimientos necesarios para, sabiendo lo que necesita conseguir el conjunto de los alumnos, decidir en cada caso cómo atenderlos específicamente para que alcancen los máximos niveles posibles (cuando se trata de atender alumnos individuales, grupos y contextos culturalmente distantes de la cultura de origen del futuro profesor, o cuando se trata de enseñar a niños con necesidades especiales); la cuarta parte aborda el reto de la transformación de las instituciones de formación del profesorado y correspondientes cuestiones organizativas y de política educativa. En un anexo final la autora describe pormenorizadamente el di-

seño de recogida de información para el estudio de caso exhaustivo de estos siete mejores programas de formación de profesorado actualmente en USA.

Es prácticamente imposible resumir aquí la riqueza de sugerencias que proporciona la lectura de esta obra. Cada lector deberá hacer su propia selección, en función de sus necesidades y objetivos. Subrayaría, no obstante, la riqueza de recursos que ofrece para a) alimentar el proceso reflexivo del futuro profesor con los saberes teóricos y prácticos más relevantes y, de la manera también más relevante, es decir, dándole oportunidad, directa o simulada, de aplicar continuamente -conocimientos y reflexión- desde y para la práctica, hasta conseguir ese hábito profesional por excelencia que corresponde a todo buen profesor. Merece destacarse, asimismo, el acierto de la autora a la hora de presentar toda este caudal de recursos. El uso de viñetas, anécdotas, narraciones y pequeños casos permite al lector visualizar imaginativamente una variedad de situaciones y recursos bien contextualizados y adquirir, así, un razonable dominio conceptual de sus usos y resultados para adecuarlos luego al propio contexto y propósito formativos. Creemos que la obra consigue, efectivamente, señalar en qué consiste una buena formación y mostrar el camino para que se cumpla la aspiración de la autora al escribirla: que el lector, inspirándose en ella, se anime a emprender mejoras viables en los programas a su alcance, de la misma manera que lo hicieron en su día los miembros del equipo investigador.■

El profesorado y los retos del sistema educativo actual

Felipe Vicente Alguero (Dir.)
Isidro Cabello Hernandorena (Coord.)
Instituto Superior de Formación del
Profesorado (M.E.C.), Madrid, 2005,
334 pp.

Es fácil imaginar los desafíos que la educación actual plantea al profesorado. A través de los medios de comunicación, la sociedad ha llegado a tomar conciencia de las exigencias y presiones que actualmente padece la profesión docente. Queda, sin embargo, la duda de hasta qué punto son auténticas o fruto de una cierta exageración. Por otra parte, se ha creado la sensación de un malestar profundo, pero difuso, entre quienes se dedican a la enseñanza, que no favorece el diagnóstico ni la solución de los problemas.

Este libro lo que ofrece precisamente es una visión realista que comienza ya con el propio título. Porque el término “reto” implica dificultades y obstáculos, pero también la existencia del valor y la energía necesarios para hacerles frente. Asumir los desafíos educativos –tanto los de siempre, como los que emergen con fuerza de los cambios sociales– requiere, sin embargo, un conocimiento preciso que centre la cuestión y que sólo pueden proporcionarlos quienes tienen experiencia directa, capacidad profesional y formación para reflexionar sobre su propia tarea.

En esta obra colectiva, estructurada

en nueve capítulos, los distintos autores reúnen estas condiciones.

Con este bagaje, y desde la práctica cotidiana, han seleccionado algunos de los problemas que plantea actualmente nuestro sistema educativo en general y, de manera más concreta, la educación secundaria. Habría que destacar la documentada síntesis que encabeza el libro. Sin duda no es tranquilizadora, ni complaciente. Felipe José de Vicente Alguero condensa aquí las principales preocupaciones del profesorado, desde la confusión ante el marco legal, hasta la pérdida de “cuota de mercado” de la enseñanza pública, para acabar reclamando, cómo no, un pacto de Estado.

También Isidro Cabello Hernandorena, en el segundo capítulo, se refiere a la maraña normativa que afecta al profesorado, con la intención de “poner un poco de orden” y, sobre todo, de recordar la importancia de que las leyes vayan por delante de la realidad social. Recuerda asimismo la carencia de un Estatuto de la función pública docente.

La mejora de la calidad de la enseñanza, objetivo permanente del Instituto Superior del Profesorado que promueve estos trabajos, es también el propósito del siguiente capítulo en el que Joan Estruch Tobella llama la atención sobre la importancia de los Departamentos didácticos para la renovación de las estructuras organizativas de los institutos, en un marco de mayor autonomía. Con la misma intención, se aborda en otro estudio una de las viejas aspiraciones de los centros educativos, que es la de fomentar entre los docentes el trabajo en

equipo. Juan José Albericio Huerta considera que este esfuerzo de coordinación y colaboración supondría un gran beneficio para el alumno.

Devolver al profesorado su protagonismo formativo es otra de las inquietudes actuales. Esta es la cuestión que plantea María Esther Castilla, en el capítulo dedicado a mostrar las funciones que, por una parte, exige al profesor la normativa vigente, y las que, por otra, le va marcando la sociedad. Ante “el esfuerzo titánico” que supone abarcarlas todas, el maestro o profesor debe personalizarlas y adaptarlas a la realidad en la que está inmerso, manteniendo la convicción de que sigue siendo un referente constante para la calidad de la educación.

Como era de esperar, se dedica un capítulo a las nuevas tecnologías y a sus ventajas para innovar el diseño de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Ángel Pérez Gómez, que ilustra este apartado con algunos de los recursos que ofrecen actualmente las TICs, recuerda, de paso, que no constituyen ni una panacea, ni una amenaza para el profesorado, sino una metodología que contribuye a la interactividad y, sobre todo, a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Mención aparte merece la reflexión de Isidoro González Gallego sobre la falta de un “imaginario docente”. Se trata de un ensayo sobre la historia reciente de la formación inicial del profesorado, en el que reclama la construcción de un “conocimiento educativo” cuya finalidad no sea la ampliación de un saber específico, sino la conversión de los conjuntos informativos en forma-

ción con significado para el alumno. En el fondo se percibe la preocupación por la debilidad de las actuales carreras docentes y el deseo de vertebrarlas en torno a un amplio proyecto de innovación, experimentación e investigación.

Un interesante y documentado estudio de Javier Valle López expone las tendencias recientes de la educación en Europa, sobre el trasfondo del EEES, así como los retos actuales del profesorado europeo. Una de las conclusiones es que, a pesar de las diferencias, existen también cuestiones comunes que deben resolverse como consecuencia de los problemas que las presiones reformistas plantean a estos educadores, así como a causa de la soledad e impotencia para transmitir unos valores que se contraponen a los que ofrecen los medios de comunicación e incluso los propios padres.

El último capítulo incide de nuevo en la mejora de la calidad de la práctica educativa mediante la autoevaluación de los equipos de profesores. Aunque en apariencia suponga un trabajo añadido, la autora, María Amparo Calatayud, lo considera como “un proceso facilitador”, que sin duda ayudaría en gran medida a reflexionar sobre la experiencia y a perfeccionar al propio docente.

Como es habitual en esta colección, estas conferencias, publicadas como artículos, tienen una excelente presentación y una estructura muy bien definida. También hay que destacar la calidad de la selección bibliográfica que ofrecen los autores.■

La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción

Antonio Bolívar
 Ediciones Aljibe, Málaga, 2006, 260 pp.

Es una constante la remodelación de funciones y roles que deben desempeñar muchos profesionales a causa del incesante cambio de esta sociedad. Tan es así, que resulta complicado predecir cuáles serán sus necesidades formativas futuras. En el terreno educativo, las sucesivas reformas educativas, junto a otros factores, como un nuevo alumnado, agravan esta realidad, puesto que exigen del profesor funciones que rebasan la mera transmisión del contenido. Esta situación provoca que algunos docentes padezcan una crisis de identidad profesional que se manifiesta en síntomas como “profesor quemado”, estrés, etc.; hechos muy presentes en los medios de comunicación. En consecuencia, el tema central de este manual es de gran interés actual porque plantea esta problemática desde el punto de vista del profesor –describiendo sus opiniones personales– y, sobre todo, ofrece pautas formativas para solventarla.

El libro se divide en tres partes bien diferenciadas: en la primera se explica el marco teórico del concepto de identidad: definición, proceso de construcción, variables que influyen, etc. En la segunda se muestra la investigación llevada a cabo con profesores de secundaria, con el ob-

jeto de presentar una fotografía que refleje sus propias vivencias sobre la pérdida de identidad profesional, y así establecer los verdaderos condicionantes que la originan. Cabe señalar que el autor centra su trabajo en secundaria, etapa en la que esta crisis se ha manifestado con más fuerza. En la tercera y última parte del libro se proponen pautas formativas para reconstruir esta imagen deteriorada del profesor. A continuación, se exponen unas pinceladas de cada una de las partes. Para el autor, “[...] la identidad profesional docente se caracteriza por el conjunto de saberes y competencias necesarias para practicar el oficio de la enseñanza y que como tales, son reconocidas socialmente”. Teniendo en cuenta esa definición, la crisis de identidad del profesorado de secundaria camina de modo paralelo a la pérdida de control sobre sus funciones en el proceso de enseñanza. Una de las razones de este desajuste es que los profesores se han forjado una imagen de sí mismos como profesionales que dista de las demandas que le exigen la realidad del aula, cuestionándose su papel como docente y su modo de ejercer la enseñanza. Por tanto, parece pertinente una reconversión profesional que en palabras del autor se entiende como “las nuevas exigencias de alterar y ampliar las funciones, tareas y responsabilidades, en suma, las condiciones de desempeño profesional”. En una segunda parte, el autor detalla su investigación con los profesores, que comenzó con una entrevista personal con cada uno de ellos. Con la información recabada y tras su análisis transversal, estableció una guía-informe de protocolo que sirvió de base para el análisis de la

situación que todos los participantes realizaron de modo conjunto. Con este *focus group*, que finalizó la actividad investigadora, se corroboró la perspectiva personal de los docentes dentro de un contexto más amplio, ya que la identidad profesional se construye socialmente. Del trabajo se obtuvieron los siguientes resultados: la autoimagen y el reconocimiento social influyen en cómo los profesores perciben su rol; los profesores, que criticaron la falta de competencias para responder a los retos de esta sociedad, también manifestaron que el alumno es el principal factor de satisfacción en el trabajo, por lo que es conveniente mantener buenas relaciones con él. Asimismo, se destacó la importancia de que el desarrollo profesional docente favorezca la actitud hacia el cambio, lo que implica una formación que no sólo proponga nuevos métodos sino que influya en las creencias y teorías implícitas del profesor. En definitiva, el estudio permitió conocer más de cerca la desestabilización en el rol docente. Esta controversia se puede solventar ayudando a los profesores a reconstruir su identidad profesional, tema central de la tercera parte del libro. La acción de reconstruir no significa obviar sus funciones y creencias sobre la enseñanza e imponer otras nuevas, sino que, partiendo de éstas, dirigirlo hacia modelos de enseñanza más activos acordes con las demandas que la sociedad exige. Para ello, y como sugieren algunos de los resultados antes citados, la formación debe considerar tanto la persona del profesor (sus concepciones de la enseñanza, sus necesidades e historia como profesor) a través de un trabajo con el profesor y no

sobre el profesor, como los aspectos de índole contextual (el apoyo del centro y un trabajo con la familia) que incidan en el reconocimiento y apoyo de su trabajo. Por lo tanto, para solventar la crisis de la identidad profesional es necesario redefinir el trabajo del profesor con la ayuda de todas las instancias que rodean al sistema educativo, pero, sobre todo, contando directamente con el profesor.

Esta acción conjunta es importante porque, aunque la reconstrucción de la identidad parezca un problema que atañe al docente personalmente, en realidad es un proceso social que exige que todos los agentes involucrados en la educación aúnen sus fuerzas. Así podrá crearse un marco que favorezca su labor educativa y, por ende, el aprendizaje de los alumnos. Por ello, este libro es muy sugerente para todo aquel interesado en el desarrollo profesional del profesor.

Ante este panorama de crisis profesional, parece oportuno finalizar con una reflexión positiva, también defendida por el autor. La palabra crisis siempre se asocia a hechos negativos. Sin embargo, dentro del contexto al que nos referimos, hay que entenderlo como un estado de desajuste que invita a renovar los planteamientos de la formación hacia un modelo que tenga en cuenta las necesidades y problemas del profesor. No significa que siempre sea necesario un estado de incertidumbre para introducir mejoras, pero puede ser un momento adecuado para que los agentes educativos se involucren y trabajen por la mejora de la enseñanza y, en consecuencia, del profesor. ■

Podemos hacer oír su voz: claves para promover la conducta autodeterminada

Feli Peralta, M^a Carmen González-Torres y Concha Iriarte (Coords.)
 Ediciones Aljibe, Málaga, 2006, 317 pp.

Este libro condensa el trabajo realizado por las autoras a lo largo de un proceso de formación del profesorado emprendido en el centro de educación especial Isterria. La finalidad de dicho proceso era mejorar o cambiar aspectos de la práctica profesional haciendo que cada profesor fuera responsable de su propio aprendizaje, animado por los investigadores a través del diálogo y de la reflexión continuos en su práctica educativa y sobre ella. Está magníficamente prologado por el prof. Michael Wehmeyer, director del Centro de Trastornos del Desarrollo de la Universidad de Kansas, y uno de los autores más prolíficos y relevantes por sus innumerables aportaciones al ámbito de la discapacidad y al movimiento de autodeterminación.

El texto reúne en un único discurso la teoría y la práctica, y presenta en un mismo proyecto la Academia y la práctica docente. La primera parte proporciona, a lo largo de siete capítulos, el marco teórico en el que se sustenta la autodeterminación personal, sus principales modelos y componentes, los antecedentes y orígenes del movimiento hacia la autodeterminación y sus retos en la orientación para la vida. Estos fundamentos y principios

aportan luz a la imprescindible praxis docente. Ésta se concreta en dos estupendas experiencias de investigación en el aula, que quedan recogidas en la segunda parte del libro, en los dos últimos capítulos. De este modo, se trasciende la teoría y se pasa a la acción iluminada y dirigida por esa misma teoría que, a su vez, es esclarecida ratificada y regenerada. Es investigación-acción en estado puro.

Sirva como ilustración de lo anteriormente reseñado el siguiente párrafo que podemos leer en el capítulo 8: “[...] para emprender el proyecto que aquí se describe ha sido esencial un cambio en las creencias, valores y cultura de los profesionales implicados, a favor de una visión más positiva de la discapacidad. La adecuada respuesta a las expectativas, deseos, preferencias, sueños y necesidades de nuestros alumnos ha requerido la adaptación de las propuestas educativas para que, mediante los apoyos y ayudas necesarias, ellos tengan un papel más activo respecto a sus metas y objetivos y se favorezca su inclusión y participación social. Nuestro trabajo, siguiendo un modelo de investigación-acción, se ha concebido como un proceso colaborativo en el que teoría y práctica se retroalimentan. El trabajo desarrollado por el equipo teórico-práctico constituye, a nuestro modo de ver, un proceso de indagación para cambiar la realidad y para mejorarla [...]. Este proceso ha permitido planificar y poner en marcha la enseñanza, evaluar los resultados analizando el impacto sobre los alumnos y sobre profesoras e investigadores y hacer una reflexión crítica sobre la práctica” (p. 232).

RECENSIONES

PODEMOS HACER OÍR SU VOZ: CLAVES PARA PROMOVER LA CONDUCTA AUTODETERMINADA

Tal como se ha concebido y estructurado, el libro constituye una buena herramienta de trabajo para los profesionales de la Educación Especial, pero, sobre todo, es un medio de desarrollo personal que cobra sentido precisamente en la solidaridad con los demás, ya que está pensado en clave de ayuda a los demás, sobre todo de ayuda a nuestros alumnos y alumnas con discapacidad en esa conquista de su legítimo derecho a crecer como personas.

Es aquí donde radica el carácter innovador de este libro. En él se aborda la autodeterminación personal como un principio regulador de la actividad educativa. Su promoción puede resultar de extraordinaria importancia para que las personas con discapacidad alcancen el máximo protagonismo en su proyecto existencial.

Más aún, la consecución de la conducta autodeterminada como meta educativa ya no sólo es algo innovador, sino que puede ser algo realmente mágico en la medida en que posibilita continuamente a estas personas una autoconciencia de su validez personal, de que son personas con un lugar en la sociedad, de su razón de ser y, en definitiva, una vivencia continuada de que están vivas. De tal manera que si nuestros centros educativos contemplaran la dialéctica enseñanza-aprendizaje desde este principio, la calidad de la enseñanza mejoraría sin duda y lograríamos que los alumnos, con independencia de su capacidad, llegaran a ser ciudadanos con participación plena en la sociedad.

Este es el reto de todos los profesionales que colaboran en el libro: creer y querer creer en algo tan ma-

ravillosamente utópico (hoy quizás, mañana no) como que las personas con discapacidad deban y puedan ser auténticos protagonistas de sus sueños y proyectos personales. De ahí el título del libro **“Podemos hacer oír su voz”**. Este enunciado expresa el deseo y la intención de los autores de rescatar la voz de un grupo de personas que históricamente ha estado enmudecida, por lo que el título perfectamente podría haber sido:

“Queremos hacer oír su voz”. En esta frase se compendia el compromiso ético que los investigadores y los profesionales de la intervención directa han adquirido al haber aceptado el desafío de **“hacer oír su voz”**.■

LUIS ARBEA

Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración

Miguel Ángel Essomba
Barcelona, Graó, 2006, 169 pp.

A las demandas de los profesionales de la educación no siempre se ha respondido con puntualidad; cuando se han atendido, se ha hecho a través de cursos formativos que no llegaban a responder a dichas peticiones, por ser puntuales, estar descontextualizados, centra-

dos en aspectos muy concretos o diseñados desde distintos enfoques teóricos y, a veces, ser opuestos entre sí; de igual modo, se ha considerado más la vertiente tecnológica de la práctica profesional, tendiendo a considerar poco la dimensión personal del profesorado en su calidad de ciudadano.

Todo esto lleva al autor a escribir esta obra, con la que pretende contribuir a superar alguno de los hechos descritos anteriormente, a través de una visión del profesional de la educación como agente innovador, con una percepción política del profesorado, desviando la mirada hacia la construcción de una escuela más intercultural e inclusiva y estableciendo el centro educativo como eje vertebrador del texto. Esta publicación no debe considerarse un manual de formación sino que en ella se proponen ideas y recursos para los claustros que deseen transformar su escuela e innovar desde la diversidad cultural y para ella (p. 10).

El autor aboga por una escuela de código abierto, que apuesta por un aprendizaje crítico lejos de planteamientos positivistas y tecnológicos, ya que considera que “[...] es la mejor forma de dar respuesta a los retos y desafíos que plantea la posmodernidad en una sociedad pluricultural” (p. 25). Sobre consideraciones epistemológicas e ideológicas como ésta, que fundamentan el resto del texto, se va a tratar en una pequeña introducción, para dar paso después, a dos partes en las que se sientan las bases para llevar a cabo una transformación de la cultura profesional del docente ante los retos que plantea la interculturalidad en el tiempo de hoy.

Tomando como referencia un contexto posmoderno, el autor plantea los siguientes interrogantes: ¿cómo son la sociedad y la comunidad educativa que asumen hoy día el reto de la interculturalidad? ¿cómo percibe, ética y cívicamente, nuestra comunidad la diversidad cultural? La promoción de un modelo social más comunitario del civismo y de la activación en el ciudadano de una forma y un estilo de relacionarse y de comportarse que tenga en cuenta la libertad y la igualdad como valores centrales de cada acción, en un contexto de diversidad cultural, es el marco en el que se adscribe la propuesta del autor (p. 37).

Una vez establecido el marco social propio de la posmodernidad, se da paso al esclarecimiento de las bases epistemológicas e ideológicas de la educación intercultural y al desarrollo de unos contenidos que permitirán al profesor liderar procesos orientados a la organización y a la construcción de un contexto curricular intercultural.

Algunos conocimientos y estrategias que den pistas y referencias para poner en marcha la construcción de una escuela intercultural e inclusiva, se abordan en la segunda parte del libro, en la que se hace referencia a la realidad de la inmigración desde un punto de vista socio-histórico, jurídico y educativo. Se desarrollan también una serie de estrategias para la gestión de la diversidad, como son la *especialización*, la *incorporación*, la *integración* y la *inclusión* (considerándose ésta última como la más deseable). Se destacan nuevos procedimientos de gestión de la diversidad desde una perspectiva comunitaria, en los que sobre-

salen dos líneas de actuación cuando se trata de hacer frente a la recontextualización de la función social de la escuela: la apertura del centro al exterior y el compromiso de la sociedad al favorecer la constitución de entornos sociales educadores. En relación con la primera línea se hará referencia a las *comunidades de aprendizaje* (p. 95), mientras que en la segunda se hablará de las *ciudades educadoras* (p. 97). Por último, dentro de esta segunda parte –que da pistas y referencias para llevar a cabo los procesos necesarios hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva–, se tratará sobre la acogida del alumno de familia inmigrada tanto en las etapas educativas obligatorias como en las no obligatorias (infantil y secundaria postobligatoria).

La tercera parte del libro se compone de dos capítulos en los que se proporcionan orientaciones para la acción que permitan hacer, de todo lo anteriormente expuesto en la obra, una realidad operativa. Está dirigida al profesorado en general y a los equipos directivos en particular, dado que el autor entiende que éstos tienen una función especial a la hora de desarrollar procesos que conduzcan a una escuela intercultural e inclusiva.

En el primer capítulo se desarrollan, por un lado, *siete acciones estratégicas para avanzar hacia una escuela de código abierto* (p. 118): a) con respecto a la dimensión de ideología personal del profesorado, creación del Consejo de actualización curricular; b) con respecto a la dimensión de cultura escolar y profesional, programaciones compartidas y participación de las organizaciones y asociaciones sociales en la vida

del centro; c) con respecto a la dimensión de comunidad educativa, currículo “on line” y acción comunitaria y d) con respecto a la dimensión de sistema educativo, red de centros y observatorio local de la educación. Por otra parte, *ocho son las estrategias que propone el autor para avanzar hacia una escuela no etnocéntrica* (p. 120): a) con respecto a la dimensión de ideología personal del profesorado: seminarios de reflexión intercultural y establecimiento de vínculos con profesorado de los países del alumnado de familia inmigrada; b) con respecto a la dimensión de cultura escolar y profesional, club de lectura intercultural y programa sobre identidad y ciudadanía y c) con respecto a la dimensión de sistema educativo, políticas activas de diversificación del profesorado y participación en la vida política local. Para ultimar el capítulo se hace referencia a diversos modelos de liderazgo y de gestión –que facilitan o no la implementación de dichas estrategias para lograr procesos de innovación en el centro–, así como a los estadios de desarrollo del currículo con respecto a la diversidad cultural por los que debe pasar una escuela para llegar a ser intercultural e inclusiva. Como existen muchas maneras de dinamizar un claustro y una comunidad educativa para construir una escuela intercultural, en el último capítulo del libro se propone una de ellas, a modo de ejemplo: el PIFDEI (Plan Integral de Formación y Dinamización hacia la Escuela Intercultural e Inclusiva). Al final del libro, en el anexo, se recogen los ejercicios de dinamización anunciados en los apartados en los que se desarrolla dicho plan.

Estamos ante una obra bien trabajada y desarrollada de manera ordenada, en la que el lector encontrará una visión del profesorado como líder intercultural, protagonista de los procesos de transformación e innovación dentro de la escuela. Supone un apoyo para aquellos que se planteen cómo hacer de la escuela un lugar realmente intercultural, un lugar de encuentro y no de exclusión, pudiendo vislumbrar qué aspectos organizativos son los que hay que variar y de qué modo hay que hacerlo. Es un libro que, en poco espacio, presenta un contenido cargado de riqueza pero en el que, quizá, no se ha ahondado lo suficiente en ciertos puntos, tratándose de cuestiones complejas en la realidad educativa. ■

MILA ALTAREJOS

Lo que hacen los mejores profesores de universidad

Ken Bain

Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2006, 229 pp.

Se trata de la traducción al castellano de la obra de Ken Bain, director del *Center for Teaching Excellence* de la Universidad de Nueva York (<http://www.nyu.edu/cte/>). Esta obra representa una muy buena oportunidad para pensar en nuestra labor como docentes: qué es lo que estamos haciendo y qué podríamos hacer para mejorar nuestro quehacer diario. El autor expone el resultado de quince años de investiga-

ción en diversas universidades de Estados Unidos con más de cien profesores, defendiendo cómo *los mejores profesores* son los que conocen a fondo su materia, y además saben cómo atraer y desafiar a los estudiantes y provocar en ellos respuestas apasionadas.

El libro recoge buenas prácticas educativas que pretenden servir como punto de reflexión para nuestra práctica diaria, por lo que el hecho de estar más situado en el mundo anglosajón no tiene por qué limitar su aplicación a nuestro contexto universitario actual. No se trata de un libro de *recetas infalibles* o *fórmulas que garantizan el éxito*, que, por otra parte, los que nos dedicamos la docencia sabemos que esto no es ni posible ni deseable, sino de una especie de examen de conciencia que nos permite repensar nuestra docencia y el modo en que la estamos llevando a cabo.

Como el propio autor argumenta en la introducción “cualquiera que espere una simple lista de lo que hay que hacer y lo que no, quedará tremendamente decepcionado” (p. 26). Se trata más bien de estimular la reflexión del profesor sobre su propia práctica educativa, de tal manera que esté en disposición de mejorar aquellos aspectos que considere oportunos.

Tras la introducción, el discurso se articula en torno a seis grandes cuestiones –que se corresponden con el desarrollo de los capítulos dos al siete– de las que se extraen las principales conclusiones del trabajo.

En el segundo capítulo, “¿Qué es lo que saben sobre cómo aprendemos?”, se recalca la habilidad de los profesores para relacionar su domi-

nio y conocimiento de la disciplina con los conocimientos previos de los que disponen los alumnos, concibiendo el aprendizaje como un proceso compartido de construcción del conocimiento. Bain ensalza el poder educativo de las preguntas y reconoce la influencia de los factores motivacionales en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

El tercer capítulo, “¿Cómo preparan las clases?”, enfatiza el cambio de peso y de papeles entre el profesor y el alumno en la planificación de la materia, y llama la atención sobre la necesidad de plantearse qué es lo que los alumnos necesitan aprender en lugar de qué quiero enseñarles. A través de una serie de preguntas, guía el proceso de planificación que un profesor debería seguir a la hora de organizar su docencia.

El cuarto capítulo, “¿Qué esperan de sus estudiantes?”, estudia las creencias, concepciones y actitudes de los profesores, y aboga por el profesor que, apostando por la capacidad de sus alumnos, fomenta en ellos la inquietud por aprender.

El quinto capítulo, “¿Cómo dirigen la clase?”, es mucho más explícito. Enumera siete principios básicos: “crear un entorno para el aprendizaje crítico natural; conseguir su atención y no perderla; comenzar con los estudiantes en lugar de con la disciplina; buscar compromisos; ayudar a los estudiantes a aprender fuera de clase; atraer a los estudiantes al razonamiento disciplinar; y crear experiencias de aprendizaje diversas” (p.114). Junto a dichos principios, aborda también la capacidad oratoria del docente y su habilidad para hacer participar a sus alumnos

en la clase.

El sexto capítulo, “¿Cómo tratan a sus estudiantes?”, esta íntimamente relacionado con el capítulo cuarto, y nos habla sobre la capacidad de los profesores de “invertir” y apostar por el desarrollo de sus alumnos; de contribuir, respetando la autonomía de los mismos, a su desarrollo académico y profesional, pero en cierta medida también personal.

El séptimo capítulo, “¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos?”, defiende la necesidad de concebir la evaluación como un elemento más en el proceso de aprendizaje que como el punto final del mismo. Un concepto de evaluación *-formativa-* más cercano al de orientación que al de calificación *-evaluación sumativa-*; de manera que, como es lógico con la argumentación de toda la obra, su fin no sea tanto poner una calificación o cumplir con unos estándares como ayudar al alumno a aprender.

No podía ser de otro modo en una obra cómo esta, y el autor aprovecha este capítulo dedicado a la evaluación de los aprendizajes para reclamar también la necesidad de evaluación de la docencia. Evaluación que puede realizarse no sólo a través de las valoraciones de los alumnos, sino desde enfoques más holísticos y cualitativos como el uso del portafolios docente.

Dichos capítulos van seguidos de: un epílogo: “¿Qué podemos aprender de ellos?”, en el que se sintetizan de nuevo las ideas principales desarrolladas a lo largo de los capítulos; un apéndice sobre cómo se realizó el estudio en términos de metodología empleada y las fuentes consultadas; agradecimientos; no-

tas; e índice de autores y temas. En el actual contexto europeo, donde parece que hablar de docencia universitaria es hablar, casi irremediablemente, del llamado Proceso de Bolonia, se agradece que la lectura de textos cómo este nos inviten a intentar mejorar nuestras asignaturas sin necesidad de pensar en “lo que Bolonia nos exige/exigirá”, sino a la luz de las reflexiones pedagógicas planteadas de manera muy sencilla por Bain. Creo que su lectura puede despertar la ilusión por realizar pequeños esfuerzos para aumentar la calidad de nuestra docencia en aras de mejorar la formación de nuestros alumnos. En último término, esta obra representa una magnífica oportunidad para reflexionar sobre la necesidad y viabilidad de adoptar un enfoque de enseñanza centrado cada día más en alumno y su aprendizaje. ■

CARLOTA PÉREZ SANCHO

Desarrollo profesional docente

Manuel Fernández Cruz
Grupo editorial Universitario, Granada,
2006, 207 pp.

No es ninguna novedad decir que el buen desempeño de la labor docente es uno de los factores que más inciden en la calidad educativa. Hablar de llevar a cabo un buen desempeño profesional es saber adaptarse a las nuevas situaciones que le plantean el alumnao, el currículo y la estructura de los centros educativos, y también es

remitirse al conocimiento de diversas disciplinas que se entrecruzan en la práctica. Ante esta complejidad, Fernández Cruz ofrece en los seis capítulos de su libro una visión panorámica sobre los principales aspectos que se pueden abordar sobre el buen desarrollo profesional del docente.

En el primer capítulo describe el *marco conceptual* para entender de qué se está hablando cuando se apela al desarrollo profesional. Para ello selecciona los cinco rasgos definitorios de la calidad del trabajo docente: el compromiso educativo, el dominio de la materia, la flexibilidad, la reflexividad, y capacidad para el trabajo en equipo. También recurre en su discurso al modelo de evolución de la profesionalidad docente y a sus supuestos básicos. A partir de estas consideraciones, Fernández Cruz señala que dicho desarrollo profesional se puede entender como la evolución progresiva en el desempeño de la función docente hacia formas y situaciones de mayor profesionalidad. Éstas se caracterizan por la profundidad del juicio crítico y por su aplicación al análisis global de los procesos implicados en la enseñanza para actuar de manera inteligente.

Asimismo, y tras abordar distintas tradiciones conceptuales en la formación docente, el autor se posiciona a favor de la ampliación de la perspectiva conceptual que defiende la fundamentación didáctica que intenta dar una visión general del desarrollo profesional del docente, ocupándose de aspectos como los escenarios de su desarrollo, sus claves, sus procesos básicos y los condicionantes de la propia profesionalidad.

En un segundo capítulo Fernández Cruz hace una caracterización profesional de la enseñanza, y aboga por mantener un equilibrio entre el conocimiento teórico y el práctico. Partiendo de los seis pasos enunciados por Wise para la profesionalización de los profesores, defiende que la nueva construcción social y política de la formación para la profesionalización debe basarse en el análisis consensuado de la nueva realidad educativa que, según él, necesariamente exige la participación social y profesional en los sistemas de formación, su democratización interna, su accesibilidad y universalización, así como la apuesta por políticas de discriminación positiva a favor de ciertos colectivos de profesores. Asimismo, forja toda una teoría integrada del desarrollo profesional, haciendo una reflexión sobre qué supone para los docentes el ejercicio de la *reflexión*, el ejercicio de la *colaboración* y el ejercicio de la *evaluación*.

El tercer capítulo aborda tanto la *teoría* como las *fases del desarrollo profesional docente*, considerando que se relacionan con los ciclos vitales del profesor, y enfatizando por ello el valor de la edad/tiempo transcurrido como índice capaz de señalar los cambios importantes en la orientación de su carrera. El autor hace referencia explícita a las teorías de Loevinger, Erikson y Kohlberg para referirse a los *estadios* en el desarrollo profesional, entendidos éstos como cambios en la calidad y en la competencia profesional antes que en la cantidad o en el contenido concreto del comportamiento del docente. Asimismo, y partiendo de las teorías de Huberman y Sikes, alude a las *fases*

del desarrollo docente, y ofrece un elenco de clasificaciones de numerosos autores que han tratado de integrar tanto aspectos de la carrera como otras dimensiones de su evolución personal.

El cuarto capítulo hace referencia a cómo se constituye la identidad profesional del profesor a través de la formación, desde la formación y/o desde la experiencia, la naturaleza práctica del conocimiento docente y los tipos de conocimiento. De este modo, Fernández Cruz establece cuatro formas identificatorias, siguiendo las coordenadas transacción relacional (reconocimiento y no reconocimiento) y transacción biográfica (continuidad y ruptura). Estas formas, según el autor, van a ser útiles para comprender algunos aspectos relacionados con la motivación profesional, el interés por la formación y el desarrollo, la implicación de los docentes en proyectos de innovación y la identificación de su proyecto profesional individual con el proyecto de crecimiento del centro educativo. También encontramos en este capítulo algunas consideraciones sobre aspectos centrales de la profesión que actúan en la construcción de esta identidad profesional, y sobre las culturas profesionales de la enseñanza, específicamente los enfoques culturales de desarrollo docente, la cultura organizativa y profesional, la identidad personal, la identidad colaborativa o los grupos culturales para la identificación profesional docente. La necesidad de representar esquemáticamente los procesos implicados hace que el autor hable, en su quinto capítulo, de los *modelos de desarrollo profesional*. Éste se centra

en la descripción de cuatro de ellos: el modelo de desarrollo profesional autónomo, el modelo de desarrollo basado en itinerarios formativos y en el aprendizaje profesional cooperativo, el modelo de desarrollo basado en la reflexión y en la mejora escolar, y el modelo basado en la indagación. Estos modelos los entiende el autor como las representaciones parciales de una realidad bastante más extensa y rica; no actúan de manera antagónica sino complementaria, para orientar los procesos de desarrollo hacia la visión de profesionalidad y mejora que se consideren relevantes en cada momento, desde cada posición, con cada propósito.

En el último capítulo, que lleva por título “La investigación (auto)biográfico-narrativa en el desarrollo profesional docente”, se examinan las causas que provocan el auge del síntoma biográfico: causas epistemológicas, políticas, el avance en los estudios sobre conocimiento, la centralidad de los elementos biográficos docentes en la comprensión de la enseñanza, la virtualidad de los métodos biográficos como modelo de desarrollo profesional docente y las nuevas preocupaciones que acompañan a las reformas escolares. Así, partiendo del marco metodológico, Fernández Cruz termina su discurso aludiendo a los elementos sustantivos de la aproximación (auto)biográfico-narrativa y a los tres tipos fundamentales de estrategias para el diseño de la investigación (auto)biográfico-narrativa.

En definitiva, la visión panorámica que consigue ofrecer el libro de Fernández Cruz sobre el buen desarrollo profesional docente constitu-

ye una buena aproximación teórica y reflexiva a cuestiones metodológicas. Resultará especialmente útil para quienes deseen tener un acercamiento general, a la vez que profundo, sobre los aspectos más relevantes del tema.■

SONIA RIVAS BORRELL