

METODOLOGÍA PARTICIPATIVA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Fernando López Noguero

Madrid, Narcea, 2005, 175 pp.

El presente libro, cuyo autor es Fernando López Noguero, propone un giro copernicano en la práctica educativa universitaria: pasar de los métodos tradicionales de enseñanza a una metodología participativa. Tras señalar que no existe un método único a utilizar en el aula y que ninguno garantiza por sí solo el aprendizaje del alumno, resalta que el profesor debe cuestionarse qué quiere hacer y qué busca conseguir con su dinámica docente: si prefiere el autoritarismo o el diálogo, la pasividad o la participación de los alumnos; si desea fomentar la memorización o la reflexión, estimular a los alumnos para acumular conocimientos o para que sean conscientes y críticos; si pretende juzgar al estudiante o evaluarle... En función de sus respuestas, el profesor elegirá una metodología u otra, si bien no todas las situaciones educativas requieren un mismo método, no siendo ninguno de ellos excluyente.

La docencia tradicional, que se ha centrado en el profesor y en la transmisión de conocimientos, presenta grandes lagunas y deficiencias: abusa de la memorización, no permite la participación, no tiene en cuenta la experiencia personal del alumno que, finalmente, termina desmotivándose. La metodología participativa, por el contrario, tiene grandes ventajas: favorece el intercambio de conocimientos y experiencias, estimula el trabajo colectivo, promueve la aplicación práctica de lo que se aprende, engancha al alumno al placer del conocimiento y le estimula a aprender haciendo.

El autor defiende que la Universidad debería incorporar en los procesos de enseñanza-aprendizaje la metodología participativa. Dicho de otra forma, resaltar la importancia del grupo, promover la motivación y la comunicación dentro del mismo, favorecer los procesos de intercambio de conocimientos, experiencias, vivencias y sentimientos, promover la construcción colectiva de conocimientos, estimular la comunicación interpersonal, conceder protagonismo y participación al alumno y motivarle para que comparta, intercambie, reflexione, proyecte, emprenda y resuelva.

Para el profesor Noguero, los ejes fundamentales de la metodología participativa son la comunicación y la motivación. Por un lado, la Universidad debería provocar el diálogo, un diálogo que respete al otro, que permita el encuentro de ideas y opiniones, el intercambio de conocimientos y la puesta en común. El proceso educativo basado en la comunicación y el diálogo genera una permanente

relación dialéctica: fomenta el debate, las dudas, las preguntas, el espíritu reflexivo y crítico, rechaza la tolerancia pasiva del alumno y promueve su actividad, le hace sensible a valores como la libertad y la igualdad. El diálogo favorece la autonomía, la independencia y la colaboración. Por otra parte, la metodología participativa promueve también la motivación y el interés del estudiante, favorece su compromiso activo en los procesos de aprendizaje, así como la aplicación práctica de lo aprendido. El autor sostiene que son más estimulantes aquellas clases que privilegian la comunicación, el aprendizaje cooperativo, la curiosidad, la creatividad y la flexibilidad; que están abiertas a la experimentación, que apuestan por la autonomía del alumno y que conjuran su miedo a hablar en público o a experimentar nuevas propuestas.

Situados ante el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, el autor defiende que es necesario repensar la docencia universitaria, reflexionar y avanzar hacia un nuevo modelo. Es preciso pasar de los procesos educativos tradicionales, en los que la comunicación es unidireccional y jerárquica, y el profesor protagonista y garante del conocimiento, a un modelo en el que la educación sea el medio para el desarrollo integral de la persona y para progresar hacia un nuevo orden social. En este sentido, la metodología participativa ofrece grandes posibilidades para fomentar los procesos de intercambio de conocimientos, experiencias y sentimientos, para resolver problemas de forma colaborativa, para construir el conocimiento de forma colectiva y, en definitiva, para mejorar la docencia universitaria.

Los cambios y nuevas necesidades de la sociedad actual requieren que la Universidad no se conforme con ser mera correa de transmisión del conocimiento. Al contrario, debe potenciar las capacidades del estudiante y las actitudes sociales: aprender a aprender y a desarrollar la curiosidad, aprender a prever y a hacer frente a problemas nuevos, a analizarlos sistemáticamente y a idear soluciones alternativas; aprender a sacar conclusiones a través de fuentes diversas, y aprender a relacionar los conocimientos con la realidad. En lo que se refiere a los profesores, deben crear un ambiente que motive al estudiante a aprender, vivenciar e interiorizar lo aprendido, a aplicarlo a la práctica y a hacer revisiones críticas. Los profesores, por otra parte, deben propiciar un aprendizaje dinámico, útil, participativo y conectado con la vida. Esto exige que tengan una visión crítica de su tarea: qué aprenden los estudiantes, qué calidad tiene su aprendizaje, si está cercano o alejado de la vida real...

El profesor Noguero defiende que el cambio que propone es difícil y que no se hace de un día para otro, puesto que profesores y estudiantes tienen interiorizado un modelo docente difícil de modificar. De ahí la necesidad de formar

al profesorado en actitudes y valores positivos, así como en nuevas habilidades docentes; y también para que puedan ayudar a sus alumnos a cambiar a nivel cognitivo, emocional y actitudinal. En este sentido, señala que es esencial la innovación y la renovación, no sólo de los métodos, sino también de los valores, ideas y creencias de profesores y estudiantes. Del mismo modo defiende que es necesario analizar y reflexionar sobre la propia práctica docente, llevando a cabo un proceso de investigación-acción para mejorarla. Y que todo ello exige un nuevo tipo de profesor: crítico, reflexivo y dispuesto a la innovación, al cambio y al trabajo en equipo.

El Espacio Europeo de Educación Superior demanda una serie de cambios metodológicos que podríamos sintetizar en los siguientes: docencia centrada en el alumno, el profesor como gestor del proceso de aprendizaje del estudiante, aprendizaje autónomo, formación orientada a la adquisición de competencias, trabajo cooperativo entre profesores y estudiantes, tutorización y atención más personalizadas, coordinación de actividades presenciales y no presenciales, evaluación formativa continua y formación a lo largo de toda la vida. El escenario que acabamos de describir exige destacar el papel del aprendizaje del alumno frente a la enseñanza del profesor. De ahí que el libro se decante por la metodología participativa, que favorece claramente el aprendizaje autónomo, el desarrollo de competencias, la resolución de problemas, la aplicación de lo aprendido, el desarrollo de la creatividad... En consonancia con lo anterior, el autor nos adentra, de forma progresiva, en los nuevos retos de la enseñanza universitaria, enfatizando la importancia de la metodología participativa, que analiza en profundidad, destacando una serie de recomendaciones prácticas para desarrollarla (pp. 107-149), e incluyendo, en las páginas finales, un amplio anexo en el que describe veinte técnicas participativas (pp. 151-170).

Para finalizar, queremos añadir que el profesor Noguero hace una crítica a la concepción bancaria de la enseñanza tradicional, posicionándose al lado de una educación que consiga que el educando se convierta en sujeto, se construya como persona, transforme el mundo y sea capaz de entablar con los otros y el entorno unas relaciones de comunicación y reciprocidad. En línea con el pensamiento de Paulo Freire, este libro destaca que la educación debe superar el tradicional antagonismo educador-educando, abarcando a ambos de forma integradora. Y que la Universidad debería renunciar a ser una mera correa de transmisión del conocimiento, para comprometerse con la transformación de los alumnos en personas activas, críticas, investigadoras y dialogantes. Hablamos de una educación que desarrolle procesos de enseñanza-aprendizaje críticos, decidida por el cambio, que despierte la creatividad, que presente situaciones a resolver, que ponga el diálogo y la reflexión en primer plano. Que procure, en definitiva, que el

alumno universitario aprenda a conocer, a hacer, a convivir y a ser. En este sentido, el autor anima a los profesores universitarios a que se comprometan con un estilo pedagógico que promueva la transformación de los alumnos en personas activas, investigadoras, críticas, reflexivas y dialogantes. Defiende, por ello, un modelo de enseñanza-aprendizaje que despierte la creatividad, que plantee situaciones problemáticas, que conecte los conocimientos con el mundo de la vida, que ponga el diálogo en el centro del proceso, que estimule la reflexión y que apueste por el cambio.

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS. ORIENTACIONES PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO ANTE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Mario de Miguel Díaz (Coord.)

Madrid, Alianza Editorial, 2006, 230 pp.

El presente libro está escrito por Mario de Miguel Díaz (Coord.), en colaboración con los profesores Ignacio Javier Alfaro Rocher, Pedro Apodaca Urquijo, José Miguel Arias Blanco, Eduardo García Jiménez, Clemente Lobato Fraile y Alfredo Pérez Boullosa, en un momento clave para la universidad europea. El proceso de convergencia, más de mil universidades emitiendo en la misma onda, está provocando un cambio de orientación metodológica dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), por lo que la didáctica universitaria se enfrenta, en estos momentos, a un giro realmente copernicano: de un sistema centrado en el profesor, a un enfoque centrado en el alumno. Se quiere acabar, así, con la nefasta tradición del profesor depositante, que atiborra al alumno con un sinnúmero de datos, que luego vomita sin digerir en los exámenes. Ventilar las aulas universitarias con el aire fresco de un constructivismo pedagógico que promueva y potencie el aprendizaje, el trabajo autónomo del estudiante y la educación permanente: *lifelong learning*. Romper con el anacronismo de una pedagogía universitaria de perfil transmisor y bancario, como diría Paulo Freire, uno de los grandes pedagogos del siglo XX. Aún cuando estos nuevos vientos tienen una ya larga tradición pedagógica, apenas si habían dejado sentir su soplo en las aulas, pasillos y despachos universitarios, en los que se comienza a notar la brisa refrescante de una renovación pedagógica que exigirá, en todo caso, cambios muy complejos y profundos en las metodologías y en los escenarios de la universidad convergente.

El primer capítulo de esta obra está dedicado a describir el modelo pedagógico de la universidad de la convergencia, así como las distintas modalidades organizativas y métodos de enseñanza–aprendizaje que los autores proponen para afrontarlo. El lector encontrará en él una buena síntesis de todo el libro.

El nuevo modelo. Como destaca el profesor De Miguel, el eje director de la planificación didáctica universitaria no es otro que las competencias (aprendizajes) a adquirir por los estudiantes que cursan una determinada titulación o materia. Y su objetivo, diseñar y seleccionar unos escenarios, metodologías y modalidades de trabajo para profesores y estudiantes, que conduzcan de manera eficaz a las metas propuestas, para que los alumnos consigan las competencias que se hayan propuesto como objetivos de aprendizaje. Más en concreto, las orientaciones impulsadas por el EEES señalan que la planificación didáctica de una materia o asignatura debe tener en consideración los siguientes elementos: 1) Establecer las competencias (aprendizajes) que deben alcanzar los alumnos, 2) Planificar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje más adecuadas para su adquisición, 3) Distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma, utilizando como sistema de cómputo de la actividad docente el nuevo sistema de créditos europeos (ECTS), y 4) Programar los criterios y procedimientos de evaluación a utilizar para comprobar si tales competencias o aprendizajes se han adquirido realmente. En línea con lo anterior, el presente libro tiene como objetivo poner a disposición del profesorado universitario no especializado en temas didácticos un conjunto de herramientas, orientaciones, estrategias y técnicas útiles para planificar, implantar y evaluar el aprendizaje desde este nuevo enfoque o modelo pedagógico.

Las modalidades. Son las distintas maneras de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, en función de los objetivos que se haya marcado el profesor, y de los recursos y escenarios de que disponga. En la universidad, la modalidad más frecuente es la lección teórica, estrategia que por sí sola no es muy recomendable para favorecer el aprendizaje autónomo del estudiante. Por ello, es necesario promover un enfoque más plural de la actividad docente, que sea capaz de aumentar el protagonismo del alumno en la búsqueda y construcción del conocimiento. Los autores de este libro proponen las siguientes modalidades: 1) En horario presencial: a) Clases teóricas, b) Seminarios y talleres, c) Clases prácticas, d) Prácticas externas, y e) Tutorías; 2) En horario no presencial (trabajo autónomo): a) Estudio y trabajo en grupo, y b) Estudio y trabajo autónomo individual.

Los métodos. Hacen referencia a la forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente. La falta de información sobre otros métodos

exitosos y la intensa vinculación de la enseñanza superior al magisterio académico han determinado que la lección magistral sea la modalidad metodológica más empleada en la enseñanza universitaria. Sin embargo existen otros procedimientos más eficaces para implicar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. De entre ellos, los autores de esta obra han seleccionado aquellos que, además de estar reconocidos como “buenas prácticas docentes”, consideran más idóneos para utilizar en el ámbito universitario: a) Método expositivo/lección magistral, b) Estudio de casos, c) Resolución de ejercicios y problemas, d) Aprendizaje basado en problemas, e) Aprendizaje orientado a proyectos, f) Aprendizaje cooperativo, y g) Contrato de aprendizaje.

El resto de los capítulos de este libro están dedicados a desarrollar las modalidades de enseñanza, es decir, las distintas maneras de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. En todos ellos se sigue un mismo esquema: 1) Concepto y utilización, 2) Objetivos y competencias, 3) Marco teórico, 4) Estrategias organizativas y metodológicas, 5) Roles y tareas del profesor y de los estudiantes, 6) Recursos necesarios, 7) Procedimientos de evaluación, 8) Ventajas e inconvenientes, y 9) Método vinculado a la modalidad.

El capítulo dos, desarrollado por Mario de Miguel, está dedicado a las clases teóricas (pp. 17-52), cuya finalidad es “hablar a los estudiantes”. El método vinculado a esta modalidad es el expositivo, la lección magistral. Ignacio Javier Alfaro es el autor del capítulo tres (pp. 53-81), dedicado a seminarios y talleres, que tienen por finalidad “construir conocimiento a través de la interacción y la actividad de los estudiantes”. Su método vinculado es el estudio de casos. El capítulo cuatro (pp. 83-102), firmado por José Miguel Arias, se centra en las clases prácticas, a las que se vincula el método de resolución de ejercicios y problemas. Su finalidad: “mostrar a los estudiantes cómo deben actuar”. El quinto capítulo, de Eduardo García Jiménez (pp. 103-131), se ocupa de las prácticas externas, que el autor vincula con el aprendizaje basado en problemas, y cuya finalidad es “lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral”. El capítulo sexto (pp. 133-167) analiza las tutorías. Su autor, Alfredo Pérez Boullosa, señala como finalidad de esta modalidad la “atención personalizada a los estudiantes”, y la vincula al método de aprendizaje orientado a proyectos. En el capítulo número siete (pp. 169-190) se desarrolla el estudio y trabajo en grupo, cuya finalidad es “hacer que los estudiantes aprendan entre ellos”, y que su autor, Pedro Apodaca Urquijo, vincula al aprendizaje cooperativo. El octavo y último capítulo (pp. 191-223), elaborado por Clemente Lobato Fraile, se detiene en el estudio y trabajo autónomos del estudiante, que vincula con los contratos de aprendizaje y cuya finalidad es “desarrollar la capacidad de autoaprendizaje”.

Tal como consta en su presentación (p. 13), nos encontramos ante una obra de carácter divulgador y práctico, que pone a disposición del profesorado no especializado en didáctica universitaria un conjunto de estrategias y técnicas orientadas a promover la construcción activa y responsable del conocimiento por parte de los estudiantes. En él se presenta también el modelo concreto que fundamenta su orientación y propuestas: el modelo de las competencias. Escrito por un grupo de profesores de diferentes universidades, con una larga y prestigiosa trayectoria académica e investigadora, este libro es una guía de buenas prácticas docentes, muy útiles para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior.

Hemos comenzado esta recensión con una reflexión personal. Finalizaremos con otra. Tras la lectura de la magnífica obra que acabamos de presentar, borbotea en nuestra cabeza una convicción, seguida de una pregunta tan simple como compleja. Queremos compartir ambas con ustedes. Nuestra convicción: “la meta prioritaria e inexcusable de toda institución universitaria no es otra que contribuir a la construcción de una sociedad en la que cada ser humano tenga la oportunidad de desarrollar una vida plena, satisfactoria y productiva”. Nuestra pregunta, y con ella terminamos: “¿Serán los nuevos métodos, por sí mismos, capaces de conseguir que la universidad de la convergencia dirija su mirada en dirección a esa meta?”

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR

LO QUE HACEN LOS MEJORES PROFESORES UNIVERSITARIOS

Ken Bain

Valencia, PUV, 2005, 229 pp.

Ken Bain lleva a cabo en esta obra un estudio sistemático, resultado de un trabajo de quince años, sobre casi un centenar de profesores de diferentes universidades de los Estados Unidos. En ese contexto, el autor intenta capturar la sabiduría colectiva de algunos de los mejores profesores, registrando no sólo lo que hacen, sino también lo que piensan. Igualmente, recalca la importancia de comprender la forma de pensar, las actividades, los valores y los conceptos que están detrás de una buena docencia.

Bain comienza definiendo lo que entiende por profesores extraordinarios, colocando bajo su microscopio pedagógico las prácticas y el pensamiento de los profesores más destacados, elegidos por conseguir resultados educativos excelentes

y por lograr un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender. De esta manera, pone de relieve seis de las cuestiones generales que se reúnen en este libro: ¿qué saben y entienden los mejores profesores?, ¿cómo preparan su docencia?, ¿qué esperan de sus estudiantes?, ¿qué hacen cuando enseñan?, ¿cómo tratan a los estudiantes?, y ¿cómo comprueban su progreso y evalúan sus resultados?

El contenido de estos interrogantes se convierte en un buen instrumento para establecer un nexo que dé coherencia a los conceptos clave que se desarrollan a lo largo de los capítulos. Es elogiable el repaso que se hace, con el pretexto de estas cuestiones, a las consecuencias que se derivan para la docencia, tratando de inspirar al lector a que saque de ellas la convicción de que una buena docencia puede aprenderse.

Sin duda, ésta es la principal aportación del exhaustivo análisis llevado a cabo por dicho autor. Lo fundamental es que los profesores podemos ajustar cada idea a lo que somos y a lo que enseñamos, a través de un diálogo interior. Por ejemplo, ¿qué entiendo por aprendizaje?, ¿cómo puedo fomentarlo?, ¿cómo podemos mis estudiantes y yo atender mejor y reconocer su progreso (y sus contratiempos)?, ¿cómo puedo saber si mis esfuerzos ayudan o perjudican?

La postura de Bain no puede ser más crítica cuando habla de la enseñanza de calidad y, por ello, pide un replanteamiento serio de la misma. Destaca que para aprender de los mejores profesores debemos reconocer que somos capaces de aprender –y aun así cometeremos errores-. En este sentido, creemos relevante esta parte porque el autor analiza que una buena docencia no es sólo cuestión de técnica y debemos reformular nuestra noción de lo que significa aceptar el título de profesor. En sus propias palabras, debemos ‘exprimirnos los sesos’ para describir qué significa aprendizaje en nuestras disciplinas y cómo cultivarlo y reconocerlo de la mejor manera.

El libro concluye con otra pregunta: ¿qué podemos aprender de los mejores profesores?, y, finalmente, incluye un apéndice donde se comenta cómo se engendró y desarrolló todo el proceso de la investigación.

M.^a PILAR TERUEL MELERO

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. EL ESCENARIO Y SUS PROTAGONISTAS

Miguel A. Zabalza

Narcea, Madrid, 2002, 238 pp.

En la introducción de este libro, se nos presenta un modelo en el que aparece la Universidad como un escenario realmente complejo en el que interactúan gran cantidad de variables. Se concibe la Universidad como un espacio de toma de decisiones formativas, y en este escenario formativo quedan identificados cuatro grandes ejes: el propio marco institucional, los materiales del currículo, los profesores, y los estudiantes. El autor se acerca a estos componentes no sólo con el objetivo de presentar un trabajo descriptivo, sino con el de ofrecer también propuestas de mejora. Esto supone que estamos ante una obra que nos obsequia con un amplio marco de reflexión sobre la Universidad, a la vez que se van suscitando distintos posicionamientos personales sobre la función que desempeñan sus protagonistas. Es importante destacar que el propio autor nos invita expresamente a disentir de sus presupuestos y reflexiones, manifestando ser plenamente consciente de que las cosas se pueden plantear de otra manera. En el capítulo 1 se analiza la Universidad como escenario específico y especializado de formación. Se estudian los cambios que ha experimentado en los últimos 25 años, y que han afectado tanto a la propia estructura universitaria como a su posición y sentido social, destacando el nuevo concepto de formación a lo largo de la vida y las repercusiones que estas nuevas demandas tienen sobre los docentes. Se revisa también el sentido y los contenidos de la formación universitaria en este nuevo marco social, así como los dilemas que esta formación suscita. Por último, se plantea el desempeño que la Universidad debería llevar a cabo para que se pudiera vincular la formación a todo el ciclo vital.

En el capítulo 2 se presenta una revisión de las estructuras organizativas de las instituciones universitarias dentro del escenario formativo estudiado. Se comienza exponiendo los principios generales de las organizaciones, destacando tanto aspectos de la dinámica institucional, como sus estructuras de participación. Después, cabe destacar algunos aspectos como por ejemplo, el interés de la bibliografía referenciada; la eficacia y la ineficacia del alto nivel de la democracia en la gestión; la exposición sobre los modelos culturales más efectivos en las organizaciones; y en especial, el último punto del capítulo, la Universidad como organización que aprende, donde se habla de “aprender” y “desaprender” como condición básica en el proceso de mejora de las organizaciones, porque para acceder a fases de desarrollo superiores es preciso deshacerse de otros lastres,

“deconstruir” la situación vigente, sus significados, sus prácticas. De esta forma, se hace referencia a la doble dirección en la que la Universidad debe avanzar: adaptarse a las nuevas demandas, a la vez que es capaz de generar ella misma líneas de actuación nuevas.

El capítulo 3 se dedica al profesorado universitario, y el 4 a la formación del docente universitario. Si queremos replantearnos el proceso enseñar-aprender en la Universidad y cuál es nuestro rol como docentes universitarios; qué se espera de nosotros en un contexto cambiante; qué suponen en nuestro trabajo y en nuestra formación la dimensión profesional, la personal, la laboral; qué implica ser un profesional reflexivo; qué conlleva el trabajo en equipo y la cooperación; si creemos que hay que cuestionarse nuestra formación tanto científica como pedagógica..., sin ninguna duda éstos son los capítulos indicados para ello. Cualquier referencia que yo hiciera a aspectos concretos del contenido de estos capítulos, sería reduccionista y parcial. Creo que lo único que debo decir es que hay que leerlos. Incluso me atrevería a decir (como les digo a mis alumnos y alumnas en relación con alguna lectura obligatoria), que se puede cuestionar lo que se dice, estructurar de manera diferente, completar algún presupuesto..., pero al menos los que trabajamos en la Universidad no deberíamos perdernos nada de lo que en estas páginas se expone.

Hemos llegado al capítulo 5, el alumnado universitario. El contenido de este capítulo se estructura en dos núcleos temáticos. El primero supone una aproximación a los estudiantes como miembros de la comunidad universitaria, y de forma breve, se presta atención a algunas de las características del grupo: la progresiva masificación de algunos centros, la mayor presencia femenina, el proceso de selección de los estudiantes, los estudiantes universitarios como sujetos adultos. Destaco las referencias que se hacen a las consecuencias que estas características tienen en los propios estudiantes (reajustes personales, efectos negativos de la selectividad...), y también en la docencia (mayor heterogeneidad en los grupos, grupos muy numerosos...). El segundo núcleo se centra en los alumnos como aprendices, y al igual que lo manifestado en los capítulos 3 y 4, creo que lo más indicado sería recomendar su lectura. Estudiar el proceso que seguimos cuando aprendemos es, sin ninguna duda, una tarea amplia y compleja, pero en estas páginas se abordan aspectos fundamentales con mucha claridad: se perfilan distintos modelos de aprendizaje a través de algunas *metáforas*; se considera el marco interactivo en el que el aprendizaje se construye; se hace una llamada de atención a la responsabilidad del profesor, tanto en la optimización del propio proceso de aprendizaje, como en “la negociación de expectativas”; y por último, se tienen en cuenta los procesos de atribución, la implicación personal,

y el feed-back obtenido, considerando sus consecuencias tanto en el proceso de aprendizaje como en el desarrollo emocional de los estudiantes.

M.^a ANGELES GARRIDO LAPARTE

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, UN RETO PARA LA UNIVERSIDAD

J. M.^a Goñi Zabala

Barcelona, Octaedro/ICE-UB, 2005, 175 pp.

Jesús M.^a Goñi Zabala escribió este libro de carácter divulgativo para ofrecer una pauta de referencia a los docentes que no son especialistas en Pedagogía, ante la reforma inminente del sistema universitario europeo. Quedan sólo tres años para que el EEES esté operativo en España y la Universidad está inmersa en un gran debate sobre su necesidad y su aplicación. El autor defiende vivamente el sistema de créditos ECTS porque supondrá una mejor preparación de los estudiantes para su futuro profesional y dará calidad al sistema educativo universitario.

Sin embargo, es consciente de que un cambio tan radical conllevará necesariamente problemas de aplicación en dos ámbitos, fundamentalmente. Por una parte, los docentes universitarios, de modo general, han asimilado por tradición que su principal función es la investigación, y, de hecho, los méritos que se tienen en cuenta para obtener una plaza en cualquier universidad española son básicamente de publicaciones, fruto de la investigación y la participación en proyectos de investigación. Por el contrario, la tarea docente se considera secundaria y, además, se concibe como una tarea expositiva de transmisión del saber acumulado en la investigación. Este modelo universitario refleja un modelo de currículum desequilibrado, en el que el protagonismo es del docente, y ello condiciona la organización de la universidad: los departamentos de cada universidad toman las decisiones curriculares sin seguir unas pautas generales del centro, lo que, evidentemente, supone asumir proyectos de enseñanza heterogéneos. Todo este complejo sistema “se cae” con la implantación del EEES porque la propuesta se basa en un modelo de currículum equilibrado donde son responsables de la enseñanza-aprendizaje los docentes y los estudiantes, y ambos tienen una carga de trabajo reflejada en horas dedicadas a preparar tareas y a realizar actividades, respectivamente.

Hacen falta, por tanto, muchas obras de divulgación como este libro para dar a conocer el nuevo sistema de créditos ECTS y convencer a los docentes de sus beneficios y la necesidad de un cambio en la Universidad.

Por otra parte, la implantación del los ECTS también puede provocar rechazo entre los estudiantes, acostumbrados al antiguo sistema en el que eran pasivos receptores de información y, generalmente, debían memorizar un cierto saber para demostrarlo en un examen. Los estudiantes, en el nuevo sistema, deberán ser activos y responsables de su propio aprendizaje; se les pedirá la realización de una serie de actividades para el logro de competencias que permitan resolver problemas de todo tipo, relacionados con el futuro profesional del estudiante. En definitiva, serán protagonistas del proceso de aprendizaje, construyendo el conocimiento con la mediación, lógicamente, de un docente que guiará y dirigirá planteando tareas prácticas.

Ambos colectivos, profesorado y estudiantes, todavía desconocen, en términos generales, las novedades que se aplicarán en 2010, hecho que no ayudará a su puesta en marcha. El desconocimiento será fuente de problemas, porque para aceptar y asumir lo nuevo y diferente hay que conocerlo a fondo primero. Esta es una labor que deberían realizar las instituciones educativas, el MEC, y respaldar cada una de las universidades españolas, sin dejar pasar el tiempo o dilatarlo.

Este libro del profesor Goñi contribuye, en este sentido, a aclarar punto por punto el nuevo sistema, pero su destinatario es el profesorado, de modo que harán falta otros instrumentos para darlo a conocer también a los estudiantes, parte fundamental en esta revolución educativa.

En resumen, el tema abordado en el texto es el currículum que se aplicará en las universidades europeas en 2010 según el sistema EEES. La obra analiza minuciosamente los nuevos conceptos que se introducen en el nivel universitario (competencias, créditos, tareas, actividades...), al mismo tiempo que presenta globalmente el modelo de currículum, frente al modelo anterior, el actual. La actitud del autor es crítica respecto al sistema actual pero también lo es con los puntos débiles del nuevo, y ya anuncia algunos problemas de aplicación con el objetivo de que se planteen posibles soluciones a tiempo. En cuanto a la estructura de la obra, el autor la explica en la introducción y la respeta en su libro: está dividido en cinco capítulos que abordan en primer lugar el contexto, es decir, el EEES, y desde ese ámbito general desciende hacia lo particular en los siguientes capítulos; por lo que podemos decir que logra un texto coherente y unitario, que permite una fácil comprensión de un tema atractivamente complejo.

CARMEN GIL CIRIA

ENSEÑANZA EN PEQUEÑOS GRUPOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

K. Exley & R. Dennick

Madrid, Narcea, 2007, 206 pp.

La obra que ahora comentamos resulta especialmente interesante en el momento actual, debido a que el sistema universitario español se encuentra inmerso en el proceso de adaptación al E.E.E.S. y que los principios de la Convergencia Europea implican, desde el punto de vista del profesorado, nuevas competencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Este enfoque exige pasar de la productividad del profesor a la del estudiante, de los estilos docentes a los estilos de aprendizaje. El estudiante necesita desarrollar habilidades que le ayuden a lograr un eficaz acceso a los nuevos escenarios de conocimiento. Es, a partir de las declaraciones de La Sorbona (1998), Bolonia (1999) y posteriores, cuando el gobierno ha optado por el discurso de las competencias a través del “informe Tuning”.

Lo que se pretende en el nuevo sistema educativo es capacitar a los estudiantes con el fin de que utilicen con mayor extensión, profundidad y seguridad los conocimientos que reciban. Un mayor dominio de competencias en conceptos centrales puede llevar consigo una disminución en información no esencial o complementaria. La idea principal es valorar más la formación universitaria y la disponibilidad para el empleo de los conocimientos que el dominio de la información. Se trata, en resumidas cuentas, de “enseñar a aprender” para que el estudiante tenga como fin primordial en la Universidad “aprender a aprender”.

Por ello, conviene creer y esperar que la implantación del futuro modelo de Educación Superior de Bolonia no pueda consistir en un simple maquillaje de lo que actualmente existe. Para desarrollar el sistema educativo que se preconiza, lo importante es un claro cambio de mentalidad sobre lo que ahora tenemos. Ello supone que, al menos, dos planteamientos debieran aparecer ineludiblemente: a) qué competencias, habilidades y destrezas, tanto genéricas como específicas, debe adquirir el futuro profesional de una manera compensada que permita una formación universitaria y la preparación imprescindible para el mercado de trabajo, y b) qué aportación se puede hacer desde cada materia al logro de ambos tipos de competencias, habilidades y destrezas.

Los autores de esta obra manifiestan como objetivos fundamentales de la Enseñanza en Pequeño Grupo (EPG) los siguientes: facilitar la comunicación en un grupo pequeño, desarrollar la comprensión intelectual, desarrollar capacidades intelectuales y profesionales, desarrollar las destrezas de comunicación, desarrollar las destrezas de trabajo en grupo, crecimiento personal y profesional y práctica

reflexiva. Todo ello, desde la realidad docente más cercana, a través de la discusión, análisis-síntesis, razonamiento lógico, evaluación de pruebas, presentación y defensa de posturas, destrezas de gestión y roles grupales... Como se puede advertir coinciden en una gran parte con las Competencias Generales -Instrumentales, Genéricas e Interpersonales- que marca Bolonia. Además, dichos autores, especialistas en distintos ámbitos de la educación superior, así como en temas relacionados con la enseñanza-aprendizaje, dan soluciones a las distribuciones temporales, a los métodos seleccionados y a la organización en distintas materias.

El libro de K. Exley y R. Dennick, *“Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior”*, presenta un enfoque práctico en el ámbito universitario del trabajo docente con pequeños grupos. Los primeros capítulos del libro, los dedican a presentar las condiciones adecuadas para el éxito de la Enseñanza en Pequeño Grupo (EPG), los distintos tipos de grupo y su dinámica: seminarios, talleres, reuniones de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Todo ello indicando las técnicas y métodos de facilitación; habilidades de comunicación, el papel que debe desempeñar en cada tipo de grupo el profesor universitario, actitudes que hay que tener como facilitador del aprendizaje y la adquisición de algunas destrezas interpersonales. En posteriores capítulos, exponen otras formas de Enseñanza en Pequeños Grupos que hacen menor hincapié en la presencia del profesor, presentando oportunidades formalizadas de aprendizaje en colaboración, como las sesiones tuteladas sin tutor, grupos de autoayuda y los grupos de aprendizaje. Así mismo, presentan el uso de las TIC´s para el trabajo en estos pequeños grupos, entre otros: redes cerradas de correo electrónico, foros de discusión o diálogos en línea, que permiten interactuar a distancia. Igualmente, descubren las posibilidades de organización y división de un grupo grande en pequeños grupos. La diversidad de estudiantes es otro de los temas tratados, en el que consideran y sugieren formas de adaptar la Enseñanza en Pequeños Grupos (EPG) ante grupos de estudiantes internacionales, grupos multidisciplinarios, estudiantes discapacitados y grupos de estudiantes mayores que acceden por primera vez a la Universidad (mayores de 25 años). Y para finalizar, revisan las formas de evaluación relacionadas con la EPG más habituales, proporcionando ejemplos de cómo están funcionando en diversas disciplinas.

Permítame el lector acabar esta exposición señalando una “pequeña” inquietud que durante la lectura del libro ha estado borbollando insistentemente. Los autores de este libro son profesores universitarios en el Reino Unido, con una tradición y singularidad pedagógica característica respecto a la atención y trabajo con pequeños grupos, situación que nada tiene que ver con nuestra realidad: desdoble de grupos, falta y acondicionamiento de espacios, escasa relevancia

de la labor docente, precariedad laboral, grupos de más de 100 estudiantes en varias materias... A la entrada en el E.E.E.S., ¿nuestra Universidad será capaz de tener un planteamiento docente que nos permita trabajar con grupos pequeños? Permítanme que, ante la situación presente y las alternativas que nos han venido ofreciendo, me muestre “algo” pesimista.

En definitiva, se trata de una obra fluida y sencilla, que en conjunto resulta muy interesante y clara, y que además puede servir como estímulo para reflexionar sobre las posibles respuestas del quehacer docente universitario. Elaborada desde el conocimiento y dedicación de los autores a los distintos temas de la EPG, es un trabajo que encontrarán especialmente útil, fundamentalmente, los profesores del ámbito universitario y aquellos profesionales relacionados con la docencia.

JAVIER NUÑO PÉREZ

CALIDAD DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO

J. Biggs

Madrid, Narcea, 2006, 295 pp.

Este libro publicado por Narcea es una traducción de una obra original de 1999 [*Teaching for quality learning at University*. Buckingham, Open University Press]. En el mismo se recogen las reflexiones teóricas y prácticas del autor, J. Biggs, tras su paso por distintos sistemas de enseñanza, Australia, de donde es originario, Canadá, Hong Kong y Nueva Inglaterra y tras numerosas publicaciones sobre el tema. Aunque no cuenta con una experiencia directa en sistemas europeos, sus propuestas son válidas para la actual situación de la universidad española y europea. Su pretensión, conseguir una mejora de la enseñanza y los problemas que nos afectan. Acceso masivo a la Universidad, más alumnos por aula con el mismo profesorado, mayor número de asignaturas o incremento del número de alumnos que no logran superar las asignaturas, son generales en muchos sistemas universitarios.

En el logro de este propósito el profesor es una pieza fundamental, ya que únicamente la actividad reflexiva de éste, acompañada de una base teórica adecuada, permitirá el cambio de las prácticas docentes. Con ello no quiere decir que las instituciones puedan pasar a un segundo plano, ya que desde la planificación y sobre todo desde la inversión en formación del profesorado se puede desarrollar un importante papel. Por su parte, en el libro nos propone

desarrollar su fundamentación teórica del proceso de enseñanza, una de las herramientas sobre las que elaborar nuestra reflexión personal sobre nuestra propia práctica docente. La teoría es importante porque tener un marco adecuado nos puede servir para planificar mejor nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje, o incluso, poder entender cómo pequeñas modificaciones en nuestra práctica cotidiana pueden lograr importantes mejoras.

Se ubica en un paradigma constructivista, se aprende cuando un alumno afronta distintas actividades de aprendizaje, pero en este contacto el alumno puede realizar actividades profundas, que impliquen crear nuevas estructuras con los contenidos, o por el contrario, realizar actividades superficiales que únicamente supongan un procesamiento superficial de la información, con una acumulación sumaria de datos sin estructurar. Este planteamiento es el de los denominados enfoques de aprendizaje, propuesto originariamente por Marton y Säljö en 1976 y asumido completamente por el autor de la obra. La reflexión más importante en este sentido es que los buenos estudiantes son capaces de usar un enfoque profundo de aprendizaje, pero en el resto de los casos, el tipo de enfoque usado no va a depender únicamente de sus características personales, sino que un conjunto de variables del entorno de enseñanza-aprendizaje influyen directamente en la actividad del alumno, por lo que una enseñanza de calidad será aquella que asuma el reto de lograr un aprendizaje profundo en la mayoría de los alumnos a través de las actividades de aprendizaje.

Para organizar todos estos elementos sitúa el proceso de enseñanza y aprendizaje en el denominado modelo de la triple P (DUNKIN & BIDDLE, 1974). El resultado del aprendizaje, su producto, está determinado por las actividades de aprendizaje, que a su vez dependen de factores independientes del estudiante, como sus conocimientos previos, capacidad y motivación, y por factores dependientes del contexto de enseñanza, como los objetivos, la evaluación, el clima o los procedimientos de la institución. Desarrollar este modelo y lograr una enseñanza de calidad requiere que el profesor reflexione sobre su propia concepción de la enseñanza, siendo el más adecuado aquel que nos aproxima a situar como centro de la misma lo que hace el estudiante, siendo el profesor el responsable de diseñar actividades que faciliten la actividad del alumno. En este propósito, el profesor ha de ser el encargado de planificar los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan conseguir estos objetivos y unas tareas de evaluación que sirvan para decidir si se han alcanzado los objetivos propuestos. Cuando estos tres elementos se encuentran alineados se produce realmente una enseñanza de calidad. Por ello, desarrollar los objetivos, los métodos y los procedimientos de evaluación son los elementos imprescindibles de la actividad

del profesor, sin olvidar el clima creado en el aula y los procedimientos de la institución en la que se encuentra.

El primer paso en el alineamiento es la definición de los objetivos de aprendizaje. Para ello es preciso definir lo que se espera que los estudiantes aprendan, y a ser posible, que nos aproxime al uso que los profesionales competentes hacen al enfrentarse a sus tareas profesionales, tales como desarrollar aplicaciones, hacer previsiones, diagnósticos o explicar y resolver problemas nuevos. Hacer estas tareas implica llegar a comprender los materiales de aprendizaje. Para delimitar los niveles de comprensión, y por ello, como marco de planificación de objetivos, propone su taxonomía de resultados de aprendizaje, el *Structure of the Observed Learning Outcome* (SOLO), que implica desde los niveles más bajos en los que solo se adquieren de manera lineal conocimientos, a los más altos que suponen relaciones entre elementos y aplicaciones nuevas de los mismos más allá de los contextos en los que fueron adquiridos. Esta propuesta no es incompatible con la tradicional distinción entre conocimientos declarativos y procedimentales, ya que los niveles de comprensión más elevados, en los que aparece el conocimiento funcional, implican la combinación de ambos tipos de conocimiento como medio de resolución de nuevos problemas.

Una vez definidos los objetivos, el profesor puede desarrollar los aspectos referidos al proceso, la motivación del estudiante y el clima del aula. Respecto al primero, adopta como marco teórico el modelo de la expectativa-valor, en el que cobran especial importancia las atribuciones de los estudiantes sobre sus éxitos y fracasos, pudiendo estar influida esta atribución por algunas conductas y actuaciones del profesor. Para el segundo, atribuye una especial importancia a la concepción que tiene el profesor sobre el estudiante, oponiendo dos modelos, en uno de los cuales el profesor no confía en el estudiante y controla todas sus actividades, y otro que asume el riesgo de la autonomía en pro de un mayor aprendizaje. Añade otras reflexiones sobre factores que afectan al clima del aula, tales como la presión del profesor por acabar el programa o sobre actitudes del mismo que pueden generar ansiedad o cinismo en el alumno.

Una especial dedicación tiene el elemento más importante del proceso, las actividades de enseñanza y aprendizaje. Éstas han de estar lo suficientemente bien diseñadas para que el estudiante no pueda pasar por ellas sin realizar aprendizaje. Lograr este objetivo requiere que el aprendiz alcance una base de conocimientos bien estructurada, un contexto motivador adecuado, su actividad y la interacción con los demás. Toda planificación de actividades que tenga en cuenta estos elementos, logrará un aprendizaje de calidad. De todos estos elementos, el que más desarrolla son las actividades del alumno, actividades que pueden estar

dirigidas por el profesor (clases magistrales, tutorías, laboratorios, excursiones), por el alumno en interacción con otros (grupos de discusión, de debate, de solución de problemas), o por el alumno de manera autónoma (aprendizaje flexible y autodirigido). En dos de los capítulos se exponen todas estas actividades, definiendo las mismas y señalando las posibilidades que cada una de ellas tiene con relación a los objetivos de aprendizaje. El segundo de este bloque de capítulos lo dedica particularmente a las actividades en las clases numerosas, exponiendo algunas actividades que pueden ser complementarias a la clase magistral y útiles en la búsqueda de un aprendizaje comprensivo. Así, introduce reflexiones sobre la clase magistral y sobre otras estrategias, como fomentar la reflexión tras la exposición, facilitar la interacción entre los alumnos o la actividad fuera del aula, todas ellas dirigidas a un aprendizaje profundo.

El último elemento del alineamiento efectivo de la enseñanza lo constituye la evaluación, herramienta que ha de permitir tanto retroalimentar el proceso como determinar si se han conseguido los objetivos perseguidos. Así, la evaluación parte de los objetivos de aprendizaje, que si estaban bien definidos ya incluían criterios de actuación del estudiante, por lo que la evaluación sumativa, que necesariamente ha de ser criterial, requiere fundamentalmente decidir las tareas de evaluación que el estudiante ha de realizar para comprobar su aprendizaje. Nuevamente reflexiona sobre el potencial de distintas fórmulas, tales como los ensayos (exámenes de desarrollo, con libros abiertos o fuera del aula), las pruebas objetivas de evaluación (la opción múltiple o los ítems de resultado ordenado) o la evaluación de distintos tipos de actuaciones de los estudiantes, tales como las prácticas, las presentaciones en clase, los episodios críticos, el estudio de casos, los proyectos, los diarios reflexivos o el portafolio. En clases grandes pueden ser útiles medios como las mapas conceptuales, los diagramas de Venn, el ensayo de tres minutos, los exámenes de respuestas cortas o la carta al amigo.

La principal cuestión a la hora de elegir un método de evaluación u otro está precisamente en conocer el grado de alineamiento que produce con los objetivos, y más aún, en el tipo de aprendizaje que provoca en el estudiante. El abuso de pruebas que supongan un procesamiento superficial de la información, por ejemplo, las pruebas de opción múltiple, supone quebrar la enseñanza en esta parte final, mientras que introducir otros elementos como la evaluación por los compañeros o el portafolio pueden suponer importantes cambios que mejoren la calidad del aprendizaje.

En resumen, se trata de un libro teórico especialmente útil para reflexionar sobre nuestra práctica docente como profesionales de la enseñanza, en el que se repasan todos los componentes de la actividad del profesor fijándose posiciones muy

concretas en todos los puntos clave, la delimitación de objetivos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Es un buen punto de partida a partir del cual profundizar en aspectos más prácticos como las metodologías activas o la organización de la actividad en el aula. Quizás, la ausencia más llamativa en el texto, y su mayor limitación a la hora de trasladar sus postulados a la actual reforma universitaria española y europea, es el discurso de las competencias profesionales. Esto es comprensible atendiendo al año de publicación y al contexto del que procede el autor, e incluso algunos elementos teóricos pueden estar implícitos en el texto, pero entendemos que una posición adicional sobre el desarrollo de competencias profesionales enriquecería las importantes aportaciones que se hacen en el texto. De cualquier manera es un libro recomendable y de imprescindible lectura para todos aquellos profesionales de la enseñanza que quieren mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

SANTOS OREJUDO HERNÁNDEZ

EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. FORMACIÓN PARA LA EXCELENCIA

Peter T. Knight

Narcea, Madrid, 2005, 286 pp.

Peter Knight trabaja actualmente en la formación del profesorado en el Centre for Outcomes-based Education de la Open University del Reino Unido, y anteriormente ha trabajado en Montreal y Hong Kong. En su libro (traducido por Pablo Manzano del original en inglés: *Being a Teacher in Higher Education*, 2002), nos ofrece su experiencia y reflexiones acerca de la docencia y del profesorado universitario, realizando, en los diferentes apartados en que organiza su obra, una importante revisión de los trabajos publicados al respecto. Defiende la profesionalización de la docencia universitaria y analiza en profundidad el papel del contexto en que se desenvuelve. Prioriza el cambio de paradigma de la “enseñanza centrada en el profesor” al “aprendizaje que ha de conseguir el estudiante”, analizando diferentes trabajos de investigación que apoyan el uso de diferentes herramientas para facilitar este tránsito a partir de la búsqueda de aprendizajes profundos y complejos en el alumnado.

Knight entiende la actividad docente como un campo de realización personal. Aporta orientaciones sobre algunos aspectos importantes de la Educación Superior actual, como la planificación de la docencia, la instrucción, actividades de

aprendizaje y evaluación, la motivación y la autoestima del profesor..., insistiendo en que enseñar bien es necesario y que se puede pasar bien haciéndolo.

El libro está dividido en tres partes: la primera (*Personas, tiempos, lugares*), incluye 6 capítulos en los que el autor plantea sugerencias acerca de lo que puede hacer un profesor para mejorar sus enseñanzas, aunque señalando la importancia del contexto y de la comunidad de que forma parte, es decir las condiciones que facilitan y dificultan el trabajo docente. Para ello revisa investigaciones acerca de los ambientes de trabajo, la formación del profesorado universitario y la mejora de la docencia. Reflexiona sobre aspectos vinculados a la identidad del profesor (desde la motivación individual hasta la necesidad de satisfacción en el puesto de trabajo). Incluye reflexiones sobre la adquisición de competencias que debe desarrollar el estudiante para llegar a ser un buen profesional. Analiza la situación y necesidades del profesorado novel que se inicia en la docencia y también de aquel con dedicación a tiempo parcial, concluyendo que la buena enseñanza es un logro no solo individual sino también social.

La segunda parte (*La práctica docente*), que incluye cinco capítulos, se centra en el trabajo docente, las actividades que ha de realizar el profesorado para conseguir el aprendizaje de los estudiantes, y lo hace considerando distintas formas (aprendizaje como proceso, como producto y el aprendizaje implícito). Repasando los capítulos, el séptimo, dedicado a "*La instrucción*", donde reflexiona acerca del diseño de los diferentes aspectos de la enseñanza (entendidos como instrucción, tareas y evaluación) y el tipo de prácticas necesarias en las distintas fases (pre, interactivas y postactivas), describe algunas investigaciones acerca de las mejores conductas docentes, que define en "cinco momentos"; y analiza algunas áreas de la práctica docente: diseño de buenas presentaciones, uso de las clases magistrales, las nuevas tecnologías y el uso de espacios en la red.

En el capítulo octavo, "*Las tareas para el aprendizaje*", reflexiona sobre la dicotomía enseñanza-aprendizaje, analizando el papel de las tareas que han de realizar los estudiantes en el aprendizaje, la importancia de un diseño cuidadoso y del papel del profesor como facilitador de los aprendizajes. También aporta un análisis de la forma de trabajar en grupo y las metodologías empleadas (seminarios, ABP..., entre otros).

El noveno capítulo, "*Facilitar el feedback*", se centra en la evaluación formativa y su utilidad. Diferencia entre técnicas para la evaluación sumativa y formativa (evaluación de bajo riesgo) y su papel como devolución al alumno para ayudarle en su proceso de aprender.

En el décimo, “*Diseñar para aprender*” (situado en la fase preinteractiva de la enseñanza), se centra en el diseño de guiones y programas para profundizar en el diseño y la planificación de la asignatura y el currículo, como una actividad compleja, de forma que propicie este tipo de aprendizaje, que incluye lo que el alumnado ha comprendido y es capaz de hacer tal y como se determinó en los objetivos. Añade un apartado acerca del rediseño que continuamente se va aplicando a la asignatura a través de la información-retroalimentación aportada por el alumnado en los diferentes feedbacks.

Finaliza esta parte con el capítulo once, “*Cómo evaluar bien*”, refiriéndose a la evaluación de la calidad de la propia docencia, la autoevaluación, la práctica reflexiva y la observación.

La tercera parte (*Tiempos de cambio*) se centra en los procesos de cambio, integrando los once capítulos anteriores. En el capítulo 12, “*El cambio: vivirlo y provocarlo*”, reflexiona acerca de los cambios en los sistemas docentes, que no pueden basarse únicamente en las aportaciones individuales (la forma en que un profesor puede mejorar su actividad), sino que tienen que apoyarse en una labor de grupo, matizando el papel dinamizador individual a través de su influencia en otros (la forma en que influye o puede influir convirtiéndose en un agente activo facilitador del cambio en otros colegas y en el sistema educativo universitario en que está integrado; puede ser de diferentes formas, a través de la conversación directa, en grupos de trabajo más o menos estables, publicaciones, etc...), pero en definitiva este cambio, al que no es imprescindible acogerse, es una elección, no siempre la mejor: ¡a veces los profesores ya hacen las cosas bien...! El capítulo trece, “*El control de la carrera profesional*”, se centra en la carrera profesional, las oportunidades, el reconocimiento y los apoyos. Finaliza (*capítulo catorce: “Ser profesor/a en educación superior”*) con una reflexión acerca de la experiencia vital de ser profesores.

El autor organiza los nueve primeros capítulos en torno a cinco ejes: a) *Puntos clave*; b) *Investigación*, donde aporta los resultados de la investigación revisada en este campo; c) *Prácticas informadas*, aquí analiza los aspectos prácticos, habitualmente recogidos en cuadros; y d) *Puntos de acción*, informando sobre instituciones, centros y recursos, que pueden ayudar en la práctica. En este apartado es más espontáneo, hace recomendaciones, explica su experiencia, todo ello en un lenguaje coloquial y próximo. La obra finaliza con: e) *Lecturas recomendadas*.

Aunque el libro es accesible y útil al profesor universitario, en realidad está orientado a los formadores del profesorado, los gestores y responsables de la organización universitaria.

TERESA FERNÁNDEZ TURRADO

LAS EXPERIENCIAS PILOTO EN LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS AULAS

M. Hijano del Río

Málaga, Universidad de Málaga, 2007.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un reto para el futuro de la Universidad en Europa, puesto que para muchos docentes no sólo supone un cambio en las estructuras normativas, sino también la puesta en marcha de nuevas estrategias docentes y otras formas de enseñar. Los docentes universitarios poco a poco están asumiendo estas nuevas ideas con el esfuerzo que supone realizarlo con un reconocimiento escaso. En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga se dieron cita docentes que provenían de diferentes centros que estaban ensayando el EEES a través de las experiencias piloto. Durante varios días, la Facultad se convirtió en lugar de encuentro, debate, reflexión e innovación acerca de los futuros cambios a realizar y, por ende, sobre el futuro de la docencia universitaria. Se oyeron intervenciones a favor y otras más críticas con el procedimiento y sus consecuencias.

Este libro consigue mostrar una visión particular de los que intervinieron en su momento, ya que se compone con los textos íntegros de las comunicaciones presentadas. Tres son las ideas que nos sugieren su lectura: 1) Por un lado, es evidente que los profesores universitarios podemos y debemos debatir sobre cuestiones comunes relacionadas con las estrategias utilizadas para impartir cualquier asignatura. Da igual el área de conocimiento a la que estemos adscritos, el centro del que provengamos o la materia que impartamos. Podemos encontrar temas comunes, preocupaciones, logros..., y departir y discutir públicamente sobre esos asuntos. 2) En segundo lugar, descubrimos que, en la Universidad, muchos docentes demandan un cambio en la forma de dar sus clases. Son conscientes de que la enseñanza universitaria no puede quedarse anquilosada en tiempos y modos anteriores y buscan nuevas maneras de llegar al alumnado. Estos trabajos publicados así lo demuestran. 3) Por último, las comunicaciones expuestas pretenden, desde la práctica cotidiana, dar forma y concretar este nuevo reto

que enfrenta la universidad europea. Y eso es muy complicado, máxime cuando se realiza en el marco de las estructuras normativas y físicas que se pretenden olvidar. Sólo el esfuerzo y la dedicación de estos docentes pueden explicar estos resultados.

Estamos ante una obra que se valora desde su actualidad, vigencia y concreción, puesto que se construye a partir de las experiencias concretas de los protagonistas.

ÁNGELA CABALLERO CORTÉS