



RECENSIONES

Reviews



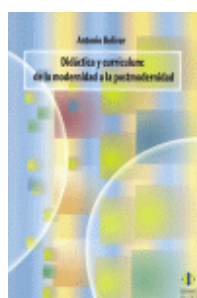
Marcelo García, Carlos (Coord.). (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro; por Antonio Burgos

Sánchez Moreno, Marita (Coord.) (2008). *Mujeres directivas: un estudio en la universidad española*. Serie: Ciencias de la Educación. Sevilla: Universidad de Sevilla; por Asunción Romero

Bolívar, Antonio. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona: Aljibe; por Antonio Burgos

Feito, R. y López, J.I. (coords.) (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia; por Lorena Domingo

Rodríguez, A ; Caurcel, M.J y Ramos, A.M (Coords) (2008). *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de Trabajo Autónomo*. Madrid: Editorial Eos; por Emilio Criso/



Marcelo García, Carlos (Coord.). (2009). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro; ISBN: 978-84-8063-352-9, 294 páginas

El libro que reseñamos está coordinado por el profesor Carlos Marcelo y lleva por título "El profesorado principiante: Inserción a la docencia". Este manual está estructurado en siete capítulos, donde diferentes autores analizan la realidad del profesorado novel, entendiéndose dicha realidad, desde las "políticas de inserción a la docencia" pasando por "investigaciones sobre los primeros años de enseñanza" e ilustrando diferentes experiencias que se han "implementado y desarrollado con la finalidad de apoyar la iniciación docente de profesores" -el caso de Chile-, "programas de acompañamiento" -en la provincia de Buenos Aires (Argentina)- y teniendo en cuenta, retos y posibilidades de intervención y desarrollo profesional de "profesores principiantes en las aulas escolares de Estados Unidos".

En el capítulo dedicado a las "políticas de inserción a la docencia", el profesor Marcelo indica que la formación inicial del profesorado ha sido objetivo de múltiples estudios e investigaciones. El profesorado, en su proceso de aprendizaje, pasa por diferentes etapas. Éstas son, la formación inicial, inserción y desarrollo profesional. De todas estas fases, la que más se ha analizado en este capítulo, es la que se inicia con los primeros contactos con la realidad de la escuela -el periodo de inserción-, asumiendo el papel profesional reservado a los docentes. La forma en que se aborde esta etapa, según manifiesta el autor, tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en un profesor, ya sea en un "principiante frustrado o por el contrario en un profesor adaptativo".

En este sentido, el profesor Marcelo señala que los profesores principiantes tienen dos tareas que cumplir (según Feiman, 2001b): deben enseñar y deben aprender a enseñar. También se añaden otro tipo de tareas con que se enfrenta este perfil de profesorado, de entre ellas se destacan las siguientes: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. El problema se encuentra, según el autor, cuando a esto se añaden las mismas responsabilidades que los profesores con más experiencia.

Es importante resaltar que en este periodo, no solamente se intenta aprender a ser buen maestro, sino que también es el momento de empezar a socializarse profesionalmente. ¿Cuándo sucede?, como indica el autor, comienza en las prácticas de enseñanza cuando los futuros profesores empiezan a conocer la "cultura escolar". Pero es durante el periodo de inserción profesional cuando esta socialización se produce con mayor intensidad. El profesorado principiante aprende a interiorizar las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar y profesional en la que se integra.

Aprender a adquirir todo estos elementos en el periodo de inserción de forma mecánica, puede reproducir modelos de enseñanza tradicionales que no son los que demanda la sociedad actual. Para desarrollar nuevos cauces de adaptación y mejora en la inserción del profesorado, necesitamos que en este periodo se fomente e impulse la indagación, innovación, reflexión y el crecimiento personal y profesional. Para ello, hay que potenciar programas de inserción, haciendo hincapié en los agentes clave del proceso: mentores, tutores, orientadores, etc. También es necesario incluir experiencias formativas centradas en la práctica, en las necesidades de los alumnos, en la participación de proyectos de innovación, colaboración con otros profesores principiantes, etc.

El libro destaca que, uno de los problemas que tiene el periodo de inserción es el de establecer vínculos entre la formación inicial y la formación continua del profesorado. Para unir estas dos etapas, el profesor Marcelo subraya la experiencia inglesa manifestada en un documento denominado CEDP (Career Entry Development Profile). En este documento, que se elabora al final del periodo de formación inicial, se indica los aspectos generales de la formación recibida por la persona, la edad de los alumnos que puede enseñar, y además, incluye una lista de áreas destacadas del profesor en relación con los estándares y cuatro áreas que se podrían mejorar a través del primer año de enseñanza.

El autor de este capítulo concluye destacando que el éxito de cualquier programa de inserción es el compromiso de toda la escuela, subrayando la necesidad de que el equipo directivo apoye y fomente la integración de los nuevos profesores, aunque, es ahí donde se manifiestan las mayores dificultades.

En cuanto al segundo capítulo del libro, elaborado por la profesora Assunção Flores de la Universidad de Minho (Portugal), realiza un análisis de la literatura producida sobre los primeros años de iniciación en la enseñanza. Comienza por analizar las motivaciones e influencias para elegir la enseñanza como profesión con base a los resultados de un estudio longitudinal que se realizó en el año 2002, destacando las experiencias previas con el alumnado, la entrada en la enseñanza y el balance de la formación inicial.

La autora destaca como la formación del profesorado es un pilar básico en el propio desarrollo profesional, sobre todo, en los primeros años. Cabe destacar en la lectura del capítulo, diferentes aspectos como: promover espacios para explicitar creencias y representaciones que los candidatos a profesor traen consigo cuando acceden a los cursos de formación inicial; enfatizar la naturaleza problemática y compleja de la enseñanza, fomentando la reflexión y la investigación sobre la práctica docente y sobre los valores y propósitos que han estado subyacentes como ejes de la formación; problematizar el proceso de transformarse en profesor en el sentido de una (re)construcción personal del conocimiento sobre la enseñanza, con implicaciones para la (trans)formación de la identidad profesional; reconocer que la formación inicial es incompleta y que se inscribe en un proceso formativo más largo, integrado y holístico, desde una perspectiva de desarrollo profesional continuo.

En un segundo apartado del capítulo, la autora analiza un conjunto de estudios sobre los primeros años de docencia procurando identificar tendencias en la investigación, desde la identificación de problemas y preocupaciones hasta las necesidades de apoyo y asistencia, pasando por procesos de socialización, etc. La experiencia en el aula y los efectos de las culturas y del liderazgo de la escuela en el aprendizaje, en el desarrollo y el cambio de los profesores principiantes, son aspectos que se discuten en el propio discurso de la profesora Assunção Flores. En este sentido, se ilustran algunas líneas de (re)construcción de identidades docentes en los primeros años de la carrera, ejemplificada con el caso portugués, concluyendo, con algunas implicaciones que se inscriben en los ámbitos político, práctico e investigativo.

En cualquier caso, la profesora Assunção Flores subraya la idea de que si queremos en las escuelas profesores que reflexionen sobre sus prácticas, entonces la formación tendrá que ser organizada en función de este propósito. Una enseñanza de calidad exige profesores de calidad, que estén cualificados y con conocimiento, que demuestren destrezas para enfrentar la complejidad y cambios inherentes a la docencia, así como también que estén comprometidos con la enseñanza y con el aprendizaje a lo largo de su carrera.

El tercer capítulo de esta obra, presenta una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile, analizando su puesta en marcha e implementación en la

formación inicial del profesorado. El profesor Cornejo y su equipo estudian el desarrollo de la experiencia, anteriormente citada, denominada Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente organizado e implementado por el Ministerio de Educación chileno a partir del año 1996. El autor destaca que el proyecto surgió en un ambiente de análisis fuertemente crítico con respecto a la calidad de la formación de los docentes y a las demandas de una reforma educacional que buscaba un salto cualitativo en el logro de los objetivos educacionales de calidad y equidad.

Según argumenta el profesor indica que la propuesta intentó abarcar integradamente el mejoramiento de los procesos que comienzan con la decisión de ingresar y desarrollar una formación inicial para el ejercicio de la docencia, continuando con aquellos asociados al proceso mismo de formación inicial, para culminar con aquellos relativos al momento en que los nuevos profesores, tras completar su formación inicial, ingresan a ejercer su docencia.

El análisis de la propuesta se centra en la descripción y estudio para concebir, organizar e implementar un proyecto experimental, denominado “programa de apoyo a la inserción profesional” focalizado en las tres carreras profesional docentes en este país: educación parvularia, general básica y educación media (así es definida los niveles de formación en esta país, según el autor). Cabe concluir que el análisis culmina con la idea de que es necesario contar con la participación de agentes y actores implicados, en términos de una concepción y práctica en el ámbito de la formación docente y el desarrollo profesional, capaz de construir adecuadamente un dispositivo de formación continua que implique una modalidad de “acompañamiento reflexivo y colaborativo” entre la formación inicial -primeras experiencias docentes- y su posterior trayectoria profesional -concebida desde una formación permanente -continua-.

En cuanto al capítulo que lleva por título “el impacto de las experiencias prácticas de los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes”, el profesor Orland-Barak plantea en su discurso, la existencia de una discontinuidad entre el profesor en el periodo de prácticas y como docente. Para ello se apoya en una experiencia docente desarrollada por una profesora principiante integrada en la investigación que realiza el autor, a través de un estudio de caso cualitativo-interpretativo de cinco destacados profesores que habían finalizado su periodo de formación -prácticas en enseñanza- y se le evaluó utilizando diferentes “herramientas formativas y sumativas” (compartido por el profesor en formación, tutor y supervisor universitario), describiendo un “escenario ideal de condiciones para anticipar el éxito relativo en la experiencia posterior de enseñanza”.

El autor muestra las contradicciones surgidas desde la experiencia docente por parte de la profesora principiante partícipe en el estudio descrito. El análisis de la investigación fue de carácter cualitativo -inductivo, intra e inter caso- junto con portfolios analizados por el método “análisis del contenido”. Los aspectos centrales de análisis y posteriores líneas de conclusión del profesor en su capítulo, consistieron, básicamente, en la experiencia de prácticas en la enseñanza en el aula; el establecimiento de relaciones entre patrones de conducta docente y control del aula; articulando los principios educativos de enseñanza, relación profesor-alumno, proyección futura profesional-personal, etc.

Según el autor, los parámetros a seguir para enriquecer la práctica del profesor principiante en su formación inicial es, entre otros aspectos, tener experiencias cercanas a la vida real del aula-centro que implique experimentar la dureza de la enseñanza, como argumenta el autor y coincidiendo con la profesora analizada, de “clases difíciles” y que se les valore su capacidad de aprender de las experiencias potencialmente insatisfactorias. También es necesario que los propios mentores -tutores de las prácticas en enseñanza en los centros educativos- tengan actitudes favorables hacia el profesorado principiante ante

situaciones conflictivas -denominado por el autor "feedback formativo"-, que en realidad serán las que en un futuro tengan que acometer, enfrentar y resolver.

Otra temática fundamental planteada en el libro es la que realiza la profesora Mayor Ruiz en su capítulo titulado "el desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación". La autora analiza al profesorado universitario principiante como un colectivo que tiene una serie de características similares a docentes de niveles inferiores al sistema educativo formal y profesores universitarios experimentados. En este sentido, plantea las necesidades profesionales del profesor principiante a través de diferentes estudios realizados por diversos autores que ejemplifican claramente la realidad circunstancial de dicho colectivo. No entro a valorar las diferentes necesidades, pero sí destacar lo que la autora comenta de forma resumida partiendo de que ante el nuevo desempeño de la actividad docente, como consecuencia de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, la formación debe dar respuestas innovadoras, de manera que se atiendan a las necesidades del profesorado principiante. En esta línea, debemos de contar con docentes competentes y motivados para afrontar los nuevos retos y demandas que plantea un contexto cada vez más dinámico.

En cuanto a la formación del profesorado universitario, la autora destaca, entre otras muchas aportaciones de autores, una investigación que analiza la formación del profesorado novel universitario, llegando a la conclusión de que tal formación debe hacerse en dos niveles: por un lado, es necesario una formación inicial pedagógica donde el profesor aprenda a enseñar y por otro lado, un programa de iniciación llevado a cabo en los departamentos y/o centros donde se le prepare para la enseñanza en el periodo de iniciación concebido como un elemento que da continuidad al desarrollo profesional del profesorado universitario. Aunque, como apunta la autora, es necesario conocer diferentes alternativas de formación ya que nuestra realidad universitaria es amplia y diversa y para ello destaca diferentes modalidades y/o programas de formación a nivel europeo y aportaciones que realizan autores de nuestro país.

Un aspecto importante a resaltar, es la idea de que, en todos los programas formativos, el proceso de asesoramiento se convierta en un eje fundamental que debe acompañar cualquier plan de formación y a su vez, impulsado desde la propia institución. En el proceso de asesoramiento, el asesor debe desarrollar funciones y tareas de mentorización. Este aspecto debe ser un "catalizador" del proceso de aprendizaje continuo en la universidad y de integración profesional, siendo útil para estructurar la formación que tiene lugar en el puesto de trabajo.

La conclusión a la que llega la profesora Mayor Ruiz, teniendo en cuenta los hallazgos de algunos estudios e investigaciones que en el libro de exponen en el ámbito que nos ocupa junto con experiencias en otros contextos, referencias teóricas y reflexiones, propone algunas premisas y varias estrategias a considerar en la formación del profesorado universitario principiante. De forma resumida, éstas son algunas recomendaciones: las autoridades de la universidad deben reconocer la urgencia de la formación integral del profesorado; deben elaborarse en los centros programas integrales de formación a partir del perfil del docente universitario y las necesidades y expectativas detectadas; los profesores noveles han de participar activa pero voluntariamente en la planificación, desarrollo y evaluación de los programas; implicar la figura del profesor tutor también llamado mentor o asesor; sensibilizar al profesorado la importancia que tiene este proceso; reflexionar sobre la práctica docente; asignar una carga docente razonable y atendiendo a las circunstancias profesionales de iniciación en la docencia universitaria y finalmente, los departamentos deben propiciar la creación de redes de apoyo de profesores noveles en términos afectivos, técnicos, etc.

En relación al capítulo denominado “programa de acompañamiento a profesores principiantes en la provincia de Buenos Aires (Argentina)”, el autor describe, de forma exhaustiva, el programa de formación partiendo de las características socioeconómicas, educativas y políticas en el que se encuentra, la finalidad, objetivos, características principales, enfoque metodológico, actividades desarrolladas, procesos de evaluación en su primer año de implantación del programa, agentes -sobre todo haciendo especial énfasis en la figura del mentor- y componentes clave que desarrollan su puesta en marcha.

El profesor Zeballos, autor del capítulo, concluye que el programa de acompañamiento a profesores principiantes implementado, intenta convocar en espacios de encuentro a quienes forman y reciben a los nuevos docentes. Partiendo de la premisa de que es extraño encontrar en cualquier otra profesión esperar de un principiante un desenvolvimiento similar al de un experto, en este contexto argentino, la realidad es todo lo contrario. Teniendo en cuenta esta visión de la realidad formativa del profesorado principiante, la puesta en marcha del programa de acompañamiento, fruto del compromiso y el esfuerzo de los que trabajaron en él, se obtuvieron mejoras en el desarrollo profesional, personal e institucional.

Finalmente, nos queda por analizar el último capítulo, realizado por dos autores -la profesora Valadez y el profesor Díaz, de la Universidad de California-Los Ángeles-, relativo al “profesor principiante en las aulas escolares en Estados Unidos”. Otro contexto más, de especial interés, que enriquece a la totalidad de la obra. El contexto que se nos plantea en los Estados Unidos, recogiendo las palabras de los autores, principalmente, es la necesidad de contar con profesorado acreditado según la normativa establecida. Se exhibe esta necesidad ya que el problema con el que cuenta este contexto es el abandono de los profesores principiantes y de profesores con experiencia que dejan las aulas de las escuelas públicas por sentirse desanimados o frustrados o porque llegan a la edad de jubilación. Entre los factores que se motivan las causas son las políticas de reforma y los cambios demográficos que exigen un nuevo conocimiento de los docentes y nuevas estrategias de enseñanza.

Para frenar esta situación, es necesario analizar el contexto y los procesos que se derivan para concretar prácticas de intervención eficaces que apoyen el trabajo de los nuevos profesores. Los programas de formación inicial comienzan a prestar atención a los profesores que comienzan su periplo en la enseñanza, prácticamente, en variables que influyen en el desarrollo profesional y personal del profesorado novel. En este sentido, los autores describen y analizan programas de evaluación y apoyo para profesores principiantes.

En este tipo de programas, los profesores principiantes conocen qué tipo de formación van a tener y la preparación en materia de estrategias e instrumentos para abordar la realidad educativa, sobre todo en escuelas que destacan por su bajo rendimiento educativo y académico. El programa es de dos años, en el primero, el docente comienza a interactuar con la práctica escolar en un centro escolar urbano, solicitándole una investigación sobre un problema en la enseñanza que suscite interés para la comunidad, y en el segundo año, se le acredita como “profesor del estado” provisional, pero obteniendo un salario laboral y una maestría en educación al final de este segundo año.

Los autores destacan que, entre los factores que favorecen el desarrollo de un profesor principiante, en la docencia, son el hecho de sentirse parte de una comunidad de profesores y que siguen aprendiendo mientras enseñan al alumnado. También es importante destacar el papel del “mentorazgo” analizado a través de sus principales retos, éstos son: para una implementación efectiva dentro de los programas de inducción, es el poder proveer el apoyo necesario, tanto a nivel de recursos humanos, materiales como institucionales y proporcionar una guía de cómo llevar a cabo el mentorazgo partiendo de las relaciones que se

establecen entre el profesor principiante y cualquiera de los maestros asignados a proveer apoyo o capacitación.

Finalmente, el factor fundamental para desarrollar con éxito los programas formativos para profesores principiantes, es la incorporación a la cultura docente del centro escolar. Los autores argumentan que los profesores principiantes dependen de un ambiente estable, con profesores y directores que les ayuden a incorporarse a la cultura profesional de la escuela. Un problema muy común en muchos centros es dejar al maestro novel solo. Por tanto, cabe subrayar la importancia de que exista un espacio profesional compartido entre principiantes y expertos, donde el rol del experto se traduzcan en términos de asesoramiento, apoyo y orientación en labores docentes que guíen a este colectivo a enriquecer su proceso formativo y su posterior desarrollo profesional y personal.

Antonio Burgos García

Universidad de Granada

Marita Sánchez Moreno (Coord.) (2008). *Mujeres directivas: un estudio en la universidad española*. Serie: Ciencias de la Educación. Sevilla: Universidad de Sevilla. ISBN: 978-84-472-0980-4; 332 pág.

Los estudios de género y el papel de la mujer en la sociedad actual han cobrado protagonismo, la mujer se hace cada vez más visible en las organizaciones; son muchos los trabajos que analizan el rol de la mujer en el contexto sociolaboral.

Uno de los ámbitos desde donde se puede y se debe favorecer y fomentar la igualdad de género es sin duda el educativo. En este sentido, el papel que ha de desempeñar la Universidad es evidente, y en esa tarea los Estudios de Género son al tiempo el medio más idóneo para subsanar esta curiosa e interesada amnesia a propósito de todo lo hecho y dicho por las mujeres y una herramienta necesaria de transformación social absolutamente imprescindible.

Este estudio, realizado por un equipo de la Universidad de Sevilla, aborda la relación entre el liderazgo de las mujeres y su papel en la transformación de las organizaciones universitarias. Principalmente se ocupa del análisis del perfil de las directivas universitarias, sus estilos de liderazgo, condiciones profesionales de su actividad y sus necesidades formativas.

Los cambios sociales que se plantean en la organización de las instituciones, especialmente las educativas, hace relevante el estudio del papel que las directivas desempeñan en la transformación de las organizaciones universitarias en este momento de profundas reformas en la educación superior.

La investigación se basa en dos objetivos principales, los cuales destacamos a continuación, que a su vez se subdividen en sub-objetivos e hipótesis de trabajo. Por un lado, se desea describir las condiciones profesionales de la actividad y estudio de las necesidades formativas de las mujeres que desempeñan cargos de gestión en nuestras universidades, mediante el análisis de los perfiles y condiciones del ejercicio de su función; y, por otro, describir, comprender y analizar los procesos de dirección, tanto de mujeres que desempeñan cargos de gestión en la Universidad como de aquellas que concretamente se encuentran al frente de Departamentos Universitarios.

El libro se divide, formalmente, en cuatro partes a través de las que se detalla el proceso seguido en el estudio, desde la fundamentación teórica, la metodología y los instrumentos elaborados, a los resultados y conclusiones del mismo.

La primera parte, dedicada a la fundamentación teórica, trata temas como las instituciones universitarias en tiempos de cambio, el papel de la mujer en las organizaciones (mujeres y poder: acceso, mujeres y poder: modalidades, el poder en las organizaciones: una perspectiva de análisis), la mujer en el liderazgo educativo y la mujer en la universidad española.

En la segunda parte, centrada ya en el diseño y desarrollo de la investigación, se presenta tanto el diseño de la investigación: objetivos, hipótesis, tareas previstas, como el proceso de investigación, desarrollado en dos fases; una primera fase, se concreta en un estudio descriptivo basado en los datos obtenidos a partir de dos cuestionarios diseñados *ad hoc* y la otra en un estudio de casos.

La tercera parte se ocupa de los resultados de la investigación, tanto de la primera fase del estudio como de la segunda. Se articula en dos capítulos, cada uno dedicado a los resultados de los dos instrumentos de la investigación.

En el primer capítulo se expone en primer lugar el análisis de la información obtenida mediante el cuestionario COMECADU: perfil personal y profesional de las mujeres que ejercen cargos directivos en la Universidad; destacando los resultados de los tres apartados que lo componen: a) opiniones sobre el trabajo de gestión y su acceso al mismo, b) estilos de liderazgo y c) las necesidades formativas de las directivas en la Universidad; aunque, también se elabora un cuarto apartado donde se presenta el cruce de algunas variables. Dentro de este mismo apartado se presenta el análisis de la información obtenida mediante el segundo cuestionario, dirigido a profesores que se desempeñan en departamentos dirigidos por mujeres de los departamentos consultados. Éste se estructura a su vez en cuatro partes, las tres primeras se corresponden con las tres dimensiones del cuestionario: I. perfil de liderazgo de las directoras de los departamentos, II. dimensión institucional y III. cultura colaborativa en el departamento; y una última, en la que se realiza la comparación entre los dos cuestionarios, especialmente entre el perfil de liderazgo de las directoras y la dimensión institucional.

En el segundo apartado se presentan los resultados correspondientes a la segunda fase del estudio: la elaboración del informe de casos, el análisis de los casos y un informe transversal sobre los casos estudiados.

La información para el análisis de los casos se obtuvo a través de entrevistas, observación de campo y de reuniones y estudio de documentos. En la segunda fase de la investigación, de carácter cualitativo, se seleccionaron ocho casos (cuatro del área de Ciencias Sociales, tres del área científica y uno de humanidades) para su estudio en profundidad, a partir de dos criterios combinados. El primero de ellos, fue la orientación predominante del estilo de liderazgo, obtenido a partir de la función de formación de *conglomerados de K-medias* del paquete estadístico SPSS 11.0, empleado para el análisis de la información proveniente de los cuestionarios. El segundo, fue realizar una selección manual de aquellos casos más representativos, dentro de la primera selección realizada a través del programa informático.

El último capítulo se emplea en las conclusiones, limitaciones y propuestas para el futuro. De las conclusiones, haremos una selección de las más destacadas e interesantes de la investigación:

La tendencia de las mujeres consultadas a mostrar un estilo “flexible” en la gestión de las diversas situaciones, adaptándose a las exigencias de cada una más que adoptando un estilo estable de ejercicio del rol.

El predominio de una visión policrónica del tiempo, basada en la realización simultánea de múltiples tareas a la vez.

El interés por el cuidado de las relaciones sociales entre los miembros del grupo de trabajo.

El deterioro de la dedicación a las tareas de investigación como principal consecuencia del ejercicio de tareas de gestión universitaria. Cuando se ocupa un cargo de gestión las profesoras siguen dedicando el tiempo necesario a la docencia y a la atención a los alumnos. Sin embargo, las tareas de investigación pasan a un segundo o tercer plano; incluso en ocasiones se posponen conscientemente hasta que finalice el periodo de gestión. El tiempo

personal es otro de los aspectos que se ven más afectados cuando se ocupan cargos de gestión.

La presencia de mujeres en ámbitos de decisión es escasa y dista mucho de ser equilibrada respecto a la de los hombres a pesar de que casi el 60% de las licenciaturas las adquieren mujeres. Además, el acceso de la mujer a los cargos de responsabilidad en la universidad se pospone en su carrera profesional. Diferentes razones contribuyen a este hecho. En primer lugar, la atención a la familia por una parte y la priorización del desarrollo profesional de la pareja se constata como una de las principales razones de esta circunstancia. El perfil de la gestora universitaria de la universidad española es el siguiente: Mujer casada, con un hijo o ninguno, entre 35 y 45 años que cuenta con ayuda doméstica y que generalmente no tiene a su cargo a personas mayores; que posee una experiencia docente: entre 16 y 20 años, y una antigüedad en la institución entre 11 y 15. Este acceso tiene una motivación intrínseca muy vinculada a la satisfacción personal y al desarrollo de un proyecto de grupo. En segundo lugar, hay otros factores que favorecen que la mujer quede peor situada, entre los que podemos identificar la escasa presencia de mujeres en comités de evaluación, concesión de becas, reales academias... Asimismo, cabe percibir una cierta renuncia de cierta parte de las mujeres consultadas a reconocer la operación de mecanismos de discriminación en las organizaciones de las que forman parte. Por otra parte, si bien se reconoce la ausencia de medios que faciliten el compatibilizar las tareas de gestión con la vida personal y familiar, esto no suele señalarse como un problema relevante. Tal vez, esto no sea más que una forma de asumir la actitud de "evitación del prejuicio" (Marshall, 1990), procurando equilibrar las exigencias familiares y profesionales a partir del esfuerzo personal (Russell y Burgess, 1998). No es de extrañar, considerando la escasa tradición que en nuestro medio tienen las reivindicaciones ligadas al género, que se tienda a soslayar este tipo de argumentación.

Finalmente, se anexan los dos instrumentos desarrollados en la investigación:

- Anexo I. Cuestionario de opinión de mujeres que ejercen cargos directivos en la Universidad.
- Anexo II cuestionario de opinión de profesores adscritos a departamentos universitarios dirigidos por mujeres.

Referencias bibliográficas

Marshall, J. (1990). *Women Managers. Travellers in a male world*. Chichester: John Wiley & Sons.

Russell, J. y Burgess, J. (1998). Success and women's career adjustment. *Journal of Career Assessment*, 6(4), 365-387.

M^a Asunción Romero López

Universidad de Granada

Bolívar Botía, Antonio. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona: Aljibe. ISBN: 978-84-9700-459-6; 259 páginas

En esta obra, escrita por el profesor Bolívar Botía, se observa dos grandes ejes principales de lectura y análisis: la Didáctica y el Currículum. El hecho de que el título del libro se complemente con la frase "...de la modernidad a la postmodernidad.", hace que visualicemos una trayectoria epistemológica a lo largo de la historia, haciendo especial énfasis tanto en nuestro contexto educativo como fuera de él, atendiendo al hecho de que estos campos de estudio se consoliden como líneas de reflexión y conocimiento.

En este sentido, el manual se divide en dos partes fundamentales, coincidiendo con las dos áreas objeto de análisis. En primer lugar, el discurso se centra en la Didáctica como disciplina, ya que se parte de la necesidad de esclarecer y ubicar esta teoría, desde una perspectiva de la enseñanza siguiendo una tradición europea, o por el contrario, adecuarla a teorías propias del aprendizaje manifestando un concepto más propio de la psicología educacional o de la instrucción. Por este motivo, el autor aboga por retomar la idea de que la Didáctica debe ser una teoría y práctica de la enseñanza complementada por una visión curricular cuyo objeto de estudio este condicionado por el currículum.

En la primera parte de este libro, el profesor Bolívar estructura el contenido en cinco capítulos: partiendo de un saber pedagógico y como éste se conceptualiza como "ciencias de la educación". Esto hace necesario una "delimitación histórico-contextual" para analizar "el significado y delimitación disciplinar de la Didáctica". Una vez conseguida una visión específica y concreta de la Didáctica, habría que estudiar los "ámbitos y campos disciplinares propios de la Didáctica" entendidas como "didácticas específicas". Finalmente, el autor manifiesta la necesidad de "delimitar de forma epistémica" la Didáctica, partiendo de la contextualización actual de la disciplina y valorando el carácter relacional establecido con el Currículum.

El profesor Bolívar, destaca la emergencia y desarrollo como disciplina del saber pedagógico, denominado como "ciencias de la educación" aunque esto implica que la propia pedagogía se disperse en un conjunto de saberes que reclaman su propio estatus disciplinar junto con la necesidad de reflejar el carácter científico mediante la aplicación de disciplinas ya constituidas. Este reflejo de la realidad queda analizado por el autor, a través de tres periodos: finales del siglo XIX, con la constitución de una ciencia de la educación; los años veinte del siglo pasado, con la emergencia de la "educación nueva" y de las ciencias de la educación en plural y los años sesenta, con el renacimiento francés del proyecto de "ciencias de la educación", asumido en nuestro contexto de forma fiel, entendido como una disciplina híbrida mezcla de filosofía de la educación y las ciencias sociales emergentes, psicología, sociología, economía, historia, etc., entre la educación en general y las pedagogías y didácticas específicas.

En relación con lo manifestado anteriormente, cabría destacar, la dicotomía entre, si el campo educativo tiene sustantividad propia o sería más acertado defender el concepto de "especificidad transversal" de la Didáctica. El autor, determina que la especificidad transversal de la Didáctica comprende un proceso de transferencia entre el conjunto de disciplinas (historia de la educación, sociología escolar, economía de la educación, educación comparada, ...) y el ámbito de prácticas sociales educativas proporcionando actividades investigadoras (orientación, didáctica y organización escolar, ...) cuya finalidad es consolidar

la identidad propia de la Didáctica para constituir una teoría práctica y comprehensiva de la enseñanza.

También es importante resaltar en esta obra, el análisis que realiza el autor dirigido especialmente al significado que la Didáctica tiene en la actualidad y en nuestro contexto. Una disciplina que quiere desarrollar una teoría de la enseñanza no puede hacerse al margen de una teoría social, ni limitarse a una guía instrumental o tecnológica de la práctica.

Para ejemplificar esta situación, el autor alude a Díaz Barriga (1997), uno de los primeros que en nuestro contexto se preocupó por la articulación de la Didáctica y el Currículum: "El desarrollo del campo de la Didáctica se halla en una encrucijada. Su dinámica instrumental se encuentra fuera de sitio, ante el desarrollo de técnicas derivadas de la psicología en sus diferentes vertientes (...). A la vez, la propia dinámica instrumental de la Didáctica ha ahogado este pensamiento, impidiéndole que explicitase su dimensión teórica" (Díaz Barriga, 1991, 9).

Siguiendo la línea argumentativa del autor, ante la acometida continua e insistente de la psicología y el currículum frente a la Didáctica, plantea tres líneas a seguir o como el propio autor expresa "salidas". En primer lugar, recuperar y afrontar todo el potencial teórico, aparte del metodológico, de la Didáctica; en segundo lugar, la teoría del currículum puede absorber el campo de la Didáctica; y finalmente, la articulación de tradiciones en un solo campo. En cualquier caso, el autor manifiesta que, de cara al futuro, una teoría articulada de la enseñanza, necesariamente deberá integrar la dimensión descriptiva, que incluye una comprensión y explicación -teoría del currículum-, y propuestas normativas de acción, dentro del conjunto de teorías parciales o regionales que comprende la Didáctica -teoría y práctica de la enseñanza-.

La relación entre Currículum y Didáctica, se plantea desde dos planteamientos paradigmáticos. En primer lugar, desde el campo de la teoría del currículum, se ha ocupado preferentemente del análisis sobre cómo el conocimiento es seleccionado y organizado y cómo dicha selección y organización no son neutras, favoreciendo a unos grupos sociales frente a otros. En el ámbito disciplinar de la Didáctica, se ha centrado más en el área metodológica: procesos instructivos de enseñanza/aprendizaje en el aula. En lugar de subordinar una a otro o viceversa, o de aceptar, de forma transitoria, una coexistencia, se debe defender una complementariedad. Tal y como se describe en el libro, contamos con dos tradiciones y un solo ámbito o campo, aún cuando sea necesario reconocer también que cada una de estas dos tradiciones tiene un modo propio de ver e investigar la educación.

Por tanto, como bien expresa el profesor Bolívar, los contenidos a enseñar con teorías curriculares y los procesos de transformación didáctica ocurren ineludiblemente en la enseñanza, por lo que el aula es espacio de intersección de Currículum y Didáctica. Este aspecto, deja claro que la enseñanza, es entendida como un proceso curricular -donde contenidos y actividades se funden-, más que un intercambio personal -comportamientos docentes y discentes-, mediado por un conjunto de factores personales, curriculares y contextuales.

En cuanto a la segunda parte de nuestro libro, el autor estructura el contenido desde la perspectiva del "Currículum como campo de estudio y práctica profesional". En esta misma línea argumentativa, el análisis y reflexión del término Currículum le lleva a "conceptualizarlo". Posteriormente, para definir el término Currículum es necesario entenderlo desde dos ámbitos, por un lado, como análisis y reflexión desde planteamientos epistemológicos y por otro lado, el conocimiento de la práctica profesional. Estudiar y conocer estos dos pilares básicos en la teoría del Currículum, implica el desarrollo de una

teoría característica en nuestro contexto actual, definido por el autor en la "postmodernidad".

En cualquier caso, a través de la lectura y posterior análisis, el autor define el currículum como el conjunto de experiencias, planificadas o no, que tienen lugar en los centros educativos como posibilidad de aprendizaje del alumnado. De forma previa, se advierte que convendría diferenciar el currículum como marco teórico para entender la realidad educativa y como un ámbito o fenómeno de esa realidad. Por este motivo, el profesor Bolívar, considera que el currículum puede ser entendido como una cultura, como conjunto de normas, pautas, valores que, en un determinado tiempo, dominan los discursos políticos y las prácticas docentes. Este conjunto de elementos que conforman el término currículum, hace que pensemos en la educación desde el marco curricular. Esto implica que nos cuestionemos, por ejemplo, por qué hay una determinada selección cultural de contenidos y no otra, para qué alumnos y qué estructuras organizativas posibilitarán experiencias educativas deseables y mejores.

Desde este libro se plantea la idea de que el Currículum se ha configurado como una plataforma conceptual para analizar, deliberar y consensuar cuál es y deba ser la educación ofrecida, y los medios y formas a emplear para lograrlo. Como cuerpo teórico de reflexión ofrece, en efecto, un campo para argumentar, decidir y planificar cuál deba ser la educación deseable. Para esto, en lugar de limitarse a conocer cómo desarrollar un currículum se toma conciencia, como cuestión previa ampliada, de qué merece la pena ser enseñado.

El ámbito de estudio del currículum posibilita pensar y desvelar los contextos sociales, políticos e ideológicos que subyacen en las propuestas curriculares y en las prácticas escolares, cuestionar su propia legitimidad y quién deba ser la instancia última de decisión. El currículum puede contribuir a restablecer la profesionalidad del profesorado, recuperando el control sobre su propio trabajo, al situar la tarea docente en un ejercicio de intelectual comprometido con lo que hace, capaz de decidir sobre lo que conviene hacer.

Es importante subrayar la idea de que el currículum, como un marco teórico, supone un enfoque propio para entender la realidad educativa, donde la planificación metodológica y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (didáctica) se integran y completan. Por tanto, hay dos grandes dimensiones, acentuadas según los supuestos de partida, en la conceptualización del currículum como ámbito de la realidad educativa: a) la dimensión de intenciones o fines (contenidos o planes, expresados en documentos) y b) la dimensión de realidad vivida (procesos de desarrollo y experiencias en el curso de la vida o escolaridad).

Como se expone en el libro, el currículum no se limita al conjunto de planes a ser puestos en práctica, es -más ampliamente- el proceso por el que son planificados, desarrollados y evaluados. Convendría decir que, el currículum, como campo de estudio, se ha ido constituyendo, en un conjunto de teorías sobre los procesos de planificación y desarrollo del currículum que, tras la recomposición interna del campo en las tres últimas décadas, como consecuencia del surgimiento de alternativas (procesuales y críticas) a la "concepción heredada", alcanza ya unos ciertos niveles de sistematicidad y ordenación metateórica.

También se exhiben tres grandes enfoques sucesivos o etapas que han configurado la teoría del currículum: a) modelos de planificación racional, donde el currículum, desde una separación entre los que diseñan y ponen en práctica, es un instrumento para guiar la práctica; b) enfoque práctico o de proceso, que prima el desarrollo práctica, donde el profesorado delibera y decide lo que es mejor en cada situación; c) reconceptualización y

teoría crítica, que entiende de modo comprensivo el currículum tanto como un medio de reproducción social como una posibilidad de cambio educativo y social.

Tal y como se presenta en el anterior párrafo, podemos interpretar que de acuerdo con las tradiciones, el currículum se puede entender desde diversas perspectivas complementarias. Desde una posición, con un marcado carácter positivista, el conocimiento es algo objetivo, a aplicar en la práctica, en función de los diseños realizados por expertos. A través de una visión más interpretativa, el conocimiento se construye personal y socialmente por los agentes, no hay una separación entre externos y prácticos, el diseño se reformula en el propio proceso. De forma crítica, la relación dialéctica entre conocimiento y acción, la práctica debe estar comprometida con opciones éticas de cambio educativo.

El autor del libro analiza la teoría del currículum de nuestro contexto actual, enmarcado desde una condición postmoderna. Como muy bien dice, quizá convendría diferenciar, coincidiendo con Hargreaves (1996), entre postmodernidad y postmodernismo. La primera es una condición social derivada de un conjunto de pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales específicas. Es la época en que hay una desconfianza en las creencias ilustradas del progreso y la emancipación mediante el conocimiento y la investigación científica.

El postmodernismo, por el contrario, es un fenómeno cultural, intelectual o estético, formado por un modo particular de analizar y elaborar el discurso y prácticas culturales. Sin duda cabe entender el postmodernismo como un efecto y parte de un fenómeno más amplio que sería la postmodernidad, pero el primero se refiere a un movimiento teórico-intelectual, la segunda denota una condición social. En este aspecto, el autor disiente ampliamente con el análisis del postmodernismo y, sin embargo, comprender y estar de acuerdo con determinados análisis sociológicos de la condición social postmoderna.

En este sentido, el profesor Bolívar, apoyándose en Zufiaurre (2007), manifiesta la idea de que, tanto la Didáctica como el Currículum, son "hijos de la modernidad", en la medida en que surgen de la mano de la escolarización y lo que supone de nuevas formas de regulación de las instituciones con los individuos. El currículum se configura como una nueva forma de racionalización de la transmisión del conocimiento y, por tanto, de los individuos. En esa medida, el autor subraya que el postmodernismo cuestiona algunas de las jerarquías de conocimiento y de poder establecidas en la modernidad, así como supuestos acerca del significado y validez de la investigación educativa.

Finalmente, el autor invita a recordar a Eisner (2000^a) para decir que las teorías tienen un uso limitado en el contexto de la acción práctica requiriendo otras habilidades. En este sentido, los análisis postestructurales del currículum como texto o práctica discursiva, o los mecanismos de poder en el conocimiento, han aportado nuevos modos de ver el currículum y la escolarización

Antonio Burgos García

Universidad de Granada

Feito, R. y López, J.I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia, 204 páginas

El libro reseñado es una compilación de experiencias que sirven de base para mostrar ejemplos reales de escuelas democráticas en nuestro contexto. Las escuelas que presentan su experiencia son testimonios reales de procesos de construcción o transformación democrática de su cultura escolar, más allá de las personas concretas que las han liderado o han sido partícipes en algún momento dado. Las cuatro experiencias recogidas, con sus relatos ejemplifican sus particulares y consolidados procesos de democratización y que van mostrando características comunes transversales que les hacen valedores de tal calificativo. Pero no es una compilación al uso. En esta dialéctica con las cuatro experiencias, se arma una construcción discursiva sobre cuáles son y en qué dimensiones pivota y se construye el apelativo “escuelas democráticas” aquí y ahora (en un mundo en cambio y en una sociedad diversa y del conocimiento, en la que persisten y las desigualdades y los enfoques academicistas y transmisivos de enseñanza). De este modo, frente a la laxitud interpretativa preponderante, supone una comprometida conceptualización contextualizada de qué son escuelas democráticas y cuáles serían sus elementos y dimensiones claves.

Así las cosas, sería en cierto sentido, una prolongación española en la misma filosofía del clásico libro de Apple y Beane (1997). Y, como califica Amador Guarro en el prólogo del mismo, supone una bocanada de aire fresco y aliento frente al “esqueísmo” reinante para no cambiar, no afrontar las responsabilidades de la escuela y la profesión docente como “servicio público”.

“Reconstruir los actuales centros como escuelas democráticas es nadar contracorriente en al sociedad neoliberal. Democratizar verdadera y globalmente las instituciones educativas, implica izar y ondear una bandera de valores alternativos y universales cuya estela impregne toda la labor pedagógica que se desarrolla en los centros. [...] a pesar de todo, creemos que avanzar por este sendero de la democracia escolar es un esfuerzo que en estos momentos de crisis social merece realmente la pena si pretendemos entre todos transformar nuestras escuelas para construir una sociedad más justa, plural, cohesionada, equilibrada y democrática” (pp. 201-2).

Para ubicarlo correctamente también habría que enmarcarlo dentro de una corriente actual de promover y hacer públicas buenas prácticas en el seno de escuelas democráticas que trabajan además dentro del eje escuela-familia-comunidad. Es parte de un conjunto de trabajos emanados dentro del “*Proyecto Atlántida: educación y cultura democráticas*” (), del que son miembros tanto los coordinadores como los centros que muestran sus particulares procesos y dimensiones clave. Y, recoge una trayectoria de reflexión e implicación por la educación pública de calidad y la democratización de la educación, tanto del colectivo como de los autores (Feito, 2006; Domínguez y Feito, 2007; López, 2005).

Pese a las evidentes diferencias presentes entre centros de primaria y secundaria y las particularidades propias de cada caso, también existen dimensiones que les dan unidad: la búsqueda activa de un proyecto educativo y de unas condiciones estructurales y funcionales que posibiliten el éxito educativo para todos y la democratización de las aulas y del propio centro, la apertura de los centros a la comunidad, la promoción de un currículum democrático e integrado, la reflexión tranquila, comprometida y profunda sobre qué escuela y educación se necesita hoy en la sociedad actual...

Para estos autores, para que una escuela sea democrática debe reunir como mínimo tres características: a) que se garantice el éxito educativo para todo el alumnado con una

educación de calidad y en condiciones de dignidad; b) que se democratice la vida de las aulas y las escuelas y que todo pivote alrededor de las personas que aprenden y c) la participación auténtica de los tres sectores (profesorado, padres y estudiantes) en la gestión, el control y en la construcción de un proyecto de educación. Y todo ello lo desarrollan en un decálogo de rasgos esenciales:

“La globalización curricular [trabajo por proyectos], la enseñanza basada en el diálogo, el uso diversificado de la biblioteca, la integración curricular de las nuevas tecnologías, una forma distinta de organizar el aula, la relación con el entorno [local y global], la construcción de una convivencia democrática, la cooperación e implicación de las familias, el papel crítico de los docentes [intelectuales transformativos] y la respuesta [inclusiva] a la diversidad” (pág. 167 y puntualizaciones de la pág. 198).

En cuanto a las experiencias concretas, destacar ciertos rasgos diferencias y que, a mi modesto modo de entender, las hacen especialmente valiosas para el propósito de la obra.

En definitiva, un libro ameno, necesario y bastante ilustrativo de hacia dónde se deberían encaminar la educación y los centros, pese a tener trayectorias, puertos y senderos bien particulares. Lo que también es otra aportación de interés, no hay un solo camino ni proyecto, son un conjunto de buenas prácticas que sirven para armar ciudadanía, capital social, comunidad de aprendizaje, al tiempo que minimizar los procesos de desigualdad y fracaso escolar, personal y social.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. y Beane, J. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid : Morata.
- Domínguez, J. y Feito, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Barcelona: FIES-MEC.
- López, J.I. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Archidona: Aljibe.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: XXI.

Lorena Domingo Martos

Rodríguez Fuentes, A., Caurcel Cara, M.J y Ramos García, A.M. (Coords.) (2008). *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de Trabajo Autónomo*. Madrid: Editorial Eos. ISBN: 978-84-9727-283-4

Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de Trabajo Autónomo, es obra de Antonio Rodríguez Fuentes, María Jesús Caurcel Cara y Ana María Ramos García como coordinadoras. A lo largo de todo el trabajo se puede apreciar la calidad del trabajo interdisciplinar que caracteriza a la Universidad de Granada, ya que los autores de los diferentes capítulos del libro son profesores que ejercen la docencia en diferentes áreas de la Universidad de Granada y que han trabajado en el Proyecto GUIA¹ durante el curso Académico 2006/2007.

Básicamente el libro se divide en cinco capítulos y dos anexos. El primer anexo, contiene ejemplos de las Guías de trabajo Autónomo Implementadas² y un segundo anexo, donde se puede observar el Cuestionario de Evaluación Didáctica de las Guías Universitarias para la Implicación del Alumnado³. Aunque también, se podría decir que el trabajo de Rodríguez Fuentes, queda dividido en dos partes: una primera, dedicada a una fundamentación teórica sobre el Espacio Europeo en la Universidad y una segunda práctica,

¹ El proyecto GUIA ("Guías universitarias para implicación del alumno"), aprobado y subvencionado por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. Fue desarrollado por un grupo de profesores de las Universidades de Granada y Murcia, pertenecientes a los Departamentos de, Didáctica de la Lengua y la Literatura y Psicología Evolutiva y de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar donde fue coordinado por el profesor Antonio Rodríguez Fuentes.

Uno de los objetivos, fue la revisión conjunta de los programas de las diferentes asignaturas de la que se obtendrían actividades apropiadas para cada tema, así como los materiales más pertinentes para cada actividad; el diseño de materiales nuevos adicionales: esquemas tipo, casos hipotéticos, mapas conceptuales; resolución de problemas multimedia; puesta en práctica y evaluación de las actividades y materiales desde cuestionarios estandarizados o diseñados "ad hoc"; desarrollo de guías en grupos operativos, apoyado en tutorías de asignaturas; elaboración de un cuaderno final para el alumnado donde se recogerían todas las prácticas de las asignaturas participantes en formato cd-rom y/o papel; diseño creación de una página Web que contendría todos los cuadernos del alumnado, junto con los materiales precisos, textos pdf, enlaces sitios Web, artículos, esquemas, etc.

Todo esto con el pretexto de difundir en distintos formatos artículos, libros, participación en congresos, los resultados de las experiencias de implementación de las guías y su evaluación, así como la valoración del grado de satisfacción tanto del alumnado como del profesorado implicado en la implementación de las guías como medida de innovación curricular

² La guía o guión de trabajo autónomo no es una herramienta didáctica inédita, sino que se ha venido empleando en distintos niveles educativos con garantías de éxito. Y aunque en la enseñanza universitaria española goza de una menor tradición, a diferencia de otros países, las nuevas corrientes educativas resultantes de la Declaración de Bolonia (1999), el Comunicado de Praga (2001) y el Documento Marco de Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES. 2003) apuestan por su uso generalizado para enfatizar la mayor participación e implicación del alumnado, asumiendo el rol que le corresponde en este nivel educativo.

³ CEDGUIA. Cuestionario de Evaluación didáctica de las Guías Universitarias de Implicación del Alumnado. (Rodríguez y Caurcel, 2007). Elaborado ad hoc para dar respuesta a los objetivos planteados en el proyecto GUIA y validado a través de juicio de expertos. Se trata de un cuestionario compuesto por 25 ítems, cuya respuesta combina la forma cerrada: la asignación de un valor que oscila de 1 a 5, en función del grado de desacuerdo o acuerdo, respectivamente, y la respuesta abierta, limitada o breve (espacio acotado).

referida a las experiencias de implementación de las Guías de Trabajo Autónomo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Cada capítulo, realizado por varios autores, todos ellos docentes de diferentes áreas en la Universidad de Granada, contiene al final un apartado de conclusiones así como su correspondiente bibliografía.

En el primer capítulo titulado, Breve Revisión Histórica del Proceso de Convergencia, la autora, Ana M^a Ramos García, muestra de forma reflexiva el recorrido de los hitos más significativos que se han ido desarrollando a lo largo del proceso de convergencia; marcando como uno de los comienzos de la creación del Espacio Europeo, la Declaración de Sorbona, celebrada en 1998, seguida de la Declaración de Bolonia, la de Praga, el Comunicado de Berlín, Comunicado de Bergen señalando como último hito el Comunicado de Londres celebrado en 2007.

Otras fuentes señalan al Programa Sócrates/Erasmus como uno de los comienzos del ECTS (European Credit Transfer System), ya que a través de él, se trataba de dar respuesta a la necesidad de ir hacia un sistema de equivalencia y de reconocimiento de los estudios cursados en países.

La autora, señala a través de la descripción de cada uno de los hitos, cuales fueron las finalidades, objetivos y acuerdos llegados, seguido de un análisis de las experiencias piloto vividas en la Universidad de Granada, específicamente en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Durante los últimos años ha sido abundante la realización de experiencias ECTS, por la mayoría de las Universidades españolas y europeas, en las que se ha tratado de llevar a la práctica nuevas metodologías docentes, con la finalidad de determinar los posibles fallos o debilidades de las innovaciones que se llevarán a la práctica en las futuras titulaciones de Grado.

Ramos García a lo largo de su capítulo, describe la experiencia piloto llevada a cabo en la Universidad de Granada, *"siendo estructurada en dos etapas: una primera de planificación que concluiría con una publicación de las Guías ECTS y una segunda de implantación, que se centraría en la puesta en práctica de las mismas."* (Pág.31). La autora, para dejar más claro cuales fueron las acciones de adaptación al ECTS que se llevaron a cabo en cada una de las Titulaciones que fueron participes en la Facultad de Ciencias de la Educación, describe a modo de ejemplo la experiencia piloto, desarrollada en la titulación de Lengua Extranjera, concluyendo que:

"La experiencia ha sido positiva puesto que se han adaptado los programas de las asignaturas al sistema ECTS, adecuándose a las necesidades profesionales de los alumnos y se ha determinado la relación de conocimientos y competencias necesarios que deberán poseer al finalizar los estudios. Las opiniones expresadas por los alumnos en las distintas encuestas han sido un buen método de autoevaluación, comprobando que a los alumnos les gusta el planteamiento de trabajo en clase, las clases son dinámicas y participativas, lo que favorece la motivación, y los sistemas de evaluación son positivos". (pág. 34)

El nuevo paradigma educativo que se nos presenta cada vez más cercano con la implantación del Crédito ECTS en nuestras titulaciones, está suponiendo un cambio profundo en el modelo educativo en el que se asienta la enseñanza universitaria en España. Por un lado, se tratará de disminuir el énfasis en la transmisión de conocimiento por parte de los profesores, destacándose el nuevo papel activo y responsable del estudiante en su proceso de aprendizaje; y por otro lado, tal como es señalado en la introducción del libro, *"en la nueva*

sociedad del conocimiento a la que nos dirigimos, el estudiante constituirá de manera activa sus propias representaciones mentales, dando sentido a sus experiencias” (Pág. 9), dando lugar a un aprendizaje conceptual basado en la adquisición de competencias necesarias, para que cada titulado así, pueda desenvolverse adecuadamente en nuevo ámbito laboral.

Infante y De la Morena⁴ hablan de un perfil de estudiante activo, buscador de su propio conocimiento, que se centran en ver como aumenta su responsabilidad en el curso de sus aprendizajes, mientras incrementan su motivación y su satisfacción por los resultados que logran.

Ramos García, afirma que, *“los alumnos están contentos con el nuevo método de trabajo, a pesar de ser más exigentes y laboriosos, pero necesitan la tutela del docente para llevar a cabo tareas propuestas con mayor seguridad, pues todavía no están acostumbrados a trabajar de esta forma”* (pág. 36); pero es necesario como se incluía en el Informe de la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas⁵, que *“para que el cambio sea viable, se requiere modificar el contexto de enseñanza-aprendizaje: optimizar recursos y acometer reformas o crear condiciones nuevas, un progresivo reajuste de las estructuras académicas actuales, obligando a incorporar nuevos modelos de actuación docente e institucional”*. Es decir, se trata de un proceso que implicará poner en marcha a su vez, procesos de innovación curricular donde la organización de la docencia estará más relacionada con el desarrollo de un serie de actividades, que con la mera asistencia a clases. Construyéndose así un conocimiento a partir de esas actividades y siendo la evaluación algo más que la realización de un examen; se tratará más de evaluar la argumentación de esas actividades.

Al final del capítulo, la autora realiza a modo de conclusión una reflexión sobre el EEES, seguida de un enriquecido glosario sobre el EEES, en el que se explican los distintos acrónimos y se definen los distintos conceptos, añadiéndose su versión inglesa, para así facilitar el manejo de todos los materiales que se pueden encontrar sobre el tema del Proceso de Convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior; tales como, Garantía de calidad (Quality Assurance), carga de trabajo del estudiante (Workload), etc.

Los autores (Caurcel y Morales) inician el capítulo segundo con la premisa, *“la universidad española se encuentra en un proceso de cambio y flexibilización para adaptarse a las necesidades y demandas de la sociedad actual”* (Pág.47). Está claro que nos encontramos inmersos en un estado de cambios, donde la educación universitaria debe centrarse en proporcionar una formación integral, considerando el aprendizaje del alumno no sólo como adquisición de conocimientos sino como el desarrollo de competencias para la construcción del conocimiento, pero tenemos que tener en cuenta, que no sólo se trata de un cambio que beneficiará al alumnado, se trata también de un cambio dirigido hacia los profesionales de la enseñanza y esto no está aún asumido por la comunidad educativa.

Nos dirigimos hacia un sistema universitario moderno, de calidad, donde la tarea del profesor universitario debe ir dirigida a hacer algo más que dar clase, se trata de fomentar un aprendizaje creativo, y enseñar a los estudiantes, como indican los autores, “a pensar por sí

⁴ Infante, L y de la Morena, M.L. El Trabajo Autónomo del alumno como Objetivo Prioritario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Departamento de Psicología Evolutiva. Universidad de Malaga. Puede consultarse en: http://congreso.codoli.org/area_5/Infante.pdf (consultado el 10/01/2009).

⁵ Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2005. se puede consulta en: http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias/docu/PROPUESTA_RENOVACION.pdf (consultado el 18/01/2009)

mismos y a ser menos dependientes del profesor desarrollando así, *un aprendizaje reflexivo, considerado como el fin de la educación superior*" (Pág 53).

Estamos por lo tanto, ante un nuevo modelo de aprendizaje, donde *"el alumno es el centro de la acción docente: sus horas de estudio, de prácticas, trabajos en grupo, tutorías, la evaluación de su trabajo, serán el eje de actuación del alumnado, quedando así relegada a un segundo plano la figura tradicional del profesor, pasando a ser un guía, orientador en la información relevante y en la búsqueda de bibliografía relacionadas con el estudio pertinente, considerándose todo esto como responsabilidad e implicación del alumno en su proceso educativo"*(Pág 55).

Ahora para que el profesor universitario pueda desempeñar con éxito y calidad su rol profesional, señalan los autores, que deberá desarrollar un conjunto de competencias como (Pág. 60-63):

- *Competencia en la materia.* El dominio del área de conocimiento en la que ejerce su docencia constituye un factor básico en el éxito de un profesor de universidad, que se basará en planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y en seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- *Competencia comunicativa.* Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- *Competencia metodológica.* Diseñar la metodología y organizar las actividades.
- *Competencia tecnológica.* Manejo de las nuevas tecnologías. La presencia de las TICs en la enseñanza universitaria tiene un efecto potencial transformador porque cambiará el rol del docente universitario y requerirá del trabajo cooperativo de éstos con especialistas en el diseño y producción de materiales multimedia para la docencia.
- *Competencia interpersonal,* quedando definida como el comunicarse y relacionarse con los alumnos. Se trataría de una competencia transversal ya que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de diversas competencias. Siendo así la Tutoría parte sustancial del nuevo perfil profesional del docente universitario.
- *Competencia evaluativa. Evaluar.* El papel de facilitador y guía se ve complementado con el de evaluador. Se trata de una competencia profesional notablemente deficitaria en el profesorado universitario. Parte de su labor ha de ser la de ofrecer una evaluación de calidad, para ello, se debe concebir como un proceso que ha de ser planificado, ejecutado, evaluado en sí mismo y ajustado.
- *Competencia investigadora. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.* Esta competencia consistirá en estudiar sistemáticamente la docencia universitaria, en analizar documentalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado y en someter a análisis controlados los distintos factores que afectan a la didáctica universitaria en cada uno de los ámbitos científicos.
- *Competencia institucional.* Considerada también como transversal, se trata de que los docentes se identifiquen con la institución y con el trabajo en equipo.

Este nuevo rol del profesor, exige con emergencia un cambio en la cultura docente en la universidad, ya que *"el alumnado formará parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando a establecer una nueva relación con el saber, con su profesor, con sus*

compañeros, con la información, así como a poner en marcha prácticas de aprendizaje y a vivir nuevas situaciones educativas en permanente cambio." (Pag. 65) Está claro, que el estudiante no está preparado para este nuevo rol, pero tendrá que hacerlo, ya que se trata del nuevo concepto de educación universitaria a la que nos dirigimos.

El capítulo 3 (que no señala conclusión en su totalidad), está dedicado por completo a las Herramientas Didácticas en la Universidad, como bien señalan sus autoras (Gámiz y Romero) al comienzo del mismo, trata de destacar la importancia que adquieren los medios y recursos educativos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la metodología docente universitaria ha sido necesaria para poder dirigirnos hacia la construcción de la Europa del conocimiento que se basará en un sistema de calidad, aunque como muchos autores dicen que su uso no sólo garantizan los objetivos previstos para el EEES, ya que son necesarias pero no suficientes. Antes, será necesaria una transformación de los fundamentos del sistema de enseñanza universitaria.

La nueva metodología introducida con el EEES, hará que el docente deba cuidar minuciosamente todo el proceso de aprendizaje del alumno a través de (Pág. 79):

- Una programación de actividades.
- Ofreciendo las orientaciones necesarias al estudiante sobre las actividades.
- Especificando las pautas que se van a dar, organizando el aula.
- Realizando una planificación temporal de la materia.
- Controlando y dirigiendo el trabajo autónomo del alumno.
- Resolviendo las problemáticas de tipo técnico y emocional que puedan surgir.
- Realizando un seguimiento individual y,
- Haciendo pensar a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje.

Será por tanto responsabilidad del profesor la de elegir el medio más adecuado con el que transmitir de la mejor forma los mensajes a su alumnado, ya que según las autoras, "*los materiales de enseñanza son los soportes físicos que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la representación de los procesos de producción, es decir, aproximan a la realidad ha aprender*" (Pág 80).

A pesar del largo camino que nos queda por recorrer, se puede afirmar que, en el contexto universitario español, según numerosos estudios, prácticamente todas las universidades han llevado a cabo iniciativas que implican la utilización de las TIC en los tres ámbitos de actuación de la universidad: gestión, docencia e investigación.

A lo largo del capítulo las autoras describen y clasifican con claridad los diferentes recursos didácticos de los que el profesor puede hacer uso en su clase, en función del mensaje que éste quiera transmitir. Estos van desde los clásicos materiales impresos a los materiales tridimensionales, considerados como, "*las presentaciones de la propia realidad.*" (Pág. 82). Todo este amplio abanico de metodología pretende que se manejen diferentes opciones que den respuesta a diversas y nuevas situaciones, como es el dominio de las competencias.

La introducción de las nuevas metodologías no pretende más que, ajustarse al nuevo planteamiento de la Enseñanza Superior y al cambio de la docencia universitaria centrándose, en reducir las clases magistrales basadas en la transmisión de la información, para dar paso a las actividades prácticas, como son las tutorías que favorezcan el aprendizaje autónomo del estudiante.

La última parte del capítulo está dedicada a Internet, un recurso didáctico basado en la Tecnologías de la Información y la Comunicación, considerado como una herramienta favorecedora y facilitadora del aprendizaje del alumnado en función del modo en el que el profesor la use en el aula. Ahora, como señalan las autoras, *“la cuestión radicaría en combinar distintos medios, y en adaptar en cierta medida la metodología de enseñanza, junto con todos los elementos que la componen, de no ser así, los resultados obtenidos del uso del ordenador, no serán demasiado alentadores”* (Pág. 84).

Los dos últimos capítulos, junto con los Anexos componen la parte más práctica de la obra de Rodríguez Fuentes. A través del cuarto capítulo, Las guías de trabajo autónomo en la Universidad, García Guzmán y Rodríguez Fuentes, presentan el uso de la Guía de Trabajo Autónomo como una nueva herramienta basada en el trabajo proactivo y el aprendizaje activo.

El trabajo autónomo del alumno en palabras de Infante y De la Morena *“supone una forma de aprendizaje en la que estudiante asume una gran parte de la responsabilidad de su trabajo adaptándolo a su ritmo y a sus propias necesidades, lo que supondrá una adaptación del entorno universitario a las particularidades de los estudiantes”*⁶. Según los autores, se trata de una modalidad de aprendizaje caracterizada por una escasa dirección por parte del profesor y en la que el contenido no se presenta al alumno/a en su forma final. Este tipo de trabajo autónomo lleva al alumno a hacia:

- la construcción de su propio conocimiento
- la búsqueda activa de información
- la adquisición de un aprendizaje significativo
- el desarrollo de un amplio rango de habilidades prácticas
- la adquisición de competencias necesarias para su futuro profesional
- el autodirigirse en un proceso de aprendizaje continuo y
- a aprender a formarse, “aprender a aprender”

La Guía de Trabajo Autónomo es la nueva herramienta de trabajo para el nuevo contexto universitario, definida por Camacho (2007,49) como, *“planteamiento cuidadoso y metódico del trabajo del alumno, con todas las referencias, fuentes y materiales necesarios para que aprenda por sí mismo”* que ofrece *“una secuencia de actividades trazada de tal modo que conduzcan inexorablemente al aprendizaje”*(Pág. 106); caracterizada por ser un instrumento que el profesor pone en manos de los alumnos para orientarle en sus tareas de descubrimiento y aprendizaje; por ser un esquema de trabajo que ayuda al alumnado a organizar las tareas de modo secuencial y por ser una cuidadosa selección de sugerencias para motivar el aprendizaje y suscitar la creatividad.

⁶ Infante, L. y De la Morena, M.L. El Trabajo Autónomo del alumno como Objetivo Prioritario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Departamento de Psicología Evolutiva. Universidad de Malaga. Puede consultarse en: http://congreso.codoli.org/area_5/Infante.pdf (consultado el 10/01/2009).

Se trata de un método didáctico en el que la relación docente y estudiante es más individualizada y centrada en la Tutoría y donde el docente debe prestar una mayor atención al trabajo del estudiante. Ahora el profesor cambiará sus tareas clásicas dirigidas a las meras transmisiones de contenido por tareas como:

- acompañar al alumno/a en la búsqueda de su propio conocimiento
- orientar al estudiante hacia su formación
- guiar al alumno/a en su proceso de enseñanza-aprendizaje
- tutelar el trabajo autónomo de los estudiante
- evaluar todo el proceso de trabajo y
- apoyar al estudiante en el proceso de adquisición de competencias y de “aprender a aprender”.

En el capítulo 5 se presentan las Experiencias de implementación de las guías de trabajo autónomo, no es más que la explicación, entendiéndose esta como los objetivos, método y resultados obtenidos en la investigación conjunta realizada por el grupo de miembros del Proyecto GUIA. Los dos anexos son bastante interesantes, ya que muestran el guión de las guías de trabajo autónomo, de un tema de tres materias de diferentes áreas (Psicología, Educación Especial y Logopedia) de la Facultad de Ciencias de la Educación, seguidas del Cuestionario de Evaluación didáctica de las Guías Universitarias de Implicación del Alumnado, elaborado en el marco del proyecto de innovación docente GUÍA.

Recordando que se aproxima el momento cúlmen de la implantación a nuestra enseñanza del sistema de créditos ECTS y que ésta transformación de la docencia universitaria será uno de los momentos más importantes de la historia universitaria en Europa, la obra *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de Trabajo Autónomo*, supone una aportación de alto interés tanto teórica como práctica al actual debate del EEES, ya que permite conocer de primera mano una nueva experiencia sobre el uso y los resultados obtenidos en varias materias de diferentes áreas de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Granada, de una de las herramientas posibles a utilizar en el nuevo sistema universitario que se nos aproxima, como es la Guía de trabajo autónomo, considerada por Rodríguez Fuentes junto a García Guzmán como, *“un elemento vertebrador del aprendizaje por descubrimiento, dado que en ella se articulan técnicas de trabajo intelectual y de investigación, actividades individuales y grupales, experiencias curriculares y extracurriculares”* (Pág. 106).

Emilio Crisol Moya

Universidad de Granada