

RECENSIONES

Jiménez Gamez, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. Morón (Sevilla): Publicaciones del M.C.E.P., 322 pp.

En España, con la creciente inmigración y la necesidad de su acogida y tratamiento educativo en la escuela, se ha generado a partir de 1992 toda una literatura en torno al tema por parte de pedagogos, sociólogos y antropólogos. En muchos casos se ha acudido a los planteamientos norteamericanos, hegemónicos intelectualmente, que – como advirtió Nathan Glazer– no tienen que ver con los contextos europeos, puesto que las diferencias culturales tienen un origen histórico determinado y las demandas interculturales requieren distintas respuestas educativas. En este caso, el libro de Rafael Jiménez (profesor de Didáctica y Organización Escolar en Cádiz), realiza una extensa lectura de toda la literatura española sobre el tema, debidamente reconstruida y asimilada por el compromiso del autor con la realidad multicultural de nuestras escuelas, para presentar un manual casi completo (de la teoría política o filosófica a las prácticas docentes) de la educación intercultural. Como declara en el texto, “cuando nos adscribimos al interculturalismo lo hacemos como militantes, comprometidos en una lucha, cargada de afecto y emoción, por ayudar a los inmigrantes y, al mismo tiempo, como una manera de resaltar los problemas de la sociedad de acogida” (pág. 130).

El libro se divide en tres partes, de las cuales la más extensa (más de la mitad) es la última, en la que se consagra específicamente al tratamiento educativo de la multiculturalidad y su implementación en el currículum escolar. Las dos primeras se dedican, respectivamente, al contexto sociopolítico, donde las migraciones han acentuado la multiculturalidad; y a conceptos y teorías que explican la construcción de la diferencia y la ciudadanía. Así, la Primera (*La sociedad multicultural, globalización e inmigración*), como contexto, describe cómo determinados hechos del mundo en que vivimos (globalización, nuevas orientaciones de la economía, crisis del Estado del bienestar, neoliberalismo) explican los movimientos migratorios a gran escala. El asunto, final, es si cabe gobernar la globalización en aras de una mayor justicia social. El otro capítulo, cifrado en la inmigración en España, se analizan algunos de los factores que han provocado el incremento de la inmigración en España, su evolución histórica, política migratoria cambiante seguida, etc., que ha dado lugar a que nuestras escuelas, dependiendo en mayor o menor medida según el contexto en que están enclavadas, se hayan vuelto multiculturales.

La Segunda Parte (*La construcción social de la diversidad cultural*), frente al enfoque político de la primera, se apoya en la psicología social, antropología y sociología, partiendo de que “no podemos intervenir como educadores interculturales sin entender cómo las personas construimos las diferencias en contextos de diversidad cultural, sin entender cómo creamos y mantenemos la xenofobia y el racismo” (p. 67). Por eso, el primer capítulo de esta parte se denomina *la construcción social de la diferencia*, analizando el proceso de aculturación en una sociedad multicultural, las identidades culturales como resultado de una dinámica y la construcción de la diferencia y su resultado más común, el racismo. Si el liberalismo, con su acento individualista, se queda corto; el multiculturalismo comunitarista no aporta soluciones, por lo que el interculturalismo se apoya más en una filosofía política del republicanismo cívico. En el espacio público común de la escuela, una ciudadanía “integrada” corre el grave riesgo de ser homogeneizadora o

asimiladora, pero una ciudadanía “diferenciada” según cada identidad cultural no nos llevaría lejos, dado que el derecho a la diferencia debe seguir siendo reequilibrado con el imperativo de la igualdad. Esto tiene consecuencias, como resalta el autor, en el enfoque educativo. Así, posteriormente, dice en un determinado momento: “los contenidos específicos de cada cultura deben también trabajarse, sin caer en una obsesión comunitarista. El desarrollo de los contenidos peculiares tienen como límites: la identidad universal que nos iguala a todos, la disidencia y la permeabilidad intercultural” (p. 244).

La tercera parte, titulada *La construcción de un currículum intercultural*, entra decididamente en el tratamiento educativo de la interculturalidad, analizando sus características y retos, los modos de construcción de un currículum intercultural, diferentes formas de llevar a cabo la educación intercultural (compensatoria, inclusiva) y la formación del profesorado. De este modo, Rafael Jiménez apuesta por constituir la educación intercultural como un paradigma y un amplio movimiento social, que no se limita a la acción escolar y pretende conseguir “una ciudadanía democrática activa y crítica, que abarca todos los ámbitos sociales y políticos” (p. 135).

En el capítulo 5 (*Interculturalismo y educación intercultural*), primero de esta parte, el autor apuesta por el *interculturalismo*, que entiende no sólo como una propuesta pedagógica, sino que exigiría unos espacios públicos e institucionales que posibiliten la participación, en pie de igualdad, de las distintas culturas. Por eso habla de “paradigma intercultural” o de movimiento social crítico, de lucha por una ciudadanía activa que abarca todos los ámbitos sociales y políticos. Por eso, dice, “la mejor educación intercultural es el reconocimiento social pleno de las minorías culturales” (p. 138) y, por tanto, se iguala con las luchas contra todas las formas de exclusión social. Con estos planteamientos de partida, hace una revisión de la educación intercultural en Europa y en España para acabar con la respuesta que la escuela española ha dado a los alumnos de origen inmigrante, así como los retos que tenemos planteados.

Qué grados y fases en la construcción de un currículum intercultural es objeto de otro de los capítulos, desde el currículum segregado al inclusivo, pasando por el currículum compensatorio. Por su parte, los dos últimos capítulos, más extensos, entran más operativamente en los modos de implementarlo en el aula y en el centro, es decir en la acción, recogiendo incluso propuestas de profesores. En una primera forma se ocupa del currículum compensatorio, como primera forma de abordar la interculturalidad, sin tener por qué suponer (excepto cuando se convierte en permanente) una segregación. Una respuesta compensatoria es aportar recursos adicionales a los alumnos en desventaja por su carácter inmigrante. Así se analizan los planes de acogida, las aulas de adaptación lingüística y la atención a los alumnos gitanos. Como anexos se recogen algunas experiencias de profesores.

Por su parte, el último capítulo (*El currículum intercultural inclusivo en la acción*) se dedica a estudiar experiencias inclusivas, más propiamente interculturales, describiendo los elementos curriculares (contenidos, actividades, recursos y evaluación) que las componen. El currículum intercultural, a diferencia del compensatorio, se dirige a todos los alumnos, no sólo a los inmigrantes. Un currículum común, básico e indispensable para moverse en la sociedad, que no renuncia a incorporar aquellos elementos de la cultura de origen, pero tampoco “contrahegemónicamente” pretende una formación “segregadora” de la cultura del país de acogida, bien puede ser la base de partida. El capítulo finaliza con unas referencias a la formación del profesorado en la interculturalidad y recoge –como anexos– algunos recursos disponibles para la educación intercultural así como un ejemplo de unidad didáctica.

El autor mantiene, a lo largo de las páginas, una concepción histórica y dinámica

de la cultura, dependiente de su construcción histórica, que impida la recaída en identidades culturales como entidades sustanciales y fijas. No obstante, hecho en falta una formulación más fuerte y consistente de lo que significa la ciudadanía y cómo ésta, con un origen excluyente (los que no son ciudadanos), deba ser reformulada –en una perspectiva “compleja”– para incluir lo común y lo diferencial. Sí deja claro, en cambio, como la reivindicación identitaria puede llegar a ser contraproducente con la lógica cívica de la educación ciudadana. Al respecto, el objetivo de la educación pública de integrar a la ciudadanía en unos principios y valores compartidos tiene –entonces– que ser actualmente reformulado, para compatibilizar dicho fin con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo o con los contextos locales comunitarios. Cómo se haya de hacer operativamente es lo que Rafael Jiménez examina ampliamente en los tres últimos capítulos de su libro.

El libro forma parte de la colección “Ideología, pensamiento y educación” de las Publicaciones del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. El índice inicial del libro, además de los títulos de partes y capítulos, podría incluir los subtítulos de los apartados en cada uno de los capítulos, lo que haría más manejable el texto tan extenso. A su vez, la tipografía empleada de modo tan plano, donde la misma tipografía, incluso con escasas cursivas, impide resaltar elementos; lo que la hace poco atractiva a la mirada, si no es por el interés mismo de la argumentación desarrollada. Por último, aunque toda la bibliografía manejada está en castellano, ésta se hace reflejo de los planteamientos que se han dado a nivel internacional, especialmente anglosajones, que el autor emplea de manera precavida para no transferir planteamientos ajenos.

Si bien la multiculturalidad, como hecho, ha de recibir un tratamiento adecuado a la altura de nuestro tiempo, como puede ser la educación intercultural; el reto actual es que el resurgimiento del multiculturalismo es más resultado del fracaso (como es claro en USA con el *melting-pot*) del ideal de una ciudadanía integrada. Justamente es el fracaso del proyecto integrador el que provoca la solución de ciudadanía diferenciada. En un buen ensayo (*Comunidad*), Zygmunt Bauman defiende la tesis de que el reconocimiento multicultural es resultado de la renuncia a la igualdad de ciudadanos, como un efecto del poder que prefiere, en la fase actual de modernidad “fluida”, justificar el confinamiento de las minorías étnicas. La defensa del multiculturalismo, como ha dicho Flores d’Arcais, “constituye, de hecho, el sucedáneo consolador de una revolución aplazada: la de los derechos cívicos y de una ciudadanía para todos”. Por eso, no resulta fácil conjugar social y educativamente la lógica de los derechos cívicos con la lógica del multiculturalismo. Hemos, pues, de ser precavidos para que se no nos “cuele” –en aras de lo “políticamente correcto”– como pensamiento progresista postmoderno en educación, la renuncia a la lucha por la igualdad para todos, que es -en definitiva- la reivindicación de la ciudadanía. Al respecto, Neil Postman, oponiéndose a determinadas corrientes del multiculturalismo postmoderno americano, ha sido muy claro: “el objetivo de la escuela pública no es volver negros a los negros, coreanos a los coreanos, o italianos a los italianos; sino forjar ciudadanas y ciudadanos. La alternativa multiculturalista conduce, de forma bastante evidente, a la ‘balcanización’ de la escuela pública o, lo que es lo mismo, a su fin”.

Antonio Bolívar

Villar Angulo, L.M. (Coord.) (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson Education S.A.

El interés por una docencia de calidad ha propiciado el que en la mayoría de las universidades españolas, dentro de las actuaciones de los llamados Plan de Calidad, se estén apoyando la realización de proyectos de innovación docente con el propósito de mejorar e impulsar la excelencia docente. La preocupación de la calidad es un tema que se hace extensivo a la mayor parte de los países europeos, por lo que se están creando un gran número de actuaciones de mejora que se circunscriben en lo que se ha venido en llamar “el espacio europeo de la enseñanza superior”; si queremos una universidad de calidad tendremos que atender especialmente a los encargados del proceso enseñanza-aprendizaje. En este libro, coordinado por el Dr. Villar Angulo y la colaboración de doctores de las universidades de La Laguna, Granada, la UNED, Sevilla, Oviedo, Salamanca, Huelva y Jaén, se propone un programa de formación permanente del profesorado universitario basado en capacidades. Este trabajo nace como respuesta a la realización de un proyecto docente “Guía de programación universitaria basada en la práctica de clase (Sevilla, 2002-2003)”, fruto de las debilidades observadas en la autoevaluación de la docencia de esta titulación se trabaja en un Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria que pretende la adquisición de capacidades académicas y profesionales.

A partir de los resultados obtenidos en la evaluación del proyecto anteriormente citado, se ha llevado a cabo la remodelación de la estructura de las capacidades, tanto que se puede afirmar que se ofrece un programa formativo útil y novedoso para la reflexión y dominio de capacidades de profesorado universitario, que es exigencia de convergencia europea, requerimiento de evaluación de la calidad de las titulaciones y reivindicación, en definitiva, de desarrollo profesional. Este programa se basa en el concepto de enseñanza reflexiva que asesora a un docente en el rol de practicante reflexivo, y contiene preguntas emblemáticas para que un profesor recapacite sobre la calidad de conceptos de acción docente.

El programa se compone de siete módulos que desembocan en treinta capacidades que muestran destrezas de acción, o unos conocimientos críticos de la práctica docente universitaria. Asimismo, pretende ser un cuaderno didáctico. La estructura de cada capacidad es la siguiente: finalidad donde se justifica y explica la razón por la que se propone esta competencia (visión epistemológica); uso de la capacidad: muestra los antecedentes históricos y programáticos en centros nacionales e internacionales, así como su utilización en cursos, investigaciones aplicadas y experimentos (visión empírica y análisis morfológico); escenario docente: provisión de actividades instructivas vinculadas con la programación de materias de titulaciones de distintos campos científicos (visión aplicativa); estudio de caso: análisis y evolución de una innovación curricular universitaria aportada como estudio de caso publicada en una revista o colgada en un sitio Web (visión investigadora); actividades: selección de tareas y actividades curriculares para el desarrollo de destrezas en alumnos universitarios consonantes con el proyecto de Bolonia (visión formativa); autoevaluación: se propone un autotest de comprobación de los conocimientos compuesto por diez declaraciones de elección múltiple con cuatro opciones de respuesta (visión autorreflexiva); referencias bibliográficas: se anotan libros y artículos de revistas que están en dos idiomas (español e inglés); algunos sitios Web: se relacionan y comentan páginas Web que amplían el conocimiento morfológico de la información.

El primer módulo, “Módulo de Identidad Personal”, muestra una visión psicosocial de los agentes que interviene en los procesos de enseñanza-aprendizaje en un ámbito universitario: creencias, teorías implícitas, aspiraciones expectativas, motivación, afectos emociones, responsabilidad, desarrollo, roles y funciones, ansiedad, contexto de cultura y diversidad, tutoría roles estudiantiles, etc. Para ello se descompone las siguientes

capacidades: procure acercarse a la condición de agente de calidad o profesional reflexivo; represente el papel de tutor; motive y cree actitudes positivas; atienda la diversidad de alumno.

El "Módulo Relaciones Sociales" manifiesta a través de las cuatro capacidades que lo componen (establezca una coordinación curricular con colegas en el departamento; identifique el clima de clase; ayude a estudiantes a resolver problemas; asegure la comunicación en clase y negocie acuerdos de aprendizaje) la teoría psicossocial e interaccionista de la enseñanza: teorías de conflictos y motivacionales, autoestima, cultura de centro, autoaprendizaje, aptitudes, ambientes de aprendizaje, percepciones estudiantiles, para dinámicas de grupo, relaciones instituciones.

El módulo tres, dedicado al Currículum, alude a programas instructivos: aprendizaje cooperativo, instrucción directa, aprendizaje por descubrimiento, constructivismo, enseñanza reflexiva, técnicas de planificación instructiva, conocimiento anterior, procesos y estilos cognitivos de los estudiantes, estrategias de aprendizaje, creatividad, estrategias metacognitivas, etc. El cuarto módulo, centrado en la metodología, hace referencia a una educación más abierta: laboratorio, destrezas de manejo de tiempo asignado, tiempo académico, estructura de una unidad o lección, paso instructivo, hábito y estrategias de estudio, solución de problemas, comprensión, aprendizaje de conceptos, etc. En el que se despliegan una serie de capacidades orientadas a la construcción de guías didácticas de estudio que tengan coherencia, progresión y diferenciación, propuesta de tareas abiertas de aprendizaje para que existan alternativas de solución de problemas, previsión de un tiempo curricular libre y uso de fuentes documentales clasificadas.

El siguiente módulo, Toma de Decisiones, se refiere a la individualización de la enseñanza: técnicas de normas y rutinas, destrezas de gestión de estudiantes, relación de pares, etc, mediante el desarrollo de las capacidades que lo componen (reproduzca destrezas de gestión de aprendizaje; ofrezca un glosario de actividades de estudio independiente; organice enseñanza de compañeros; supervise las tareas)

El sexto módulo dedicado a la interacción y se desarrolla mediante las capacidades de recuperar las exposiciones magistrales a grandes grupos, interrogar en lugar de recitar, conversar y discutir, usar los medios y recursos y navegar con rumbo por Internet. En el se analiza la conducta interactiva de los agentes en una situación de clase: refuerzo, explicación, demostración, interrogación, retroacción, discusión, enseñanza en grupos, simulaciones y juegos, supervisión de las tareas, tamaño de la clase, agrupamiento de estudiantes, tecnologías de información y comunicación, etc.

El último módulo, dedicado a la evaluación, trata la idea de valoración: evaluación, diagnóstico de necesidades, calificaciones, autoevaluaciones, evaluación de la enseñanza por los estudiantes, observación de clase, autorreflexión, etc. Este módulo propone las distintas aproximaciones a la evaluación (formativa y sumativa), la realización de tareas de clase, la validez de las pruebas evaluativas, el valor de la retroacción para la promoción del conocimiento y la autoevaluación del docente que mediante la autorreflexión le proporcione progreso en su tarea docente.

Asunción **Romero López**

CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó, 213 páginas.

Si adquirimos esta obra, guiados por la idea de que es una más sobre competencias, nos equivocamos. En absoluto es un libro teórico, donde se encuentren profundas claves epistemológicas sobre las competencias. Creo que a la autora le interesa más informarnos sobre algunas de ellas de forma amplia y, especialmente, práctica.

La estructura está compuesta por nueve capítulos. Los dos primeros se ocupan de hablar someramente de la formación basada en competencias y de las competencias en el nuevo docente. El resto, entran de lleno en el desarrollo de determinadas competencias: la capacidad de planificación y organización del propio trabajo (3), la competencia comunicativa (4), la capacidad de trabajar en equipo (5), habilidades interpersonales para la resolución de conflictos (6), la capacidad de usar significativamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (7), el autoconcepto, la base de nuestro trabajo (8), y la autoevaluación de nuestro trabajo como vía para la mejora (9).

Una de las bondades que ofrece su lectura es que se propicia y se estimula en cada capítulo la reflexión, no ya porque al final de cada uno plantee preguntas encaminadas a que se extraiga la idea más importante, a que se advierta el aprendizaje principal y a que se explicita una propuesta de mejora en relación con la competencia expuesta; si no porque continuamente conecta la teoría que se nos está argumentando, con un ejercicio práctico que nos detiene a pensar en él.

La actualidad de este libro es indiscutible, ya que el proceso de Bolonia nos está obligando a hablar de las competencias. Todas las profesiones –unas con más conflictos que otras– están delimitando las competencias en pos del ajuste salarial y el mundo universitario no iba a ser menos. Se habla de competencias que te capacitan para realizar unas funciones. Y en esas estamos, ¿qué somos capaces de hacer, y, por tanto, para qué nos hace competentes la formación recibida?, ¿en qué debe ser competente el docente? Ninguna facultad de Educación debe obviar este hecho. Desde esta perspectiva, me parecen especialmente relevantes los capítulos que tratan la competencia comunicativa, el trabajo en equipo y, sobre todo, el autoconcepto. Con respecto a este último, Tedesco (2001) apuesta por una selección de los docentes, poniendo el acento no sólo en las calificaciones intelectuales de los futuros docentes sino en sus características de personalidad. Es necesario, en consecuencia, una formación académica, pero la vez dedicar espacios de reflexión sobre *"la persona"* y el grado hasta el que se está dispuesto a comprometerse con *"la profesión"*. Todo ello revertirá en la salud personal y profesional del profesor, así como en la consideración del alumno como persona y como aprendiz. Y es que la enseñanza, como postula Day (2005) implica unas cantidades inmensas de trabajo en el aspecto emocional. Esos compromisos emocionales forman parte del yo esencial y profesional de los profesores. La profesora Montero (1999) entiende que en la formación del profesorado se debía de incluir el estudio de *"sí mismo"*, del *"conocimiento de sí mismo"*, pues, esta medida *"ayudaría a afrontar mejor los factores de estrés vinculados a la tarea profesional de la enseñanza"* (p.115). Se trata de que los valores desempeñen un papel explícito al lado de las cuestiones racionales.

Las ideas que estos capítulos recogen, estimulan que nos replanteemos nuestro quehacer docente diario, desde el diseño hasta su puesta en práctica. En uno de ellos, la autora arguye que *"la competencia sólo se revela si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática"*, en consecuencia, estamos obligados a arbitrar contextos prácticos durante la formación inicial, pues sólo así sabremos si el alumnado en formación es competente – implicando cambios estructurales, de gestión y de planes de estudio-. Otro tema que se

aborda es la necesidad de que reconozcamos la importancia de la competencia comunicativa, pues, *"hemos de ser conscientes de que los mensajes que transmitimos intencionalmente son sólo una parte de lo que comunicamos"*. Otro punto, que nos alegra que se trate, es que el alumno, a partir de ahora, será el protagonista de su aprendizaje. Esta concepción, en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior, propicia el desarrollo del trabajo colaborativo, lo cual, a su vez, exige al alumno saber trabajar en grupo siendo un equipo, porque *"todos los equipos son grupos, pero no todos los grupos son equipos"*.

Cada una de estas ideas (competencias) responde a un capítulo, en el cual aparecen actividades prácticas y sugerentes, que nos ponen en situación y animan la búsqueda de una solución. Cualquier *"profesional"* que *"comunique"* *"algo"* a *"alguien"*, debería leer este libro.

María Purificación **Pérez García**

CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó, 213 páginas.

Elena Cano, autora de este manual, es licenciada en Ciencias de la Educación y en Ciencias Económicas y Empresariales. Es doctora en pedagogía y profesora titular de la Universidad de Barcelona, siendo sus principales líneas de investigación las relacionadas con la calidad de la educación y la evaluación educativa.

Este manual publicado por la Editorial Grao forma parte de la colección que esta editorial dirige hacia el desarrollo personal del profesorado y que incluye otras publicaciones relacionadas con los planes docentes, formación del profesorado etc..

Actualmente estamos inmersos en numerosas reformas educativas en todos los niveles educativos que obligan a reconversiones profesionales. Es claro el ejemplo de la reforma del Sistema Educativo universitario español. La Declaración de Bolonia (1999) sienta las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Educación Superior", organizado conforme a ciertos *principios* (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución entre otros, de dos *objetivos* estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. Una de las implicaciones de esta reforma se centra en el ámbito de las *competencias* que deberían adquirir los estudiantes universitarios, vinculadas al perfil que tienen que poseer los egresados universitarios para integrarse adecuadamente en el mundo laboral, es decir las competencias necesarias para los distintos profesionales.

Las competencias son conceptualizadas como el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en unos momentos particulares. Estas pueden ser específicas, es decir, aquellas que se derivan e las exigencias de un contexto o trabajo concreto, y transversales, que son esenciales para el desarrollo vital de todos los individuos. Es en el marco de las competencias específicas del profesional de la docencia en el que se centra este manual.

Para el correcto desempeño docente es necesario disponer no sólo un formación profunda sobre la disciplina, así como de ciertas habilidades psicopedagógicas y finalmente, pero no por ello menos importante de ciertas competencias personales y profesionales que nos permitan desarrollar nuestro quehacer diario. Las competencias aplicadas a la profesión docente se pueden estructurar, según esta autora, en dos tipos de tareas principales: las tareas del profesorado como mediador en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Y la tarea de conocedor disciplinar, que comporta la intervención curricular.

Las competencias que ha de poseer un docente son diversas siendo objeto de diversas clasificaciones propuestas por Sriven, Angulo, Perrenoud y por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Así, en particular, para la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, que tiene como objetivo la adecuación de las titulaciones de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior, fija unas competencias transversales de tres tipos: instrumentales, personales y sistémicas. Junto a esta clasificación la autora analiza otros sistemas clasificatorios que coinciden en señalar las siguientes competencias: capacidad de planificación y organización del propio trabajo, comunicación, trabajo en equipo, establecer relaciones interpersonales satisfactorias y resolver conflictos, utilizar *nuevas tecnologías de la información y la comunicación*; y como competencias personales: autoconcepto y autoevaluación constante de nuestras acciones. Todas estas competencias han de permitir al docente resolver su actividad diaria de forma eficaz. Si bien algunas de ellas son capacidades con un carácter más instrumental como el uso de las nuevas tecnologías y de la comunicación, no se obvian, tampoco las

habilidades interpersonales que deben incorporarse al quehacer de esta profesión con n objeto de que seamos más competentes en el sentido amplio del término.

A lo largo de la obra se van profundizando en siete competencias, especialmente importantes en el ámbito de la profesión docente: las capacidades de planificar y organizar el propio trabajo, de comunicarse, de trabajar en equipo, de afrontar conflictos desarrollando habilidades interpersonales, de utilizar las nuevas tecnologías, de revisar constantemente nuestro trabajo y de hacer todo ello con responsabilidad y realismo conociendo nuestras posibilidades y nuestras debilidades.

Las habilidades que conducen a estas competencias pueden aprenderse y/o mejorarse, siendo para ello necesario modalidades y acciones formativas que faciliten su adquisición.

Coincidimos con la autora de este libro en recomendar este ejemplar a todos aquellos profesionales de la enseñanza interesados en disponer de ciertas competencias personales e interpersonales que les ayuden a enfrentar los retos crecientes y cambiantes de la época que nos ha tocado vivir, ya que el desarrollo de estos profesionales depende el crecimiento y desarrollo de otras personas.

Esperanza **Bausela Herreras**

SALVADOR MATA, F. (Coord.) (2005): *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Archidona: ALJIBE, 360 páginas.

Bajo la coordinación del catedrático de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Francisco Salvador Mata, el presente libro, en el que intervienen diversos especialistas, ofrece un acercamiento a aquellos aspectos nucleares que constituyen las Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. La riqueza de los temas tratados, junto al estilo expositivo propio de docentes e investigadores expertos en la materia, hacen de la obra un verdadero manual que une con maestría la profundidad de los contenidos tratados con la dimensión didáctica en su exposición. En este sentido hay que señalar positivamente el hecho de encabezar cada capítulo con una breve introducción en la que, en pocas palabras, ofrece un sumario del mismo, el elenco de actividades con el que se cierra cada uno de ellos, en vista al trabajo individual y colectivo del alumno y los abundantes mapas conceptuales que jalonan los capítulos. Otro elemento que confiere un gran valor a esta obra de colaboración es la abundante y actualizada bibliografía con la que se cierra (pág. 341-360); elemento de gran valía de cara a una posterior profundización del alumno o lector de la obra. Sin embargo, se echa en falta una introducción general, tan importante en las obras de colaboración, de cara a ofrecer las motivaciones que han inspirado la obra, las grandes líneas que han in dan coherencia y sentido al trabajo de los distintos autores, y una breve presentación de los grandes bloques temáticos que la configuran.

Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial se compone de quince capítulos. Después de la lectura de la obra nos aventuramos a diferenciar dos grandes bloques temáticos –el texto no los aglutina en bloques temáticos o secciones–: un primer bloque que integraría los capítulos destinados a desarrollar el marco teórico desde dónde afrontar estas bases psicopedagógicas de la Educación Especial, optando claramente por hacerlo desde la perspectiva de la atención a y en la diversidad, en una escuela inclusiva que dé respuesta real a las diferentes necesidades educativas especiales que puedan existir; y un segundo bloque que desarrollaría los problemas específicos con los que puede encontrar en clase y cómo se deben afrontar (problemas relacionados con la capacidad auditiva, la visión, la motricidad, la cognición, el lenguaje oral, la lectura, la expresión escrita, las matemáticas, las habilidades sociales...). La aportación más novedosa es que aborda las problemáticas y necesidades educativas especiales sin caer en las consabidas categorizaciones. Ofrece una panorámica comprensiva de las necesidades que pueden aparecer en clase, señala como diagnosticarlas y comprenderlas y propone alternativas de respuesta graduadas y adaptadas a las diferentes casuísticas y contextos de intervención.

El marco teórico se constituye de cuatro capítulos. *La Educación Especial: aproximación conceptual*, de Francisco Salvador Mata, es, tal y como su título indica, es un análisis de los tres significados que posee el término Educación Especial, sus diferencias, relaciones e implicaciones, y una aproximación al objeto de esta disciplina, como actividad social y práctica profesional. *La Educación Especial en el Sistema Educativo: Hacia la Educación inclusiva*, de María José León Guerrero; desde la aceptación de los principios ideológicos de la educación inclusiva, describe como ha de dejar de asumirse la educación especial como una parte diferenciada del Sistema Educativo, para concebirse como parte integrante del mismo, como un intento de llevar una educación de calidad a todos los alumnos. Francisco Salvador Mata, en *La Didáctica de la Educación Especial*, desde un modelo holístico, integrado o ecológico analiza la relación de la Didáctica con el educación especial, como un análisis de disfunciones que pueden surgir en el desarrollo del proceso didáctico y la intervención para superarlas. *La organización del Centro Educativo para la Educación Especial*, de Francisco Salvador Mata y Antonio Guzman, describe la organización de la acción educativa, desarrollada en el contexto escolar, para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos; los autores insertan la intervención

educativa en el contexto más amplio de la acción social en favor de las personas discapacitadas, como un derecho de las personas a una educación de calidad.

Los once capítulos restantes, desde el marco teórico expuesto desarrollan los problemas específicos a los que ha de hacer frente la Psicopedagogía. Todos los capítulos siguen un esquema común: una presentación de unas técnicas de evaluación de los distintos aspectos relacionados con la problemática específica y una serie de estrategias de intervención para promover el desarrollo integral de los alumnos. Rafaela Gutiérrez Cáceres, expone los problemas relacionados con la capacidad auditiva; Antonio Rodríguez Fuentes los aspectos relativos a la visión; las cuestiones referentes a la motricidad corren a cargo de María Teresa Castilla Mesa; María José León Guerrero y María Jesús Rodríguez Entrena, la problemática relacionada con la cognición; los problemas de lenguaje oral y escrito son expuestos por José Luís Gallego Ortega; las dificultades con la lectura corren a cargo de Rosario Arroyo González y Antonio García Guzmán; las cuestiones relativas al aprendizaje de las matemáticas las desarrolla Elena Díaz Pareja.

Los tres últimos capítulos de este bloque abordan los problemas relacionados con las habilidades sociales (Antonio García Guzmán y María Asunción Romero López), y las dificultades que emanan del contexto multicultural (Rosario Arroyo González) y social (Jesús Domingo Segovia). Si bien podría extrañar la inclusión de estas temáticas en una obra de estas características, por los peligros que ello comporta de cara a etiquetar a chicos, problemáticas y situaciones, como de educación especial; se asume el riesgo pues en el desarrollo del contenido de tales capítulos se hace de manera tal que deja claro que no son situaciones que impliquen una problemática de educación especial, sino que necesitan de "otra escuela" (no especial, sino para la ciudadanía), para no terminar en este saco y responder con justicia a su situación de riesgo de vulnerabilidad y exclusión. Es una apuesta arriesgada, pero si no se dice a los estudiantes de magisterio –dentro de manual de una asignatura troncal- que esta realidad existe y que necesita de profundización en determinados principios y planteamientos para que no se produzcan procesos, ¿quién, cuándo y cómo se le dirá?.

Tanto por la profusión de contenidos, como por la destreza expositiva de los autores nos encontramos ante una obra colectiva de gran utilidad para el estudio y la profundización de aquellos aspectos que constituyen las Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Ojalá este libro contribuya a la formación de aquellos que han de propiciar una educación inclusiva y de calidad que llegue a todos, teniendo en cuenta las peculiaridades del individuo y los diversos contextos en los que se desarrolla la acción educativa.

José Manuel **Martos Ortega**