



Reseñas

Libros reseñados

GARCÍA ARETIO, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis/UNED. 318 pp. ISBN: 978-84-995881-4-8. (M^a Ángeles Murga-Menoyo).

BREEZE, R.; LLAMAS SAIZ, C.; MARTÍNEZ PASAMAR, C.; Y TABERNERO SALA, C. (2014). *Integration of theory and practice in CLIL*. Amsterdam: Utrech Studies in Language and Communication. ISBN: 978-90-420-3814-1. (Jesús García Laborda).

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (2014) *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Resultados y contexto*. Madrid MEC.D. 240 pp. ISBN: 978-84-369-5545-3. (Purificación Sánchez-Delgado).

POZO ANDRÉS, M^a DEL MAR, DEL. (2013). *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Barcelona: Octaedro, 346 pp. ISBN: 978-84-9921-414-6. (Teresa González Pérez).

TORIO, S. Y OTROS (GRUPO ASOCED) (2013) *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*. Barcelona: Octaedro. 233 pp. ISBN: 978-84-9921-413-9. (Marti Xavier March Cerdà).

BLASE, J. Y KIRBY, P.C. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid: Narcea. 159 pp. ISBN: 978-84-277-1937-8. (M^a Ángeles Cano Muñoz).

BARBOSA, E.F. Y MOURA, D.C. (2013). *Proyectos educativos y sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación*. Madrid: Narcea 230 pp. ISBN: 978-84-277-1935-4. (Isabel Cantón Mayo).

MEDINA, A. (COORD). (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Ramón Areces, 339 pp. ISBN: 978-84-9961-131-0. (Adiela Ruiz Cabezas).

OFICINA DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA. (2013). *Inteligencia Institucional en Universidades*. Madrid: OCU, S.A. 709 pp. ISBN: 978-84-695-8892-5. (Alicia González Pérez)

Libros recibidos

DOMINGO ROGET. A. (2014). *La práctica reflexiva*. Madrid. Narcea. 150 pp. ISBN: 978-84-277-1999-6.

MURGA-MENOYO. M^a. A. (2013). *Desarrollo sostenible*. Madrid. McGraw Hill y UNED. 203 pp. ISBN: 978-84-481-8341-7.

PLA. L. (2014). *Enseñar inglés entre dunas*. Barcelona. ICE. Universitat de Barcelona. 140 pp. ISBN: 978-84-15212-20-1.

HOLMES. E. (2014). *El bienestar de los docentes*. Madrid. Narcea. 180 pp. ISBN: 978-84-277-2025-8.

CLAVERAS. M. Y MONTSERRAT. A. (2013). *Una vida de cine. Más de 100 películas para el diálogo en el aula*. Valencia. Brief. 114 pp. ISBN: 978-84-15204-40-4.

GARCÍA ARETIO, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis/UNED. 318 pp. ISBN: 978-84-995881-4-8.

Son numerosos los libros y publicaciones que hoy se dedican a las tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación. Este no es uno más, aunque muchas de sus páginas traten la cuestión. Se distingue por su sólido entramado teórico que refleja los muchos años de investigación, estudio y reflexión de su autor. Estamos ante una obra de madurez.

El texto está estructurado en diez capítulos seguidos de una amplia y seleccionada bibliografía, plenamente actual. En su conjunto logran sistematizar los avances de la educación a distancia, desde su aparición y primeros intentos de los especialistas por conceptualizar el nuevo modelo formativo, a la actual situación; sin descuidar las tendencias más innovadoras que se apuntan. Y dedican atención detallada a los soportes y aplicaciones tecnológicas más significativas que se han ido afianzando en el modelo, incluso las más recientes: *wiki, podcast, rss-feed, e-portfolio, nube*, etc. Pero, el texto es mucho más que una descripción histórica o de técnicas, procedimientos y herramientas digitales. Afronta el reto de presentar la educación a distancia como un modelo en el cual lo tecnológico no es meramente instrumental, sino elemento configurador de una forma de entender y “hacer” la educación.

Cabe destacar al menos dos características que hacen de este libro una obra de obligada consulta para especialistas e interesados. En primer lugar, ofrece una panorámica completa y sistemática de un campo, hoy foco de atención preferente de la innovación educativa, en el cual las novedades se multiplican día a día. Como efecto, asistimos a una verdadera explosión semántica que exige un esfuerzo de clarificación por la proliferación de vocablos frecuentemente ajenos al lenguaje pedagógico habitual. Tras ocuparse de hacerla, de entre ese tupido bosque conceptual y terminológico, el profesor García Aretio rescata el término “educación a distancia”, afirmando que mantiene plenamente su vigencia y capacidad para definir el fenómeno educativo al que se refiere. Y señala la piedra angular del modelo al declarar: “*la educación a distancia es un diálogo didáctico mediado entre los docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, aprenden de forma independiente o grupal*” (p.48). Al situar la clave en la relación educativa

mediada cobran relieve las peculiaridades, necesidades e intereses del estudiante; se hace evidente la necesidad de promover su autonomía y capacidad para aprender. Un enfoque tradicional en la educación a distancia, hoy generalizado en la presencial.

Una segunda característica, poco habitual en las obras que hoy se publican, es ser fruto maduro de más de tres décadas de experiencia teórico-práctica e investigadora de su autor en el terreno de la educación a distancia, cuestión no menor pues le permite hablar con autoridad de un tema que en su caso no solo ha sido y es motivo de dedicación académica sino, me atrevo a asegurar, verdadera pasión intelectual y vital. El profesor García Aretio vive, en lo profesional, pendiente de la última novedad que se produce, de los avances conceptuales y las innovaciones tecnológicas, verdaderamente comprometido con la aplicación inmediata de las aportaciones teóricas a la mejora de la calidad de la educación. Desde la Cátedra Unesco de Educación a Distancia, cuya titularidad ostenta hace casi tres lustros, ha impulsado la investigación, el desarrollo y el estudio teórico de esta modalidad educativa, tal vez la más característica de nuestro tiempo, con total dedicación y acierto. Hoy es uno de los principales expertos en el campo, ampliamente reconocido y apreciado no solo en España, sino también por la comunidad iberoamericana.

A estas destacadas fortalezas del libro que presentamos cabe sumar su lenguaje, perfectamente asequible al lector medio, y los numerosos gráficos que salpican el texto ayudando a comprender las explicaciones más densas por los diversos aspectos y factores implicados. Una obra, en suma, que merece formar parte de la biblioteca particular tanto de los investigadores como de los estudiosos inquietos y comprometidos con el tema.

Ángeles Murga-Menoyo

BREEZE, R.; LLAMAS SAIZ, C.; MARTÍNEZ PASAMAR, C.; Y TABERNEO SALA, C. (2014). *Integration of theory and practice in CLIL*. Amsterdam: Utrecht Studies in Language and Communication. ISBN: 978-90-420-3814-1.

España ha visto recientemente el incremento de la presencia de la segunda lengua, especialmente el inglés, en el currículo tanto de Primaria como de Secundaria y Bachillerato. Esto se ha hecho de cuatro maneras diferentes: incremento de horas de lengua extranjera, programas de educación bilingüe a todos los niveles, los programas de Bachillerato internacional y los programas de integración de contenidos y lenguas (CLIL). Aunque existen numerosos intentos por coordinar los distintos tipos de programas con mayor o menor éxito. Sin embargo, se necesitaba un volumen que cumpliera tres objetivos principales: 1) informar sobre distintas variantes y modelos de enseñanza; 2) proveyese una ideas adecuadas para la puesta en práctica y 3) mostrase experiencias de investigación que apoyen la toma de decisiones educativas.

Integration of theory and practice in CLIL es un libro contextualizado en la realidad española escrito por algunos de los mejores investigadores del área de nuestro país y, como muestra de su calidad internacional, publicado en Holanda. El libro se divide en dos partes. La primera parte, *Integration in Theory: Conceptual approaches*, se centra en la teoría incidiendo en los fundamentos aplicados actualmente en programas de excelencia. Así, en el capítulo uno Halbach propone un nuevo enfoque que implica a todos los agentes educativos pero que requiere una nueva conceptualización de la lengua dando prioridad a los contenidos frente a la forma. Esta perspectiva está en consonancia con los orígenes de CLIL (tal y como lo muestra Ahern). El interesante capítulo de Ruíz de Zarobe y Zenots es un trabajo de investigación sobre las estrategias que favorecen los aprendizajes de contenidos a la vez que se desarrolla la conciencia metalingüística para un mejor aprendizaje. Sin embargo, el último capítulo de esta parte sobre la evaluación en CLIL es probablemente uno de los pocos dedicados a este tema en la literatura profesional. Según concluye el autor el conocimiento metacognitivo va más allá de la lengua para beneficiar otras áreas, especialmente las matemáticas.

La segunda parte, *Integration in practice: the classroom perspective*, retoma el hilo sobre la importancia de la integración de las materias de contenido y la lengua alemana enfatizando que es necesario encontrar un

equilibrio de lengua y contenidos. De acuerdo al autor de este trabajo, D. Rumlich, una actitud positiva ante la lengua operativa se significa como un factor positivo para el aprendizaje de contenidos aunque añade que sería importante realizar más estudios longitudinales en el futuro. El siguiente trabajo por Pérez-Ibáñez, muestra un trabajo sobre dos de las líneas actuales de aprendizaje: el basado en problemas y el aprendizaje por tareas. Para él la conjunción de ambos mejora la autonomía del estudiante y favorece la adquisición de destrezas críticas en el área de geografía y el aprendizaje sobre regiones y particularidades geográficas. El capítulo siete se centra en técnicas motivadoras para aprendizaje a través de CLIL como el teatro. Especialmente significativo es el trabajo de Lasagabaster, un investigador de calidad contrastada envuelto en muchos de los trabajos sobre educación bilingüe y trilingüe de nuestro país, quien, entre otras preguntas, se plantea el efecto del conocimiento de lengua y contenido de los profesores utilizando CLIL en entornos universitarios del País Vasco con la vista de los estudiantes en sus propios futuros alumnos. El excelente capítulo de la Dra. Breeze muestra cómo el uso de CLIL en la universidad conlleva significativas mejoras en el desarrollo de destrezas auditivas sugiriendo que el conocimiento de las necesidades del alumno son las que garantizan un aprendizaje óptimo. Esta idea se repite en el último capítulo incidiendo que son las necesidades las que deben llevar a diseñar el currículo en CLIL. El libro concluye con un pequeño directorio -en el que participan muchos de los autores- de proyectos de I+D o innovación docente sobre CLIL indicando su materia y alcance.

En general, es evidente la fuerza que está adquiriendo CLIL en el aula por lo específico del input lingüístico y porque ha tenido un profundo eco en España. Sin embargo, existen aún hoy numerosos problemas que deben ser estudiados. Por ejemplo, hasta la actualidad el aprendizaje tiene un profundo enfoque cognitivista sin que haya habido alternativas al mismo. Otro problema es la propia limitación empírica de los estudios, generalmente mejor intencionados que basados empíricamente. Muchas de las muestras en los estudios de CLIL aún se basan en muestras pequeñas, sus efectos suelen situarse fundamentalmente en la adquisición de vocabulario a corto alcance y la mejora de la motivación, aspectos aún insuficientes para los fondos que se están dedicando a este tipo de enseñanza especialmente en algunas administraciones educativas. Tampoco hay unas líneas de buenas prácticas basadas en una fuerte experimentación a largo y corto plazo. Por tanto, aunque el enfoque es

prometedor, convendrá seguir realizando estudios que cubran las limitaciones de los realizados hasta el momento. En este sentido, este volumen es una piedra sobre la que seguir construyendo.

Jesús García Laborda

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (2014). PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Resultados y contexto. Madrid MECED. ISBN: 978-84-369-5545-3.

Recientemente han sido publicados los resultados del proyecto PISA desarrollado en 2012¹. Como es conocido, a través de este proyecto se evalúan las competencias del alumnado de 15 años en Matemáticas, Lengua y Ciencias. En esta ocasión, el énfasis en la evaluación se realiza en las Matemáticas. En el estudio han participado 65 países, de los cuales 34 son miembros de la OCDE, y 27 de la UE. España ha participado, además de con muestra estatal, ampliando muestra en 14 comunidades autónomas, siendo evaluados un total de 25.313 estudiantes sobre una población de 373.691.

Los datos de PISA en España se presentan en dos volúmenes. El volumen I incluye los resultados de las tres materias evaluadas y los de contexto, presentando enfoques de análisis muy interesantes, con visiones más ajustadas que las de informes anteriores. Entre ellos, destacar: a) resultados en las tres materias evaluadas, así como los obtenidos en matemáticas y lengua en pruebas administradas por ordenador; b) análisis comparativos –contrastes de medias- de España y sus comunidades autónomas. en relación a diversos países, c) análisis de factores asociados al rendimiento, tales como estatus socioeconómico y cultural, sexo, lugar de nacimiento y condición de inmigrante, repetición de curso o características propias de los centros, d) análisis diferencial del rendimiento en función de la titularidad del centro, e) análisis comparativo en función del Índice de

⁽¹⁾ Los informes pueden descargarse en: http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA-2012.html

Desarrollo Educativo (indicador multidimensional que integra rendimiento, calidad y equidad, y aporta una interesante visión comparativa entre países y comunidades autónomas), f) actitudes del alumnado hacia el centro en general, y hacia las matemáticas en particular, así como las estrategias de aprendizaje usuales en esta materia, y las relaciones de todas ellas con el rendimiento en matemáticas, g) evolución de los resultados observados en PISA desde su primera edición (2000) hasta el 2012, en las tres materias evaluadas, y h) algunos análisis de tendencias en los resultados, entre los que se integra un análisis *shift-share* y un estudio diferencial de regiones entre 2009 y 2012. En conjunto, como señalábamos anteriormente, los resultados que aquí se presentan son de una extraordinaria riqueza, dada la multiplicidad de enfoques de análisis que se han integrado en esta ocasión, y permiten constatar las diferencias que se dan también internamente en España, en la que se identifican claramente comunidades autónomas con niveles de logro muy adecuados, frente a otras de menor rendimiento. Dada la diversidad de miradas que ofrecen los resultados, no queremos ser simplistas, y quedarnos describiendo generalidades en cuanto a ellos. Precisamente el enfoque del Informe que aquí se presenta pone de manifiesto la complejidad que implica evaluar de forma adecuada el sistema educativo, y la cantidad de variables que interactúan en relación con los rendimientos a través de todo el Estado español. Por lo que animamos a los lectores interesados a adentrarse en el informe.

El volumen II, denominado Análisis Secundario, incluye cinco estudios: *El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA 2012*, estudio realizado por Jorge Calero y Josep Oriol; *Repetición de curso y puntuaciones PISA ¿Cuál causa cuál?*, por Julio Carabaña; *Estimación del efecto causal del uso de ordenadores en los resultados de los estudiantes en la prueba PISA 2012*, investigación realizada por Stefano Cabras y Juan D. Tena; *Crisis, Igualdad de oportunidades y resultados educativos en España: una visión retrospectiva desde PISA 2012*, por José García Montalvo; y, finalmente, *Rendimiento, esfuerzo y productividad: análisis de los resultados en matemáticas de los estudiantes españoles según PISA (2012)*, estudio llevado a cabo por Antonio Villar. Estas investigaciones, y tal como indica Ismael Sanz Labrador son “...los primeros artículos de investigación de lo que esperamos se convierta en una gran multitud de estudios que explote las miles de variables que explora PISA, contribuyendo a profundizar nuestro conocimiento sobre cómo mejorar

el sistema educativo español y el grado de competencias que adquieren los alumnos de nuestro país en él, objetivo que compartimos todos". La disponibilidad de las bases de datos, a partir de la página del INEE (<http://www.mecd.gob.es/inee/Bases-de-datos.html>) nos brinda la oportunidad de que se realicen investigaciones educativas en profundidad, para mejorar el conocimiento acerca de los sistemas educativos y, en especial, aportar mejoras para el sistema educativo en nuestro país.

Purificación Sánchez-Delgado

POZO ANDRÉS, M^a DEL MAR, DEL. (2013). *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Barcelona: Octaedro, 346 pp. ISBN: 978-84-9921-414-6.

En España desde hace relativamente poco tiempo se ha venido reconociendo y destacando en diversos actos y publicaciones la profesión docente, con especial interés en el estudio de los maestros y maestras. Particularmente se han detenido en rescatar, desde la perspectiva individual, las formas en que se incorporaron al magisterio, los esfuerzos que hicieron para su propia formación, sus prácticas pedagógicas y especialmente el significado que han dado a su trabajo. Este es el caso de M^a Mar del Pozo Andrés con el libro *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España*. La autora nos presenta la vida de la maestra Justa Freire. Una biografía articulada en 25 capítulos, además del prólogo, presentación, fuentes documentales, bibliografía e índice onomástico, que conforman un total de 346 páginas.

Con el rigor metodológico y la buena pluma que la caracteriza, la doctora del Pozo, nos introduce con agilidad en la primera mitad del siglo xx y en toda la eferescencia educativa para adentrarse en la historia vital de Justa Freire (1896-1965). Una maestra significada en su hacer docente, en su compromiso vocacional más allá de la escuela. Una maestra progresista con amplia visión pedagógica conectada con las ideas que circulaban entonces por Europa. Esa dimensión internacional que

contribuyó al conocimiento y al ensayo de nuevas metodologías e innovaciones pedagógicas en una época señera de la educación española. Entendemos la importancia de realizar esta investigación historiográfica para hacer visible la participación de una maestra en periodos tan significados del pasado español. En este caso nos situamos en un recorte temporal y espacial particular: la España del siglo xx, que comprende diversas etapas: la monarquía de Alfonso XIII, la Segunda República y la Dictadura. Un período durante el cual toda la sociedad se vio afectada por distintos modos de entender y practicar la política, la economía, la sociedad, la educación, etc.

Como mujer de su tiempo, Justa Freire tuvo las oportunidades educativas propias de la época. De procedencia geográfica rural (Moraleja del Vino-Zamora) estudió Magisterio en la Escuela Normal de Zamora. Se inició como maestra rural aplicando novedades pedagógicas, con su estilo docente y pensamiento práctico. Con su particular modo de entender la educación y su compromiso, se reveló defensora de la escuela pública y de los sectores sociales más desfavorecidos. De ascendencia social media-baja, con escasos recursos, pero alcanzó altos niveles de preparación y conocimiento científico. Se trasladó a Madrid y se vinculó con la Institución Libre de Enseñanza y con lo más granado de la pedagogía europea de entonces. Maestra cualificada, vanguardista y pionera profesional, se implicó en la renovación pedagógica en su afán de mejorar la escuela pública. También viajera y europeísta. Seguidora del movimiento de la educación nueva, realizó viajes de estudios por centros europeos. Se relacionó con maestros significados, como Ángel Llorca (1866-1942) pedagogo y maestro impulsor de la renovación educativa. Llorca se convirtió en su maestro y referente, director del Colegio público Cervantes de Madrid, centro donde Justa Freire trabaja y puso en práctica innovaciones pedagógicas desarrollados por la ILE y las corrientes europeas de la escuela nueva. Fue maestra de los hijos de los obreros de la zona de Cuatro Caminos. Más tarde, durante la Segunda República fue directora del Grupo escolar «Alfredo Calderón» de la Ciudad Jardín. Pudo ensayar nuevas metodologías e impulsar la actividad académica siguiendo las líneas maestras de la escuela nueva. El levantamiento militar en 1936 truncó su planificación de enseñanza aprendizaje. La guerra civil dejó una profunda huella en su vida y actividad docente. Durante el periodo bélico vivió de modo particular la experiencia educativa, trabajando con la infancia evacuada en las Comunidades Familiares y las Colonias Escolares. Después

de la guerra fue encarcelada en Ventas, pero incluso en prisión mantuvo viva su vocación educativa y enseñó a leer, cantar y escribir a las presas de la cárcel. Fue sancionada y apartada de la escuela pública, como otras tantas profesionales. La Dictadura rompió sus proyectos y cercenó sus innovaciones, pero no desvaneció su utopía pedagógica. A pesar de los tiempos de la dictadura se reinventó y siguió siendo la maestra apasionada por la enseñanza. Con posterioridad desempeñó el magisterio en un centro privado de élite, el Colegio Británico, donde se daba la paradoja que enseñaba a los hijos de algunos dirigentes franquistas, como bien señala la autora. Aunque la educación se fue transformando en la medida que evolucionaba el régimen político, la trayectoria de Justa Freire estuvo condicionada por la mentalidad propia de aquella etapa. Una vida apasionada por la enseñanza, casi anónima hasta que ha sido rescatada del olvido y la han hecho visible. Una maestra que vive en la historia de la educación española gracias a la labor investigadora de M^a del Mar del Pozo Andrés.

Teresa González Pérez

TORIO, S. Y OTROS (GRUPO ASOCED) (2013) *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*. Barcelona: Octaedro. 233 pp. ISBN: 978-84-9921-413-9.

La obra que comentamos es fruto del trabajo de investigación que está llevando a cabo el grupo ASOCED (Grupo de Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos) de la Universidad de Oviedo; un grupo que está trabajando en este campo complejo y difícil de la educación de padres, de elaboración de programas educativos desde hace más de 15 años. El mismo título del libro ya pone de manifiesto que se trata de un programa concreto, específico, que parte de lo cotidiano para llevar a cabo un proceso de educación y de formación de padres.

No cabe ninguna duda que los padres tienen un papel clave en la educación de los hijos, a pesar de los cambios sociales, culturales, tecnológicos y económicos, que están modificando de forma significativa

la función socializadora y de crianza de los hijos. Así la familia, con todas las transformaciones que ha tenido en su estructura, en su composición, en sus funciones, en su organización, sigue siendo fundamental en el proceso de socialización y educación de los hijos, aunque todas estas transformaciones han configurado formas diferentes de ejercer esta. Estamos, en cualquier caso, ante unos cambios que es necesario abordar y plantear desde el rigor, la eficacia y las evidencias.

Y en este contexto surgen nuevos retos educativos a los que los padres deben dar respuesta con el fin de conseguir un proceso de socialización eficaz, adecuada y positiva, que evite, a la vez, todas las situaciones de riesgo que la sociedad actual plantea a los menores en todos sus diversos aspectos. Los padres tienen, pues, un papel clave en la crianza de los hijos y es importante analizar las responsabilidades y consecuencias del ejercicio de la parentalidad, con el fin de facilitar el desarrollo óptimo del niño en un ambiente seguro.

Así pues no resulta extraño que estemos ante una realidad educativa que está generando, tanto desde la investigación, y desde la evidencia, como desde la praxis, desde la experiencia, la existencia de programas educativos, de programas de competencia familiar y parental que tienen como objetivo el de proporcionar todos aquellos elementos claves para llevar una educación eficaz para con sus hijos.

En esta perspectiva el programa educativo dirigido a la formación de padres es de tipo experiencial; es decir se construyen los roles y se reconstruyen las conductas a partir de las experiencias y necesidades sentidas por los progenitores de cada familia, asumiendo como objetivos básicos la idea de una paternidad compartida con el fin de proporcionar la oportunidad de unas relaciones más igualitarias que pueden dar a los hijos nuevos modelos de crianza, socialización y de educación.

Así pues, el programa de Educación Parental, dirigido tanto a los educadores que trabajen con familias con menores, como a los diversos profesionales educativos y sociales implicados, tiene una estructura modular con nueve sesiones, perfectamente organizadas y articuladas de forma coherente y lógica. En el libro se muestra la estructura de cada sesión, sus objetivos, su metodología, las actividades a realizar, su temporalización y la evaluación de la misma. Por tanto se trata de una obra que, desde una fundamentación clara, desarrolla todos los elementos para su implementación. Es, pues, una obra pragmática y aplicada, seria y rigurosa, posible y aplicable.

Aunque el programa necesita de una constatación que vaya de lo experiencial a la constatación basada en las evidencias, podemos afirmar que se enmarca dentro programas de parentalidad positiva desarrollados en el centro de parentalidad y apoyo a la familia de la Universidad de Queensland (Sanders, Markie-Dadds y Turner,) bajo los siguientes principios:

- Garantizar un ambiente seguro y de interés en el que los niños puedan desarrollar sus habilidades.
- Crear un ambiente de aprendizaje positivo.
- Utilizar disciplina asertiva siendo consistentes y actuando con rapidez.
- Tener expectativas realistas en relación a los hijos y a uno mismo.
- Cuidarse uno mismo como padre o madre.

En definitiva, se trata, pues, de un libro útil y que se enmarca en el desarrollo de una creciente literatura sobre la educación familiar y sobre la parentalidad positiva en España.

Marti Xavier March Cerdà

BLASE, J. Y KIRBY, P.C. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid: Narcea. 159 pp. ISBN: 978-84-277-1937-8.

El interés por comprender en qué consiste una dirección escolar eficaz ha propiciado el aumento de su estudio en las últimas décadas, impulsado sobre todo por las investigaciones en torno al liderazgo transformacional. De manera especial las investigaciones se han dirigido a avanzar en la comprensión de la relación entre la dirección y el profesorado de los centros escolares, principalmente en lo referente a los factores de influencia, en tanto que son muchas las barreras que dificultan la interacción y la comunicación entre los directores y los profesores. Sin embargo, pocos son los que proporcionan orientaciones sobre los posibles procedimientos que los directores pueden emplear para mediar en el

desarrollo escolar y el perfeccionamiento de los profesores, propósito esencial de este libro, que es reflejo de su carácter innovador.

Al mismo tiempo, la bibliografía existente sobre gestión educativa no suele apoyarse con el suficiente rigor en estas investigaciones empíricas, ofreciendo la mayoría de las veces, cuando lo hacen, recetas simplistas a los profesionales de la educación en lugar de propuestas fundamentadas y realistas. Los autores se apoyan por ello en las investigaciones recientes sobre liderazgo y desarrollo profesional, que toman como referencia para mejorarlas a través del estudio exploratorio que presentan en el transcurso del texto, el cual analiza las percepciones que tienen los profesores de las estrategias de influencia aplicadas por distintos tipos de directores.

En su investigación Blase y Kirby, como especialistas en las relaciones de liderazgo y su injerencia en los procesos de mejora educativa, exponen de manera detallada y clara desde la perspectiva real de los docentes un conjunto de estrategias eficaces empleadas por los directores en el cotidiano del aula para, como se refleja en el subtítulo de la obra, motivar, inspirar y liderar a los profesores. Esto da cuenta de la esencia práctica del libro para todos aquellos directores de escuela –incluyendo todos los cargos directivos del centro (jefe de estudios, secretario, coordinadores, etc.) y tanto a los que ya lo son como a los que esperan serlo– que desde el compromiso en la mejora de su liderazgo desean contribuir al desarrollo y al rendimiento global de los profesores.

La obra recoge en primer lugar un recorrido sintético y actualizado por esos estudios sobre la dirección de los centros educativos, para después mostrar en los siguientes capítulos, del segundo al noveno, los datos obtenidos en el amplio estudio cualitativo realizado por los autores. Estos capítulos conforman el núcleo del libro, describiendo cada uno cuáles son las estrategias empleadas por los directores considerados eficaces y las prácticas vinculadas a las mismas, así como su efecto en los profesores, presentadas desde las más frecuentes a las menos usuales, pero entendiendo que los directores abiertos y eficaces suelen emplear y combinar entre sí la mayoría de las que se exponen. De este modo, el segundo capítulo se centra en la importancia de la valoración y el reconocimiento a los logros de cada docente; en el tercero se discute cómo los directores deben tener unas buenas expectativas y saber transmitir las a los profesores para la toma de decisiones; en el cuarto capítulo se analizan las diferentes maneras que tienen los directores de fomentar la implicación de todos los docentes; el quinto describe cómo los directores

pueden lograr fomentar el desarrollo del profesorado ampliando su autonomía; el sexto capítulo atiende a cuatro dimensiones para apoyar el trabajo de los profesores: recursos materiales y económicos, soporte en la disciplina del alumnado, protección del tiempo lectivo y reconocimiento del esfuerzo a través de incentivos tangibles; el séptimo capítulo gira en torno a algunas estrategias indirectas, sutiles pero muy potentes, relacionadas con proporcionar a los profesores material relacionado con el reciclaje profesional, informarles de las oportunidades de formación que surgen y brindarles consejo; en el octavo se considera cuál es la manera positiva de emplear la autoridad formal y sus consecuencias negativas; y en el noveno capítulo se destaca la importancia de la personalidad de los líderes pedagógicos (a través de tres rasgos: optimismo, honestidad y consideración) y de que actúen como referentes positivos en las actitudes y los comportamientos de los profesores. Al final de cada uno de estos capítulos se plantean además algunas guías para favorecer el logro de estas estrategias. El décimo y último capítulo ofrece al lector las principales conclusiones a modo de orientaciones para la aplicabilidad de las estrategias.

De esta manera el libro recoge descripciones pormenorizadas y comprensibles sobre qué es lo que hacen en realidad los directores eficaces para mejorar la motivación, la implicación y la innovación de los profesores, incluyendo testimonios de los docentes, que ayudan a ofrecer un retrato de la dirección, y sugerencias sobre las posibilidades de uso de cada una de las estrategias de influencia que se han demostrado fructíferas. Con todo ello, este trabajo ofrece una reflexión crítica que parte de las percepciones que los docentes tienen del liderazgo para superarlas a través de la propuesta de estrategias directas, válidas y útiles, en el interés que reflejan los autores en la obra por contribuir al impulso de un clima de confianza y responsabilidad compartida entre la dirección escolar y el profesorado, lo que revierte en el desarrollo profesional de ambos así como en la conformación personal, académica y profesional de los alumnos.

M^a Ángeles Cano Muñoz

BARBOSA, E.F. Y MOURA, D.C. (2013). *Proyectos educativos y sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación*. Madrid: Narcea 230 pp. ISBN: 978-84-277-1935-4.

El paso desde las ideas a los hechos es un salto en el vacío que quiere apoyarse de los proyectos. Proyectar es describir hacia adelante, ver el futuro, convertir las ideas en resultados. El aprendizaje de la planificación, gestión, seguimiento y evaluación de los proyectos ha cobrado gran importancia en educación por la necesidad de dotar de fundamentos científicos a las actividades que se realizan. La obra que reseñamos se debe a dos profesores de sendas universidades brasileñas con amplia experiencia como consultores en planificación y evaluación de sistemas educativos, desarrollo de metodologías de seguimiento y evaluación de proyectos y de metodologías de aprendizaje activo.

El libro, como los propios proyectos, se estructura en tres partes: planificación, ejecución-evaluación, enseñanza-aprendizaje y formación en competencias para realizar proyectos. La estructura de cada capítulo corresponde a los apartados de objetivos y contenidos; luego siguen algunas cuestiones clave para la presentación del capítulo, el desarrollo del mismo, un resumen de los principales puntos tratados y ejercicios de repaso y fijación de los contenidos. En el apéndice y a modo de ejemplo se presenta el proyecto de los autores para la elaboración del libro.

La primera parte, a lo largo de cinco capítulos, cada uno con la estructura citada, justifica el trabajo con proyectos, los define, hace un recorrido histórico, los delimita, los clasifica, presenta un modelo de planificación y gestión con sus elementos básicos, los procesos, la relación entre la planificación y la gestión de proyectos, el modelo Scopus y los riesgos e incertidumbres en la realización de proyectos. Luego se aborda el cómo nace un proyecto con esquemas, definiciones y apoyos para enunciar los objetivos y su jerarquía, amén de algunos consejos útiles para elaborar objetivos. Dado que una planificación bien hecha es un factor determinante del éxito de un proyecto se preguntan los autores por qué tantas resistencias para hacerla. También ha de prepararse la planificación para poder transformar el proyecto en tareas ejecutables, con varios niveles de composición. La temporalización del mismo es una cuestión importante por lo que presentan ejemplos de ejecución con tiempo optimista, pesimista y probable. Los cronogramas que se ofrecen son ilustrativos del

tiempo en que el proyecto se desarrollará. A continuación ofrecen mapas de costes y recursos humanos y físicos. La evaluación y seguimiento de los proyectos presenta modelos de indicadores de procesos mediante la supervisión y evaluación de los mismos desde una perspectiva sistémica.

El segundo bloque se centra en la ejecución, control y evaluación de proyectos preguntándose cómo pasar de la planificación a la acción. El modelo de implementación se desglosa en plan de acción y plan de seguimiento con una adecuada organización funcional. Es importante el liderazgo ejercido y los estilos de gestión de los diferentes responsables en cada etapa. Se muestra también la gestión de proyectos en contextos distribuidos con los requisitos tecnológicos, culturales, agendas individuales y de grupo, etc. La evaluación y cierre de un proyecto mediante evidencias objetivas de la consecución de los objetivos programados es quizá la fase más decisiva. La introducción de la solución de problemas en este apartado con sus fases y metodología dan lugar al informe. El cierre que concluye con el informe incluye los elementos e indicadores para la evaluación a través de las diferentes fases y elementos listados para el contraste. Finalizaría con la divulgación de los resultados obtenidos a través de una oficina o departamento específico de proyectos.

El tercer bloque es la enseñanza y aprendizaje de las competencias y para diseñar y realizar proyectos de los distintos tipos a los que se refiere el libro requieren formación específica para planificar, gestionar y desarrollar la innovación. Distingue entre la competencia técnica y la competencia de gestión: la primera ligada a habilidades y funciones en las instituciones educativas como evaluación del aprendizaje, de supervisión y coordinación pedagógicas, de administración escolar, etc.; la segunda se refiere a la visión sistémica, al análisis de procesos, a la planificación, la organización y métodos, la coordinación, la comunicación, la cooperación, etc. Es deseable el desarrollo equilibrado de ambas competencias. Se recopilan las disciplinas básicas para la gestión de proyectos y la formación de los recursos humanos por competencias para diferentes tipos de proyectos, así como la especialización para evaluación de proyectos educativos. Finaliza el libro con un ejemplo de proyecto para la realización del propio libro con todos los apartados estudiados desarrollados.

Un libro generoso, aplicado y que constituye una buena guía para convertir las ideas en resultados. En la formación de los gestores, educadores, directivos, administradores, técnicos, investigadores, coordinadores, etc. constituye un magnífico apoyo en la tanto para la

formación y en la acción. Bien estructurado, ameno, ágil y completo en su género, aporta frescura y buena disposición de elementos constitutivos de proyectos.

Isabel Cantón Mayo

MEDINA, A. (COORD). (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Ramón Areces, 339 pp. ISBN: 978-84-9961-131-0.

Esta obra, coordinada por el Profesor Antonio Medina, de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, ofrece los hallazgos y resultados más representativos del Proyecto de Investigación apoyado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) para el bienio 2011-13 bajo el título: “*Diseño y aplicación de actividades innovadoras de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias docentes*”.

Sus autores pertenecen a universidades de España, Ecuador, Argentina, Colombia y México y su trabajo les ha permitido generar una red de trabajo internacional que ha venido a consolidar un horizonte investigador en torno a la formación del profesorado universitario, en coherencia con las iniciativas ya desarrolladas por la *Red Iberoamericana de Investigación sobre la Calidad de la Educación Superior* (RIAICES).

El punto de partida ha sido una minuciosa delimitación conceptual así como un importante esfuerzo por revisar los modelos de formación del profesorado universitario. Después, los autores han identificado y diseñado el mapa de competencias docentes, destacando las siguientes: planificación, comunicación, motivación, metodología, integración de medios, tutoría, evaluación, investigación, pertenencia institucional, innovación, interculturalidad e identidad profesional. Esta propuesta se ha acompañado con la adecuada selección de tareas innovadoras que permitan apoyar al profesorado en el óptimo logro y desempeño de las anteriores competencias.

A través de un riguroso diseño de investigación, previsiblemente coordinado por el Dr. Ramos, se ha desarrollado una metodología integrada con más de 600 profesores universitarios implicados de las instituciones participantes, buscando armonizar la investigación con un meticuloso cuestionario, que igualmente se ofrece en la obra a modo de anexo, con otras metodologías didácticas y heurísticas como los estudios de caso, grupos de discusión, análisis de tareas y seminarios formativos, fundamentalmente, fruto de las reuniones y acciones de movilidad en el marco del proyecto.

Los resultados avalan la consistencia teórica de la investigación sobre el mapa de competencias que orientan la formación inicial y continua del profesorado, con gran incidencia en la transformación de la cultura y procesos de innovación docente iniciados en el actual siglo y con elevado impacto en el momento actual.

El análisis de datos ofrece la presencia de tres componentes que agrupan las doce competencias; la primera componente, *planificación*, emerge no solo como una de las competencias docentes, si como esencial en el conjunto de ellas y canalizadora de la propia enseñanza universitaria. La segunda componente aglutina otras que tienen que ver con la puesta en marcha de la planificación, como son: *comunicación, metodología, diseño e integración de medios, tutoría, motivación, evaluación e identidad profesional*. Finalmente, la tercera componente queda definida por las *competencias de investigación, innovación, pertenencia institucional e intercultural*.

La valoración del conjunto de competencias por parte de los docentes, en una escala (1-6), ha evidenciado un alto grado de acuerdo, obteniendo todas ellas un promedio superior a 5 destacando, de igual forma, por encima de todas, la competencia de planificación.

En síntesis, la obra ha contribuido a la construcción de un modelo fundamentado para avalar las innovaciones docentes en la universidad y diseñar programas de formación del profesorado en las competencias docentes, imprescindibles para la formación integral de los estudiantes, siendo en la actualidad la base de nuevos proyectos por parte del grupo investigador.

Adiela Ruiz Cabezas

OFICINA DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA. (2013). *Inteligencia Institucional en Universidades*. Madrid: OCU, S.A. 709 pp. ISBN: 978-84-695-8892-5.

El libro blanco de la Inteligencia Institucional en las universidades ha sido redactado por un comité científico académico internacional formado por prestigiosos profesores, gestores universitarios y profesionales vinculados al ámbito de la Educación Superior.

La obra se estructura en tres partes bien diferenciadas que abordan, primeramente, la importancia de la inteligencia institucional de las universidades como un conjunto de procesos y métodos que permiten transformar los datos que genera una organización en información significativa y de interés para su proyección estratégica, táctica y operativa. En este apartado se enfatiza sobre si las universidades son conscientes de los beneficios que puede tener el aplicar técnicas de minería de datos a las cifras que constantemente se recogen en ellas, como elemento clave para proponer cambios y mejoras. Es decir, el objetivo fundamental es saber si cabe un mayor retorno de la inversión que hacen las universidades en áreas estratégicas de interés.

En este primer apartado se presenta el modelo de madurez de la inteligencia institucional v1.0 que evalúa nueve dimensiones que son: la naturaleza de la unidad de inteligencia institucional, la amplitud funcional de la plataforma, el papel de la unidades administrativas, la diversidad de productos de datos que se han generado, el nivel de cobertura efectiva del universo potencial de usuarios, el papel de los usuarios, el tratamiento de la gestión de datos, el valor institucional percibido de los productos de datos generado y el posicionamiento de la iniciativa de inteligencia institucional en la estrategia de la Universidad. Todas estas dimensiones se expresan para su evaluación en cinco niveles consecutivos de madurez creciente que corresponden a las siguientes: ausente, inicial, expandida, consolidada e institucionalizada.

En un segundo lugar, se presentan tres casos de estudio basados en la Universidad de Arizona, la Universidad de Illinois y la Universidad de Osnabrück, donde se ha aplicado el modelo de madurez de inteligencia institucional. El objetivo es que el lector conozca de primera mano cómo estas universidades han afrontado dicho proceso ilustrándose una evaluación completa de cada una de ellas. Aunque todos los centros

seleccionados tienen un prolongado interés en esta cuestión se perciben diferencias significativas entre ellas.

En tercer lugar se definen los elementos de interés para alcanzar el éxito de las instituciones en lo que tiene que ver con la actividad docente e investigadora, así como sus costes. De ahí que para que este modelo sea eficiente sea necesario conocer cómo es la oferta docente en mi universidad, si la oferta se adecua a la demanda, si la actividad docente es efectiva, cómo está configurada la plantilla de los empleados de la universidad, cuál es el coste de las titulaciones, cómo se captan los recursos I+D+I en mi universidad y cuál es el peso relativo de las obligaciones y derechos reconocidos por la universidad, fundamentalmente.

Si bien es cierto este libro no deja de tener una orientación eminentemente práctica. Aunque se enfoca en la presentación de tres modelos, dos americanos y uno europeo, sobre cómo se ha aplicado una herramienta de análisis, el *modelo de madurez*, también es cierto que puede ser transferible a cualquier otra universidad con el fin de determinar su situación actual en lo relativo a la aplicación de la inteligencia institucional y las estrategias y pasos a seguir para su mejora.

Ahora que los presupuestos de nuestras universidades son más ajustados que nunca y que la competencia entre centros aumenta es cuando los beneficios de aplicar este modelo pueden ayudarnos a retener a los estudiantes, a focalizar el potencial de investigación, aumentar las posibilidades de éxito de un nuevo estudio, maximizar el uso efectivo de espacios, aumentar su atractivo para atraer a personal altamente competitivo, entre otras.

A modo de conclusión decir que a través de la inteligencia institucional se puede evidenciar debilidades y fortalezas de una institución, lo cual puede llegar a cuestionar las propias líneas estratégicas de esta, pero también puede ser beneficioso para reorientar los procesos de calidad que están siendo implantados y evaluados a través de dimensiones e indicadores. De ahí que el reto que plantea este informe es cómo crear un contexto cultural, organizativo y tecnológico que haga posible y potencie la explotación analítica de los datos a todos los niveles.

Alicia González Pérez