REMIE

Multidisciplinary Journal of Educational Research

Volume 6, Number 3

Hipatia Press

www.hipatiapress.com

Articles

Actuaciones Integradas para la Superación de la Pobreza en Escocia: Madres Adolescentes, Familias Monoparentales y Mujeres Musulmanas – Laura Ruiz-Eugenio ……...……...…… 208

The Ideological Import of a Second Identity: A Critical Image Analysis to Global EFL Materials - Parviz Ahmadi Darani, Alireza Akbari…….…… 231

Efecto de la Escolarización en la Producción de Relaciones Causales y Contracausales: Evidencia Psicolingüística para el Ámbito Educativo - Gabriela M. Zunino…….…... 258

La Programación por Competencias en Educación Física: Retos y Problemas para su Implantación en la Escuela - Francesc Buscà Donet, Teresa Lleixà Arribas, Josep Coral Mateu & Sandra Gallardo Ramírez ……..…... 292

Reviews

Children's Multilingual Development and Education: Fostering Linguistic Resources in Home and School Contexts- Beatriz Valverde Jiménez……..……... 318

REMIE
Multidisciplinary Journal of Educational Research

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://remie.hipatiapress.com

Actuaciones Integradas para la Superación de la Pobreza en Escocia: Madres Adolescentes, Familias Monoparentales y Mujeres Musulmanas

Laura Ruiz-Eugenio[1],

1) Universidad de Barcelona, España.

Date of publication: October 15th, 2016
Edition period: October 2016 – February 2017

To cite this article: Ruiz-Eugenio, L. (2016). Actuaciones Integradas para la Superación de la Pobreza en Escocia: Madres Adolescentes, Familias Monoparentales y Mujeres Musulmanas. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *6*(3), 208-230. doi: 10.17583/remie.2016.2165

To link this article: http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.2165

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Attribution License (CC-BY).

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research Vol. 6 No. 3 October 2016 pp. 208-230

Integrative Actions to Overcome Poverty in Scotland: Teenage Mothers, Single Families and Muslim Women

Laura Ruiz-Eugenio
Universidad de Barcelona

Abstract

A literature review on integrative actions aimed at improving living conditions and access through education in areas such as health, employment and social and political participation among vulnerable groups is presented. Particularly, integrative actions targeted to teenage mothers, single families and Muslim women in the Scottish context. This review is part of the research results of *Socio-educational action to Overcome poverty and inequalities* (2012-2014) funded by Beatriu de Pinós plan for post-doctoral research of the Generalitat de Catalunya [The Governtmnet of Catalonia], co-funded in turn by the Marie Curie Actions of the 7th Framework Programme of Research of the European Union. The research project was developed at the Institute for Education, Community and Society at the University of Edinburgh.

Keywords: teenage mothers, single families, Muslim women, education, poverty

2016 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.17583/remie.2016.2165

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research Vol. 6 No. 3 October 2016 pp. 208-230

Actuaciones Integradas en Escocia para la Superación de la Pobreza: Madres Adolescentes, Familias Monoparentales y Mujeres Musulmanas

Laura Ruiz-Eugenio
Universidad de Barcelona

Resumen

Se presenta una revisión de la literatura sobre actuaciones integradas dirigidas a mejorar las condiciones de vida y el acceso a través de la educación en áreas como la salud, el empleo y la participación social y política en grupos vulnerables, concretamente, en madres adolescentes, familias monoparentales y mujeres musulmanas en el contexto escocés. Esta revisión es parte de los resultados de la investigación *Socioeducational action to overcome poverty and inequalities* (2012-2014) financiada por el Programa Beatriu de Pinós de ayudas a la investigación post-doctoral de la Generalitat de Catalunya, co-financiado a su vez por las Marie Curie Actions del 7º Programa Marco de Investigación de la Unión Europea. La investigación fue desarrollada desde el Institute for Education, Community and Society de la University of Edinburgh.

Palabras clave: madres adolescentes, familias monoparentales, mujeres musulmanes, educación, pobreza

2016 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.17583/remie.2016.2165

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Se presenta parte de la revisión de la literatura sobre actuaciones integradas dirigidas a mejorar las condiciones de vida y el acceso a través de la educación en áreas como la salud, el empleo y la participación social y política en grupos vulnerables. Concretamente, las actuaciones integradas dirigidas a madres adolescentes, familias monoparentales y mujeres inmigrantes en el contexto escocés. Esta revisión es parte de los resultados de la investigación *Socioeducational action to overcome poverty and inequalities* (2012-2014) financiada por el Programa Beatriu de Pinós de ayudas a la investigación post-doctoral de la Generalitat de Catalunya, co-financiado a su vez por las Marie Curie Actions del 7º Programa Marco de Investigación de la Unión Europea. La investigación fue llevada cabo durante mi estancia como investigadora visitante en el Institute for Education, Community and Society de la University of Edinburgh.

Este trabajo recoge el concepto previo *Successful Integrative Action* (SIA) creado por la investigación *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (Flecha, 2006-2011), financiada por el 6º Programa Marco de la UE. Las SIA incluyen actuaciones educativas de éxito que contribuyen al acceso y la mejora de las condiciones de vida en áreas sociales como la vivienda, la ocupación, la salud y la participación social y política; e incluyen a las persones destinatarias, especialmente a los grupos vulnerables, en todos los procesos de decisión (Flecha, 2015)

A continuación, se expone la metodología con la que se ha desarrollado la revisión. Posteriormente, se presentan los resultados y las conclusiones en relación a las actuaciones integradas seleccionadas partiendo de los criterios que definen una SIA.

Metodología

La revisión ha sido llevada a cabo a través de las bases de datos Web of Science (Social Sciences Citation Index), Scopus, el catalogo online de la biblioteca de la University of Edinburgh, las bases de datos de las legislaciones de Escocia y del Reino Unido, así como informes y otro tipo de documentación online publicada por Instituciones donde se realiza

investigación y organizaciones del tercer sector en Escocia y en el Reino Unido.

Las palabras clave para la identificación de los artículos y documentos se han definido partiendo de los elementos que componen el concepto previo SIA. Así, las búsquedas realizadas han respondido a las siguientes palabras: “education” + “health” + “Scotland” and “UK”; “education” + “participation” + “Scotland” and “UK”; “education” + “employment” + “Scotland” and “UK”; “education” + “housing” + “Scotland” and “UK”. También se han tenido en cuenta las variables correspondientes a la identificación de “successful actions” y grupos vulnerables como “women”, “youth”, “migrants” y “minorities”. El resultado ha sido un total de 47 artículos revisados de revistas indizadas en el Journal Citation Report – Web of Science y Scopus, así como 64 documentos (informes de investigación, memorias, documentos de trabajo, etc.) procedentes tanto del ámbito académico como de entidades del tercer sector.

De entre las acciones integradas identificadas en la revisión documental y de la literatura, se han seleccionado en este artículo las que se enmarcan en las experiencias Buddy Project, Rosemount Lifelong Learning’s ‘Making a Difference’ programme, One Parent Families Scotland, Young Mums’ Unit programme y Muslim Women Association of Edinburgh. La selección de las actuaciones integradas se ha basado en los siguientes criterios: 1) incluyen actuaciones educativas; 2) han contribuido a mejorar el acceso y las condiciones de vida de grupos vulnerables en diferentes áreas sociales; 3) incluyen a las persones destinatarias en los procesos de decisión. En cuanto a la experiencia de la Muslim Women Asociation of Edinburgh, la información que se recoge en este artículo no es extraída exclusivamente de fuentes documentales. Dada la falta de fuentes de este tipo para esta experiencia, en este artículo recojo información extraída de una entrevista que realicé a una de las fundadoras de la asociación. Esta mujer, musulmana, madre, abuela y sin estudios superiores, sigue implicada en la asociación como voluntaria.

Desigualdad y Pobreza en Escocia

El proceso de desindustrialización en Escocia en la década de 1970 y 1980 y el deterioro urbano que conllevó, especialmente en las ciudades del oeste del país como Glasgow, llevaron a uno de los niveles más altos de concentración de la pobreza y falta de actividad económica de todo el Reino Unido (Bramley, Lancaster & Gordon, 2000; Scott, 2006). Las áreas más empobrecidas de Glasgow han sido las mismas desde hace casi medio siglo (Pacione, 2004). Sin embargo, la ciudad ha transformado su imagen y experimentado un cambio en el modelo de empleo. En el caso de Edimburgo, la capital escocesa, ha experimentado un crecimiento acelerado. Pero, a pesar de su evidente prosperidad, sectores de la población siguen teniendo problemas para acceder a la vivienda, el empleo y otras necesidades básicas (Turok & Bailey, 2004; McKendick, 2014).

Las organizaciones que están trabajando para la superación de la pobreza en el Reino Unido denuncian cambios importantes en los colectivos que corren riesgo de sufrir pobreza en comparación con hace 10 años, como los adultos menores de 25 años, las madres jóvenes de familias monoparentales, a menudo los destinatarios de trabajos precarios como los contratos de cero horas[1], las mujeres inmigrantes o las familias vulnerables que viven en viviendas de alquiler privado porque no hay la oferta necesaria de alquiler social (Maclnnes, Aldridge, Bushe, Tinson & Born, 2014). Los últimos datos analizados por el New Policy Institute (2013) sobre pobreza y exclusión social en Escocia muestran que ha habido importantes cambios en los últimos años. En cuanto a áreas como la pobreza infantil, se estaban obteniendo resultados positivos en su reducción hasta que se aplicó la reforma del sistema de bienestar social por el Gobierno de coalición que gobernaba el Reino Unido desde 2010 (Beatty & Fothergill, 2014; Welford, 2010). Antes de 2010 el porcentaje de pobreza infantil en Escocia bajó del 31% al 21%, siete puntos por debajo del resto del Reino Unido. Hace una década, el porcentaje en Escocia estaba un punto por encima del resto de UK (New Policy Institute, 2013). Los últimos datos muestran que el porcentaje de niños en pobreza relativa bajó del 21 al 15%, lo que supone una reducción de 60.000 niños. La proporción de niños en pobreza absoluta bajó del 20% al 16%, una reducción de 40.000 niños; y el porcentaje de niños con carencias materiales y bajos ingresos ha bajado del 12 al 8%

entre 2010/11 y el 2011/12, una reducción de 40.000 niños (McKendick, 2014; Scottish Government, 2014).

A diferencia de Inglaterra, gran parte de la bajada de la pobreza infantil en Escocia se debe a que han aumentado las familias en las que trabajan los dos progenitores y en las que al menos uno trabaja a jornada completa (Aldridge & Kenway, 2014). El Gobierno escocés tiene poderes limitados para intervenir en las reformas de bienestar que se han establecido desde el Gobierno en Westminster. Sin embargo, ha introducido la *Child Tax Credits* y los *Working Tax Credits*, deducciones fiscales municipales que compensan el fondo social suprimido por el Gobierno del Reino Unido (Aldridge & Kenway, 2014). Durante estos años, el Gobierno Escocés, además, ha puesto un especial esfuerzo en combatir la pobreza infantil invirtiendo significativamente en la financiación de la iniciativa *Sure Start Scotland* (Paton, 2007; Scottish Executive, 2001, 2002) Este programa ha sido dirigido a las familias vulnerables con niños de 0-3 años promoviendo servicios integrados, involucrando a los profesionales de la educación, los servicios sociales, la salud y los profesionales y voluntariado del tercer sector en las comunidades.

Prevención y Apoyo Educativo e Integral a las Madres Adolescentes

Existe un consenso general, tanto desde las evidencias de la microeconomía como de la macroeconomía, en que la inversión en educación mejora la productividad, lo que resulta en un aumento del empleo y los ingresos y, por tanto, en una menor exposición a la pobreza. La evidencia sugiere que la mejora en las habilidades y los resultados académicos en las familias más desfavorecidas mejorará el acceso al mundo laboral (Taylor, Haux, & Pudney, 2012). La madres adolescentes son uno de los colectivos con más riesgo de pobreza y uno de los que más está preocupando a las políticas sociales y de salud pública en el Reino Unido y en Escocia. Un reciente informe de UNICEF sobre el bienestar de la infancia en los 29 países con las economías más avanzadas del mundo señala el Reino Unido entre los tres países con los porcentajes más altos de madres adolescentes (por encima de 29 por cada 1.000 chicas adolescentes), junto con Rumanía y los Estados Unidos (UNICEF, 2013).

Hay evidencias de que los niños nacidos de madres adolescentes son uno de los grupos con mayor riesgo de vivir en pobreza, y de que estas madres y sus hijos suelen estar asociados a bajos ingresos tanto a corto como a largo plazo; de que los bebés de embarazos adolescentes tienen más bajo peso al nacer, más tasa de mortalidad tanto en el nacimiento como durante la niñez, más ingresos hospitalarios, así como de que las madres sufren más depresiones post-parto y tienen menos probabilidades de completar su educación y, por tanto, tienen más probabilidades de estar fuera del mercado laboral y vivir en pobreza. Los hijos e hijas de madres adolescentes tienen el doble de probabilidades de convertirse en progenitores adolescentes (Bradshaw, 2006). Las evidencias llevan a que una clara estrategia para contribuir a erradicar la pobreza infantil es prevenir los embarazos adolescentes. Owen et al. (2010) han llevado a cabo una investigación en profundidad para identificar los tipos de servicios en los que se está trabajando en las escuelas la salud sexual en los adolescentes en el Reino Unido. La búsqueda identificó tres tipos se servicios: 1) servicios básicos de información a cargo de enfermeras que asisten a las escuelas; 2) equipos multi-profesionales, sin incluir médicos, que ofrecen los mismos servicios básicos o intermedios que las enfermeras; 3) equipos multi-profesionales que incluyen médicos y ofrecen servicios intermedios o integrales. Los resultados de la investigación muestran que la existencia de estos servicios en las escuelas no está asociado con mayores tasas de actividad sexual entre los adolescentes, ni con que se provoque una primera relación sexual precozmente. Pero, en cambio, se obtuvieron evidencias de efectos positivos en términos de reducción de los nacimientos de madres adolescentes y de las tasas de infección por enfermedades de transmisión sexual, así como de que los servicios integrales que incluyen formación y sensibilización sobre una amplia gama de temas que preocupan a los adolescentes, no sólo los sexuales, son los más efectivos (Owen et al., 2010).

Una de las iniciativas pioneras, al no existir ninguna otra previa similar en Escocia ni en el Reino Unido, dirigida a apoyar a las madres adolescentes para que finalicen sus estudios, es la Young Mums' Unit creada con el apoyo del City of Edinburgh's Hospital and Outreach Teaching Service (HOTS). El HOTS es el servicio encargado del apoyo educativo a los menores que ven interrumpida su escolarización. La Young

Mums' Unit se encuentra en el Wester Hailes Education Centre, un centro público de educación secundaria.

Esta Unidad es el único servicio que permite que las madres adolescentes continúen sus estudios durante su embarazo y una vez hayan tenido al bebé.

El propio centro educativo ofrece a las adolescentes la oportunidad de continuar sus estudios a la vez que se les da apoyo con su nuevo rol de madres. El servicio se concreta en: 1) ofrecer transporte en taxi al centro educativo si las chicas no pertenecen a la zona de Wester Hailes; 2) Servicio de guardería para sus bebés, en el propio centro educativo, mientras ellas están en las clases; 3) la oportunidad de asistir a las clases normalizadas; 4) un aula bien equipada en el mismo centro educativo y cerca de la guardería donde las chicas pueden estudiar y conocer a las otras madres; 5) una maestra a tiempo completo con exclusividad para dedicarse a las chicas; esta tiene la responsabilidad de darles apoyo en su proceso educativo, hacer sesiones a medida según las necesidades y demandas de las chicas, así como de ser la facilitadora de los contactos con otros servicios e instituciones. Fuera del horario de sus clases, se organizan clases prenatales, sesiones de información y asesoramiento sobre una variedad de temas como la salud sexual, la seguridad, una alimentación saludable y la lactancia, entre otros. (Holden, 2014, Teaching Scotland, 2012)

Esta unidad ha sido galardonada con el premio *Children and Families Achievement Awards* por su contribución a poner fin al ciclo de desventajas que llevan a la pobreza. Aunque los niveles de embarazo adolescente en Edimburgo parecen estar estabilizados, los profesionales y los estudios manifiestan que todavía hay una gran necesidad de servicios de este tipo teniendo en cuenta las altas tasas de embarazos adolescentes en Escocia y el Reino Unido, así como de abandono escolar de estas chicas (Bradshaw, 2006; Holden, 2014). Una de las responsables del proyecto afirmaba que era impresionante como las chicas han aprendido a desarrollar su papel como madres y han continuado muy motivadas para estudiar e ir a la universidad, teniendo asimismo claro que no quieren ser mujeres sin titulaciones académicas que acaban viviendo de las ayudas de los servicios sociales. La profesora manifestaba como estas chicas saben que ahora

pueden tener los mismos títulos que todas las otras chicas que acceden y se gradúan en la universidad (Teaching Scotland, 2012)

Durante el año 2013 la Unidad trabajó con nueve chicas de entre 15 y 18 años, mientras que en el año anterior trabajaron sólo con cuatro. Las responsables del proyecto explicaban de que el contacto más cercano con los equipos de matronas y enfermeras del hospital ha sido la causa principal de que más chicas hubieran accedido al servicio (Holden, 2014). Durante el 2013, dos de las chicas han tenido ofertas consolidadas para acceder a la universidad el siguiente curso y una de ellas ha accedido a los estudios universitarios de diseño. Uno de los consejeros del Council of Edinburgh manifestó en una de las entrevistas que le hicieron que este tipo de servicio es una inversión eficaz y eficiente porque se está garantizando que n futuro mejor no sólo para las madres sino también para sus hijos (Edinburgh Bright Futures, 2014).

Parte del éxito también se debe a que hay una sensibilidad especial entre el profesorado del centro de secundaria donde está la Unidad. Por lo tanto, el apoyo no sólo lo reciben de la profesora de la Unidad sino de todo el profesorado que es consciente de la responsabilidad extra que tienen estas chicas y lo que esto supone para ellas. Por ejemplo, si una de las chicas no puede asistir a clase, los maestros aseguran que esa chica no pierde los contenidos dados en clase ofreciéndole diferentes tipos de recursos para que lo pueda seguir desde casa. Además, las chicas son las que en todo momento van tomando las decisiones de su propio proceso educativo y personal como estudiantes y madres.

Este proyecto no sólo ha tenido un impacto social sino también político. De ser un proyecto financiado y gestionado por la administración municipal, el Ejecutivo escocés empieza a impulsarlo en otros territorios de Escocia. En marzo de 2013 el HOTS y algunas de las madres de la Young Mums' Unit fueron citadas en el Parlamento Escocés para que ellas mismas dieran evidencias del éxito del proyecto en la investigación sobre embarazo adolescente que estaba desarrollando el Scottish Parliament's Health and Sport Committee's [Comité de Salud y Deporte del Parlamento Escocés]. Esta investigación tenía dos objetivos principales. En primer lugar, evaluar si las medidas que el Gobierno Escocés está llevando a cabo para prevenir el embarazo adolescente son suficientes o si son necesarias actuaciones adicionales. En segundo lugar, estudiar a partir de testimonios directos de

las propias chicas afectadas, las medidas que pueden garantizar que las chicas en riesgo de embarazo adolescente o que tienen un bebé tengan el apoyo y los servicios necesarios.

Mujeres y Familias Monoparentales: Actuaciones Integradas para la Superación de la Pobreza

Las mujeres de familias monoparentales son otro de los colectivos más vulnerables en el mundo laboral. Normalmente consiguen lo que se conoce como mini-jobs, contratadas por pocas horas a la semana. Las evidencias han identificado como las familias monoparentales en las que la progenitora o el progenitor está trabajando en un mini-job comparten más características con las familias sin trabajo que con aquellas familias donde hay una persona adulta contratada con una jornada completa (Bell, Brewer & Phillips, 2007).

La crisis económica ha puesto de relieve los problemas en el mercado laboral de Escocia, con el aumento del desempleo entre los jóvenes en particular, como en muchos otros países europeos. Sin embargo, los problemas del mercado laboral de este país eran anteriores al periodo de recesión. Muchas personas, a pesar de tener un trabajo, tienen unas condiciones tan precarias y unos salarios tan bajos que no pueden salir de la pobreza (Poverty Alliance, 2012). En 2011, en el Reino Unido hubo 4,4 millones de puestos de trabajo que pagaron menos que el salario mínimo establecido. De estos, alrededor de 800.000 fueron ocupados por jóvenes de entre 18 y 21 años y 900.000 por jóvenes de entre 22 y 29 años. En términos de género, una de cada cinco mujeres y uno de cada siete hombres recibieron salarios menores que el salario mínimo interprofesional (Poverty Alliance, 2013).

Otros estudios han identificado que para que las mujeres puedan acceder a mejores ofertas de trabajo, especialmente las de familias monoparentales, son necesarios servicios de alta calidad en el cuidado y educación de la primera infancia como, por ejemplo, breakfast clubs, que son servicios gratuitos de acogida en las escuelas donde proporcionan el desayuno antes del horario de inicio de clases, y servicios educativos y de cuidado después del horario escolar (McKendick, 2014).

Desde las organizaciones del tercer sector se están desarrollando iniciativas que contribuyen en este sentido. Concretamente, algunas organizaciones están promoviendo redes de solidaridad y mejorando las habilidades de los padres / madres a través de la formación para facilitar un mejor acceso al mundo laboral. Un ejemplo es el Buddy Project [Proyecto de los amigos o entre amigos). A través de este proyecto se crean redes de solidaridad entre las mujeres de familias monoparentales que piden diferente tipo de apoyo. Ellas entran en esta red de solidaridad en la que reciben apoyo y apoyan a otras familias que lo necesitan, y acceden también a cursos de formación y adquieren habilidades en ámbitos como el administrativo, la gestión y organización de entidades, grupos y eventos. Las madres o padres monoparentales que todavía están estudiando o quieren retomar los estudios también reciben un apoyo específico, ayudándoles a superar barreras en término de cuidado de los niños, de transporte, a pedir ayudas sociales y con su desarrollo académico (McKendick, 2014).

Otro ejemplo que la investigación identifica que está obteniendo buenos resultados en contribuir a mejorar las capacidades laborales de los jóvenes, específicamente de las madres y padres adolescentes, es Rosemount Lifelong Learning's 'Making a Difference' programme (Poverty Alliance, 2014). Se trata de un proyecto de desarrollo social que trabaja con las madres y padres adolescentes y jóvenes de entre 16 y 25 años. Su finalidad es contribuir a través de la formación a que las madres y padres mejoren su sostenibilidad y gestión económica, habilidades de crianza, salud, seguridad, habilidades básicas (aprendizajes instrumentales), así como sus aspiraciones de futuro. Se ofrece un servicio de guardería para el cuidado de los niños y las niñas mientras la madre o el padre asiste al curso. Estos reciben por participar 15 libras a la semana y un total de 50 libras al finalizar el curso. Pueden participar en diferentes cursos y tienen la oportunidad de obtener títulos validados en áreas como primeros auxilios, tecnologías de la comunicación y la información, y desarrollo infantil. Las evidencias señalan que el programa ha tenido mucho éxito en cuanto al aumento de las capacidades, la confianza, la autoestima y las aspiraciones de futuro y laborales de los jóvenes.

Otra experiencia que está contribuyendo a dar apoyo a las familias monoparentales en Escocia es One Parent Families Scotland (OPFS). La

finalidad de OPFS es alentar y apoyar a las familias monoparentales de Escocia a través de dar acceso a la participación en diferentes proyectos y servicios que contribuyan a su bienestar y a la confianza necesaria para participar plenamente en la vida económica y social.

Entre sus objetivos específicos se encuentran ayudar a las familias a creer en sí mismos, a descubrir intereses y nuevos talentos promoviendo que puedan ingresar en la educación, la formación o el trabajo. A su vez, también se ofrecen servicios de guardería para que padres/madres puedan participar en procesos de formación, trabajar o ampliar sus redes sociales.

Entre las actuaciones de apoyo a las familias que lleva a cabo OPFS en muchas de las ciudades de Escocia como North y South Lanarkshire, Dundee, Glasgow, Falkirk, Edinburgh, Aberdeenshire, Perth & Kinross, Angus, Fife o West of Scotland se encuentran grupos de apoyo mutuo de padres/madres. En estos grupos las familias monoparentales se encuentran para crear redes de solidaridad y apoyo entre ellas mismas, buscando soluciones conjuntas y organizando salidas y actividades (OPFS, 2012)

En cuanto el apoyo a las familias en el cuidado de los niños/niñas, la OPFS ofrece un servicio personalizado y flexible. Este servicio se puede dar en casa, en grupos de crianza o en guarderías. El servicio de guardería en casa funciona los siete días de la semana desde primera hora de la mañana hasta tarde por la noche, según las necesidades de las familias, marcadas por el trabajo o el acceso a la educación de los progenitores.

Partiendo de que acceder a un trabajo digno es una de las vías para salir de la pobreza, se llevan a cabo formaciones y asesoramientos para aumentar las habilidades y capacidades de las familias. La formación y el asesoramiento va desde el desarrollo personal y social a la preparación para el trabajo. Datos extraídos de la memoria de OPFS muestran que el 57% de las 295 personas de familias monoparentales de una de las ciudades menores que participaron en alguno de los programas para mejorar la empleabilidad consiguieron trabajo. En cuanto a los datos de familias monoparentales con hijos entre 11 y 15 años atendidas por estos programas, el 71% están trabajando (OPFS, 2013)

En cuanto al impacto político de las actuaciones que desarrolla la OPFS, se trabaja muy cerca de las instituciones públicas para llevar la voz y las necesidades de las familias monoparentales a los distintos Gobiernos. La

OPFS ha formado parte también de la Scottish Campaign on Welfare Reform (SCoWR) y de la End Child Poverty campaign, aportando las necesidades específicas de las familias monoparentales.

One Parent Families Scotland es una de las entidades líderes del End Child Poverty group, formado por diferentes organizaciones que han contribuido a aportar evidencias al Gobierno Escocés para la elaboración de su estrategia para erradicar la pobreza infantil para 2020.

El Caso de las Mujeres Musulmanas: Redes de Solidaridad para la Superación del Aislamiento y la Discriminación

Las investigaciones también han dado evidencias sobre las elevadas tasas de pobreza entre algunas minorías culturales en el Reino Unido, con las tasas de empleo más bajas entre los provenientes de Pakistán, Bangladesh y diferentes países de África, incluidos los ya nacidos en el Reino Unido. La investigación ha identificado evidencias de racismo hacia estos grupos culturales que se agravan por la discriminación religiosa. Dentro de este colectivo, las mujeres musulmanas en particular son las más discriminadas a la hora de encontrar trabajo, sobre todo si llevan pañuelos en la cabeza u otros signos visibles de ser musulmanas, además de ser el colectivo que más aislamiento social sufre (Barnard, 2014). Las evidencias demuestran esta desigualdad en el acceso al mundo laboral a pesar de que las tasas más bajas de rendimiento académico no están entre estas minorías culturales sino entre los alumnos británicos autóctonos de las clases sociales más desfavorecidas (Tackey, Barnes & Khambhaita, 2011) .

Las redes sociales están siendo importantísimas para ayudar a superar este déficit de apoyo en el sistema formal (Lalani et al., 2014). La experiencia de la Muslim Women Association of Edinburgh (MWAE) se está convirtiendo en una red social muy importante para las mujeres musulmanas en esta ciudad en términos de apoyo social, formación y contactos para encontrar un trabajo, entre otros aspectos como su salud, y la salud y educación de sus hijos e hijas. Los criterios por los que esta asociación ha sido elegida como uno de los casos estudiados son: 1) está gestionada de forma democrática por las mujeres participantes, ellas toman las decisiones sobre las actividades a desarrollar; 2) estas mujeres forman parte de un grupo vulnerable, y que sufre una triple situación de

desigualdad por ser mujeres, por ser inmigrantes y musulmanas y porque la mayoría no tienen titulaciones académicas básicas; 3) llevan a cabo actividades educativas y formativas que tienen un impacto en la mejora del acceso en diferentes áreas sociales.

La MWAE se creó en el año 2005 de la mano de un grupo de mujeres musulmanas que identificaron una falta de actividades sociales para mujeres de esta religión en la ciudad de Edimburgo. La asociación está gestionada por voluntarias con el fin de trabajar con las mujeres y sus familias en esta ciudad y todo el territorio de Lothians (es el *county*, equivalente a la provincia) para construir una fuerte comunidad a través de actividades educativas y sociales.

La asociación está gestionada de manera voluntaria por las propias mujeres participantes. La mayoría de las mujeres participantes no tienen titulaciones académicas básicas. Una minoría sí tiene títulos universitarios. Éstas ofrecen sus conocimientos académicos para facilitar que se lleven a cabo actividades que respondan a los intereses y necesidades de la mayoría de mujeres de la asociación y de sus familias.

La MWAE no depende de ninguna otra entidad, partido político o institución religiosa como la mezquita. Su gestión es democrática. Las decisiones se toman en las reuniones de la junta, las cuales están abiertas a todas las mujeres participantes que quieran. Allí se hacen las propuestas para las actividades a desarrollar y se deciden cuáles son prioritarias en base a la demanda, los intereses y las necesidades tanto de las mujeres musulmanas como de sus hijas e hijos.

Algunos de sus proyectos los desarrollan en colaboración con el Council of Edinburgh o una coordinadora de entidades de barrio, la Southth Central Neighbourhood Partnership. Asimismo, algunos de sus proyectos tienen el apoyo económico de entidades privadas, como fundaciones que se dedican a la investigación aplicada o a la mejora en el acceso a diferentes áreas sociales como la Heart Research, Sport Relief, y Foundation Scotland.

Uno de los grupos creados en la MWAE es el Parent Toddler Group, abierto a madres y sus hijos e hijas de 0 a 5 años. En Escocia, la educación infantil (0-5) es una de las más caras de todo el Reino Unido y de Europa (McKendick, 2014). Los servicios de cuidado y educación infantil de toda la jornada sólo se pueden encontrar en lo que allí llaman *nurseries*, estas

son privadas o concertadas. Muchas familias no pueden acceder a un servicio de educación infantil por su alto coste.

El Parent Toddler Group tiene la finalidad de ser un espacio educativo para los niños y niñas, así como un espacio social y de formación para las madres. Se encuentran cada miércoles de 10.00 h. a 12.00 h. durante el calendario escolar. Mientras los y las pequeñas pueden participar de actividades organizadas por voluntarias donde el aprendizaje se hace a través del juego, las madres pueden participar tanto en estas actividades como en charlas y talleres que se organizan en torno temas como la alimentación sana, el sistema de vacunaciones, la estimulación precoz de los bebés o la seguridad en casa entre muchos otros temas.

Este grupo también suele ser una de las primeras actividades donde las mujeres musulmanas participan, y uno de los espacios donde suelen hacerse más propuestas para organizar nuevas charlas, talleres o actividades en el marco de la asociación. Generalmente, todas las mujeres que participan en este grupo acaban participando en otras actividades y también implicándose en las decisiones de la asociación. Así lo explicaba una de las mujeres participantes:

> El Parent Toddler Group es uno de los espacios más importantes que tenemos en la asociación porque es donde vienen por primera vez muchas de las mujeres. Entre ellas se lo explican y vienen a pasar un rato con sus hijos para que puedan jugar con otros niños. Es una manera de romper el aislamiento que muchas mujeres musulmanas sufren. De manera informal en estos grupos salen muchas propuestas que luego se convierten en una charla, un taller o alguna actividad.

Uno de los objetivos de la MWAE es trabajar para la superación del racismo, la xenofobia, la islamofobia y el fundamentalismo religioso. Mensualmente, organizan encuentros organizados con otras asociaciones de Edimburgo o de otras zonas de Escocia con el fin de establecer un diálogo multicultural y llevar a cabo actuaciones concretas de denuncia contra las actitudes fanáticas. Así han trabajado, por ejemplo, con asociaciones escocesas, paquistaníes, indias, chinas, polacas, croatas, y otras como Edinburgh Unite Against Fascism, Scottish Women's International League for Peace and Freedom, Edinburgh Women's Aid, organizando video fórums, charlas y actos públicos.

Algunos de los temas trabajados fueron "One Scotland, Many cultures: Immigration in Independence", donde se invitó a representantes de

diferentes organizaciones políticas y sociales para escuchar las diferentes propuestas concretas en temas de inmigración, refugiados y exiliados y las implicaciones en una Escocia independiente.

La mejora en el acceso a la información básica que afecta a la salud de las mujeres y de sus hijos es otra de las prioridades de la asociación. Periódicamente, organizan charlas sobre diferentes temas de salud en las que suelen invitar a profesionales de la salud, como enfermeras, que en muchas ocasiones también son musulmanas. También trabajan directamente con una "Holistic Health Practitioner" musulmana. Esta figura profesional la ocupa una enfermera que mantiene un contacto más directo con las mujeres que tienen niños pequeños yendo a su casa y haciendo un seguimiento de su estado de salud o dando consejos para una alimentación sana, haciendo seguimiento del calendario de vacunaciones y del desarrollo cognitivo y físico de los niños y niñas. La finalidad es que ninguna mujer musulmana ni sus hijos y hijas queden aislados de la información básica para seguir un estilo de vida saludable y poder acceder a los servicios de la sanidad pública.

En cuanto a facilitar el acceso al empleo, la MWAE trabaja en dos sentidos. Por un lado, en la asociación en sí se crea una red informal en la que las propias mujeres se pasan informaciones útiles sobre ofertas de trabajo, ayudan a elaborar un CV o a preparar una entrevista de trabajo. Una de las participantes contaba un caso de una mujer que se encontraba a menudo en la Mezquita pero que no participaba en la asociación. Esta mujer llevaba mucho tiempo buscando trabajo sin éxito. Cuando veían en las entrevistas que llevaba pañuelo, no la volvían a llamar. Hasta que un día fue a la asociación animada por la participante que explicaba el caso. Allí, una de las mujeres le pasó un contacto donde probablemente tendría posibilidades de encontrar trabajo y, así fue. Esta mujer también se ha implicado después en diferentes actividades de la asociación. Así lo explicaba la voluntaria entrevistada:

> Siempre me la encontraba en la salida de la Mezquita. Un día la vi llorando. Fui a hablar con ella y me explicó que siempre que iba a una entrevista de trabajo nunca le daban el trabajo. Que ella se veía muy capaz de hacer aquellos trabajos pero que creía que la rechazaban por llevar pañuelo. Pues esta mujer encontró trabajo porque otra mujer de la asociación le pasó un contacto donde buscaban a una persona.

Por otra parte, la MWAE colabora con Linket mentoring, entidad que asesora a personas pertenecientes a minorías culturales sobre empleo, educación y desarrollo personal. Las personas que han sido beneficiarias de asesoramiento después también pueden colaborar siendo asesoras y haciendo el seguimiento de otras personas. Antes, pasan un proceso de formación para poder desarrollar la tarea de mentores. A la vez, este proceso de formación conlleva en sí nuevos aprendizajes y adquisiciones de nuevas competencias que mejoran las oportunidades de encontrar trabajos mejores.

Una de las prioridades de la MWAE es promover el éxito académico de los niños y las niñas de su comunidad. Por este motivo crearon el Homework Club. Este es un espacio semanal de dos horas destinado a los niños y niñas a partir de los 8 años. En este grupo se refuerzan los contenidos, generalmente de las áreas instrumentales como las matemáticas, el inglés y las ciencias. Este grupo está teniendo un impacto positivo en los resultados académicos que están teniendo los niños y niñas que participan, tal y como nos dice la mujer participante en la MWAE: "Sí se nota la mejora en los niños y niñas que participan, sobre todo en los que les costaba un poco más. Han mejorado sus resultados."

Esta participante nos cuenta que uno de los objetivos que aún no han conseguido es trabajar directamente con las escuelas donde van estos niños y niñas. Por ejemplo, creando espacios después del horario lectivo como el Homework Club dentro mismo de las escuelas, y donde las familias o voluntariado se puedan implicar. Esta participante explica como existe mucha reticencia por parte de las escuelas a que las familias musulmanas estén presentes en las escuelas. Así lo manifiesta: "Las escuelas, el profesorado está muy cerrado a las familias musulmanas. Lo que es musulmán da miedo. Aún no hemos podido participar directamente con ninguna escuela, pero lo conseguiremos."

Otra de las prioridades de la MWAE es que las más jóvenes tengan un espacio donde poder hablar de los temas que les preocupan e interesan. Las mujeres de esta asociación explicaban como ser una adolescente de una minoría cultural hace que en ocasiones estas jóvenes se sientan incomprendidas, solas y con baja autoestima. No suelen tener espacios para poder compartir sus inquietudes como colectivo. De ahí que la MWAE decidiera crear el Sunshine Sisters Teenage Girls Group. En este grupo, las

chicas de 11 a 16 años se encuentran un sábado de cada mes entre las 14:00 y las 17:00 h. para realizar diversas actividades o discutir temas relevantes que ellas eligen y preparan, con el objetivo de potenciar la confianza en sí mismas, las habilidades sociales y la autoestima. También organizan actividades de ocio. Asimismo, han creado el Girls Teen Sports Club, donde las mismas chicas pueden practicar deportes como la natación en un ambiente exclusivamente femenino, con entrenadoras y socorristas mujeres.

Conclusiones

Desde el ejecutivo escocés y el tercer sector de este país se está poniendo un especial esfuerzo en promover actuaciones integradas para la superación de la desigualdad y la pobreza siguiendo las orientaciones de la Unión Europa para alcanzar los objetivos planteados en Horizon 2020.

Las actuaciones integradas seleccionadas han respondido a los criterios de inclusión de actuaciones educativas, contribución al acceso y la mejora de las condiciones de vida en diversas áreas sociales e inclusión de las personas destinatarias en los procesos de decisión. Entre estas, las dirigidas al colectivo de mujeres jóvenes, concretamente las madres adolescentes, las que tienen familias monoparentales y las mujeres musulmanas se han identificado entre las que ofrecen más evidencias de responder a esos criterios.

Se ha podido identificar cómo estas actuaciones tienen la prioridad que las jóvenes y mujeres participen en actividades educativas y de formación que responden a sus necesidades y que contribuyen a aumentar sus habilitadas y oportunidades de empleabilidad. Así como están dirigidas a que aspiren al máximo nivel educativo. Por ejemplo, las actuaciones de la Young Mum’s Unit están consiguiendo que las madres adolescentes en vez de abandonar los estudios, como es lo habitual, puedan acceder a la universidad a la vez que tienen el apoyo necesario para ejercer como madres. En esta línea, la Muslim Women Asociation of Edinburgh lleva a cabo actuaciones formativas no solo para las mujeres sino también para sus hijos e hijas como el Homework Club, cuya finalidad es que estos tengan éxito educativo desde los primeros años de escolarización.

La MWAE también está siendo un pilar esencial en la vida de las mujeres musulmanes para la búsqueda de empleo a través de las redes de solidaridad que elles mismas crean. Entre ellas aprenden a hacer currículums y se pasan contactos de lugares donde pueden ser empleadas. La asociación para muchas de ellas es la principal fuente de búsqueda de trabajo con éxito.

Su salud como la de sus hijos e hijas es otra de las áreas sociales donde las actuaciones de esta asociación están teniendo un impacto positivo. Están consiguiendo que las mujeres musulmanas ni sus hijos e hijas queden aisladas del acceso a los servicios de salud básicos. En ocasiones este colectivo, por la falta de conocimiento del idioma y del sistema de salud, no acude al médico cuando lo necesitaba o no llevaba a sus hijos a hijas a las revisiones y sesiones de vacunación que corresponden. Las charlas sobre diferentes temes de salud que ellas han decidido, el asesoramiento por parte de otras mujeres sobre cómo funciona el sistema de salud y la enfermera pediátrica musulmana que hace el seguimiento a sus hijos e hijas están consiguiendo superar ese aislamiento que repercutía en la salud de las mujeres y de sus niños y niñas.

La MWAE también está siendo clave en la participación social y política de estas mujeres. Están siendo un referente en la ciudad de Edimburgo en la organización de movilizaciones contra el racismo y el fundamentalismo, conjuntamente con otras entidades de la ciudad.

One Parent Families Scotland es otra de las entidades que está llevando a cabo actuaciones bajo el mismo enfoque integrado. Desde OPFS las jóvenes y mujeres madres de familias monoparentales encuentran actividades formativas dirigidas a aumentar sus habilidades y su empleabilidad. Esta asociación está consiguiendo que la mayoría de mujeres que participa en sus actividades formativas llegue a conseguir un empleo. En la OPFS estas mujeres encuentran los servicios y el apoyo necesario para atender a las necesidades de cuidado de sus hijos e hijas como servicios de canguro para que ellas puedan conciliar su vida familiar no sólo con el trabajo y los estudios sino también con el ocio y su vida social. Pero también se organizan ellas mismas para llevar sus intereses, necesidades y demandas a los diferentes espacios de decisión de las administraciones públicas, siendo una entidad muy activa que ha llegado a

ser clave en las decisiones políticas que afectan a las familias monoparentales en Escocia.

Se ha presentado aquí parte de la revisión de la literatura sobre actuaciones integradas dirigidas a superar las desigualdades y la pobreza en Escocia. Para finalizar, es importante destacar que en todas las actuaciones integradas que están dando evidencias de contribuir a superar situaciones de desigualdad y pobreza se incluyen actuaciones educativas que parten de las necesidades reales de los colectivos a los que van dirigidos e incluyen sus voces en los procesos de decisión.

Notas

[1] Los contratos de trabajo "cero horas", es una figura laboral en el Reino Unido, de momento inexistente en España, que no garantiza el salario al trabajador, ya que puede ser contratado para un trabajo que finalmente no comporte carga de trabajo mínima. Este tipo de contrato exige al trabajador la disponibilidad durante las 24 horas del día por lo que no puede tener otro trabajo. Quien contrata puede llamar al trabajador a cualquier hora del día para que se presente en el lugar de trabajo para desarrollar una posible tarea. Los expertos han identificado este contrato como abusivo y que vulnera los derechos del trabajador (Hopkins & Fairfoul, 2014)

Referencias

Aldridge, H., & Kenway, P. (2014). *Referendum briefing: child poverty in Scotland*. York: Joseph Rowntree Foundation.

Barnard, H. (2014). *Tackling poverty across all ethnicities in the UK*. York: Joseph Rowntree Foundation.

Beatty, C., & Fothergill, S. (2014). The local and regional impact of the UK's welfare reforms. *Cambridge Journal of Regions Economy and Society*, *7*(1), 63-79, doi: 10.1093/cjres/rst035

Bell, K., Brewer, K., & Phillips, D. (2007). *Lone parents and 'mini-jobs'*. York: National Council of One Parent Families/Institute for Fiscal Studies & Joseph Rowntree Foundation.

Bradshaw, J. (2006). *Teenage births.* York: University of York.

Bramley, G., Lancaster, S., & Gordon, D. (2000). Benefit Take-up and the Geography of Poverty in Scotland. *Regional Studies, 34*(6), 507-519, doi: 10.1080/00343400050085639

Edinburgh Bright Futures (2014). *Award for unique young mums' scheme.* Recuperado de http://edinburghbrightfutures.com/2014/01/10/award-for-unique-young-mums-scheme/

Flecha, R. (2006-2011). *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education.* 6th Framework Program, Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. Grant agreement: CIT4-CT-2006028603, (Brussels, Directorate General for Research, European Commission).

Flecha, R. (2015). Integrative Actions for Social Inclusion (Employment, Political Participation, Access to Housing and Health). In R. Flecha (Ed.), *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe* (pp. 79-98). Berlin: Springer.

Holden, J. P (2014). Scheme to help young mums' wins award. Edinburgh News. Recuperado de http://www.edinburghnews.scotsman.com/news/education/scheme-to-help-young-mums-wins-award-1-3258541

Hopkins, L., & Fairfoul, H. (2014). Employer perspectives on 'zero hours' contracts in UK higher education. *Journal of Collective Bargaining in the Academy*, 0(10). Recuperado de http://thekeep.eiu.edu/jcba/vol0/iss9/10

Lalani, M., Metcalf, H., Tufekci, L., Corley, A., Rolfe, H., & George, A. (2014). *How place influences employment outcomes for ethnic minorities*. York: National Institute of Economic and Social Research & Joseph Rowntree Foundation.

Maclnnes, T., Aldridge, H., Bushe, S., Tinson, A., & Born, T. B. (2014). Monitoring Poverty and Social Exclusion 2014. York: New Policy Institute & Joseph Rowntree Foundation.

McKendick, J. H. (2014). What causes poverty? In: McKendrick J. H. et al, ed., *Poverty in Scotland 2014*. London: CPAG.

New Policy Institute (2013). *Monitoring poverty and social exclusion in Scotland 2013*. York: Joseph Rowntree Foundation.

One Parent Families Scotland. (OPFS). (2012). *Positive Change. Annual Report 2012.* Edinburgh: One Parent Families Scotland.

One Parent Families Scotland. (OPFS). (2013). *Better lives, Built together. Annual Report 2013*. Edinburgh: One Parent Families Scotland.

Owen, J., et al. (2010). School-linked sexual health services for young people (SSHYP): a survey and systematic review concerning current models, effectiveness, cost-effectiveness and research opportunities Introduction. *Health Technology Assessment, 14*(30), 1-228, doi:10.3310/hta14300

Pacione, M. (2004) Environments of disadvantage: Geographies of persistent poverty in Glasgow, *Scottish Geographical Journal, 120* (1-2), 117-132, doi: 10.1080/00369220418737196

Paton, G. (2007) Working together. Policy and practice in Scottish early childhood centres. *European Early Childhood Education Research Journal*, *15*(3), 441-454, doi: 10.1080/13502930701679742

Poverty Alliance. (2012). *Constitutional reform and poverty: some key questions.* Glasgow: Poverty Alliance.

Poverty Alliance. (2013). *Achieving social justice in Scotland: meeting the challenge. Report of 4th Scottish Assembly for Tackling Poverty 2013*. Glasgow: Poverty Alliance.

Poverty Alliance. (2014). *Child Poverty Strategy 2014-17: Consultation response by Poverty Alliance.* Glasgow: Poverty Alliance.

Scott, G. (2006). Active labour market policy and the reduction of poverty in the 'new' Scotland. *Critical Social Policy, 26*(3), 669-684, doi: 10.1177/0261018306065619

Scottish Executive. (2001). *Sure Start Scotland aims and funding allocations.* Edinburgh: Scottish Executive.

Scottish Executive. (2002). *Better communities in Scotland. Closing the gap.* The Scottish Executive.

Scottish Government. (2014). *The Child Poverty Strategy for Scotland*: Our Approach 2014 - 2017. Edinburgh: Scottish Government. Recuperado de http://www.scotland.gov.uk/Resource/0044/00445863.pdf

Tackey, N., Barnes, H., & Khambhaita, P. (2011). *Poverty, ethnicity and education. Institute for Employment Studies*. York: Joseph Rowntree Foundation.

Taylor, M., Haux, T., & Pudney, S. (2012). *Skills, employment, income inequality and poverty: theory, evidence and an estimation framework.*

Institute for Social & Economic Research (ISER) University of Essex. York: Joseph Rowntree Foundation.

Teaching Scotland. (2012). A bright future for young mums. *Teaching Scotland, issue, 46*.

Turok, I., & Bailey, N. (2004). Twin track cities? Competitiveness and cohesion in Glasgow and Edinburgh. *Progress in Planning 62*(3), 135–204, doi:10.1016/j.progress.2004.04.001

UNICEF. (2013). *Child well-being in rich countries A comparative overview. Innocenti Report Card 11*. Florence: UNICEF Office of Research. Recuperado de http://www.unicef.org.uk/Images/Campaigns/FINAL_RC11-ENG-LORES-fnl2.pdf

Welford, S. (2010). *A better Scotland for all: report of the first Scottish assembly for tackling poverty. EPIC. Evidence Participation Change.* June 2010. Glasgow: Poverty Alliance.

Laura Ruiz-Eugenio es investigadora Ramon y Cajal en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Contacto: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, Campus de Mundet, Edifici de Llevant, Campus Mundet, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona

E-mail: lauraruizeugenio@ub.edu

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://remie.hipatiapress.com

RETRACTED: The Ideological Import of a Second Identity: A Critical Image Analysis to Global EFL Materials.

Darani Parviz Ahmadi[1], Alireza Akbari[2]

1) Sheikhbahaee University. Iran
2) Katholieke Universiteit Leuven. Belgium

Date of publication: October 15th, 2016
Date of retraction: April 30th, 2021

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Attribution License (CC-BY).

Retraction Notice: The Ideological Import of a Second Identity: A Critical Image Analysis to Global EFL Materials

Received: 11 July 2016; Accepted: 23 September 2016; Published: 15 October 2016; Retracted: 30 April 2021

Multidisciplinary Journal of Educational Research became aware of author misconduct and plagiarism affecting this article published in the journal. The Editorial Board was notified by the Vice-Rector Research Policy and Research Coordination Office of KU Leuven, who informed of the investigation conducted by the Commission on Research Integrity (CRI) of that university. The results of the investigation found that the article contains significant overlap with previously published articles. Therefore, following the REMIE policies regarding Publication Ethics, the Editorial Board of Multidisciplinary Journal of Educational Research has decided to retract the following article for reasons of plagiarism.

REMIE
Multidisciplinary Journal of Educational Research

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://remie.hipatiapress.com

Efecto de la Escolarización en la Producción de Relaciones Causales y Contracausales: Evidencia Psicolingüística para el Ámbito Educativo

Gabriela Mariel Zunino[1,2]

1) Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina
2) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA). Argentina.

Date of publication: October 15th, 2016
Edition period: October 2016 – February 2017

To cite this article: Zunino, G. M. (2016). Efecto de la Escolarización en la Producción de Relaciones Causales y Contracausales: Evidencia Psicolingüística para el Ámbito Educativo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *6*(3), 258-291. doi: 10.17583/remie.2016.2127

To link this article: http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.2127

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Attribution License (CCAL).

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research,
Vol. 6 No. 3 October 2016 pp. 258-291

Formal Education Effect on the Production of Causal and Counter-causal Relations: Psycholinguistic Evidence for the Educational Field

Gabriela Mariel Zunino
CONICET/UBA- Argentina

Abstract

In order to promote the practical application of psycholinguistic data in educational fields and expecting that this transfer would enhance the development of both the pedagogical field and the investigation in experimental psycholinguistics, we present two experiments to analyse the production of semantic relations in discourse, especially the causality/countercausality dimension. We found that the pattern of causal advantage is cross-wise and consistent in subjects with different levels of formal education, so it could be a suitable scaffold to develop other aspects of discourse comprehension and production. We compare our results with previous findings about discourse comprehension and interpret the data in the framework of educational processes. To use of empirical evidence about language processing on educational fields allows not only to review specific issues such as the characteristics of teaching materials, but also to improve educational process in a comprehensive way, making possible to adapt different approaches to populations with different characteristics.

Keywords: psycholinguistics, semantic relations, causality, education

2016 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.17583/remie.2016.2127

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research,
Vol. 6 No. 3 October 2016 pp. 258-291

Efecto de la Escolarización en la Producción de Relaciones Causales y Contracausales: Evidencia Psicolingüística para el Ámbito Educativo

Gabriela Mariel Zunino
CONICET/UBA- Argentina

Resumen

Con el objetivo de propiciar la aplicación concreta de datos psicolingüísticos en ámbitos educativos y de que esta transferencia funcione para potenciar el desarrollo tanto de los espacios pedagógicos como de investigación en psicolingüística experimental, presentamos dos experimentos que estudian la producción de relaciones semánticas en los discursos, especialmente, la dimensión de causalidad/contracausalidad. Hallamos que el patrón de ventaja causal es transversal y consistente en sujetos con distinto nivel de escolarización formal, por lo que podría resultar un adecuado andamiaje para desarrollar otros aspectos de la comprensión y producción de discursos. Comparamos nuestros resultados con hallazgos anteriores en procesos de comprensión de discursos e interpretamos los datos en el marco de los procesos educativos. La utilización de la evidencia empírica sobre procesamiento de lenguaje permite no solo revisar cuestiones específicas como las características de los materiales didácticos, sino mejorar el proceso pedagógico de modo global, en función de adecuar los modos de abordaje a poblaciones con características disímiles.

Palabras clave: psicolingüística, relaciones semánticas, causalidad, educación

2016 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.17583/remie.2016.2127

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

El problema de la *causalidad* ha sido abordado por múltiples disciplinas, desde la filosofía y la psicología hasta la lingüística en sus variados enfoques. Sin embargo, no muchos de los estudios han intentado articular abordajes de índole general con su aplicación concreta y específica en diversos ámbitos cotidianos como la educación (Cheng, 1997; Couper-Kuhlen & Kortman, 2000; Davidson, 1985; Goldman, Graesser & van den Broek, 1999; Goldvarg & Johnson-Laird, 2001; Hume, 1740; Kant, 1787/2008; Kim, 2007; Leslie, 1994; McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996; Michotte, 1963; Pérez, 1999; Schlottmann, 2001; Sloman, 2005; Sperber, Premack & Premack, 1995; Strawson, 1985; Viale, 1999; Waldmann, 2001; entre otros). Asimismo, el estudio psicolingüístico sobre el procesamiento de relaciones semánticas en los discursos –tanto orales como escritos- ha sido abordado por distintas investigaciones, pero pocas han reflexionado sobre cuáles son las posibilidades de transferencia de la evidencia empírica obtenida, en función de aplicar los hallazgos, por ejemplo, en ámbitos educativos con el objetivo de mejorar los procesos de alfabetización en distintos niveles y espacios de escolarización.

Una de las líneas de investigación que ha abordado este problema, a veces tangencialmente, es la que se ha encargado de estudiar cómo impacta la experticia – y, por ende, la posibilidad de hacer intervenir conocimientos previos sobre una determinada temática- durante la comprensión de textos (McNamara et al. 1996; Ozuru, Dempsey & McNamara, 2009; van Dijk y Kintsch, 1983; Zunino, 2014, 2016; Zwaan, Magliano & Graesser, 1995; entre otros). Se han analizado factores propios de los materiales lingüísticos como el tipo de información y el tipo textual, además de variables relativas a los sujetos como el nivel de escolarización o el ámbito de conocimiento especializado de los mismos. Si bien la mayoría de los estudios sobre comprensión de textos y, especialmente, sobre relaciones causales se realizaron con textos narrativos, existen algunos que desplazan la mirada a textos expositivos y fue en ese movimiento que se vio con mayor claridad la necesidad de involucrar otra variable fundamental en el proceso: el conocimiento de mundo del lector[1] (Zunino, 2014, 2016; Dery & Koenig, 2015; Graesser, McNamara & Louwerse 2003; León & Peñalba, 2002; Martins, Kigiel & Jhean-Larose, 2006; McNamara et al. 1996; Noordman,

Vonk & Kempff, 1992; Noordman & Vonk, 1998; Noordman, Vonk, Cozijn & Frank, 2015; Ozuru et al., 2009; Raiter, 2000; Xiang & Kuperberg, 2015; entre otros). Si bien no existe evidencia concluyente sobre cuál es el efecto de los conectores y de la marcación explícita de las relaciones semánticas/conceptuales en los textos expositivos -esto es, si el impacto es similar o muestra el mismo patrón que en textos narrativos-, estos estudios han demostrado con mayor claridad que: a) el efecto del conocimiento de mundo es decisivo -sobre todo en el nivel de representación más abstracto: el modelo de situación[2]-; b) existe una articulación de modo permanente e inevitable con las marcas lingüísticas presentadas por el texto; c) las estrategias de procesamiento puestas en juego por lectores expertos y no expertos son significativamente distintas. El tipo específico de interacción que presenta la información lingüística explícita y el conocimiento previo sobre el mundo, no obstante, sigue en discusión (Degand & Sanders, 2002; Kendeou & van den Broek, 2007; McNamara et al., 1996; Noordman & Vonk, 1998).

Otra cuestión central en este panorama ha sido la escasez de trabajos sobre producción de discurso y el análisis de los potenciales puntos en común o de contraste respecto de procesos de comprensión (Mar, 2004). En trabajos anteriores (Zunino, 2014, 2016; Zunino & Raiter, 2012), hemos analizado procesos de comprensión: planteamos y respaldamos lo que denominamos "Hipótesis de causalidad por defecto" –también defendida por Sanders (2005) con algunas diferencias específicas-. De modo general, esta hipótesis plantea que las relaciones causales son esperadas y establecidas como estrategia por defecto cuando un sujeto procesa discurso y que, por ende, su procesamiento (psico)lingüístico será más sencillo –más preciso y más rápido- que el de otras relaciones semánticas. Asimismo, las relaciones causales presentarán menos requerimientos de marca semántica explícita –como las partículas conectivas- para ser adecuadamente comprendidas. Por otro lado, hemos analizado de modo preliminar parte de los datos sobre producción presentados en este artículo en otro trabajo reciente (Zunino, 2016) como primer acercamiento al proceso de producción de discurso y, específicamente, al papel de la dimensión causal/contracausal en él. Aquí intentaremos articular estos datos previos

con nuevos resultados para analizar esa interacción en función de utilizar esta evidencia más específicamente en el espacio educativo.

En términos de cómo estos datos pueden aportar estrategias relevantes en el ámbito de la educación, es especialmente importante notar que: a) una ventaja causal transversal a los niveles de escolarización –esto es, la posibilidad de construir causalidad sin especial entrenamiento- puede resultar un andamiaje ideal para desarrollar la producción y comprensión de discursos/textos y proyectar esta facilidad a otras relaciones semánticas que sí requieran entrenamiento especial; b) el bajo rendimiento durante la comprensión de textos con una ostensible ausencia de marcas semánticas explícitas, especialmente en temáticas no familiares o desconocidas, no indica necesariamente dificultades del sujeto –en este caso, del estudiante-, sino del material lingüístico que se le ofrece –por ejemplo, los textos del material didáctico utilizado-, por lo que un especial cuidado sobre este aspecto en la selección y diseño de materiales didácticos puede repercutir en una mejora significativa de su comprensión.

En este trabajo pretendemos aportar evidencia convergente para procesos de construcción y producción de relaciones causales y contracausales. En este sentido, nuestro objetivo es sumar datos sobre tareas de producción en un contexto de escasa evidencia empírica[3], y analizar de qué modo estos resultados pueden ser utilizados, en conjunto con hallazgos anteriores, para pensar estrategias que mejoren la comprensión y producción de discursos en el ámbito educativo. Presentamos dos experimentos que implican tareas de producción y se complementan entre sí: uno de ellos plantea un completamiento guiado por opciones múltiples y el otro intenta analizar el proceso de completamiento espontáneo sin más guía o restricción semántica que la partícula conectiva. Por otra parte, el primero presenta sólo una estructura lingüística posible para cada tipo de relación: consecutivas con “entonces” para las relaciones causales y adversativas con “pero” para las relaciones contracausales. El segundo experimento, en cambio, permite ver qué sucede con otro tipo de estructuras lingüísticas que también verbalizan relaciones causales y contracausales: causales invertidas con “porque” y concesivas con “aunque”. Relacionar los resultados en ambos casos nos dará una idea más cabal del proceso analizado.

Experimento 1

Este experimento tiene como objetivo verificar si la "Hipótesis de causalidad por defecto" se evidencia y de qué modo lo hace cuando la tarea propuesta implica comprender un fragmento textual inconcluso -presentado en dos condiciones: sin y con partícula conectiva- y seleccionar, de entre cuatro opciones, un final adecuado que complete el texto de modo coherente. Nuestra predicción es que, si esta hipótesis se cumple efectivamente, los lectores seleccionarán con mayor frecuencia y en menor tiempo las opciones de completamiento causal, incluso sin que haya marcas explícitas como partículas conectivas causales y sin distinciones según el nivel de escolarización formal del sujeto.

Método

Participantes

A partir de un muestreo aleatorio estratificado por nivel de escolarización formal, se conformaron dos grupos: alta escolaridad y baja escolaridad. En el grupo de alta escolaridad (AE), participaron 50 sujetos, con un promedio de 40,2 años de edad, D.E.13,79, hablantes nativos de español rioplatense, con una escolarización formal de entre 12 y 18 años -promedio= 17,32; D.E.=1,53-. En el grupo de baja escolaridad (BE), participaron 34 sujetos de ambos sexos, con un promedio de edad de 28,82 años, D.E. 12,67, hablantes nativos de español rioplatense, con una escolarización formal de entre 7 y 12 años -promedio 10,54 años; D.E.=0,9-[4].

Los datos se trataron como medidas repetidas -diseño de emparejamiento de sujetos o *matched subject* (Gravetter & Wallnau, 2009). Organizados en parejas, uno de los integrantes de la pareja realizó la tarea en la condición sin partícula conectiva y el otro realizó la tarea con partícula conectiva presente. Se obtuvieron datos de 25 participantes de alta escolaridad y 17 de baja escolaridad por condición evaluada.

Materiales

Fueron diseñados 18 textos breves[5] que se encontraban inconclusos, seguidos por 4 opciones de completamiento: opción causal (C), opción contracausal (CC), opción coherente sin relación causal (sin RC), opción incongruente/inconsistente (INC). Todos los textos fueron controlados en su extensión por cantidad de palabras: entre 30 y 42 palabras por texto, con un promedio de 34,6.

Las extensiones de las opciones de respuesta fueron controladas por cantidad de palabras del siguiente modo: la suma de las palabras contenidas por las cuatro frases en cada ítem siempre fue de entre 15 y 25 palabras y su promedio de 20,9 palabras por ítem. Si se consideran los dos tipos de estímulos generados por la inclusión de la partícula conectiva, surge lo siguiente: los estímulos causales presentan un promedio de 22 palabras por grupo de opciones; los estímulos contracausales presentan un promedio de 20 palabras por grupo de opciones.

Se controló el orden de presentación de las opciones: la opción causal aparecía 4 veces en primer, tercer y cuarto lugar y 5 veces en segundo lugar; el resto de las opciones variaban entre 4 y 6 veces en cada posición, en función de la ubicación de la opción causal en cada caso.

En la primera condición evaluada, se presentaron los 18 textos sin partícula conectiva: en este caso, la elección no estaba guiada explícitamente. La segunda condición evaluada presentó los mismos 18 textos, pero se incluyeron partículas conectivas que marcaban explícitamente la relación semántica esperada y guiaban el completamiento: la mitad de los estímulos se presentaron con partícula causal “entonces” y la otra mitad, con partícula contracausal “pero”.

En relación con la estructura sintáctica de las oraciones utilizadas y otras restricciones gramaticales, debe aclarase que: 1) tenían una estructura básica S-V-O; 2) se armaron oraciones breves, evitando oraciones compuestas; 3) los verbos siempre se presentaron en modo indicativo y variaron entre presente y pasado -se usan ambos tipos de pretéritos simples, según el estímulo-; 4) no se presentaron estructuras hendidas, proposiciones incluidas adjetivas -ni especificativas ni explicativas-, proposiciones incluidas adverbiales o proposiciones incluidas sustantivas -excepto en un unos pocos

casos de discurso referido simple: “le dijo que” o “le pidió que” en función de que respetaran la variedad de español de los hablantes que iban a realizar las tareas-; 5) se evitaron todas las negaciones explícitas, tanto de los estímulos como de las preguntas: se utilizaron sólo negaciones léxicas cuando resultaba estrictamente necesario.

Ejemplo de estímulos utilizados:

(1) Javier hace atletismo desde chico. Siempre le gustó correr, disfruta mucho de hacer actividad física. Desde que empezó a competir internacionalmente, debe entrenar todos los días varias horas. (entonces/pero) Su rendimiento deportivo…

1.- es mucho mejor que hace unos años. (C)

2.- genera alegría en otros deportistas. (sin RC)

3.- profesor de matemática. (INC)

4.- sigue igual que hace unos años. (CC)

Procedimiento

Las pruebas fueron programadas en SuperLab 4.0[6]. Se evaluó tanto la adecuación o el tipo de respuesta como los tiempos de lectura del estímulo (TRL) y de respuesta o resolución de la tarea (TRR). La administración de la prueba fue individual con el evaluador presente.

En todos los casos, se presentó la consigna por escrito en la pantalla de la computadora y oralmente por parte del evaluador. Luego de cada consigna, los sujetos realizaban un ejemplo de práctica con el fin de verificar la adecuada comprensión del ejercicio.

El experimento constaba de una lista de 20 ítems -18 *target* y 2 *fillers* al inicio de cada bloque para propiciar la habituación a la tarea- en dos condiciones: sin partícula conectiva específica y con partícula conectiva causal o contracausal, lo que generaba 9 ítems para cada dimensión semántica. Cada participante estuvo frente a un bloque de 20 ítems, presentados al azar.

Para comenzar con el experimento, el participante debía presionar la barra espaciadora. Inmediatamente aparecía un texto escrito en letras negras sobre pantalla blanca; el sujeto debía leer con atención el fragmento y luego presionar nuevamente la barra espaciadora. En esa instancia, aún con el texto presente, aparecían las 4 opciones de completamiento numeradas del 1 al 4 y

el participante debía elegir qué opción creía que completaba mejor el fragmento que había leído. Si creían que ninguna completaba adecuadamente el fragmento, podían presionar la barra espaciadora y seguir con el siguiente texto.

Resultados

En primer término, se llevó a cabo un análisis exploratorio que permitiera detectar los casos extremos de TR y depurar la base de datos[7]. Se optó por utilizar un método de detección dependiente del tamaño muestral (Cousineau & Chartier, 2010; Thompson, 2006). Se calcularon las medias y los desvíos de cada sujeto en cada condición o para cada respuesta. Para la primera condición, se consideraron las medias de TRs para elecciones causales vs. no causales. Para la segunda condición se consideraron los TRs de ítems respondidos adecuadamente para cada modalidad -causal vs. contracausal-. Los datos eliminados a partir de seguir el método de Van Selst y Jolicoeur (1994) implicaron todos aquellos resultados que quedaran por fuera de 2 desvíos estándar (DE) de la media por sujeto por condición: a) primera condición, en el grupo AE: se eliminó el 5% de los datos para los TRL y el 3% para los TRR[8], b) primera condición grupo BE: se eliminó 4% de los TRL y el 5% de los TRR; c) segunda condición, grupo AE: se eliminó el 4% de los TRL y el 4% de los TRR; d) segunda condición, grupo BE: se eliminó el 2% de los TRL y el 3% de los TRR. En todas las condiciones, se decidió reemplazar los casos extremos por el valor de la media de cada sujeto en cada condición (Ratcliff, 1979, 1993).

Para el análisis del tipo de respuesta -niveles de respuestas correctas/adecuadas- con análisis de varianzas -con porcentajes o proporciones no es posible realizar este tipo de prueba (Woods, Fletcher & Hughes, 1986)-, se realizó una transformación logística sobre la proporción de respuestas de cada tipo o adecuadas -según la condición- de cada sujeto.

Condición sin partícula conectiva

Para detectar efectos principales e interacciones entre las variables, realizamos un análisis factorial completo[9] con un factor independiente o

entre sujetos -ESCOLARIZACIÓN- y un factor intra-sujetos o medidas repetidas –TIPO DE COMPLETAMIENTO: causal vs, no causal-. Para el tipo de respuesta, la variable de TIPO DE COMPLETAMIENTO -causal vs. no causal- mostró un efecto principal significativo (F(1,35)=259,88; p=,000) y también fue significativa su interacción con el factor de ESCOLARIZACIÓN (F(1,35)=13,5; p=,001). Para los valores de TRL, sólo la interacción TIPO DE COMPLETAMIENTO*ESCOLARIZACIÓN (F(1,33)=4,94; p=,033) resultó significativa; mientras para los TRR sólo se obtuvo efecto principal de TIPO DE COMPLETAMIENTO (F(1,33)=13,14; p=,001).

Tabla 1
Experimento 1: tipos de completamiento, tiempos de lectura y respuesta (ms) y desvíos estándar en condición sin partícula.

		Rta%	Rta TLog (DE)	TRL (DE) (ms)	TRR (DE) (ms)
AE	Causal	92,5	2,18 (,687)	9714,02(2257,59)	9233,11(3966,69)
	No causal	7,3	-2,39 (,562)	11382,52(2862,81)	14867,62(10426,16)
BE	Causal	77,7	1,40 (,836)	13936,22(6042,87)	11912,13(7247,12)
	No causal	21,0	-1,47 (,806)	13487,56(5880,58)	13937,66(8719,52)

Elaboración propia. AE= Alta Escolaridad; BE= Baja Escolaridad; ms=milisegundos; TLog=resultado de transformación logística de porcentajes; TRL=tiempo de lectura; TRR=tiempo de respuesta; DE=desvío estándar.

Para el nivel de respuesta, el contraste entre completamientos causales vs. no causales fue estadísticamente significativo en ambos grupos de participantes (AE: F(1,19)=307,4; p=,000 y BE: F(1,16)= 52,54; p=,000) a favor de los completamientos causales. Para TRL, en cambio, sólo existió un efecto estadísticamente significativo para el grupo AE (F1(1,18)=9,42; p=,007; F2(1,11)=15,49; p=,002). Para TRR, el grupo AE mostró un contraste significativo a favor del completamiento causal (F1(1,18)=10,66; p=,004; F2(1,11)=7,93; p=,017), mientras que para el grupo BE la diferencia entre las medias sólo fue significativa para F2 (F1(1,15)=3,75; p=,072; F2(1,16)=13,74; p=,002).

Finalmente, se realizaron los contrastes entre grupos según nivel de escolarización, con ANOVA para muestras independientes. Sólo la variable tipo de completamiento -causal vs. no causal- mostró diferencias significativas entre los grupos, a favor de los sujetos de alta escolaridad. Para completamiento causal: F(1,40)=10,21; p=,003. Para completamiento no causal: F(1,36)=16,47; p=,000. Las medias de TRL y TRR no se distinguieron significativamente según el nivel de escolarización de los sujetos.

Condición con partícula conectiva

El análisis factorial completo, con un factor entre sujetos –ESCOLARIZACIÓN- y un factor intra-sujetos -DIMENSIÓN SEMÁNTICA: causal vs. contracausal- mostró un efecto principal de DIMENSIÓN SEÁNTICA para la precisión de respuestas (F(1,40)=25,31; p=,000) y una interacción significativa entre DIMENSIÓN SEMÁNTICA*ESCOLARIZACIÓN (F(1,40)=4,29; p=,045). Para la medida de TRL no se encontraron ni efectos principales ni interacciones significativas. Para los TRR, en cambio, se halló un efecto principal significativo del factor intra-grupo de DIMENSIÓN SEMÁNTICA (F(1,40)=55,63; p=,000).

Tabla 2
Experimento 1: respuestas adecuadas, tiempos de lectura y respuesta (ms) y desvíos estándar con partícula conectiva.

		RtaAdec %	**Rta TLog (DE)**	**TRL (DE) (ms)**	**TRR (DE) (ms)**
AE	Causal	92,3	4,72 (3,10)	11052,72(2593,37)	9355,65(3480,64)
	Contracausal	81,1	3,13 (3,23)	11352,28(3260,24)	15181,48(6158,41)
BE	Causal	86,9	3,67(3,05)	13958,06(3863,69)	10525,16(4282,12)
	Contracausal	47,1	-,150 (1,01)	13686,62(4206,58)	17850,61(9397,28)

Elaboración propia. AE= Alta Escolaridad; BE= Baja Escolaridad; ms=milisegundos; TLog=resultado de transformación logística de porcentajes; TRL=tiempo de lectura; TRR=tiempo de respuesta; DE=desvío estándar.

Tabla 3
Experimento 1: completamientos inadecuados según tipo de estímulo: opciones elegidas.

		Rta C (%)	RtaCC (%)	SinRC (%)	Inc (%)	N/R (%)
	C	----	20	66,7	6,7	6,7
AE	CC	89,5	----	7,9	2,6	----
	C	----	27,8	61,1	11,1	----
BE	CC	87,3	----	1,4	7,0	4,2

Elaboración propia. AE=Alta escolaridad; BE=Baja escolaridad; C=ítems causales; CC=ítems contracausales; Rta C=completamiento causal; Rta CC= completamiento contracausal; Sin RC=completamiento sin relación causal/contracausal; Inc=completamiento inconsistente; N/R=no responde.

Para el contraste entre estímulos causales y contracausales dentro de cada grupo de sujetos, la diferencia en los niveles de precisión de respuestas para ambas dimensiones fue significativa en ambos grupos a favor de los ítems causales (AE: F(1,24)=4,35; p=,048 y BE: F(1,16)=33,53; p=,000). Las medidas de TRL no mostraron diferencias significativas en ninguno de los dos grupos, pero el contraste de medias de TRR fue estadísticamente significativo en el grupo AE también con ventaja causal: F1(1,24)=36,4; p=,000; F2(1,17)=11,02; p=,004. Para el grupo BE, en cambio F1 resultó significativa, pero F2 no lo fue: F1(1,16)=20,88; p=,000; F2(1,17)= 3,55; p=,078).

Además, se hicieron los contrastes entre grupos a través de pruebas ANOVA para muestras independientes. Para la precisión de respuestas, la dimensión causal no mostró diferencias significativas entre los grupos, pero sí fue significativo el contraste para la dimensión contracausal (F(1,40)=16,25; p=,000). Inversamente, para TRL, sólo fueron significativas las diferencias en la dimensión causal (F1(1,40)=8,54; p=,006; F2(1,17)=14,65; p=,001). Para TRR, la causales mostraron diferencias significativas para F1 (F1(1,40)=4,09; p=,050), pero no para F2 (F2(1,17)=2,37; p=,143).

Discusión

En principio, es necesario decir que la tarea propuesta implica, por supuesto, la comprensión del fragmento, pero, además, requiere construir una relación semántica en pos de generar un texto globalmente coherente. En este sentido, la prueba permite evaluar el proceso activo[10] de construcción de relaciones de significado que los lectores llevan adelante durante la comprensión y resulta especialmente informativa para verificar si la causalidad efectivamente es una relación preferida durante ese proceso.

En ambos grupos de sujetos, existió una tendencia marcada por el completamiento causal y una diferencia estadísticamente significativa respecto de los completamientos no causales. Este primer dato respalda de modo claro nuestra hipótesis de causalidad por defecto (Zunino, 2014, 2016). Esto es: en caso de no haber ninguna marca explícita sobre la relación semántica a establecer, el lector se inclina por construir una relación causal. A partir de este mismo dato, un segundo punto importante es la consistencia en el patrón de respuestas entre ambos grupos de sujetos. Sin bien en el grupo de baja escolaridad el porcentaje de elección causal decreció levemente, el patrón de ventaja causal continúa siendo marcado. Si se mira en detalle, en el grupo de baja escolaridad, lo que se da es una mayor dispersión de las elecciones: hay más casos de “no responde” y una dispersión mayor en la elección de otras opciones, incluso la opción considerada de completamiento “inconsistente”. Si bien este dato parece evidenciar que la comprensión general resulta más difícil para el grupo con menor escolarización formal –esto es, la pericia en la comprensión se encuentra condicionada por la escolarización-, esta variable no parece condicionar lo que podríamos denominar “patrón causal”. Este dato es central para nuestros objetivos: si existe evidencia de que las relaciones causales son básicas y fundantes para la organización de nuestras representaciones mentales sobre el mundo y sobre los discursos –sin intervención de la escolarización-, este patrón podría usarse como estructura conceptual y discursiva de sostén para abordar pedagógicamente tanto la comprensión y producción de textos como habilidad general, como el manejo específico de otros aspectos lingüísticos y discursivos no susceptibles de procesamiento por defecto.

En la condición con partícula conectiva presente es posible notar que el patrón de preferencia causal se mantiene para ambos grupos de sujetos. Los ítems causales tienen un nivel de completamientos adecuados significativamente mayor que los contracausales, en ambos grupos de sujetos. Más aún, en el grupo de baja escolaridad, el porcentaje de completamientos adecuados en ítems contracausales es menor al 50%. Este dato es de por sí informativo, y se refuerza con el análisis acerca de qué tipo de elección hacen los sujetos en los casos en que no eligen la respuesta adecuada en relación con la restricción semántica impuesta por el conector. En ambos grupos existe un patrón similar. Para estímulos causales, las elecciones inadecuadas están sistemáticamente desplazadas hacia la opción semánticamente plausible fuera de la dimensión causal/contracausal. Esto parece implicar una suerte de debilitamiento de la relación semántica: serían casos en que la guía lingüística no parece ser lo suficientemente fuerte y sólo llega a propiciar un completamiento semántico consistente pero más débil o menos específico. En cambio, para los estímulos contracausales, la situación es distinta: en ambos grupos, la mayoría de los completamientos inadecuados parece estar guiado por una tendencia causal. Incluso con la presencia de una marca lingüística explícita que indica lo contrario, los lectores eligen completar los textos causalmente. Esta podría ser uno de los efectos más fuertes de la *causalidad por defecto*: se llega incluso a desconocer la guía semántica explícita presentada por el ítem en función de cumplir una expectativa causal en el completamiento. Una vez más, este patrón se mantiene para ambos niveles de escolaridad por lo que la tendencia causal no puede ser adjudicada a dicha variable y esto refuerza la posibilidad de contar con una base común desde la cual desarrollar habilidades de lecto-escritura.

Si pasamos a revisar los tiempos de procesamiento, es posible ver que el patrón general tendiente hacia la causalidad se mantiene, pero presenta algunas particularidades. En la condición sin partícula conectiva, para el grupo de alta escolaridad, los ítems que fueron completados causalmente no sólo mostraron menores tiempos para la elección de la respuesta sino menores tiempos de lectura. Este dato es interesante, ya que podría estar exhibiendo que la expectativa causal ya está presente en la construcción del modelo mental del texto durante la primera lectura y que el completamiento

causal no se decide una vez concluida la lectura del fragmento y presentadas las opciones –acorde a la hipótesis de procesamiento incremental (Traxler, Bybee y Pickering, 1997)-. Sin embargo, esta capacidad prospectiva o anticipatoria de construcción de un modelo mental –vinculada con un proceso más activo de comprensión- sí estaría condicionada por el nivel de escolarización y, específicamente, por el entrenamiento lector.

Para el grupo de baja escolaridad, por su parte, en ambas condiciones, las diferencias en los tiempos de completamiento solo fueron cercanas a la significatividad: aun con diferencias nominales notables, los contrastes no resultaron estadísticamente significativos[11]. Este dato mostraría que si bien la organización conceptual y la tendencia interpretativa hacia la causalidad no depende de la escolarización, la velocidad –eficiencia- de ese proceso durante la comprensión y producción de discursos sí puede ser entrenada: para la causalidad, la escolarización facilita el proceso aunque no el resultado final, disminuyendo el esfuerzo cognitivo puesto en juego durante el procesamiento lingüístico; para la contracausalidad, la escolarización permite la adecuada interpretación del discurso, aun cuando no pueda igualar al procesamiento causal, en términos de eficiencia del proceso.

Experimento 2

Como adelantamos en la Introducción, para tener un panorama más cabal del proceso de producción de relaciones semánticas, específicamente el rol de la causalidad/contracausalidad, es necesario articular los datos presentados en el Experimento 1 con los resultados surgidos de un experimento que no restrinja el completamiento con opciones múltiples y nos permita analizar la producción espontánea de los sujetos. Así, nuestro segundo experimento intenta verificar: a) qué sucede cuando la tarea permite un completamiento espontáneo abierto; b) qué sucede con distintas construcciones lingüísticas -y las partículas conectivas asociadas- que permiten verbalizar relaciones causales y contracausales.

Método

Participantes

En el grupo de alta escolaridad, participaron 34 sujetos hablantes nativos de español rioplatense -promedio de edad de 35,3 años; D.E.12,25-, con una escolarización formal de entre 12 y 18 años -promedio= 18,3; D.E.=0,95-. En el grupo de baja escolaridad, participaron 34 sujetos hablantes nativos de español rioplatense -promedio de edad de 26,1 años; D.E.= 12,2-, con una escolarización formal de entre 7 y 12 años -promedio= 10,8; D.E. 0,7-. Dentro de cada grupo, los participantes se organizaron del mismo modo que en el Experimento 1. Con esta distribución, se obtuvieron datos de 17 participantes por condición evaluada.

Materiales

Se presentaron 20 fragmentos textuales conformados por dos cláusulas con la última proposición incompleta. De los 20 ítems, 10 de ellos eran causales y 10 contracausales. A su vez, cada uno presentaba dos condiciones según la partícula conectiva utilizada: "entonces" y "porque" para causales; "pero" y "aunque" para contracausales. Se controló la extensión por cantidad de palabras. Todos los estímulos tenían entre 12 y 18 palabras, con las siguientes medias de palabras por ítem: a) condición con "entonces": 14,2; b) condición con "porque": 14,6; c) condición con "pero": 14,8; d) condición con "aunque": 14,4. Se incluyeron, además, 10 ítems de relleno (*fillers*) en los que el completamiento requerido no pertenecía a la dimensión causal/contracausal.

Las consideraciones sobre estructura sintáctica y selección léxica y las particularidades metodológicas fueron las mismas que las descriptas para el Experimento1.

Ejemplos de estímulos utilizados:

(2) Mariana tiene un bebé recién nacido. Hacía horas que el bebito lloraba sin parar, entonces…

(3) Hace bastante que la computadora de Mario anda mal. Hoy decidió llevarla al servicio técnico porque…

(4) Gustavo y su mujer se reparten las tareas de la casa. Gustavo odia planchar, pero…
(5) A Carmen le encanta viajar. Aunque este año ya usó todas sus vacaciones, ...
(6) Mientras Julia estaba en el consultorio del dentista, su mamá….

Procedimiento

Este experimento fue programado en SuperLab 4.0. Se evaluaron tanto el tipo de respuesta, como los tiempos de iniciación verbal (TRI). La administración de la prueba fue individual. El procedimiento de presentación de consignas fue el mismo que en el Experimento 1.

El participante debía leer el estímulo presentado e, inmediatamente, producir la continuación de la segunda oración de modo oral. Todas las respuestas fueron grabadas para luego realizar una clasificación exhaustiva y adecuada de los completamientos espontáneos.

Se organizaron dos listas de 30 ítems: 10 *targets* causales, 10 *targets* contracausales y 10 *fillers*. Los estímulos se presentaron al azar.

Resultados

En primera instancia, se realizó una clasificación de los tipos de completamiento, en función de sistematizar el análisis. A partir de analizar todas las respuestas, la clasificación quedó conformada por siete tipos de respuesta para cada dimensión semántica. Para causales: 1) adecuada causal fuerte: causa-consecuencia directa; 2) adecuada causal débil: causa-consecuencia indirecta, premisa intermedia de una cadena causal mayor; 3) adecuada coherencia dudosa; 4) inadecuada contracausal; 5) inadecuada por cambio de estructura; 6) inadecuada incoherente; 7) tautológico/no informativo. Para contracausales: 1) adecuada contracausal; 2) adecuada no contracausal o de contraste genérico; 3) adecuada de coherencia dudosa; 4) inadecuada causal; 5) inadecuada cambio de estructura[12]; 6) inadecuada incoherente.

Se llevó a cabo un análisis exploratorio sobre los tiempos de iniciación verbal (TRI) y se depuró la base de datos crudos con el mismo método que en el experimento anterior (Cousineau & Chartier, 2010; Ratcliff, 1979,

1993; Thompson, 2006): sólo se detectaron 5 casos extremos. Para poder analizar el tipo de respuesta con análisis de varianzas, se realizó una transformación logística sobre la proporción de respuestas de cada sujeto para los completamientos que interesaban especialmente en este trabajo: causal fuerte y contracausal -respuestas tipo 1 para cada dimensión-.

Tabla 4

Experimento 2: porcentajes totales y tiempos de iniciación verbal por tipo de completamiento.

		1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)	6(%)	7(%)	TRI (ms) (DE)
ENTONCES	AE	72,4	24,1	0,6	---	---	2,4	0,6	6940,66 (786,63)
	BE	73,6	15,3	6,1	--	1,2	0,6	1,8	7360,19 (784,46)
PORQUE	AE	67,7	25,7	2,4	0,6	---	0,6	3,0	6973,97 (692,35)
	BE	57,4	25,3	4,9	---	---	3,6	8,6	7135,34(612,29)
PERO	AE	71,6	15,4	5,9	3,6	---	3,6	---	8220,39(1434,73)
	BE	58,1	23,4	4,8	7,8	1,8	3,0	1,2	7863,46(2141,78)
AUNQUE	AE	80,6	3,5	2,4	4,7	6,5	2,4	---	7780,63(1348,97)
	BE	52,7	7,8	5,4	6,6	25,7	1,2	0,6	8352,19(2136,84)

Elaboración propia. AE= Alta escolaridad; BE= Baja escolaridad; Comp=completamiento. Los números corresponden con la clasificación descripta al inicia de este apartado.

Tabla 5

Experimento 2: Tiempos de iniciación verbal (TRI) y desvíos estándar (DE) por tipo de estímulo para completamientos 1.

		Rtas TLog (DE)	TRI (ms) (DE)
ENTONCES	AE	1,44 (1,75)	6940,66 (786,63)
	BE	1,71 (2,46)	7360,19 (784,46)
PORQUE	AE	0,82 (0,59)	6973,97 (692,35)
	BE	0,24 (0,48)	7135,34 (612,29)
PERO	AE	1,38 (1,72)	8220,39 (1434,73)
	BE	0,31 (0,61)	7863,46 (2141,78)
AUNQUE	AE	2,72 (2,95)	7780,63 (1348,97)
	BE	0,22 (1,01)	8352,19 (2136,84)

Elaboración propia. AE=Alta escolaridad; BE= Baja escolaridad; TLog=transformación logística; TRI=tiempo de iniciación verbal; DE=desvío estándar; ms=milisegundos.

En primer lugar, se realizó un análisis factorial completo con un factor entre sujetos –ESCOLARIDAD- y un factor intra-sujeto –CONECTOR-, considerando los completamientos de tipo 1 para cada dimensión. Para la medida de tipo de respuesta, se halló efecto principal significativo para el factor entre sujetos ESCOLARIDAD ($F_{(1,30)}$=8,13; p=,008). También resultó significativa la interacción CONECTOR*ESCOLARIDAD ($F_{(1,30)}$=5,25; p=0,29). Por su parte, para la medida de tiempo de iniciación verbal en los casos de completamiento de tipo 1, sólo se halló efecto principal de la variable CONECTOR ($F_{(1,30)}$=7,06; p=,013); el factor ESCOLARIDAD y la interacción entre ambos no resultaron significativos.

En segunda instancia, se realizaron varias comparaciones específicas por ANOVA de medidas repetidas, para cada grupo de escolaridad: 1) completamiento causal con “entonces” vs. con “porque”; 2) completamiento contracausal con “pero” vs. con “aunque”; 3) completamiento causal de mejor rendimiento (con “entonces” para ambos grupos) vs. contracausal de mejor rendimiento (con “aunque” para AE y “pero” para BE); 4) causales vs. contracausales. Para todos los contrastes, se calculó F1 y F2 y las comparaciones múltiples fueron tratadas con corrección de Bonferroni.

1) Si bien los completamientos de consecuencias resultaron más sencillos para ambos grupos, la diferencia respecto de los completamientos de causas es estadísticamente significativa sólo para el grupo BE (F(1,15)=5,92; p=,028). Las diferencias en los TRI, sin embargo, no mostraron ventajas significativas para ninguna de las dos condiciones en ninguno de los dos grupos de participantes.

2) Si bien en el grupo AE existe una ventaja de la condición con “aunque” tanto en el tipo de completamiento como en el tiempo requerido, sólo el contraste F1 de la medida TRI resultó significativo (F(1,16)=9,49; p=,007). Para el grupo BE, ninguno de los contrastes resultó significativo.

3) Ambos grupos difirieron respecto de qué condición mostró el mejor rendimiento en la dimensión contracausal, por lo que los contrastes realizados fueron distintos. Para el grupo AE, las dos condiciones de mejor rendimiento fueron “entonces” y “aunque”. Los tipos de respuesta, mostraron una ventaja significativa de la condición de mejor rendimiento contracausal (F(1,16)=5,08, p=,039). Para el tiempo de iniciación verbal, en

cambio, la ventaja fue significativa pero a favor de la condición causal (F1(1,16)= 5,91, p= , 027; F2(3,39)=7,24, p=,001). Por su parte, para el grupo BE, el mejor rendimiento se halló con "entonces" y "pero". La medida de tipo de completamiento exhibió un contraste estadísticamente significativo a favor de la condición causal (F(1,16)= 4,38, p= ,05); mientras que la medida de tiempo no arrojó contrastes significativos.

4) Si se toma la totalidad de los ítems causales y contracausales -sin importar el conector utilizado en cada dimensión-, la diferencia en la cantidad de completamientos adecuados –respuesta tipo 1- de cada dimensión no resulta significativa, pero la ventaja en los TRI para ítems causales sí es estadísticamente significativa: F(1,19)=5,6; p=,025.

Finalmente, se hicieron los contrastes entre grupos (AE vs. BE):

1) completamiento 1 con "entonces": el contraste sobre tipo de respuesta no fue estadísticamente significativo, sí, en cambio, el realizado sobre TRI, que mostró una ventaja para el grupo AE (F1(1,31)= 4,93; p=,034; F2(1,19)=4,94; p=,039).

2) completamiento 1 con "porque": se halló significatividad estadística a favor del grupo AE para el contraste por tipo de respuesta (F(1,31)=9,46; p=,004), no así para la medida de tiempo.

3) completamiento 1 con "pero": el contraste por tipo de respuesta resultó estadísticamente significativo a favor del grupo AE (F(1,31)=5,78; p=,022), pero las diferencias en tiempo no mostraron significatividad estadística entre los grupos.

4) completamiento 1 con "aunque": sólo se halló una diferencia estadísticamente significativa en la comparación por tipo de respuesta, también a favor del grupo AE (F(1,31)=10,22; p=,003).

Discusión

En primera instancia, diremos que encontramos una ventaja causal cuando comparamos las dos dimensiones de modo global. Si bien la diferencia en la cantidad de completamientos considerados causales y contracausales de tipo 1 no es significativa, sí hay una diferencia significativa en los tiempos de completamiento. Esto es, resulta más sencillo completar relaciones semánticas dentro de la dimensión causal –en cualquiera de sus formas

estructurales- que en la dimensión contracausal, y esta ventaja se exhibe especialmente en los tiempos requeridos para producir el segmento faltante de la relación.

Existe, además, una interacción entre la ESCOLARIZACIÓN y la DIMENSIÓN SEMÁNTICA analizada. Este patrón parece mostrar que la escolarización vuelve a modular la marcada ventaja causal que se presentaría por defecto. La diferencia entre grupos respecto de los completamientos considerados contracausales es siempre significativa y la brecha es marcadamente superior que para los causales: construir contracausalidad es más complejo siempre, pero, además, está significativamente condicionado por el nivel de escolarización formal del sujeto. No así los tiempos requeridos para producir ese completamiento: en los casos en que se logra una producción adecuada, el proceso *on-line* no difiere entre los grupos. Existe, además, otro dato importante a tener en cuenta que confluye para respaldar este patrón: exclusivamente en el grupo BE encontramos más de un 25% de completamientos que fuerzan la estructura del ítem –respuestas de tipo 5: ver nota 12-. Aquí se vería nuevamente un efecto máximo de esta tendencia causal: los sujetos buscan completar la relación con consecuencias a expensas de modificar la estructura del estímulo dado, tal como sucedía en el Experimento 1 cuando desconocían la guía semántica otorgada por la partícula conectiva para elegir la opción causal.

Dentro de la dimensión contracausal, la condición con "aunque" sigue mostrando una ventaja en el grupo AE, pero no resulta significativa. Para el grupo BE, por su parte, es la condición con "pero" la que muestra mejor rendimiento -en todas las medidas-, aunque ninguno de los contrastes llega a mostrar significatividad estadística. En términos explicativos, creemos que esta diferencia entre grupos puede comprenderse en función de las características semánticas propias de cada partícula conectiva en español. "Pero" tiene una amplitud semántica mayor y suele utilizarse para relaciones de contraste genérico -de hecho, alrededor del 23% de los completamientos con "pero" fueron clasificados como contrastes amplios para el grupo BE[13].

A partir de estos datos, entendemos que las posibilidades de precisar el completamiento desde el contraste genérico hacia la *contracausalidad* propiamente dicha serían directamente proporcionales al nivel de escolarización[14]. Por otro lado, el dato ya mencionado sobre el alto

porcentaje de modificaciones de estructura que mostró la condición con "aunque" en el grupo BE, que lleva el estímulo desde una construcción concesiva hacia una adversativa en función de producir completamiento causal, podría entenderse en el mismo sentido: en esos casos, los sujetos procesaron, encadenadamente, «contraste genérico» + «causalidad». Ambas partes de ese patrón de procesamiento parecen ser influidas por la escolarización: los sujetos de AE procesan con mayor precisión la contracausalidad propiamente dicha sin tender al contraste genérico y pueden modular su tendencia causal por defecto cuando la marca semántica explícita es precisa en tanto instrucción de procesamiento.

Por último, para la dimensión causal es interesante notar que el peso de la condición que consideramos más sencilla, no marcada o por defecto -con "entonces" en orden habitual [causa]-[efecto]- es la que muestra ventajas en ambos grupos de sujetos, e incluso los iguala entre sí en términos de porcentaje de completamientos adecuados. Parece haber una especial influencia de esta estructura, que se traduce en una mayor facilidad para construir relaciones causales a partir de completar «consecuencias» en lugar de «causas», como patrón transversal no condicionado por la escolarización formal. Sí existe, sin embargo, una diferencia significativa en la velocidad requerida para ese completamiento en cada uno de los grupos y esta diferencia se articula con la condición particular analizada: mientras los sujetos de mayor escolaridad requieren significativamente menos tiempo que los de menor escolaridad para completar «consecuencias», cuando se trata de producir «causas», ese patrón se invierte y el primer grupo sí mejora significativamente en términos del tipo de completamiento, pero lo logra sólo a expensas de un proceso *online* más costoso que lo asimila al segundo grupo. Es posible pensar aquí también otro efecto modulador de la escolarización, en este caso, dentro de la dimensión causal: para la construcción/producción de relaciones causales la estructura en orden de iconicidad invertida "[efecto] *porque* [causa]" no sería la estructura por defecto –o primitiva- común a todos los hablantes, sino que sería una construcción derivada de la versión icónica y, por ende, susceptible de entrenamiento.

En síntesis, en esta tarea parece exhibirse con máxima claridad la escala de dificultad de procesamiento que también se ha hallado en trabajos sobre

comprensión (Zunino, 2014; Zunino, Abusamra & Raiter, 2016) y que sólo podíamos observar preliminarmente en el Experimento 1 dado que no contábamos con estructuras causales invertidas del tipo "[efecto] *porque* [causa]" ni formas contracausales con estructura concesiva. La estructura causal en orden habitual [causa]-[efecto] sería la construcción más accesible y la que se procesaría por defecto, seguida por la estructura causal en orden invertido [efecto]- [causa] y, por último, las relaciones que suspenden una causalidad esperada o contracausales. Esa gradación se sostiene no sólo a partir de los resultados dentro de cada grupo de sujetos sino a través de mostrar que el efecto de la escolarización se exhibe más claramente en aquellas construcciones que quiebran alguna característica respecto de la considerada básica o primitiva: relaciones causales en orden habitual [causa]- [efecto].

Discusión General

Si bien este trabajo se enmarca en los principios y perspectiva epistemológica de la psicolingüística como interdisciplina experimental (De Vega & Cuetos, 1999; Jääskeläinen, 2012), nuestro objetivo principal para el análisis de los datos es comprender y reflexionar sobre cuáles de esos datos pueden ser susceptibles de transferencia al ámbito educativo y sobre qué propuestas son posibles en términos de una aplicación pedagógica concreta.

Específicamente, en el intento de suplir algunas vacancias entre los estudios de procesamiento de discurso y relaciones semánticas (Zunino, 2014, 2016; Degand & Sanders, 2002; Goldman et al., 1999; Graesser, Millis & Zwaan, 1997; Graesser et al., 2003; Kendeou & van den Broek 2007; Kintsch & Van Dijk, 1978; Koornneef & van Berkum, 2006; McNamara et al. 1996; Molinari Marotto & Duarte, 2007; Murray, 1997; Noordman et al., 1992; Noordman & Vonk, 1998; Noordman et al., 2015; Martins et al., 2006; Ozuru et al., 2009; Sanders, 2005; Segal, Duchan & Scott, 1991; Simner & Pickering, 2005; Pickering & Majid, 2007; Portolés, 1998; Van den Broek, Linzie, Fletcher & Marsolek, 2000; Xiang & Kuperberg, 2015; Zwaan & Radvansky, 1998), nos interesaba analizar: a) de qué modo la escolarización formal interviene en la producción de relaciones causales y contracausales; b) comparar estos datos con aquellos hallados para tareas de comprensión; c) analizar qué pueden

aportar estos resultados para mejorar los procesos de alfabetización en distintos niveles educativos.

Los complejos procesos de comprensión y producción de discursos, tanto escritos como orales, son centrales para posibilitar y potenciar los procesos de aprendizaje, sobre todo en los niveles secundario y superior. En ese sentido, comprender qué aspectos de aquellos procesos no resultan dependientes del entrenamiento y cuáles sí, parece decisivo para diseñar estrategias eficaces que utilizar capacidades primitivas compartidas por todos los hablantes como estructura de base para proyectar y desarrollar otras habilidades.

Específicamente para el procesamiento de relaciones semánticas, componente central para la comprensión y producción de discursos orales y escritos (Zunino, 2014; Segal et al., 1991; van Dijk, 1992; Zwaan & Radwansky, 1998; entre mucho otros), hay tres cuestiones especialmente importantes a tener en cuenta a la hora de pensar modos de intervención en el espacio educativo: a) cómo interviene el conocimiento lingüístico, específicamente las instrucciones semánticas como los conectores, durante el procesamiento; b) de qué modo esto se articula con el bagaje de conocimiento previo que el sujeto puede poner en juego y la organización conceptual de ese conocimiento; c) observar si existen dimensiones conceptuales/semánticas preferidas, que exhiben mayor facilidad de procesamiento. Todos estos datos permitirían, por un lado, preparar materiales didácticos especialmente controlados respecto de estos aspectos (psico)lingüísticos, y por otro, intervenir en poblaciones disímiles con herramientas pedagógicas disímiles, que potencien las habilidades de cada grupo y logren, al final del proceso, un resultado común a pesar de posibles diferencias en el punto de partida.

Nuestro primer experimento buscaba analizar si existía ventaja causal en la construcción de coherencia y posterior completamiento de un fragmento textual y de qué modo intervenía la presencia de una partícula conectiva en este proceso. Los resultados nos permitieron observar que:

1) las relaciones causales muestran una ventaja significativa en ambas condiciones -sin y con partícula conectiva-;
2) este patrón de tendencia causal no resultó dependiente de factores culturales como el nivel de escolarización;

3) en ocasiones, la preferencia por establecer completamientos causales se impuso sobre la indicación –restricción- semántica establecida por la partícula conectiva específica.

Por su parte, nuestro segundo experimento, intentaba especificar el patrón hallado en el primero, analizando distintas estructuras lingüísticas para verbalizar las mismas relaciones semánticas, y evaluar la tarea con un paradigma de completamiento espontáneo, que no restringiera las opciones *a priori*. Nuestros datos mostraron que:

1) es más sencillo producir/completar relaciones causales que contracausales;
2) la escolarización modula la brecha –ventaja causal- entre ambas dimensiones;
3) la escolarización no condiciona los tiempos del proceso cuando el sujeto llega a un completamiento semánticamente consistente;
4) el patrón corresponde a un *continuum* de complejidad discutido para la comprensión de este tipo de relaciones (Zunino, 2014; Zunino et al., 2016) –causales con "entonces" vs. "porque"; contracuasales con "pero" vs. "aunque"- también se exhibe en tareas de producción y se encuentra significativamente condicionado por la escolarización: la estructura por defecto correspondería a las causales en orden icónico "[causa]-[efecto]", lo que aportaría evidencia para hallar componentes comunes a los procesos de comprensión y producción de discurso (Mar, 2004).

Resultados previos en tareas de comprensión (Zunino, 2014, 2016; Zunino & Raiter, 2012) mostraron, en términos generales, que: a) la presencia de marca semántica explícita es facilitadora en todas las relaciones y en todos los grupos de sujetos; sin embargo, su efecto es mayor cuanto mayor sea la dificultad del material lingüístico a procesar, que, a su vez, es el que más entrenamiento requiere por ser el que no se procesa por defecto; b) el procesamiento de relaciones causales, centrales para la coherencia discursiva/textual, exhibe una ventaja significativa respecto de relaciones semánticas que quiebran esa causalidad esperada como estrategia interpretativa por defecto en todos los grupos, por lo que no parece estar condicionada por el entrenamiento; c) los modos específicos en que se observa esa ventaja causal durante el procesamiento de lenguaje podría estar indicando una organización

causal de nuestras representaciones mentales; más específicamente, una organización causal con estructura icónica causa-efecto. Los resultados exhibidos en este trabajo centrado en el proceso de producción de relaciones semánticas en el discurso acompañan y refuerzan este patrón, lo que permite llegar a conclusiones más certeras y pensar estrategias didácticas más globales.

De modo general, estos datos muestran que siempre sería preferible trabajar con textos/discursos que presenten marcas semánticas explícitas como las partículas conectivas, en tanto éstas pertenecen al conocimiento lingüístico común que manejan todos los hablantes –no variable con el grado de experticia- y muchas veces pueden ser las únicas pistas de las que el estudiante dispone para comprender cómo se vincula la información que se le presenta, para así poder construir un modelo mental coherente (Zunino et al., 2016). Este punto es central e incumbe a todos los materiales didácticos utilizados en todos los niveles educativos: un texto con conectores y marcadores del discurso explícitos y específicos propicia una mejor comprensión de las relaciones de significado presentadas por el texto y una más exitosa comprensión global. Si bien para la *causalidad*, que parece ser procesada por defecto, no resultan determinantes, pero tampoco obstaculizadores; en cambio, sí son decisivos para el procesamiento de *contracausalidad*.

Específicamente respecto del procesamiento semántico, podemos decir que si se acepta que la organización conceptual causal es transversal a todos los sujetos, y que el procesamiento de *causalidad* resulta una tendencia por defecto, el trabajo pedagógico centrado en relaciones causales podría ser un mecanismo eficaz que aproveche productivamente habilidades ya dadas, y comunes a todos los sujetos, para desarrollar otras capacidades sí dependientes del entrenamiento o de procesos de aprendizaje explícitos. Con esto planteamos que tanto los materiales didácticos como los abordajes pedagógicos pueden hacer un especial uso de plantear textuales y discursos con fuerte impronta causal: estos vínculos podrían ser comprendidos por la totalidad de los estudiantes, sin que diferencias en los bagajes previos resulten determinantes. Una vez planteada una situación problemática –del tipo que sea- en estos términos, y haciendo anclaje en este esqueleto causal, se podría trabajar sobre otros vínculos como temporales, condicionales, espaciales, u otras relaciones lógicas en general. Se ve así que esta propuesta trasciende el trabajo pedagógico en el área específica de lengua y literatura, ya que se trata de una

perspectiva decisiva para abordar cualquier nuevo texto e incluso discursos orales propios del ámbito áulico en cualquier asignatura. Por otra parte, creemos que nuestros resultados sobre el proceso de producción de relaciones semánticas en el nivel discursivo podrían ser útiles para desarrollar estrategias de mejoramiento de las habilidades retóricas y de exposición oral de los estudiantes de niveles secundario, terciario y universitario, que suelen carecer de recursos orales a la altura de lo que se les requiere durante su recorrido académico.

Proponemos así un potencial círculo virtuoso en el que la *causalidad* resulte un andamiaje semántico/conceptual para adquirir conocimientos nuevos a través de textos/discursos, para luego construir y comprender nuevas relaciones de significado sobre esa información, en pos de, finalmente, poder producir nuevos textos/discursos articulando nuevas relaciones semánticas –causales y de todo tipo- entre conocimientos recientemente adquiridos y aquellos previamente almacenados. Creemos que de esto debemos hablar cuando hablamos de *aprendizaje*.

Notas

[1] Involucrar este elemento no es sencillo porque, entre otras cosas, aún está en discusión qué se entiende por "conocimiento de mundo". Sin embargo, es, sin dudas, una variable que no puede desatenderse en el estudio de la comprensión de discurso (Noordman & Vonk, 1998; Graesser, McNamara & Louwerse, 2003; Raiter, 2003; entre otros).

[2] Para el análisis del contenido semántico de los textos, Kintsch y Van Dijk (1978) proponen la identificación de dos niveles (previos a la construcción de y con menor abstracción que el modelo de situación): texto de superficie (unidades lingüísticas simples) y texto base proposicional (proposiciones complejas, construidas a partir de unidades más simples, que conforman una nueva unidad de significado). Este último se describe como un nivel de mayor abstracción que el primero: el texto base es la representación proposicional del texto de superficie.

[3] Para el caso del Experimento 1, parte del cual ha sido publicado recientemente, se consignará la referencia bibliográfica correspondiente en cada una de las Tablas de resultados.

[4] Este grupo de informantes fue utilizado en el estudio recientemente publicado en Zunino et al. (2016).

[5] Los mismos materiales fueron utilizados en el experimento publicado recientemente en Zunino et al. (2016).

[6] Se utilizó el mismo procedimiento que en experimento publicado recientemente en Zunino (2016).

[7] Los datos presentados en el Experimento 1 de este trabajo corresponden a los publicados recientemente en Zunino (2016). En esta oportunidad se busca articular esta primera evidencia con nuevos resultados de un segundo experimentos y realizar los análisis con otro objetivo central: su transferencia al ámbito educativo.

[8] Se considera que estos análisis pueden eliminar entre el 1 y el 10% de la totalidad de los datos de una muestra.

[9] Para todas las comparaciones múltiples se utilizó corrección de Bonferroni.

[10] Para una discusión sobre procesos potencialmente "activos" y "pasivos" durante la lectura ver Degand, Lefévre y Bestgen (1999); McNamara et al. (1996), entre otros.

[11] Esta situación está ligada a los valores de los desvíos estándar. El grupo de baja escolaridad, parece mostrar menor homogeneidad entre los sujetos y, por ende, los desvíos estándar son muy grandes: las pruebas estadísticas de comparación de medias -análisis de varianza- son altamente sensibles a las distribuciones con excesiva variación. La mayor variabilidad puede ocultar diferencias estadísticamente significativas en las comparaciones.

[12] Se da especialmente con ítems con "aunque", que, en español, permiten construir tanto estructuras concesivas como adversativas. Hablamos de casos como "Romina tenía ganas de hacer una torta de manzanas. Aunque le faltaban algunos ingredientes, ... *entonces los fue a comprar.*"

[13] Casos como "Es feo, pero simpático." (aunque esto podría ser entendido como una cadena causal-contracausal abreviada; ver nota 5) u "Hoy hay sol, pero mañana va a llover." frente a casos contracausales como "Marcos no regó las plantas, pero no se secaron." (que suspende la relación causal esperada "Marcos no regó las plantas, entonces se secaron.").

[14] Un patrón similar se halla en tareas de comprensión (ver Zunino, 2016).

Referencias

Cheng, P. W. (1997). From covariation to causation: A causal power theory. *Psychological Review*, 104, 367-405. doi: 10.1037//0033-295X.104.2.367

Couper-Kuhlen, E., & Kortmann, B. (Eds.). (2000). *Cause, condition, concession, contrast. Cognitive and Discoursive Perspectives.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Cousineau, D., & Chartier, S. (2010). Outliers Detection and Treatment: A review. *International Journal of Psychological Research, 3*(1), 58-67. Recuperado de http://revistas.usb.edu.co/index.php/IJPR/article/view/844/601

Davidson, D. (1985). *Essays on Actions and Events*. Oxford: Clarendon Press.

De Vega, M., & Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.

Degand, L., & Sanders, T. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing, 15* (7-8), 739-758. doi: 10.1023/A:1020932715838

Degand, L., Lefèvre, N., & Bestgen, Y. (1999). The impact of connectives and anaphoric expressions on expository discourse comprehension. *Document Design, 1*, 39-51. doi: 10.1075/dd.1.1.06deg

Dery, J. E., & Koenig, J. P. (2015). A Narrative-Expectation Based Approach to Temporal Update in Discourse Comprehension. *Discourse Processes, 52*(7), 559-584. doi: 10.1080/0163853X.2014.966293

Goldman, S., Graesser, A., & van den Broek, P. (1999). *Narrative Comprehension, Causality, and Coherence. Essays in Honor of Tom Trabasso*. Londres: Lawrence Erlbaum.

Goldvarg, E., & Johnson-Laird, P. N. (2001). Naive causality: a mental model theory of causal meaning and reasoning. *Cognitive Science, 25*, 565-610. doi: 10.1207/s15516709cog2504_3

Graesser, A., McNamara, D., & Louwerse, M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? En A. Sweet y C. Snow (Eds.). *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98). Nueva York: Guilford.

Graesser, A., Millis, K., & Zwaan, R. (1997). Discourse Comprehension. *Annual Review Psychology*, 48: 163-189. doi: 10.1146/annurev.psych.48.1.163

Gravetter, F., & Wallnau, L. (2009). *Statistics for the behavioral sciences*. Belmont, California: Wadsworth.

Hume, D. (1740/1878). *A Treatise of Human Nature*. Oxford: Oxford University Press.

Jääskeläinen, L. P. (2012). *Introduction to Cognitive Neurosciene*. Ventus Publishing.

Kant, I. (1787/2008). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.

Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory and Cognition*, *35*(7), 1567-1577. doi: 10.3758/BF03193491

Kim, J. (2007). Causation and Mental Causation. En B. McLaughlin y J. Cohen (Eds.) *Contemporary debates in philosophy of mind* (pp.227-243). Singapur: Blackwell.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychlogical Review*, *85*(5), 363-394. doi: 10.1037/0033-295X.85.5.363

Koornneef, A.W., & Van Berkum, J. J. A. (2006). On the use of verb-based implicit causality in sentence comprehension: Evidence from self-paced reading and eye tracking. *Journal of Memory and Language*, *54*, 445-465. doi: 10.1016/j.jml.2005.12.003

León, J., & Peñalba, G. (2002). Understanding Causality and Temporal Sequence in Scientific Discourse. En J. Otero, J. León y A. Graesser (Eds). *The Psychology of Science Text Comprehension* (pp. 155-178). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Leslie, A. (1994). ToMM, ToBY y Agencia: arquitectura básica y especificidad de dominio. En L. Hirschfeld, L. y S. Gelman (Eds.). *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura* (pp. 177-216). Barcelona: Gedisa.

Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, *42*, 1414-1434. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2003.12.016

Martins, D., Kigiel, D., & Jhean-Larose, S. (2006). Influence of Expertise, Coherence, and Causal Connectives on Comprehension and Recall of an Expository Text. *Current psychology letters*, *20* (3), 1-13. Recuperado de http://cpl.revues.org/1146

McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning from Text.

Cognition and Instruction, *14*(1), 1-43. doi: 10.1207/s1532690xci1401_1

Michotte, A. (1963). *The perception of causality*. Andover: Methuen.

Molinari Marotto, C., & Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 163-183. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/136

Murray, J. D. (1997). Connectives and narrative text: The role of continuity. *Memory & Cognition*, *25*(2), 227-236. doi: 10.3758/BF03201114

Noordman, L., & Vonk, W. (1998). Memory-based processing in understanding casual information. *Discourse Processes*, *26*(2-3), 191-212. doi: 10.1080/01638539809545044

Noordman, L., Vonk, W., & Kempff, H. F. (1992). Causal inferences during the reading of expository text. *Journal of Memory and Language, 31*, 573-590. doi: 10.1016/0749-596X(92)90029-W

Noordman, L. G. M., Vonk, W., Cozijn, R., & Frank, S. (2015). Causal inferences and world knowledge. In E. J. O'Brien, A. E. Cook, & R. F. Lorch (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 260-289). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of sciences texts. *Learning and Instruction*, *19*, 228-242. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.04.003

Pérez, D. (2009). Conceptos fenoménicos, conceptos psicológicos y la explicación de la conciencia. *Revista Hispanoamericana de Filosofía*, *41*(121), 85-97. Recuperado de http://critica.filosoficas.unam.mx/pg/en/descarga.php?id_volumen=15&id_articulo=76

Pickering, M., & Majid, A. (2007). What are implicit causality and consequentiality? *Language and Cognitive Processes*, *22*(5), 780-788. doi: 10.1080/01690960601119876

Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso.* Barcelona: Ariel.

Raiter, A. (2000). *Las referencias (mentales) para establecer el significado lingüístico: conocimientos previos, memoria enciclopédica, sistema de creencias y sentido común.* (Tesis Doctoral no publicada.) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Raiter, A. (2003). *Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante*. Buenos Aires: Biblos.

Ratcliff, R. (1979). Group Reaction Time Distributions and Analysis of Distribution Statistics. *Psychological Bulletin, 86,* 446-461. doi: 10.1037/0033-2909.86.3.446

Ratcliff, R. (1993). Methods with Dealing with Reaction Time Outliers. *Psychological Bulletin*, *114* (3), 510-532. doi: 10.1037/0033-2909.114.3.510

Sanders, T. J. M. (2005). Coherence, Causality and Cognitive Complexity in Discourse. *Proceedings/Actes SEM-05. First International Symposium on the Exploration and Modeling of Meaning*, 105-114.

Schlottamnn, A. (2001). Perception versus Knowledge of Cause and Effect in Children: When Seeing in Believing. *Current Directions in Psychological Science, 10*(4), 111-115. doi: 10.1111/1467-8721.00128

Segal, E., Duchan, J., & Scott, P. (1991). The Role of interclausal connectives in narrative structirung: Evidence from adults´interpretations of simple stories. *Discourse Processes*, *14*, 27-54. doi: 10.1080/01638539109544773

Simner, J., & Pickering, M. J. (2005). Planning causes and consequences in discourse. *Journal of Memory and Language*. doi: 10.1016/j.jml.2004.04.006

Sloman, S. (2005). *Casual Models. How People Think about the World and its Alternatives*. New York: Oxford University Press.

Sperber, D., Premack, D., & Premack, A. J. (Eds.). (1995) *Causal Cognition: A Multidisciplinary Debate* Nueva York: Oxford University Press.

Strawson, P. F. (1985). *Causation and explanation.* En B. Vermazen y M. Hintikka (edd.), *Essays on Davidson: Actions and Events* (pp.115-135), Oxford: University Press.

Thompson, G. (2006). An SPSS implementation of the nonrecursive outlier deletion procedure with shifting z score criterion (Van Selst & Jolicoeur, 1994). *Behavior Research Methods, 38*(2), 344-352. Recuperado de http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.5621&rep=rep1&type=pdf

Traxler, M., Bybee, M., & Pickering, M. (1997). Influence of Connectives on Language Comprehension: Eye-tracking Evidence for Incremental

Interpretation. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 50A* (3), 481-497. doi: 10.1080/027249897391982

van den Broek, P., Linzie, B., Fletcher, C.R., & Marsolek, C. J. (2000). The role of causal discourse structure in narrative writing. *Memory & Cognition, 28*, 711-721. doi:10.3758/BF03198405

van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.

van Selst, M., & Jolicoeur, P. (1994). A solution to the effect of sample size on outlier elimination. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 47A*, 631-650. doi: 10.1080/14640749408401131

Viale, R. (1999). Causal cognition and casual realism. *International Studies in the Philosophy of Science, 2*, 151-196. Recuperado de http://www.sociologia.unimib.it/ricerca/ricerca/pdfDownload.php?idPaper=58

Waldmann, M. (2001). Predictive versus diagnostic causal learning: Evidence from an overshadowing paradigm. *Psychonomic Bulletin and Review, 8* (3), 600-608. doi: 10.3758/BF03196196

Woods, A., Fletcher, P., & Hughes, A. (1986). *Statistics in Language Studies.* Cambridge: Cambridge University Press.

Xiang, M., & Kuperberg, G. (2015). Reversing Expectations during Discourse Comprehension. *Language, Cognition and Neuroscience, 30*(6), 648-672. doi: 10.1080/23273798.2014.995679

Zunino, G. M. (2014). *Procesamiento psicolingüístico de relaciones semánticas: causalidad y contracausalidad*. Tesis (Doctorado en Lingüística), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Zunino, G. M. (2016). Construcción de causalidad y contracausalidad en sujetos con distinto nivel educativo. *Actas de Investigación Psicológica, 6*(2), 2412–2421. doi: 10.1016/j.aipprr.2016.06.004

Zunino, G. M., Abusamra, V., & Raiter, A. (2016). Causalidad, iconicidad y continuidad: el efecto del conocimiento previo sobre el mundo en la comprensión de relaciones causales. *Alfa. Revista de Linguística, 60*(2), 261-285. doi: 10.1590/1981-5794-1608-2

Zunino, G. M., & Raiter, A. (2012). Construcción de coherencia textual. Un estudio preliminar acerca de la causalidad y sus implicancias neuropsicolingüísticas. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, *4*(2), 1-15. doi: 10.5579/rnl.2012.0082

Zwaan, R., & Radwansky, G. (1998). Situation Models in Language Comprehension and Memory. *Psychological Bulletin*, *123*, 162-185. doi: 10.1037/0033-2909.123.2.162

Zwaan, R., Magliano, J., & Graesser, A. (1995). Dimensions of Situation Model Construction in Narrative Comprehension. *Journal of Experimental Psychology, Learning, and Cognition*, *21*(2), 386-397. doi: 10.1037/0278-7393.21.2.386

Gabriela M. Zunino es Doctora en Lingüística por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Contacto: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Puán 480, 1420 CABA, Argentina

E-mail: gmzunino@conicet.gov.ar

REMIE
Multidisciplinary Journal of Educational Research

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://remie.hipatiapress.com

La Programación por Competencias en Educación Física: Retos y Problemas para su Implantación en la Escuela

Francesc Buscà Donet[1], Teresa Lleixà Arribas[1], Josep Coral Mateu,[2] Sandra Gallardo Ramírez[1]

1) Universidad de Barcelona
2) Universidad Autónoma de Barcelona

Date of publication: October 15th, 2016
Edition period: October 2016 – February 2017

To cite this article: Buscà Donet, F., Lleixà Arribas' T., Coral Mateu, J., & Gallardo Ramírez, S. (2016). La Programación por Competencias en Educación Física: Retos y Problemas para su Implantación en la Escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *6*(3), 292-317. doi: 10.17583/remie.2016.2172

To link this article: http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.2172

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Attribution License (CCAL).

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research, Vol. 6 No. 3 October 2016 pp. 292-317

Lesson Planning in Physical Education According to the Key Competences Approach: Challenges and Problems when Applying at School

Francesc Buscà Donet
Universidad de Barcelona

Teresa Lleixà Arribas
Universidad de Barcelona

Josep Coral Mateu
Universidad Autónoma de Barcelona

Sandra Gallardo Ramírez
Universidad de Barcelona

Abstract

This paper analyses the key competences lesson planning process in physical education, from perceptions of teachers of physical education, tutors and head teachers of primary and secondary school. The aims of this study were: to identify the factors that determine the key competences lesson planning; the contribution of Physical Education to the development of the key competences; the planning process when applied in school settings. We analysed 13 interviews included in five cases study. The results showed that: 1) the features and the needs of the context are essential to understand and interpret the teaching and assessment process of key competences at school; 2) the guidelines of the educational administrators about how to plan key competences at school are perceived as out of context and unhelpful; 3) the most meaningful planning are those that are carried out at school from the teaching staff previous experiences.

Keywords: physical education, key competences, lesson planning

2016 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.17583/remie.2016.2172

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research,
Vol. 6 No. 3 October 2016 pp. 292-317

La Programación por Competencias en Educación Física: Retos y Problemas para su Implantación en la Escuela

Francesc Buscà Donet
Universidad de Barcelona

Teresa Lleixà Arribas
Universidad de Barcelona

Josep Coral Mateu
Universidad Autónoma de Barcelona

Sandra Gallardo Ramírez
Universidad de Barcelona

Resumen

Este artículo analiza el proceso de programación por competencias desde el área de educación física, a partir de la percepción del profesorado de educación física, tutores y equipo directivo de diversos centros escolares de primaria y secundaria. El objetivo de este trabajo es identificar los factores que condicionan la programación por competencias, la contribución de la educación física al desarrollo de las competencias clave, y el proceso de programación que se aplica en el aula. Se analizaron 13 entrevistas semiestructuradas correspondientes a 5 estudios de caso. Los resultados principales fueron los siguientes: 1) las características y necesidades educativas del contexto escolar son clave para interpretar y concebir los procesos de enseñanza y evaluación de competencias en el aula; 2) las orientaciones de las administraciones educativas sobre cómo programar por competencias se perciben como descontextualizadas y poco útiles 3) los procesos de programación más significativos son aquellos que se llevan a cabo desde el propio centro escolar, a partir de las experiencias previas del profesorado implicado.

Palabras clave: educación física, competencias clave, programación

2016 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: 10.17583/remie.2016.2172

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Las tendencias educativas europeas de los últimos años han convertido el fenómeno de las *competencias* en el eje central de los planteamientos y experiencias en educación (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012; European Union, 2006; Looney & Michel, 2014; Michel & Tiana 2011; OECD, 2005; Orden ECD/65/2015; Rychen & Salganik 2003). A pesar de que, en un principio, el concepto de competencias resultaba confuso por el hecho de acumular significados de tradiciones diversas, existe un acuerdo generalizado en considerar que implican la movilización de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento para lograr una acción eficaz orientada a la adquisición de fines educativos (Escamilla, 2008; European Union, 2006; Halász & Michel, 2011; Marco, 2007; OECD, 2005; Zabala & Arnau, 2007).

España fue uno de los primeros países en introducir las competencias en su legislación educativa (Grayson, 2014). La asignatura de Educación Física (EF), en la que prevalece un enfoque integral ─en el sentido de tener en cuenta las dimensiones física, cognitiva, emocional y relacional de la persona─, contribuye de manera directa y clara a la adquisición de las competencias clave. Según diversos autores, favorece la adquisición de la competencia lingüística mediante los procesos comunicativos; la expresión de pensamientos, emociones e ideas en las vivencias motrices; los procesos de diálogo y negociación en las actividades físicas colectivas (Escamilla, 2008; Lleixà, 2007, 2010; Noguerol, 2005) y la incorporación de lenguas extranjeras (Coral & Lleixà, 2013, 2014). En lo que respecta a la competencia matemática, contribuye utilizando los números, las operaciones y los razonamientos matemáticos para resolver los problemas motores (Gómez-Rijo et al., 2008; Lleixà, 2010; López-Pacheco, 2010). Las competencias clave en ciencia y tecnología pueden tratarse desde la EF incorporando las relaciones de la persona con el mundo físico, haciendo especial hincapié en los factores relacionados con la salud, para los cuales la EF tiene mucho que aportar. Los hábitos saludables y la preservación de medio natural serán aspectos clave a tratar (Gallardo, 2011; González, 2011; Monguillot, 2001). En relación con la competencia digital, resulta de gran interés “el uso creativo crítico y seguro de las tecnologías de la

información y la comunicación" (Orden ECD/65/2015, 6995) para trabajar de manera colaborativa y alcanzar objetivos relacionados con las actividades físicas en el tiempo libre (Calvo & Capllonch, 2013). Aprender a aprender en esta asignatura implica conocer las posibilidades y limitaciones personales para tomar decisiones en relación con la propia práctica. También implica reconocer la importancia del esfuerzo y la autosuperación para ser capaz de llevar una vida activa y saludable (Cañabate & Zagalaz, 2010; Lleixà, 2010). La EF constituye un contexto idóneo para la adquisición de las competencias sociales y cívicas, por las situaciones de interacción entre el alumnado que son habituales en sus clases. Cooperación, responsabilidad individual y social, respeto y aceptación de las normas, resolución de conflictos reconocimiento de la diversidad son actitudes presentes en los programas de esta materia (Chavarría, 2009; Hellison, 2011; Monzonís & Capllonch, 2014; Pennington, Prusak & Wilkinson, 2014; Teck Koh, Wen Ong & Camiré, 2016). El sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor se consigue mediante la autonomía del alumnado en aspectos como la gestión de la propia actividad física, y la organización de eventos en los que la actividad física sea protagonista (Cañabate, Zagalaz, Lara & Cachón, 2011; Moreno-Murcia, Lacárcel, & Álvarez, 2010; Perlman & Webster, 2011). La conciencia y expresiones culturales en EF implican conocer, apreciar y valorar con espíritu crítico las manifestaciones culturales propias de la motricidad humana. También supone explorar las posibilidades expresivas del cuerpo y el movimiento (Coterón & Sánchez, 2010).

La Programación por Competencias: El caso de la Educación Física

La implantación de las competencias en la escuela no sólo requiere especificarlas en los currículos, sino también desarrollar adecuadas estructuras y métodos de enseñanza (Dąbrowski & Wiśniewski 2011; Grayson, 2014; Monarca & Rappoport, 2013). Es preciso tener en cuenta la aplicabilidad de los aprendizajes en determinados contextos (González, 2011; Perrenoud, 2011; Zabala & Arnau, 2007); la transversalidad y la interdisciplinariedad (Escamilla, 2008; Marco, 2007; Sarramona, 2004; Zabala & Arnau, 2007); y la resolución de retos del entorno más próximo del alumnado (López-Ros,

2005), integrando aprendizajes de diferentes materias para que los aprendizajes perduren a lo largo de la vida (Halász & Michel, 2011).

Las reformas curriculares siempre han ido acompañadas de una incertidumbre inicial, con lo que resulta interesante analizar cómo los centros educativos adaptan a su realidad escolar las directrices que, con el objeto de implantar el currículo competencial, se proporcionan desde las administraciones educativas (Valle & Manso, 2013). Las propuestas de programación de competencias se pueden agrupar en aquellas propuestas diseñadas desde planteamientos deductivos, con un desarrollo común para todas las disciplinas, o bien en las que se diseñan desde planteamientos inductivos, concretándose primero en las disciplinas para llegar a la generalidad (Pérez-Pueyo et al., 2013). En el primer caso, el currículo se desarrolla presentando una propuesta común competencial para todas las asignaturas que diseñan sus programaciones a partir de dicha propuesta. En el segundo, las asignaturas analizan cómo pueden contribuir a la adquisición de competencias por separado.

Algunas investigaciones ponen de manifiesto que la distancia entre las pretensiones normativas y la realidad del aula es aún demasiado grande (Monarca & Rappoport, 2013). Los estudios sobre las percepciones del profesorado señalan que muchos docentes disponen de poca información sobre cómo programar por competencias, y que precisarían más propuestas y modelos de trabajo concreto por parte de la Administración. Barrachina y Blasco (2012), en un estudio con 28 profesores, indican como principales problemas percibidos: la falta y precariedad de recursos; la falta de información y formación recibida para su desarrollo práctico; y el desencanto del profesorado que se genera por los temas precedentes. La falta de Proyectos Educativos por competencias es otro de los problemas detectados (Caballero, 2013; Monarca & Rappoport, 2013)

Partiendo de estas premisas, el presente estudio se estructura en torno a los siguientes objetivos:

1. Identificar y describir los factores que condicionan el diseño y el desarrollo de las programaciones competenciales en diferentes contextos escolares.
2. Valorar la contribución de la EF al desarrollo de las competencias básicas desde la perspectiva de su profesorado.

3. Describir las fases y acciones principales que el profesorado de EF lleva a cabo para el diseño y la aplicación en el aula de programaciones orientadas al desarrollo de las competencias.

Método

La programación por competencias depende tanto de la manera en que su profesorado asimila e interpreta el modo más adecuado para llevar a cabo este encargo institucional, como de las características del contexto escolar en donde se desarrollan. Por este motivo, se optó por la *etnometodología* y el *estudio de casos* (Flick, 2012; Stake, 1998) como método y diseño de investigación.

Se estudiaron cinco centros escolares de la provincia de Barcelona (Tabla 1). Estos centros fueron seleccionados por haber implantado el currículum competencial y por haber desarrollado diversas programaciones por competencias en EF.

Tabla 1.
Características de los casos estudiados

Caso	Etapa educativa	Informantes
Escuela PB	Primaria	Equipo Directivo (ED) Tutor/a (T) Profesorado de EF (PEF)
Escuela CR	Secundaria	Equipo Directivo Tutor
Escuela V	Primaria y Secundaria	Equipo Directivo Tutor/a Profesorado de EF
Escuela JP	Primaria	Equipo Directivo Profesorado de EF
Escuela P	Secundaria	Equipo Directivo Tutor/a Profesorado de EF

El instrumento principal para la recogida de información fue la entrevista semiestructurada. En total se administraron 13 entrevistas y su diseño se elaboró a partir de los siguientes ejes temáticos:

- Descripción de las funciones y tareas desempeñadas en el centro.
- Formación específica vinculada a la educación por competencias.
- Incidencia del discurso de la educación por competencias en el proyecto educativo de centro y proyecto curricular de EF.
- Estrategias para el diseño y la implementación de proyectos y programaciones específicas.
- Contribución del área de educación física al desarrollo de las competencias básicas.

Los resultados fueron tratados a partir de un análisis de contenido y cualitativo asistido por el programa informático NVIVO-v10.

Las principales acciones realizadas para el análisis de contenido fueron:

- Categorización deductiva e inductiva de temas o tópicos relacionados con los procesos de implantación del currículum competencial y la programación por competencias.
- Selección y descripción de palabras clave y fragmentos de texto vinculados a las categorías o tópicos identificados en la categorización de las entrevistas. Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de análisis: frecuencia y porcentaje de aparición de estas categorías en el texto; densidad o porcentaje de líneas de texto codificadas en el documento analizado; y relevancia del contenido del texto seleccionado.

En cuanto al análisis cualitativo, se aplicaron estas acciones:

- Selección de fragmentos de texto que permitían una contratación y confirmación de su contenido con teorías existentes o experiencias similares.
- Elaboración fundamentada de supuestos o principios teóricos, a partir de la selección e interpretación de fragmentos de texto estrechamente vinculados con el currículum competencial.

Resultados

Se relacionan con los siguientes ámbitos temáticos: factores condicionantes de la programación de competencias en los centros escolares y la asignatura de EF; contribuciones al desarrollo de las competencias clave; y actuaciones fundamentales para programar por competencias.

¿Qué factores Suelen Condicionar la Implantación del Currículum Competencial?

En el caso de la programación por competencias, los factores que se han puesto de manifiesto en los centros estudiados han sido los siguientes: el contexto en el que se diseñan y desarrollan las programaciones por competencias; los procesos de evaluación de competencias (internos y externos); las creencias del profesorado con respecto a la educación por competencias; la formación específica que recibe el profesorado y el rol del equipo directivo en la implantación e implementación de proyectos educativos orientados al desarrollo de las competencias básicas (Figura 1).

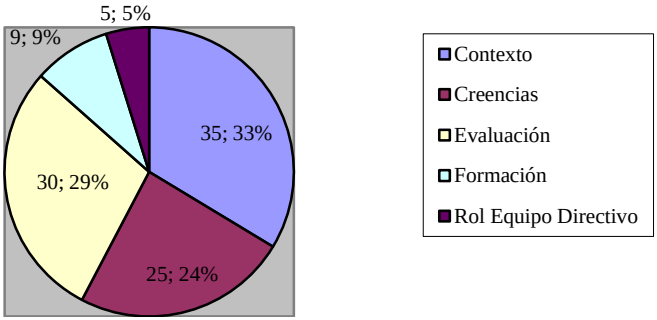

Figura 1. Factores condicionantes de la programación por competencias (frecuencia)

Los factores destacados por los entrevistados permiten ir asentando la idea de que los cambios curriculares no pueden implantarse única y exclusivamente de forma unilateral, a partir del encargo de las administraciones educativas. De todos los factores condicionantes destacados por los entrevistados, a continuación, se subrayan los dos más recurrentes.

Contextuales. Esta categoría fue la más recurrente. En concreto, se constataron 35 referencias que supusieron una frecuencia del 33% del total de las categorías o tópicos detectados tras el análisis de contenido, y una densidad de codificación del 80,78%. Su contenido permite deducir que los centros estudiados todavía no han sido capaces de asumir y convencerse de que la educación por competencias requiere un cambio en profundidad en el modo de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

> Muchos compañeros no tienen claro que significa incorporar las competencias en la programación más allá de un trabajo ... meramente burocrático... sino en la práctica... cómo se traduce y qué tipo de actividades y qué tipo de estrategias didácticas tienes que utilizar para encaminar las tareas hasta ese punto (competencial). (Escuela PB_PEF_1_p.3)

Esto es más evidente en aquellos centros que también atienden la etapa de secundaria. Se aprecia que el profesorado todavía elabora sus programaciones en solitario y que las fundamenta desde un enfoque eminentemente académico. En estos casos, también es común recabar opiniones que consideran el desarrollo de las competencias clave como algo más a enseñar y a evaluar, porque así lo demandan las administraciones educativas.

> Pesa mucho la tradición del siglo XVIII en nuestras escuelas y en nuestros profesores. Pienso que se ha de cambiar, se ha de implicar en la formación permanente de los docentes todo el tema de las competencias como una estrategia de trabajo no como un anexo que tenemos que cumplir porque está al final de una ley sino como un sentido del aprendizaje. Entonces, pesa un poco la tradición de impartir contenidos de que aprendan contenidos (Escuela_JP_ED_2_p17).

Se argumenta que apenas existen orientaciones fiables para abordar la implantación de una educación por competencias. Los entrevistados consideran que las orientaciones institucionales elaboradas por expertos pueden servir de referente, pero, por norma general, no suelen ser muy útiles. Argumentan que,

al basarse en la adquisición de unos estándares derivados de las pruebas de evaluación diagnóstica de carácter nacional o internacional, no tienen en cuenta ni las necesidades reales de los centros escolares (sobre todo aquellos que se encuentran en un marco social y cultural desfavorecido), ni aprecian las experiencias y el conocimiento práctico adquirido con anterioridad.

Los entrevistados perciben que esta sensación de desamparo y de duda constante no se suele manifestar en aquellos centros en los que el rol del equipo directivo asume la responsabilidad de liderar el cambio pedagógico y didáctico que exige la implantación del currículum competencial. Estiman que su labor debe ser fomentar una formación del profesorado más pertinente con la sociedad actual del aprendizaje, y liderar el diseño de un proyecto específico de centro de educación por competencias, más acorde con las necesidades reales de su alumnado y de la comunidad.

> Yo entiendo que una dirección no puede única y exclusivamente ser gestora sino que tiene que ser un líder pedagógico. Y además me han escogido por esta razón: estamos llevando a término una formación que es un asesoramiento interno de centro en referencia sobre cómo implementar propuestas para contribuir a conseguir las competencias básicas y las metodologías que facilitan contribuir a las competencias básicas de forma determinante. A parte de eso se debe instaurar una línea pedagógica en el centro (Escuela_P_ED_1_p33).

También entienden que otra de las funciones del equipo directivo debe ser motivar al profesorado y al resto de agentes de la comunidad escolar en el desarrollo de una verdadera educación por competencias, incluso si esto supone no seguir al pie de la letra las orientaciones proporcionadas por las administraciones educativas. Se destaca la autonomía que los centros deben tener para elaborar sus propios materiales didácticos o, por lo menos, escoger la línea editorial que mejor se adapta al enfoque pedagógico que sustenta su proyecto educativo competencial.

> Nosotros no tenemos libros de texto, trabajamos con materiales propios, diseñados por nosotros o buscando recursos fuera. Yo creo que de alguna manera estamos independizándonos de las programaciones. Cuando te cambian la ley cada cuatro años, si quieres una línea de trabajo coherente y coordinado… olvídate. (…) Lo que tienes que asegurar es que realmente el alumnado consigue las competencias, que la secuenciación es la adecuada que garantiza que un chaval asume las competencias, las tiene claras y su progresión es clara (Escuela_V_ED_1_p13).

La gran conclusión es que se hace necesaria una formación específica. Desde su punto de vista, la formación más significativa y pertinente es aquella que se genera e impulsa desde el propio centro escolar, se fundamenta en el conocimiento práctico y en el intercambio de experiencias.

> Como sabes hay muchas dificultades ahora en el tema de formaciones, formadores, que hay que estimular la formación interna, etc., que sea un propio miembro del claustro que tenga que formarnos … nos falta un poco también de formación exterior y … lo tenemos que hacer nosotros, espabilarnos y buscarnos otras vías (Escuela_PB_T_1_p32).

La evaluación. La referencia a la influencia de la evaluación en los procesos de programación de competencias también es notable: 30 referencias, que supusieron una frecuencia de categorización del 29% y una densidad de codificación del 72%. Este hecho se destaca sobre todo al referirse a las pruebas externas de evaluación diagnostica que planifican las administraciones educativas. Se entiende que su implantación puede influir el enfoque y los sistemas de evaluación de las competencias en todas las áreas curriculares del centro. Incluso puede llegar a condicionar tanto la selección de las competencias a desarrollar, como su objeto, criterios e instrumentos de evaluación.

> En las redacciones hemos adoptado el sistema que nos viene dado, desde hace unos años, en las pruebas de competencias básicas de sexto. Entonces hemos adoptado el mismo sistema de corrección que se utiliza allí (…), y creemos que es un buen sistema de aprendizaje. Lo que decía antes aprender a partir del error (Escuela_PB_ED_5_p28).

Los entrevistados intuyen que este hecho predispone a que determinadas asignaturas sean las responsables de desarrollar y evaluar las competencias priorizadas por las administraciones educativas y, por extensión, a que sean consideradas como las más relevantes en el currículum escolar.

También se observa un cierto grado de acuerdo en que el logro de una evaluación pertinente y significativa de competencias, tanto en EF como en cualquier otra asignatura, está supeditado a la implementación de sistemas alternativos de evaluación. Esto supondría también el diseño de actividades complejas y contextualizadas de evaluación que, por extensión, se complementasen con la utilización de instrumentos (portafolios, rúbricas, etc.) capaces de evaluar y calificar, al margen de los resultados de aprendizaje, las

habilidades, estrategias y actitudes que forman parte del desempeño de la competencia.

> Hace ya un par o tres de años cuando se empezó a hablar de competencias, decidimos en ciclo medio y superior, trabajar con la técnica del portafolio, las materias de catalán, castellano, matemáticas y sociales/naturales … se trabaja a partir de los conocimientos previos de los niños … hay un seguimiento de todo su ritmo de aprendizaje, cada cual el suyo … haciendo unas autoevaluaciones y unas autorreflexiones sobre lo que han aprendido o no y esta técnica nos está funcionando muy bien (Escuela_PB_ED_4_p27).

A todo esto, también cabe añadir el deseo del profesorado por cambiar la cultura de la evaluación de competencias. De los textos se deduce que este propósito está motivado por el hecho de tratarse de un enfoque de competencias excesivamente dependiente del resultado final, y por la poca alineación existente entre el modelo que sustenta la evaluación externa de competencias y el que se necesita y utiliza en los centros escolares.

Parece ser que este escenario podría revertirse gracias a la EF, puesto que una de sus principales contribuciones al desarrollo de las competencias se produciría a través de los procesos de evaluación, que permitirían valorar el modo en que el alumnado afronta por sí mismo un reto o un problema, mientras actúa y se comporta competencialmente.

¿De qué Modo la EF Contribuye al Desarrollo de las Competencias Clave?

Lo primero que puede destacarse es su esencia eminentemente competencial, su relevancia como asignatura a través de la cual es posible desarrollar de forma substancial buena parte de las competencias clave.

> Para mí es la materia que más contribuye a las competencias básicas por su carácter procedimental porque es una de las pocas materias en la que los alumnos se muestran como son y por tanto tiene unas características que facilitan muchísimo la contribución a todas las competencias básicas… Por lo tanto, es vital que desde esta área se contribuya determinantemente a conseguir todas las competencias básicas (escuela_P_ED_2_p3).

Esta percepción también se corrobora al realizar una búsqueda aleatoria de las palabras más frecuentes y con un mínimo de 6 caracteres que se incluyen en las referencias de texto pertenecientes a la categoría “contribuciones de la

educación física" (Figura 2). Al margen del término "competencia", se destacan términos relacionados con su desarrollo en el aula: educación, aprendizaje, evaluación, contenidos, programación o proyectos. También aparecen términos directa o indirectamente vinculados con aquellas competencias clave que los entrevistados consideran que pueden ser abordadas desde la EF. Se destacan tanto las competencias de carácter instrumental (matemáticas o lingüísticas), como las que tienen un corte marcadamente interdisciplinar o transversal (aprender a aprender, expresión artística, información, autonomía, etc.).

Figura 2. Términos asociados a la contribución de la EF en el desarrollo de competencias

Asimismo, estas aportaciones se concentran en torno al hecho de que esta asignatura se concibe como la vía natural a través de la cual implantar y hacer evidente el currículum competencial.

> Pues está aportando una plusvalía porque es la directora quien lleva la EF y es ella quién entre otros compañeros un conocimiento muy

> extenso en lo que son las competencias básicas. En estos momentos a partir de la experiencia que están haciendo en EF tenemos previsto, en matemáticas, llevar a cabo una serie de estadísticas para evaluar lo que han hecho en cuanto a peso, en cuando resistencia, en cuanto a flexibilidad, a toda una serie de ítems que ellos han trabajado. Entonces nosotros lo intentaremos en el área de matemáticas. (Escuela P_T_1_ p4).

Este liderazgo se considera crucial para implantar las competencias transversales o interdisciplinares. Se alude a la capacidad de la EF para crear situaciones de aprendizaje competencial contextualizadas, que permiten tanto la comprensión de contenidos abstractos relacionados con la adquisición de una determinada competencia clave, como la "puesta en práctica" de todos los procedimientos y actitudes necesarios para su desarrollo en contextos vivenciados por el alumnado.

> Las competencias entran por aire, por oxígeno, por vena en los chavales en EF. Todo el tema de la autonomía, todo el tema de la superación y la iniciativa personal, del aprender a aprender. Todas estas, las sociales y ciudadanas que es el trabajo en grupo que si te fijas son las competencias muy transversales, las pintan de maravilla en EF y los chavales las viven. No las aprenden por repetición como un poco nos pasarían en las áreas disciplinares. Las viven, gestionar en grupo analiza lo que está haciendo, reflexionan sobre los resultados, se co-evalúan, se autoevalúan, todo esto en una dinámica normal de clase que las va estandarizando y al final como que es la huella de lo que hacen (Escuela_JP_ED_1_p2).

En conclusión, se coincide en destacar que los proyectos curriculares competenciales cuenten con la participación significativa de la educación física.

¿Cómo se Está Programando por Competencias desde la EF?

La implantación de un currículum competencial requiere de una contextualización y adecuación a las características y necesidades educativas del centro escolar en cuestión. Este proceso -sobre todo en aquellos casos en los que el centro es de nueva creación, o se encuentra inmerso en un entorno social desfavorecido- no suele tener mucha incidencia si se resuelve que la única manera de implantarlo es a través de un modelo eminentemente tecnocrático. En el caso de una educación por competencias, el profesorado entiende que se está ante una muy buena oportunidad para fomentar una

implantación de proyectos innovadores, en los que todos los miembros de la comunidad educativa pueden erigirse en miembros activos, por medio de modelos interdisciplinares cuya intención sea garantizar la adquisición de aprendizajes básicos, habilidades, actitudes y pautas de comportamiento fundamentales para desarrollarse en un marco de convivencia común.

> Básicamente los proyectos intercentros que realizamos conjuntamente con otros tres centros más, que junto con nosotros somos cuatro, intentamos básicamente realizar un aprendizaje más que competencial, significativo para el alumnado, es decir, que aprendan cosas reales que le servirán para la vida futura, sean de nuestra área o no, (…) pero sí que entendemos que serán básicos para el alumnado integrado directamente en la EF para que realice un aprendizaje (…) Sí podemos asociar un aprendizaje a una vivencia, el aprendizaje pensamos que es más significativo (Escuela_V_PEF_2_p8).

Se valora muy positivamente la oportunidad de implantar un modelo propio de desarrollo de competencias, y en el que el rol de la EF también sea relevante. De este modo, si se cumplen estas condiciones, se entiende que los procesos de enseñanza y evaluación de competencias serán mucho más pertinentes con los retos y problemas que debe de afrontar la escuela de hoy.

> En principio el trabajo competencial que desde hace unos años hasta aquí se ha dado mucha importancia a nivel de currículo, se intenta introducir desde todas las materias y de la manera más frecuente posible en el centro. La escuela, hace unos años, no te sabría decir ahora cuantos, decidió apostar por el tema de las competencias incluso antes que la Administración nos exigiera trabajar por competencias. ¿Por qué? Porque consideramos que el alumno tiene que salir aparte de formado académicamente, salir formado competencialmente.
> (Escuela_V_T_1_p8).

En lo que respecta a la programación por competencias desde la EF, el procedimiento a seguir suele ser una estrategia global de centro, generando su propio modelo de programación ante la falta de orientaciones claras al respecto, y ante la poca utilidad y aplicabilidad de las propuestas establecidas por la Administración Educativa (Figura 3).

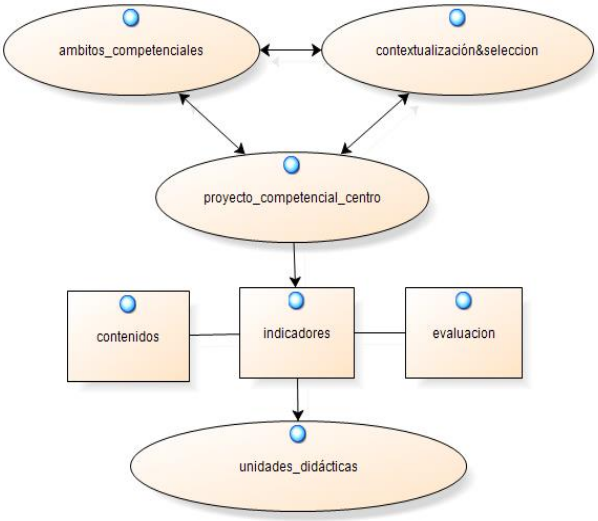

Figura 3. Proceso para la programación de competencias a través de la EF

Los procesos de programación por competencias identificados en los casos estudiados parten de un determinado número de dimensiones o ámbitos competenciales, a partir de los cuales se realiza una selección de las competencias básicas que el centro priorizará en su *proyecto competencial*. Esta selección de competencias se suele complementar con la adecuación de sus componentes, tanto en función de las necesidades del contexto social y educativo en el que el alumnado deberá mostrar su desempeño, como en función de las particularidades de las áreas curriculares a través de las cuales se vehicularán las correspondientes propuestas didácticas.

Los elementos comunes de los proyectos competenciales que suelen especificar los centros analizados en este estudio se refieren: a la adecuación de los contenidos de cada área curricular; a la definición de unos indicadores de desempeño o resultados esperados de aprendizaje; y a la adecuación de los criterios de evaluación asociados a cada área curricular.

> El proceso lo hicimos un poquito al revés, es decir, analizamos las competencias en el momento que nos llegaron y vimos de qué manera desde la programación que estábamos realizando se cumplían las competencias que nos marca el currículo (…) Una vez hecho eso, mirando dentro de cada unidad de programación, a nivel sobre todo de objetivos, cada objetivo qué competencias es la que estaba desarrollando y en las programaciones explícito en cada objetivo que competencias se desarrollaban junto con el criterio de evaluación de cada unidad de programación (Escuela_V_PEF_1_p13).

A partir de este *proyecto competencial de centro*, el profesorado de EF, en consonancia con las decisiones tomadas por el claustro, establece la temática de las unidades didácticas que desarrollará a lo largo del curso, tanto desde una perspectiva disciplinar como interdisciplinar. El diseño de la programación se define teniendo en cuenta el modo en que el área debe de incidir en el desarrollo de las competencias seleccionadas y secuenciadas a lo largo del curso.

El enfoque de las unidades didácticas que los casos estudiados han implementado suelen partir de los contenidos de la EF para contextualizar y movilizar las habilidades, los procedimientos y las actitudes específicas de las competencias interdisciplinares y transversales. De este modo, se observa unidades didácticas que, a grandes rasgos, pretenden lo siguiente:

- Aplicar la estadística como estrategia para la evaluación de la progresión de los resultados en diferentes pruebas atléticas realizadas por los propios estudiantes.
- Utilizar el juego como medio de conocimiento del medio y a la interacción con el mundo físico.
- Fomentar la interacción oral en lengua inglesa en los juegos, deportes y otras actividades físicas como medio para contribuir al desarrollo de la competencia lingüística.

Utilizar la danza y las actividades expresivas para el desarrollo de las competencias artísticas.

Discusión

El desarrollo de las competencias debe interpretarse como un motor de cambio curricular en EF. Ésta es una de las ideas que se extrae de nuestro estudio y que

se hace más evidente en aquellos contextos educativos en los que el discurso de las competencias se interpreta como una oportunidad para educar para la vida, así como en aquellos centros con alumnado en riesgo de exclusión social (UNESCO, 2015). Entre los factores identificados como condicionantes de las programaciones competenciales destacan el contexto y la evaluación. Monarca y Rappoport (2013), basándose en investigaciones centradas en el cambio educativo, afirman que para que un nuevo enfoque se haga realidad son necesarias acciones en los centros escolares relacionadas con la normativa, con la formación y el asesoramiento. En la misma línea, Halasz y Michel (2011) reclaman de entornos escolares y agentes educativo que animen a la innovación y experimentación pedagógica y lideren este cambio. Por otro lado, con relación a la evaluación, resulta ya común entender que los criterios de evaluación constituyen el componente curricular guía para la programación de competencias (González-Arévalo, 2009; Polo, 2011).

La EF se concibe como un contexto ideal para que el alumnado ponga en evidencia su capacidad para desempeñar las competencias clave, lo que no es de extrañar si atendemos a los estudios que así lo indican (Blázquez & Sebastiani, 2009; Cañabate & Zagalaz, 2010; Contreras & Cuevas, 2011; Lleixà, 2007, 2010; Vaca-Escribano, 2008). También se manifiestan las posibilidades que ofrece la educación física de propiciar situaciones contextualizadas, lo que nos aproxima a la idea de transferencia de los aprendizajes competenciales a la vida cotidiana de Perrenoud (2011).

En los casos estudiados, es de notar la priorización de competencias por parte de los centros y la tipología deductiva de programación, que, según Pérez-Pueyo et al. (2013), sería la idónea. Por otro lado, que la educación física no sea considerada como una asignatura clave en los procesos de evaluación externa de competencias, permite generar proyectos curriculares y programaciones mucho más acordes con las motivaciones y las necesidades educativas de los centros escolares estudiados. Se constata también que los procesos de programación de competencias en educación física han carecido, según el profesorado entrevistado, de pautas claras por parte de la administración educativa. Este hecho, que parece una reclamación, contrasta con la opinión de las escuelas que no ven adecuado un proceso gestado y pautado por expertos e instituciones externas. En consonancia con los estudios de Fullan y Heargreaves (2006), los resultados de este trabajo ponen de

manifiesto que los procesos de programación curricular liderados desde el propio centro, en los que el conocimiento práctico del profesorado y de los miembros de la comunidad educativa también es potenciado y asumido por las administraciones, son mucho más significativos y tienen muchas más probabilidades de éxito y de consolidación en el centro en donde se aplican.

Conclusiones

La programación por competencias resulta de reciente aplicación en los centros escolares, como consecuencia de las directrices europeas, y de su inclusión en los decretos de currículum durante la última década. La importancia de este estudio radica en el análisis de los factores que propician y dificultan este modelo de programación en las escuelas, y en particular en la asignatura de educación física. En él se pone de evidencia que el contexto en el que se diseñan y desarrollan las programaciones por competencias, los procesos de evaluación— en especial los externos—; las creencias y formación del profesorado y el rol del equipo directivo resultan ser los factores clave. En educación física, asignatura que se considera de enorme potencial para el desarrollo de las competencias clave, los procesos de programación más significativos son aquellos que se llevan a cabo partiendo de las experiencias previas del profesorado implicado, quedando en un segundo plano las orientaciones de la administración educativa. La presente investigación abre caminos para nuevos estudios sobre características de la formación necesaria en este ámbito, vinculaciones entre la programación de competencias y la evaluación, y procesos interdisciplinares y transversales, temas en los que se percibe una clara necesidad de mejora.

Agradecimientos

Este artículo se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación *Las competencias básicas en una educación física de calidad. Análisis de los procesos relativos a la programación de Educación Física* [DEP2012-33296], subvencionado por el Ministerio de Economía y competitividad.

Referencias

Barrachina, J., y Blasco, J. E. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la Marina Baixa. Un estudio de caso. *Apunts: Educación Física y Deportes*, *110*, 36–44. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.04

Blázquez, D., & Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones

Caballero, J. A. (2013). La contribución del área de Educación Física a las competencias básicas: opinión de los docentes. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, *21*, 41–58. Recuperado de http://emasf2.webcindario.com/NUEMRO_3_EMASF.pdf

Calvo, J., & Capllonch, M. (2013). Contribuciones desde la Educación Física a la competencia digital en secundaria. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, *41*, 61–67. Recuperado de http://www.grao.com/revistas/tandem/041-mujer-y-deporte/contribuciones-desde-la-educacion-fisica-a-la-competencia-digital-en-secundaria

Cañabate, D., & Zagalaz, M. L. (2010). Aportaciones del área de educación física a la competencia básica Aprender a Aprender. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y* Recreación, 18, 52–55. Recuperado de http://www.retos.org/numero_18/RETOS18-10.pdf

Cañabate, D., Zagalaz, M. L., Lara, A. M., & Cachón, J. (2011). Aportaciones de la Educación Física a la competencia básica: autonomía e iniciativa personal. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, *37*, 69–77. Recuperado de http://www.grao.com/revistes/tandem/37-el-enfoque-comprensivo-de-la-ensenanza-deportiva

Contreras O., & Cuevas R. (2011) *Las competencias básicas desde la educación física*, Barcelona: INDE.

Coral, J., & Lleixà T. (2013) Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación,*

24, 79-84. Recuperado de http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34532

Coral, J., & Lleixà, T. (2014) Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 19*(1), 108-126. doi: 10.1080/13670050.2014.977766

Coterón, J., & Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en Educación Física. *Aula, 16*, 113–134. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/7436

Chavarría, X. (2009). Competencias y educación física. En D. Blázquez, y E. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (pp. 83–96). Barcelona: INDE Publicaciones.

Dąbrowski. M., & Wiśniewski J. (2011). Translating Key Competences into the School Curriculum: lessons from the Polish experience. *European Journal of Education, 46*(3), 323-334. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01483.x

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros.* Barcelona: Graó.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report,* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf.

European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC).

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª). Madrid: Morata.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar* (2ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gallardo, S. (2011). Las cualidades físicas bajo la mirada competencial. *Aula de Innovación Educativa*, *202*, 39-42. Recuperado de http://www.grao.com/revistas/aula/202-aulas-hospitalarias/las-cualidades-fisicas-bajo-la-mirada-competencial

Gómez-Rijo, A., Díez-Rivera, L. J., Fernández-Cabrera, J. M., Gorrín-González, A., Pacheco-Lara, J. J., & Sosa-Álvarez, G. (2008). Nueva propuesta curricular para el área de Educación Física en la Educación Primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, *8*(29), 93–108. Recuperado de http://cdeporte.rediris.es/revista/revista29/artprimaria74.pdf

González, C. (2009). Diseño curricular y programación de la Educación Física en base a las competencias. En D. Blázquez, y E. Sebastiani. *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp. 97-111). Barcelona: INDE.

González, C. (2011). Contextos y situaciones en Educación Física. *Aula de Innovación Educativa*, *202*, 35–38. Recuperado de http://www.grao.com/revistas/aula/202-aulas-hospitalarias/contextos-y-situaciones-en-educacion-fisica

Grayson, H. (2014). Key *Competence Development in School Education in Europe. KeyCoNet's Review of the Literature: A Summary.* Brussels: European Schoolnet. Recuperado de: http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=bf5517b8-2fb6-42be-981a-a011ed42a8b2&groupId=11028

Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, *46*(3), 289-306. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x

Hellison, D. R. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Trough Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Looney, J., & Michel, A. (2014) *Keyconet's conclusions and recomendations for strengthening key competence development in policy and practice. Final Report*. Brussels: European Schoolnet. Recuperado de http://www.nonio.uminho.pt/keyconet/KeyCoNet%20Final%20Report_FINAL.pdf

López-Pacheco, J. (2010). Contribución de la Educación Física a la adquisición de las competencias básicas en Bachillerato. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, *6*, 36–46. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/Las_competencias_basicas_en_EF_en_bachillerato.pdf

López-Ros, V. (2005). "Situaciones problema" y desarrollo de la competencia motriz en educación física escolar: cuestiones didácticas. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, *17*, 95-105. Recuperado de http://tandem.grao.com/revistes/tandem/017-la-evaluacion-en-educacion-fisica

Lleixà, T. (2007). Educación física y competencias básicas: contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, *23*, 31-37. Recuperado de http://www.grao.com/revistas/tandem/023-que-educacion-fisica-reflexiones-en-tiempos-de-cambio/educacion-fisica-y-competencias-basicas-contribucion-del-area-a-la-adquisicion-de-las-competencias-basicas-del-curriculo

Lleixà, T. (2010). La Educación Física en el currículo competencial. En C. González-Arévalo C., & T. Lleixà (Eds). *Educación Física. Complementos de formación disciplinar (*pp. 45-57). Barcelona: Graó.

Marco, B. (2007) *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: MEPSYD/Narcea.

Michel, A. M., & Tiana, A. (2011). Editorial. *European Journal of Education*, 46(3), 285-288. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01490.x

Monarca, H., & Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación, (nº extraordinario)*, 54–78. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-256

Monguillot, M. (2011). Retos cooperativos para mejorar la condición física y la salud en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, *202*, 43-47. Recuperado de http://www.grao.com/revistas/aula/202-aulas-hospitalarias/retos-cooperativos-para-mejorar-la-condicion-fisica-y-la-salud-en-la-eso

Monzonís, N., & Capllonch, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos. Nuevas*

Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, 25, 180–185. Recuperado de http://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34509/18639

Moreno-Murcia, J. A., Lacárcel, J., & Álvarez, F. (2010). Search for autonomy in motor task learning in physical education university students. *European Journal of Psychology of Education, 25*(1), 37-47. doi: 10.1007/s10212-009-0008-7

Noguerol, A. (2005). Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural. *Pacte Nacional per a l'Educació. Debat Curricular*. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

OECD. (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2005) *The Definition and Selection of Key Competences*. Recuperado de http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

Orden ECD/65/2015, *de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Disposición 738 del BOE nº25 de 2015.

Pennington, T. R., Prusak, K. A., & Wilkinson, C. (2014). Succeed Together or Fail Alone: Going from Good to Great in Physical Education. *Journal of teaching in Physical Education, 33*(1), 28-52. doi: 10.1123/jtpe.2013-0065

Pérez-Pueyo A., (Ed), Pueyo, A. P., Berrocal O., et al. (2013) *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Perlman, D., & Webster, C. (2011). Supporting student autonomy in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 82*, 46-49. Recuperado de http://ro.uow.edu.au/edupapers/325/

Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie…: Développer des compétences ou enseigner des savoirs?* Paris: ESF Editeur.

Polo, I. (2011). Los criterios de evaluación como detonante de la programación didáctica. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 14*. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php/ase/article/view/482/323

Rychen, D. S., & Salganik L. H. (2003). *Key Competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society.* Göttingen: Hogrefe & Huber.

Sarramona, J. (2004), *Las competencias básicas en la educación obligatoria*, Barcelona: Ceac.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Teck Koh, K., Wen Ong, S., & Camiré, M. (2016). Implementation of a values training program in physical education and sport: perspectives from teachers, coaches, students, and athletes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *21*(3), 295-312. doi: 10.1080/17408989.2014.99036

UNESCO. (2015). *Educación física de calidad. Guía para los responsables políticos*. Paris: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340S.pdf

Vaca-Escribano, M. (2008). Contribución de la educación física escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, *26*, 52-61. Recuperado de http://www.grao.com/revistas/tandem/026-competencias-basicas-en-el-marco-de-la-convergencia-europea/contribucion-de-la-educacion-fisica-escolar-a-las-competencias-basicas-senaladas-en-la-loe-para-la-educacion-primaria

Valle. J., & Manso, J. (2013), Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, *1*, 12-33. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255

Zabala. A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Francesc Buscà Donet es Profesor en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica.

Teresa Lleixà Arribas es Profesora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica.

Josep Coral Mateu es Profesor en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal del a Universidad Autónoma de Barcelona.

Sandra Gallardo Ramírez es Profesora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica.

Contacto: Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Educación Musical, de la Educación Física y de la Educación Visual y Plástica, Universidad de Barcelona, Campus de Mundet, Edifici de Llevant, Campus Mundet, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona.

E-mail: fbusca@ub.edu

REMIE
Multidisciplinary Journal of Educational Research

Hipatia Press
www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

http://remie.hipatiapress.com

Children's Multilingual Development and Education: Fostering Linguistic Resources in Home and School Contexts.

Beatriz Valverde Jiménez

1) Universidad Loyola Andalucía. España

Date of publication: October 15th, 2016
Edition period: October 2016 - February 2017

To cite this article: Valverde Jiménez, B. (2016). Children's Multilingual Development and Education: Fostering Linguistic Resources in Home and School Contexts. [Review of the book]. *REMIE- Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *6*(3), 318-320. doi:10.17583/remie.2016.2274

To link this article: http://dx.doi.org/doi:10.17583/remie.2016.2274

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Attribution License (CC-BY).

REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research Vol. 6 No. 3 October 2016 pp. 318-320

Review

Bailey, A. L., & Osipova, A. V. (2015). *Children's Multilingual Development and Education: Fostering Linguistic Resources in Home and School Contexts*. New York City: Cambridge University Press. ISBN: 9781316484913

"Just like music is a language and you don't get confused when you listen to Bach versus, you know, jazz! You know, you can be exposed and understand that they are both completely different." Inspired by the words of Tina, a Taiwanese-English bilingual mother who intends to raise her daughter in two languages, Bailey and Osipova's book *Children's Multilingual Development and Education: Fostering Linguistic Resources in Home and School Contexts* analyzes the dilemmas experienced by families who are raising their children in a multilingual atmosphere, reflecting as well on the role of the educators in this process. In a very informative and easily readable volume, the authors examine in detailed and intimate ways the contexts in which children grow up to become bi- or multilingual. As the authors say in the preface to the book, this is not a book for parents, but about parents and educators who work together to create the necessary linguistic resources for these children.

There are several reasons that make reading this book a must for both, families and educators who are interested in multilingual educational environments. First, Bailey and Osipova bring to light how pervasively certain myths and misinformation about multilingual development and education are still present in U.S. society to right way debunk them using the scientific literature on each topic. These myths include, among others, the fears that multilingual families feel when raising children, -"Children who learn more than one language are all late talkers", "Multilingual children have accents when speaking other languages, have limited

2016 Hipatia Press
ISSN: 2014-2862
DOI: doi:10.17583/remie.2016.1839

vocabulary and struggle with grammar" or "children with disabilities may not be able to learn/should not be taught additional languages"- and their concerns when deciding what method(s) to use in the process of educating their multilingual children.

Second, this qualitative study offers findings generated by interviews with 23 participant multilingual families and 13 educators in bilingual programs, exploring the beliefs, fears, motivations, and challenges of raising and supporting multilingual children. In Chapter 5, "Raising Multilingual Children: One Family at a Time", Bailey and Osipova describe the intense and complex reflections that parents engage in as they embark on and try to sustain their individual paths to multilingualism. In addition, we see different types of multilingual families, with diverse motivations and distinct linguistic as well as cultural concerns when raising children to be multilingual. In this line, the authors also highlight the multiple forms of investment (time, money and emotion commitments, among others) that these families make in the process. In Chapter 6, "Fostering Multilingualism in Diverse Educational Contexts", the existing educational options for supporting multilingualism are outlined in detail, including formal language programs offered by schools as well as the opportunities made and taken up by families more informally. They note reports on what the educators' interviews revealed about their views of multilingualism, and its benefits for students' education and development, and the instructional strategies that they have used to target positive linguistic, academic, and social outcomes for students. On the other hand, they talk about challenges related to instability in program design, lack of adequate resources in all languages used in the classroom, and their concerns about their own abilities to function in more than one language. Despite these evident challenges, the teacher participants expressed wholehearted enthusiasm for working with multilingual students, highlighting the importance of working together with families so as to support and protect the multilingual resources of their children.

All in all, the book offers a soundly grounded and contextually rich discussion of the different ways for a child to be raised multilingual, rejecting the simplistic and sometimes naive view of the process. Reading it, we become aware of the challenges and efforts necessary, but also of the

importance of multilingualism for children in areas such as language development, academic achievement, employment opportunities, and socio-affective outcome. We learn as well about the importance for educators of having diverse and pluralistic classrooms and most importantly, we become aware of the fact that multilingualism promotes better understanding and mutual acceptance among people from different backgrounds and allows societies to move beyond simple tolerance toward a more peaceful coexistence and mutual respect.

Beatriz Valverde Jiménez, Universidad Loyola Andalucía
bvalverde@uloyola.es