

MOORE, S.; WALSH, G. y RISQUEZ, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad. Guía para docentes comprometidos*. Madrid: Narcea, 171 pp.

El proceso de Bolonia ha hecho cambiar la forma de enseñar, las estrategias y los modos instalados entre los docentes universitarios. Pero también ha traído grandes dosis de incertidumbre y de ensayos que no siempre dan los resultados deseados. Por eso, la puesta en común de los trabajos personales de docentes experimentados siempre añade una dosis de enriquecimiento para el resto. En este libro tres profesores de Irlanda nos muestran cómo hacen las cosas con propuestas aplicadas, sobre todo, para quienes se inician en la práctica docente universitaria.

Siete capítulos abordan la problemática de la docencia universitaria pretendiendo dotar a los docentes de las competencias necesarias para desenvolverse en ambientes convencionales de clase. Cada capítulo trata un tema independiente que ha demostrado su influencia en la competencia pedagógica docente. Se apoyan los autores en la teoría y en la bibliografía de los campos de la conducta organizativa, del aprendizaje, de la pedagogía y de la educación, pero buscando que no interfieran ni obstaculicen el enfoque eminentemente práctico del libro. Se conoce que los mejores profesores son los que tienen una clara conciencia de sí mismos y saben de su influencia en los estudiantes. Por eso dedican el primer capítulo al autocognocimiento como profesor o profesora. La capacidad de comunicación es un factor clave e implica atraer la atención, garantizar la claridad y la comprensión, aprovechar las oportunidades de retroalimentación y la

interrupción comprensiva. Descubrir lo que los alumnos piensan del profesor desde una perspectiva abierta y como autoevaluación comprensiva ayuda a la mejora docente y la forma de hacerlo puede ser preguntando las opiniones al final de la clase, con grupos de discusión en el aula, con encuestas o con simples conversaciones informales. La respuesta a las necesidades de los alumnos expresadas a través de los sentimientos hacia el profesor y hacia la materia pueden ser muy negativas pero ello permite decidir cómo mejorarlas por medio un repertorio de respuestas a la retroinformación sobre la forma concreta de enseñar, evitando siempre la reacción excesiva. La grabación en vídeo de la práctica docente puede constituir un material valioso para el desarrollo profesional, para analizar la actuación, para hablarlo con otros, para observar cómo enseñan otros docentes y para mejorar todos. El diario profesional se revela también como un poderoso instrumento de supervisión, evitando la envidia profesional, la comparación y el análisis de las experiencias educativas de cara a un enfoque académico y reflexivo de la enseñanza.

El diseño y desarrollo del currículum comprende acciones complejas como la planificación, la impartición y la evaluación de la enseñanza, bien sea a través de clases magistrales o en formas alternativas de enseñanza. En este apartado se dan pautas para una clase interactiva y dinámica, para la preparación de apuntes y materiales, para mantenerse actualizado, para

integrarse en una red de docentes, para enseñar con rigor y para supervisar la enseñanza. En el siguiente capítulo se recogen algunas estrategias y actividades de profesores cuya influencia en la participación, el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos se considera excepcional. De cómo son los estudiantes y cómo nos gustaría que fuesen. Aparecen estrategias como el *coachig*, las comunidades de aprendizaje, los estilos de aprendizaje, cómo afrontar la indisciplina, mejorar el bajo rendimiento, conciencia emocional, actitudes de sinceridad y humildad, entusiasmo y curiosidad, creatividad y honestidad académica. Se busca crear un entorno de aprendizaje en el que los alumnos se sientan acogidos y apoyados, en el que el profesor les muestre interés, sin que ello suponga sacrificios en su vida personal.

El uso, la orientación y la actitud hacia las tecnologías pueden ser hacia ellas o contra ellas. Se muestra cómo la tecnología respalda el aprendizaje del buen estudiante, sin deslumbrar ni abrumar. Se habla de la tecnología como mecanismo eficaz y facilitador de la enseñanza. Se refutan las excusas de la falta de competencia para usarla, de que puede anular al profesor, de falta de tiempo, de pereza... para buscar una integración efectiva de las mismas en la educación.

El control del tiempo, de las tareas y de las expectativas del profesor ocupa otro enjundioso capítulo. Con él se pretende mostrar la forma de compatibilizar las exigencias del centro, del director y del contexto de trabajo, con las expectativas personales de desarrollo. El portafolio del profesor, además de unas llamadas reglas de oro, que recojan filias y fobias de cada persona, le ayudarán a proteger su tiempo y sus propias inquietudes. El conocimiento de los reglamentos del centro, así como la presencia en las reuniones y su seguimiento facilitan la vida académica, aunque no siempre sean muy estimulantes y provechosas. La evaluación se presenta como uno de los

aspectos más complejos, difíciles y problemáticos de la enseñanza. A pesar de ser uno de los temas más estudiados y con más propuestas, es muy posible que los docentes carezcan de tiempo para estudiarlas, adaptarlas y revisarlas. Por ello la evaluación se plantea como un reto en el que se superponen filosofías y enfoques de aprendizaje contradictorios y variados. Ello genera incomodidad al profesor que pretende paliarse con estrategias sencillas de redacción de preguntas, con resúmenes concretos, con preguntas a los estudiantes al final de cada clase sobre lo aprendido, etc.

El último capítulo se dedica a la persona del profesor, de su salud y de su bienestar. La vida académica puede ser sedentaria y físicamente inactiva. Dada la tendencia a mostrar al profesor como modelo para los alumnos, si los profesores se muestran agotados, cansados, estresados, etc., corren el riesgo de enviar un mensaje inexacto a los alumnos. Aunque ello es un mito, se pide que no se deje deteriorar la salud y el bienestar, sino que se procure una buena forma física y emocional. Para ello se recomienda tener la capacidad para desconectar del trabajo de profesor, hacer ejercicio, comer de forma adecuada, cuidar la postura, la respiración y la voz, controlar el estrés, aprender a decir que no, pero cumplir las promesas, etc.

Se trata de un libro de fácil y amena lectura. Muchos de los aspectos que recomienda parecen los consejos de una madre a un hijo joven que se enfrenta al desafío de ser profesor ante los momentos complejos actuales. Pero son tan sencillos, de sentido común y básicos que cualquiera puede ponerlos en práctica e incluso pensar que eso ya lo había intuido o reflexionado. Imprescindible para profesores jóvenes que acceden al profesorado, pero también para los veteranos por su aplicabilidad y sensatez.

Isabel Cantón Mayo
Universidad de León

BOWDEN, J. y MARTON, F. (2011). *La Universidad, un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea, 345 pp.

El título de este libro puede parecer un poco llamativo por obvio, pero no lo es tanto como parece. Cuando se pregunta por lo que es una universidad las respuestas la señalan como un lugar para enseñar y para investigar, que a veces se complementa con ofrecer un servicio a la comunidad. El libro que comentamos señala una alternativa, aparentemente inocente, al señalar a la universidad como lugar para aprender. Este último fin es el que condensa los otros citados, ya que la universidad que enseña e investiga, lo que desea es el aprendizaje tanto de las personas como de la sociedad a través de ellas. Aprender, en la sociedad del conocimiento, implica definir claramente los resultados del aprendizaje esperados en los alumnos y las competencias que la universidad debe desarrollar en los graduados.

La universidad del idealismo alemán la entendía como la representación visible de la inmortalidad de la humanidad, la presencia institucional de la verdad, a la vez que transmisora de sus saberes a las generaciones jóvenes. La universidad con sus estudios pretende ampliar y transformar la mente colectiva. El aprendizaje sería una competencia que nos permite entender y comprender el mundo, pero de forma diferente por cada persona en función de sus experiencias previas. Aprender de nuestras formas de ver el mundo puede entenderse como distinción, simultaneidad y variación. Estas formas de conseguir el aprendizaje son básicamente dos: enfoque superficial, cuando el que aprende se concentra en aspectos menos importantes, básicos y poco integradores, y enfoque profundo, cuando el que aprende pone toda su atención en el fenómeno, en su origen, en sus causas, en los porqués. Con la investigación ampliamos las fronteras del conocimiento, vemos lo que es invisible y

conocemos nuestros esquemas de aprendizaje que son muchos y variados. Una de las formas de abordar el aprendizaje está definida por los patrones que ofrecen aspectos críticos de la situación que se percibe: una vez identificado un plátano por su forma se puede diferenciar si está maduro o no por su color amarillo. ¿Hay diferencias entre los enfoques de aprendizaje? Fundamentalmente entre el aprendizaje superficial y el profundo, y se muestran ejemplos muy significativos de estas diferencias, incluso por edades y razas. El entorno del aprendizaje se convierte en un elemento clave; el aprendizaje muy centrado en la evaluación se muestra superficial y muy basado en la memorización y en recompensas; el entorno basado en el compromiso, en métodos de enseñanza más constructivos y una insistencia mayor en los significados, abocan al aprendizaje en profundidad. Se propone el aprender entendido como comprender, como cambio en el saber de las personas.

Otra pregunta que se plantea este libro es: ¿qué se debe aprender, competencia o competencias? Las competencias son cuestión de currículum y de la teoría del aprendizaje en que se sustenta. El diseño curricular basado en los elementos que componen la competencia se centra en definir las habilidades de los titulados y en planificar el currículum para conseguirlas, por eso da mucha importancia a los resultados y a su evaluación. Otra visión de la competencia está basada en un concepto relacional, holístico, integral, interpretativo y contextual. Pero el libro pretende superar ambos enfoques, ir más allá de la competencia. Se trata de integrar lo estudiado y utilizarlo en situaciones nuevas, ya que no se pueden predecir las necesidades futuras. Es necesario incluir elementos universales en el currículum y capacitar

para afrontar nuevos retos que incrementen las relaciones satisfactorias entre profesores y alumnos garantizando la calidad de la enseñanza. La evaluación debe servir para saber lo que se ha aprendido, pero también para conocer en qué medida los estudiantes son capaces de percibir, interpretar y dotar de sentido a las nuevas situaciones, que estén abiertos a diferentes perspectivas y en este sentido da ideas de cómo han de ser las preguntas de los exámenes.

La búsqueda de la calidad en la enseñanza ocupa el último bloque. Revisa los diferentes sentidos conceptuales del término calidad en las universidades. Se decanta por una definición de tipo práctico al relacionarla directamente con los valores, con los objetivos, con los procesos, con las experiencias y con los resultados. Pasa por la autonomía universitaria, la libertad de cátedra y aborda unos principios básicos para garantizar la calidad educativa. Factores históricos como el individualismo, el academicismo, la escasez de recursos o la falta de planificación estratégica para el desarrollo del personal, perjudican este desarrollo de la calidad universitaria. Revisa los sistemas de garantía de calidad de las universidades europeas y americanas, y concluye que hay que hacer mejor las cosas, no debería ser un aparte en el trabajo universitario. Da una serie

de recomendaciones y propuestas para los estudios universitarios, para la reorganización y mejora compartida del conocimiento, tanto en los títulos como en los doctorados. Señala que se puede construir una buena universidad si se tiene en cuenta la variación de sus aspectos críticos. Y algo que parece obvio pero que constatamos que es muy difícil: la universidad debe aprovechar los pensamientos, observaciones y trabajos realizados por su gente, sin tener en cuenta el lugar donde viven, el Dto. o la influencia académica de los mismos.

Hace mucho tiempo que no leíamos un libro tan sumamente atractivo, claro y profundo: diagnóstica, evalúa, señala lo que hacemos y lo que creemos hacer, incluye la forma de aprender y de enseñar, las disecciones y las muestra. Después señala el camino con apertura de miras, con gran conocimiento, con estudio de lo que hemos sido y de lo que debemos ser. Finalmente hace propuestas concretas viables, al alcance de todos, fundamentadas en el saber anterior, con vistas al futuro y al desarrollo de competencias y saberes nuevos que capaciten para afrontar problemas aún desconocidos. Inexcusable su lectura para todo universitario: desde los Rectores a los profesores y alumnos.

Isabel Cantón Mayo
Universidad de León

TOURINÁN LÓPEZ, J. M. y SÁEZ ALONSO, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. La Coruña: Netbiblo, 426 pp.

Esta obra de contenidos netamente educativos bien merece una mirada, una *mirada pedagógica*, una reflexión y unas proyecciones cargadas de futuro. Varias son las razones que me llevan a esta primera afirmación, entre ellas, obviamente, porque los autores son auténticos especialistas en el «fenómeno y hecho educativos», a mi juicio, de lo mejor de nuestro

entorno, español y europeo y, sobre todo, en lo que atañe a la teoría y metodología de la educación. Hay otra segunda razón: lo que se afirma en los nueve capítulos de esta obra —y se afirman muchas cosas de gran interés para pedagogos, maestros, sociólogos, psicólogos, educadores sociales... o simplemente para padres, madres y educadores en general de diferentes

niveles— se hace con y desde la perspectiva de dos conceptos clave: la mirada desde la pedagogía y las focalizaciones en educación. Para la *mirada pedagógica*, el profesor Touriñán acude y coincide, muy acertadamente a mi juicio, con Herbart para quien desde hace años, personalmente, he tenido una especial simpatía por ser uno de los fundadores y alentadores de la pedagogía y de la psicología científica en pleno auge y dominio del idealismo alemán en la Europa de finales del siglo XVIII y principios del XIX, idealismo al que Herbart se oponía. Por tanto, la *mirada pedagógica* parece imprescindible hacerla desde el ámbito de la pedagogía en cuanto objeto de conocimiento científico. En cuanto a las *focalizaciones* en educación me parece muy acertada la alusión a las mismas, sobre todo, si se hace la mención explícita de las *áreas culturales* —otro aporte importante de los autores de esta obra— y la diferenciación entre metas de educación y metas pedagógicas. Es cierto, como afirma el profesor Touriñán en el capítulo nueve, que la *mirada pedagógica* implica afrontar los problemas de indagación sobre la educación como problemas de Pedagogía y no de otras ciencias. En efecto, ya Herbart proclamaba los mismos principios para quien la Pedagogía era una ciencia teórica que surgía de datos y hechos empíricos, era la ciencia... que tomaba como soportes fundamentales a la psicología y a la ética.

Pero, ya centrándonos en el contenido del libro, diremos que está planificado y secuenciado en nueve capítulos. Los cinco primeros son de carácter eminentemente metodológico, centrándose el primero en los principios de metodología de investigación, en la construcción del conocimiento de la educación e investigación educativa. Es importante este capítulo por el

hecho de sentar las bases de lo que se entiende por conocimiento pedagógico e investigación educativa desde la óptica de la metodología científica. Particularmente me han parecido de interés las alusiones que se hacen en los apartados 1.5. y 1.6 cuando se abordan los temas de las condiciones de la cualidad del método en las mentalidades pedagógicas o cuando se hace una expresa mención al hecho de que la metodología de investigación se vincula al nacimiento de la pedagogía, pero que también promociona y posibilita nuevos conocimientos en pedagogía.

Los dos siguientes capítulos tienen un eje central sobre el que pivotan varios temas referidos a la evolución del concepto de conocimiento científico en la perspectiva de autores y teorías o modelos relevantes a lo largo de la historia del pensamiento y de la ciencia. Los capítulos 4 y 5 me parecen particularmente pertinentes en esta obra debido a que esclarecen y amplían para los posibles lectores —y estoy pensando básicamente en el alumnado de facultades universitarias de Pedagogía, de Educación Social, de Maestros, Psicólogos de la educación, Sociólogos, Logopedas— nuevas áreas y marcos de investigación educativa que van desde los paradigmas cualitativos y cuantitativos, pasando por la paradigma y teoría crítica, investigación-acción; profundizando en el paradigma de la complejidad en la construcción del conocimiento educativo y finalizando en los paradigmas interpretativos.

En el capítulo 5 se profundiza en la objetividad y conocimiento de la educación en cuanto tema complejo buscando las bases epistemológicas y el principio de la investigación pedagógica. Es un capítulo de especial interés por sus contenidos que se centran en la objetividad del

conocimiento científico, en este caso, de la educación. Se hace un repaso exhaustivo y riguroso de las diferentes corrientes de pensamiento acerca de la objetividad en pedagogía. Se nota en este capítulo que el autor es un experto en este tema al que tiene dedicados diferentes trabajos en distintos tiempos. Se hace especial énfasis en el hecho de la derivación del conocimiento pedagógico e intervención pedagógica de acuerdo con las diferentes corrientes (marginal, subalterna, autónoma). En cuanto a la intervención educativa, me parece un acierto del autor decantarse por tres tipos de fuentes interactivas que derivan su conocimiento pedagógico como son la experiencia, la tecnología específica y las teorías prácticas. En resumen, este capítulo viene a ser como el eje vertebrador de este libro, porque si, con bastante frecuencia, resulta difícil buscar nexos epistemológicos con los que fundamentar el objeto de conocimiento de las disciplinas científicas, con mayor dificultad podría darse en este caso donde el objeto de conocimiento de la pedagogía, es la «educación», y por eso estoy de acuerdo con el profesor Touriñán cuando concluye que *«...la objetividad es una exigencia para el conocimiento de la educación y esa exigencia implica el reconocimiento de la complejidad objetual como principio de investigación pedagógica»* (p. 147).

Cuando se abordan los capítulos 6 y 7 se hacen reflexiones muy relevantes sobre los conceptos de estudio, estudiante, investigación en educación y, en especial, sobre la Teoría de la educación como ámbito disciplinar. Me parecen muy pertinentes las apreciaciones que se recogen en la delimitación técnica de «estudiar». Sus principales conclusiones son que se trata de estudiar como un concepto que debe ser un tratamiento especial de

la información escrita, cualquiera que sea su soporte tecnológico, también la delimitación de actividades que se realizan de una forma intencional de rendimiento observable y con finalidad propia, aunque también implica el dominio de la información dada y de la información escrita por medio de actividades pertinentes.

En cuanto a la Teoría de la educación como ámbito disciplinar, muy ligada a la investigación, el autor se centra en esta materia desde la óptica doble de una disciplina que hay que investigar y al mismo tiempo como la investigación de la disciplina. Pero también se centra en la Teoría de la educación como disciplina a enseñar y cómo la pluralidad de investigaciones teóricas del campo de la educación facilita la construcción del conocimiento científico de la misma.

Los dos últimos capítulos de esta obra abordan, por una parte, la orientación de los recursos y el desarrollo administrativo de la Teoría de la educación en cuanto disciplina universitaria y, por otra, las formas y modelos de organización de la política científica y educativa, pasando revista al actual momento que vive la universidad española con la implantación efectiva del espacio europeo de educación superior y señalando los posicionamientos estratégicos y los ejes de innovación relacionados con la educación. A este respecto me parece muy esclarecedora la figura de la página 363 en la que se indican la secuencia de elementos, principios y ejes que, de un modo secuencial y en interacción, llevan a la calidad educativa.

El último capítulo de la obra hace referencia a la mirada pedagógica, a la intervención educativa, intervención pedagógica y a las focalizaciones en educación. Al principio de esta

recensión recordábamos cómo los autores de esta obra abordaron los diferentes capítulos de la misma siempre desde la óptica de estos cuatro últimos conceptos y, en efecto, parece como si los ocho temas que preceden a este último capítulo estuvieran orientados a la conclusión de la mirada pedagógica, a la intervención y a las focalizaciones. En cuanto a la mirada pedagógica, concepto que a mi juicio, impregna toda la obra, remitimos al lector a la primera página de esta recensión; sin embargo, me parece muy oportuna la reflexión que hace el profesor Touriñán cuando distingue entre intervención educativa e intervención pedagógica. En la educativa tiene un mayor peso la intencionalidad de las acciones que conducen al desarrollo integral del educando, mientras que en la «pedagógica hay que ver la acción intencional que se desarrolla en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo» (p. 391).

Finalmente, de este capítulo destacaría especialmente la propuesta que hace el autor sobre la delimitación del área de experiencia cultural como ámbito de educación. Se desarrollan con profundidad y rigor las principales áreas de experiencia cultural que delimitan ámbitos de educación y que son susceptibles de focalizaciones. Muy en estrecha relación a estas áreas de experiencia cultural y sus dimensiones

(artística, sociohistórica, filosófico-trascendental, físico-natural, científico-tecnológica, geográfico-ambiental, literaria, virtual, económica, política, antropológico-cultural...) surge el conocimiento de la educación que marca el sentido de la mirada pedagógica y que, para los profesores Touriñán y Sáez, significa el hecho... «de hacer factible la comprensión de educar con un área cultural como la tarea y el resultado de construir un ámbito de educación y de establecer la relación entre el contenido de área cultural y educación con criterio pedagógico» (p. 412).

De todo lo anterior que acabo de reseñar se concluye que estamos ante una excelente obra sobre Teoría de la educación por su actualidad e innovación, por su rigor en el tratamiento de una amplia y variada documentación y numerosas fuentes de las que parten los autores, por su originalidad y múltiples propuestas teóricas y prácticas que ofrecen, por su notoria implicación activa en el hecho y fenómeno educativos que se observa a lo largo de la obra y por otras propuestas que ofrecen de cara a la acción e intervención educativa y pedagógica; por eso es una obra muy recomendable para todos aquellas personas que estén en proceso de llegar a serlo, lo sean y se sientan profesionales de este mundo complejo y maravilloso como es la educación.

Alfonso Barca Lozano Catedrático
Universidad de A Coruña

COLLINI, S. (2012). *What are Universities for?* London, Penguin Books, 216 pp.

El reciente libro de Stefan Collini, catedrático de Historia de las Ideas y Literatura Inglesa en la Universidad de Cambridge, constituye una lectura clarificadora y gratificante para los docentes universitarios, y se puede considerar que es con ellos con quienes el autor comparte

sus reflexiones en primer término, particularmente para quienes trabajamos en el ámbito de las Humanidades. Bien es cierto que le gustaría que le escucharan también los que tienen el poder y orientan la política universitaria, pero la experiencia le lleva a no esperar que

estén muy interesados en leer su libro o que, si lo hacen, sirva de mucho. De todas formas, sus reflexiones están a disposición de todos, y se han publicado en una colección de libros de bolsillo de calidad dirigida al gran público culto.

El autor desea promover la reflexión sobre temas que han sido olvidados, tergiversados y devaluados en el discurso actual sobre las universidades; y aunque se centra principalmente en el análisis de las reformas universitarias llevadas a cabo en el Reino Unido durante las tres últimas décadas, la situación coincide con lo que sucede en la mayor parte de las Universidades del Espacio Europeo de Educación Superior, también en las universidades españolas, pues tanto la globalización como la tendencia mimética del ser humano favorecen el contagio y la propagación del virus mercantilista en los ámbitos académicos.

El libro no pretende «descubrir» algo que no sepamos quienes experimentamos en carne propia las reformas universitarias; aspira más bien a que, al reconocer la situación, el lector pueda pensar lúcida-mente *para qué sirven las universidades*, y se anime a actuar en la esfera pública en la medida de sus posibilidades, con el fin de mejorar la situación social.

Collini construye su discurso apoyado sobre una estructura lógica rigurosa, sólida, casi aplastante —como corresponde a un *don* británico formado en la tradición analítica— y se expresa con un lenguaje directo, asequible y no exento de humor. Describe la situación sin misericordia y sin lamentos inútiles; pero se esfuerza en el empeño por clarificar el pensamiento, desmontar los argumentos capciosos y conseguir la mejora de la universidad en el futuro.

La obra está compuesta por dos partes bien diferenciadas. La primera, inédita hasta el momento, consta de cinco capítulos en los que Collini analiza la idea de «Multiversidad global», traza una breve historia de las universidades en Gran Bretaña, discute la polémica sobre el fomento de los «saberes útiles» frente a los «inútiles», describe el carácter propio de las humanidades, y se plantea la cuestión de si las universidades deberían considerarse como bienes de carácter social.

La segunda parte reproduce cinco artículos escritos entre 1989 y 2010, en los que se recogen críticas y comentarios de Collini al hilo de la aparición de los documentos oficiales que han forjado la reforma universitaria británica: «Bibliometría», «La analogía empresarial», «HiEdBizUK», «Impacto» y «La apuesta de Bowne». La sola enumeración de los títulos permite hacerse una idea de las líneas de desarrollo de su pensamiento, que no pretende ser una crítica de carácter político a las diferentes medidas tomadas por los sucesivos gobiernos británicos, sino juicios de naturaleza académica.

El libro es clarificador —desmascara argumentaciones erróneas y falacias del discurso político— y rico en sugerencias, por lo que resulta difícil resumirlo brevemente. Pero si hubiera que sintetizar sus líneas de fuerza, se podría señalar que Collini reconoce que existen instituciones muy diferentes que reciben el nombre de «universidad»; y quizá fuera más adecuado reservar este término para designar a los centros dedicados principalmente a ampliar el conocimiento humano, y promover el saber mediante la docencia y la investigación. Solo así podrían diferenciarse adecuadamente de otras instituciones con las que guardan alguna similitud, como los Laboratorios

de investigación avanzada, museos, politécnicos, centros superiores de formación profesional, etc.

Afirma que la situación de las universidades en los últimos 30 ha variado radicalmente a causa de tres factores: el crecimiento exponencial del número de alumnos, el avance de la investigación gracias al progreso de la técnica y la ideología política que se ha propuesto acabar con la autonomía universitaria para convertir a esta institución en una empresa que funcione como un instrumento del gobierno para lograr el desarrollo material de la sociedad en el contexto de la economía de mercado.

Collini se lamenta de que el debate actual sobre las universidades se centre exclusivamente en el tema de su financiación (pública); cuestión importante pero que al convertirse en la única examinada, daña simultáneamente a la calidad del trabajo universitario y al uso del dinero público.

Describe con lucidez el proceso al que se han visto sometidas las universidades británicas en los últimos 30 años: de estar totalmente financiadas por el Estado con fondos públicos, a la mentalidad mercantilista actual que considera a la universidad como una empresa que debe competir con las demás universidades para conseguir los fondos necesarios para sobrevivir económicamente, aunque sea a costa de vender su *alma* (*Mater*). Los gobiernos aducen la necesidad de justificar ante los contribuyentes el dinero público destinado a las universidades sometiéndolo a

los profesores a una serie de controles cuantitativos de la productividad intelectual cada vez más burocratizados y axfisantes, en detrimento de la propia universidad, porque en muchos casos impiden dedicarse a la realización de las actividades que les correspondería: ampliar el conocimiento y educar a nivel superior mediante la docencia y la investigación. Ni Collini, ni ningún académico en su sano juicio, sostiene que los profesores deban gozar de un estatuto de «inmunidad» que impida que sean evaluados en función de la calidad de su trabajo. Lo que se cuestiona es que se menosprecie la docencia primando desmedidamente la investigación; y se niega que los medios que se empleen actualmente para evaluar la investigación académica —índices bibliométricos, impacto editorial, número de citas, aplicación de los resultados obtenidos a la industria, etc.— sean adecuados para valorar los resultados en el campo de las humanidades y otras áreas afines.

Como señala el autor, no todo *lo que vale se puede medir*; y en las humanidades, el valor de los resultados obtenidos no se mide, porque se debe *juizar*.

Se trata, por tanto, de un libro importante y oportuno, que merece ser leído por académicos y políticos; que puede ser objeto de reflexión y —¡ojalá!— una luz que oriente el desarrollo de las reformas que deben acometerse en la universidad española.

María García Amilburu
Facultad de Educación. UNED

DIMITROV, D. M. (2012). *Statistical Methods for Validation of Assessment Scale Data in Counseling and Related Fields*. Alexandria: VA, American Counseling Association, 3272 pp.

Dimitar M. Dimitrov's (2012): *Statistical Methods for Validation of Assessment Scale Data in Counseling and Related Fields* is a thorough but succinct manual presenting contemporary statistical methods of validating data collected through the use of assessment scales. Although the text focuses on assessment in counseling, the information presented is valuable within many other contexts including psychology and education. Dimitrov was the editor of *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* for six years (2005-2011). During this time, he noticed a trend of shortcomings within manuscripts submitted for publication, such as unsound methodology and outdated conceptions of validity. This experience motivated Dimitrov to create this informative text in order to assist researchers in the process of developing and validating assessment instruments. One of Dimitrov's goals when writing this manual was to enhance the reader's conceptual understanding of the material presented by minimizing the use of mathematical symbols and formulas, thereby demystifying statistical concepts and procedures used in the validation of assessment scale data which may have previously seemed obscure to some researchers.

Statistical Methods for Validation of Assessment Scale Data in Counseling and Related Fields is organized into three parts made up of nine chapters. Each chapter begins with an introduction of the concepts presented, describes in detail contemporary methods used in the validation of assessment scale data, provides a rationale for using any given method described, warns against possible pitfalls one may encounter, and ends with a helpful and succinct summary of key points discussed within the chapter. Particularly helpful are

the numerous graphs and charts included within the text. Provided also are syntax codes for using the computer program *Mplus* to facilitate computations related to practical applications of statistical methods presented in the text. Additionally, the text includes several notes throughout the chapters which clue the reader in to the author's insights on the topics being discussed.

Part I includes the first four chapters of the book which give the reader an introduction to the development of assessment instruments. Topics include variables, measurement scales, reliability, validity, and steps in instrument development. Chapter 1, which focuses on variables and measurement scales, begins by discussing observable, unobservable, discrete, and continuous variables. The text then describes the four levels of measurement (nominal, ordinal, interval, and ratio) and typical types of assessment scales used in counseling. Also included are several examples of commonly used assessment instruments which demonstrate the use of the different assessment scales. Dimitrov points out that different measurement scales are subject to different problems. For example, the Likert scale is particularly subject to central tendency and social desirability bias whereas the use of the visual analog scale may be problematic due to subjective interpretation or misunderstanding by the test taker. Also discussed are the frequency rating, descriptive rating, and semantic differential scales. The chapter continues by discussing the nature of unidimensional and multidimensional scales and presenting Likert scaling, Guttman scaling, and Thurstone scaling as different methods of creating unidimensional scales. Chapter 1 concludes with a description of scale score

transformations that result in percentiles, stanines, standard scores, standardized scores, normalized scores, and interval scale scores.

Chapter 2, which focuses on reliability, begins with a general description of reliability and moves to a more rigorous definition of reliability for congeneric measures in the framework of the true-score model of measurement. Constructing a 95% confidence interval using statistical principles of normal distributions, standard deviation, and standard error of measurement are also discussed. The text then goes on to describe the numerous types of reliability including internal consistency, test-retest, alternate forms, criterion referenced, and interrater reliability. In the discussion of internal consistency reliability, the Spearman-Brown Prophecy formula and Cronbach's coefficient alpha are explained and cautions for use are given. The chapter moves on to discuss stratified alpha for the estimation of reliability in situations when scores from two or more scales are combined into a multidimensional composite score to measure a more general construct related to these scales. Chapter 2 concludes by describing the concept of maximal reliability of congeneric measures when the scale items are assigned weights.

Chapter 3, which focuses on validity, begins by comparing three major models of validity developed over the years —criterion-based model, construct-based model, and unified construct-based model of validity. The text states that the first two of these three models of validity have serious limitations. For example, limitations of the criterion-based model of validity are that it does not examine all aspects of validity and that it is not possible for criterion measures to be

identified for every domain. The major problem of the construct-based model of validity is that content validity, criterion validity, and construct validity are depicted as different types of validity which may mislead test developers and users to believe that these three «types of validity» are comparable and that collecting evidence for any of them is sufficient to label an assessment instrument as valid. The text suggests using the unified construct-based model of validity which unifies six aspects of validity (content, substantive, structural, generalizability, external, and consequential). Methods of collecting evidence for these six aspects of validity follow. Chapter 3 concludes by noting that the consequential aspect of validity often goes unreported and that disagreement exists among professionals of the logic of reporting consequential validity.

Chapter 4, which focuses on steps in instrument development, outlines three major groups of steps in the development of an assessment instrument under the unified construct-based model of validity —definition of purpose, instrument specifications, and item development. Under the definition of purpose, Dimitrov includes the intended decision, objective and subjective constraints related to instrument development and data collection, and frame of reference (norm-referenced assessment vs. criterion-referenced assessment). Under instrument specifications he describes the process of construct definition, the structure of a construct model as an integration of four components (internal, external, developmental, and processing), content specification, and scoring models. Item development is described as guided by the purpose of the assessment, frame of reference, structure of the

construct model, and instrument specifications (blueprint, scoring, and scaling). In this section Dimitrov describes the process of selecting item format (true-false, multiple-choice, and rating scale), expert review, and pilot studies.

Part 2 consists of three chapters which focus on the use of factor analysis in construct validation. Topics include exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), and CFA-based models of multitrait-multimethod data. Chapter 5, which focuses on EFA, begins by explaining that EFA is typically used when researchers do not have enough theoretical or empirical information to hypothesize how many factors underlie the set of observable variables (e.g., test items) and which variables form which factor. The text moves on to describe basic EFA models, the principal factor methods of extracting factors, rotation and interpretation of factors, different approaches to determining the number of factors, higher-order EFA, sample size for EFA, data adequacy for EFA, EFA with categorical data, and using EFA in collecting evidence of construct validity. Particular attention is paid to the key problem of determining the number of proper factors by describing both conventional and contemporary methods, including the method of parallel analysis (PA), the Velicer's minimum average partial (MAP) test, and modified PA of ordered categorical data, with numerous illustrative examples using SPSS-based computer programs. Methodological issues related to EFA with categorical data and using EFA for collecting evidence of construct validity are also addressed. Chapter 5 concludes by describing new trends in using EFA for validation purposes. Such trends include, for example, (a) the «EFA-then-CFA»

approach when EFA is conducted to investigate unsatisfactory or discrepant results from CFA reported in previous studies, (b) using EFA in a CFA framework to obtain preliminary statistical information, and (c) a new approach to integrating EFA and CFA which is based on a method referred to as exploratory structural equation modeling (ESEM).

Chapter 6, which focuses on confirmatory factor analysis (CFA), begins with examining similarities and differences of EFA and CFA. Dimitrov states that the purpose of both EFA and CFA is to identify latent factors that account for variation and covariation among a set of observable variables (e.g., test items), but the main conceptual difference is that EFA is a data-driven approach to «discovering» unknown factorial structures, whereas CFA is a theory-driven approach to «confirming» hypothesized factor structures. Then the text elaborates on key issues in CFA including CFA model specification, model identification, model adequacy, testing for factorial invariance across groups, comparing groups on constructs, higher-order CFA, testing for factorial invariance of second-order models, and sample size for CFA. The method of testing for factorial invariance is described as beginning with the least constrained solution (total lack of invariance) and then subsequent restrictions for equality of specific parameters across groups are imposed, thus producing nested models that are tested against each other using the chi-square difference test. Along with the conventional chi-square difference test, which is used when the data follow the multivariate normal distribution, the Satorra-Bentler scaled chi-square difference test is also described for cases when the assumption of multivariate normality

is not met. In addition, points of caution in testing for factorial invariance are discussed regarding the role of reference indicators, item parceling, and differences between measurement invariance, prediction invariance, and selection invariance. The interpretation of higher-order factors is facilitated by a detailed description of the Schmid-Leiman transformation for the relationship of the original observed variables (e.g., test items) to higher-order factor. Testing for factorial invariance of second-order models in CFA is also presented. Chapter 6 concludes by discussing sample size in reference to CFA by describing various scenarios in determining sample size and recommends using the Monte Carlo approach to determining what the sample size should be.

Chapter 7, which focuses on CFA-based models of multitrait-multimethod (MTMM) data, begins by stating that the models described in the chapter are useful for collecting convergent and discriminant evidence of the external aspect of construct validity. After describing the conventional MTMM analysis, the text goes on to describe different CFA-based models of MTMM data analysis that provide more rigorous tests for convergent and discriminant evidence of construct validity, namely: the standard CFA model, the correlated uniquenesses (CU) model, the CU-CFA model, the correlated trait-correlated method minus one [CTC(M-1)] model, the random intercept factor model, the hierarchical CFA (HCFA) model, the multilevel CFA (ML-CFA) model. In addition, a latent variable modeling approach to the conventional MTMM is presented, with *Mplus* code for point-estimates and confidence intervals for three indices of MTMM-based validity evidence—overall validity evidence, strong

validity evidence, and method bias. Chapter 7 concludes with guidelines for selecting an appropriate model of MTMM data taking into account the context and goals of the study, number of traits and methods, type of methods, sample size, and other relevant factors.

Part 3 includes the last two chapters of the book which focus on psychometric scale analysis. Topics include conventional scale analysis and Rasch-based scale analysis. Chapter 8, which focuses on conventional scale analysis, begins by stating that the use of conventional scale analysis is helpful during the beginning stages of creating the assessment instrument. Discussed are key concepts in conventional analysis of dichotomously scored (1/0) items such as item difficulty, item discrimination, item-total score correlation, quality of distractors in multiple-choice items, item reliability, item characteristic curve, and distribution of total test scores. The conventional rating scale analysis is addressed by presenting the process of item selection, empirical suggestions on joining adjacent categories, probability tests for Likert-type scales. Dimitrov also explains that scales may be distorted by central tendency bias, acquiescence bias, or social desirability bias and suggests methods for reducing bias. Chapter 8 concludes by presenting a latent variable modeling approach to estimating reliability for congeneric measures. The computation of both point estimates and confidence intervals for reliability under this approach is illustrated by the use of a proposed syntax code in the computer program *Mplus*.

Chapter 9, which focuses on Rasch-based scale analysis, addresses procedures and methodological issues related to Rasch analysis of binary data and rating

scale data. Illustrative examples are provided using the popular computer program WINSTEPS for Rasch analysis. Under the Rasch model for binary data, Dimitrov starts with conceptual and analytic descriptions of the model and its logit scale and then presents the Rasch concepts of item characteristic curve, test characteristic curve, item information function, test information function, indices of data fit, and person-item distribution map for binary scales. Under the Rasch rating scale model (RSM), Dimitrov provides conceptual and analytic descriptions of the model and then focuses on the presentation of concepts that play a key role in evaluating the validity of a rating scale. Specifically, after describing basic concepts related to rating scale categories, such as category probability curve and category thresholds, he elaborates on concepts and methodological issues related to threshold disordering, category disordering, optimizing the effectiveness of rating scale categories, person-item distribution map for rating scales, and testing for multidimensionality. The treatment of threshold disordering in the text is based on an essential property of the RSM that the probabilities of responding in higher categories of a rating scale increase with the increase of respondents' scores on the trait being measured. In contrast, category disordering is described to occur when the categories are substantively disordered. The difference between threshold disordering and category disordering is revealed by explaining that threshold disordering indicates that a category is less likely to be selected, *not* that is easier to perform by the respondents. The issues of optimizing the effectiveness of rating scale

categories, person-map distribution map for rating scales, and testing for multidimensionality are also addressed at both conceptual and methodological level in light of the validation of scale data. Chapter 9 concludes the text.

In summary, *Statistical Methods for Validation of Assessment Scale Data in Counseling and Related Fields* by Dimiter M. Dimitrov is a valuable resource for researchers seeking to understand the process of developing assessment instruments and to avoid potential pitfalls and misconceptions. Dimitrov presents the reader with a clear picture of best practices for reducing bias, effectively collecting evidence of reliability and validity, and using appropriate statistical methods in the validation of assessment scale data. The organization of ideas allows the reader to move logically from one concept to the next. Particularly helpful are the summaries at the end of each chapter which pull out the most pertinent information from the text and the notes within the chapters which give the reader additional insights into the concepts discussed. The numerous examples, graphical representations, and syntax codes (in *Mplus*) offer the reader more concrete treatment of the concepts and procedures presented in the chapters. This book minimizes the use of complex statistical jargon and presents ideas simply and succinctly, making it easy to understand by both researchers and practitioners involved in development and interpretation of assessment scale data in counseling, education, and psychology.

Julie C. Wentz
and Bradley T. Erford
Loyola University Maryland