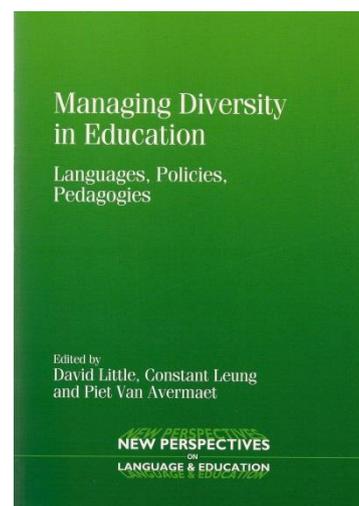


## 1.LIBROS

**Little, D., Leung, C. & Van Avermaet, P. (eds.) (2014). Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogies. Bristol: Multilingual Matters, xxv + 300 págs.**



Uno de los aspectos donde más consenso existe actualmente en teoría de la educación es la necesidad de reconocer y atender a la diversidad (social, racial, étnica, lingüística, etc.), abandonando la uniformización tradicional de la escuela. Solo así podrán inculcarse en los discentes valores como igualdad, tolerancia y justicia social, fundamentales para una sociedad democrática. Para ello, la escuela debe ser una institución donde nadie se sienta marginado. Esta tarea, no obstante, plantea grandes retos a todo sistema educativo, en especial en el plano lingüístico.

Este volumen aborda precisamente el tratamiento de la diversidad lingüística. Deriva de un congreso celebrado en 2010 en Irlanda (país que recibió muchos inmigrantes desde los 90, muchos de ellos sin dominio del inglés), por lo que su situación educativa es objeto de varios capítulos, aunque también se discuten contextos muy diferentes (USA,

Canadá, Alemania, Francia o Nepal). En todo caso, es interesante constatar que la problemática educativa es similar en todos los casos.

La obra reúne 16 capítulos agrupados en tres partes. La 1 analiza la política educativa y sus vastas implicaciones. El capítulo 1 (“Language and identity in multilingual schools: Constructing evidence-based instructional policies”; pp. 3-26), de J. Cummins, estudia la repercusión de los resultados PISA (que reveló, entre otros aspectos, el bajo rendimiento académico de los inmigrantes en bastantes países) en USA y Canadá. Según Cummins, las políticas educativas de ambos países han ignorado esos resultados. Además, ofrece un modelo teórico-empírico para mejorar los logros de los alumnos inmigrantes, basado en procesos de negociación de identidad profesor-alumno.

El capítulo 2 (“English as an additional language: Symbolic policy and local practices”; pp. 27-42), de T. Costley y C. Leung, trata la gestión de la diversidad en la política educativa inglesa, centrándose en alumnos que estudian inglés como lengua no nativa. Tras exponer la enseñanza de EAL (English as Additional Language) a las minorías lingüísticas, discute cómo una escuela primaria de Londres implementa esa enseñanza. Además, sugiere que la naturaleza simbólica de la política educativa permite asumir los valores de igualdad y, al tiempo, desarrollar prácticas docentes basadas en la segregación educativa según el origen lingüístico-cultural del alumnado. D. Faas expone en el capítulo 3 (“Germany after the ‘PISA shock’: Revisiting national, european and multicultural values in curriculum and policy discourses”; pp. 43-56) que los primeros resultados PISA (2001) situaron a Alemania en una posición muy baja. Eso provocó una gran discusión, en la cual el tratamiento de la diversidad lingüístico-étnica fue central. Faas entrevistó a siete altos funcionarios de educación, analizando sus visiones sobre cómo conciliar diversidad y

cohesión social. Además, sostiene que, a pesar del gran esfuerzo educativo de Alemania desde 2001, “still more needs to be done to close the gap between ethnic majority and migrant minority students” (p. 54).

El capítulo 4 (“Teaching English to immigrant students in Irish post-primary schools”; pp. 57-72), de R. Fionda, investiga el apoyo a alumnos EAL en escuelas secundarias irlandesas. El resultado es negativo: “EAL students are, in many cases, not being offered a system which helps them to access education, while developing proficiency in the language of instruction” (p. 70). Fionda muestra, desde premisas gramscianas, cómo la educación reproduce la ideología dominante, manteniendo la desventaja de las minorías. F. Kearney estudia en el capítulo 5 (“Inclusion or invasion? How Irish post-primary teachers view newcomer students in the mainstream classroom”; pp. 73-96) las actitudes de 66 profesores irlandeses de secundaria ante la presencia de inmigrantes en sus clases. Aunque no mostraron racismo, sí sostienen “a privileging of indigenous cultural dominance” (p. 83), basado en factores estructurales e ideológicos. El capítulo 6 (“The linguistic challenges of immigration: The Irish higher education sector’s response”; pp. 97-108), de B.N. Chonail, analiza el apoyo de inglés a alumnos inmigrantes en universidades irlandesas. De las 27 existentes, solo 10 apoyan lingüísticamente a esos alumnos, aunque muchos lo precisan. Este déficit puede crear “a migrant educational underclass in the future” (p. 107).

La Parte 2 se centra en la praxis pedagógica. El capítulo 7 (“Investigating the development of immigrant pupils’ English L2 oral skills in Irish primary schools”; pp. 111-131), de B. Ótáibí, analiza la adquisición del inglés como segunda lengua por 18 alumnos inmigrantes de tres escuelas primarias de Irlanda, y compara esos datos con las

expectativas oficiales de los programas de apoyo, concluyendo que éstas son “appropriate to the individual language learning needs of ESL pupils” (p. 111). P. Grommes, analiza en el capítulo 8 (“Investigating the linguistic skills of migrant students in the German vocational education system”; pp. 132-146) los logros lingüísticos de inmigrantes en la formación profesional alemana, centrándose en la importancia del lenguaje académico, ilustrándola con dos alumnos concretos (polaco y turco): aunque tienen suficiente competencia lingüística en alemán, carecen de destrezas en el lenguaje académico.

En el capítulo 9 (“A corpus-based analysis of the lexical demands that Irish post-primary subject textbooks make on immigrant students”; pp. 147-166), S. Kostopoulou analiza libros de texto de seis materias de secundaria en Irlanda, extrayendo las palabras y agrupaciones de palabras más comunes en ellos, lo cual ofrece información para el apoyo de inglés a inmigrantes. El 10 (“Assessing the impact of English language support programme materials on post-primary language support and mainstream subject classrooms in Ireland”; pp. 167-185), de Z. Lyons, explora los materiales de apoyo de inglés en la educación secundaria irlandesa y su impacto sobre las prácticas del profesorado, que fue mayor cuando los materiales fueron usados por profesores abiertos a nuevas herramientas y formados para las necesidades de los alumnos EAL.

La Parte 3 aborda las respuestas ante el desafío de la diversidad, que comienzan por la lengua de escolarización, pero van más allá. El capítulo 11 (“From English language support to plurilingual awareness”; pp. 189-203), de D. Kirwan, expone una experiencia en una escuela irlandesa con alumnos lingüística y culturalmente diversos, mostrando los beneficios del desarrollo de la conciencia plurilingüe en todos los alumnos (nativos o foráneos), que ha propiciado en ellos un interés espontáneo por el lenguaje. La educación

multilingüe es el tema del capítulo 12 (“Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning”; pp. 204-222), de S. Sierens y P. Van Avermaet. Tras discutir los modelos educativos monolingües y multilingües, sugiere tres estrategias ante la diversidad lingüística: políticas del lenguaje constructivas, cultivo de la conciencia lingüística, y aprendizaje multilingüe funcional. Esta última, una alternativa a la oposición entre educación monolingüe y multilingüe, es un enfoque pedagógico que explota funcionalmente los repertorios multilingües del alumno.

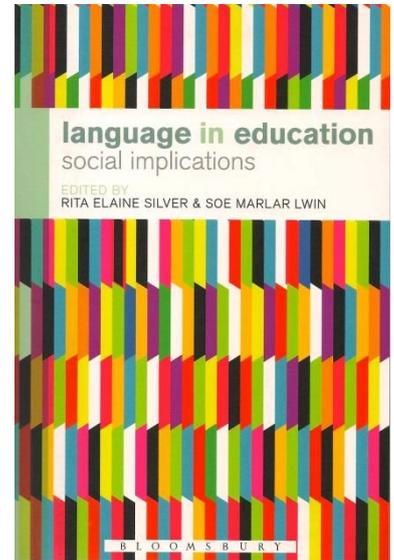
Nathalie Auger, en el capítulo 13 (“Exploring the use of migrant languages to support learning in mainstream classrooms in France”; pp. 223-242), analiza el sistema educativo francés, que hasta 2002 trataba las lenguas diferentes del francés como obstáculo para aprender. Auger estudia las actitudes de varias escuelas hacia el plurilingüismo, concluyendo que el uso de lenguas diferentes del francés “is thought to be a threat to the teaching and learning of French” (p. 223). Indaga en las razones de esa creencia, y discute cómo las lenguas foráneas podrían incorporarse al aula. El capítulo 14 (“Linguistic third spaces in education: Teachers’ translanguaging across the bilingual curriculum”; pp. 243-256), de N. Flores y O. García, sostiene que en USA el lenguaje es una de las pocas áreas donde aún se discrimina. Propone un enfoque basado en las prácticas lingüísticas fluidas de alumnos bi/multilingües, ilustrado con el trabajo de dos profesores de inglés en una escuela con mayoría hispana; esas prácticas heteroglósicas permiten superar las ideologías lingüísticas propias del ‘estado-nación’. En ese marco, las prácticas discursivas de los alumnos multilingües construyen el significado dinámicamente (translanguaging).

El capítulo 15 (“From ‘monolingual’ multilingual classrooms to ‘multilingual’ multilingual classrooms: Managing cultural and linguistic diversity in the Nepali educational system”; pp. 257-272), de S.K. Taylor, expone un modelo de educación multilingüe diseñada para tratar la diversidad en Nepal, país bastante menor que España pero con 140 lenguas. Finalmente, el capítulo 16 (“The ecology of mobile phone use in Westbank, South Africa”; pp. 273-290), de F. Velghe y J. Blommaert, afirma que cuando el acceso a la educación formal está restringido, las nuevas tecnologías, en especial los móviles, son una útil herramienta de aprendizaje informal. Para ello, expone cómo el móvil es un importante recurso de aprendizaje en una comunidad de Sudáfrica.

Para sintetizar, el volumen reseñado debe ser bienvenido, al abordar un aspecto esencial en la teoría y la praxis educativa actual, como es la diversidad lingüística, analizando los retos que plantea, los grandes esfuerzos desarrollados en diferentes contextos para responder a ella, y las enormes ventajas derivadas de su reconocimiento. Además, también revela que los malos resultados educativos de los alumnos multilingües no pueden achacarse a los propios alumnos, sino a las deficiencias de los sistemas educativos que los acogen. Implementar la diversidad lingüística en la educación no es fácil, pues implica un gran esfuerzo de todos los actores implicados (desde los gobiernos a las escuelas), pero la obra revela que el esfuerzo vale la pena. Por todo ello, es una aportación fundamental que no debe ser ignorada por el ámbito educativo.

**Dr. Víctor Manuel Longa Martínez**

**Silver, R.E. & Lwin, S.M. (eds.) (2014). Language in education. Social implications. London & New York: Bloomsbury, ix + 201 págs.**



La relación entre lenguaje y educación es íntima en muchos aspectos, partiendo del más obvio de que aquél no se limita a ser una materia más del currículo escolar, sino que, al tiempo, es la herramienta con que se explican y adquieren el resto de materias. Sin embargo, el tratamiento de esa interrelación no ha sido en general satisfactoria: por un lado, el ámbito educativo ha sido reticente ante el conocimiento procedente de la Lingüística, asumiendo que era inservible en el aula. Por otro, los lingüistas no se han interesado mucho por el ámbito educativo, y cuando lo han hecho, no se han esforzado por proyectar los contenidos lingüísticos de modo provechoso (contextualizado) para los profesionales de la educación. De este modo, aunque con excepciones ilustres (como Halliday, 2007 o Stubbs, 1986) se han restringido a producir meros manuales de lingüística (cf. Barry, 2002), inútiles para los educadores.

Afortunadamente, esta situación parece estar cambiando: los lingüistas están cada vez más sensibilizados por la educación y, al tiempo, los educadores muestran una concienciación creciente sobre la necesidad de la Lingüística para su trabajo (sobre ambos aspectos, cf. Denham & Lobeck eds., 2010). El libro reseñado es un excelente ejemplo de esa concienciación de los lingüistas ante el contexto educativo, que muestra lo mucho que puede aportar la teoría lingüística a la educación. A ello ayuda no poco primar, como hace el libro, las implicaciones sociales del lenguaje sobre las puramente gramaticales.

El volumen, que pretende aportar un bagaje lingüístico a los educadores en formación (pero relevante también para aquellos en activo), tiene un decidido afán didáctico: los autores de los capítulos han hecho un gran esfuerzo por presentar claramente los contenidos, sin presuponer conocimiento lingüístico previo. Además, cada capítulo ofrece numerosos ejemplos, y sugiere cuestiones de discusión y lecturas de profundización. Al tiempo, es especialmente valiosa la recurrencia de la última sección de cada capítulo (“Relevance to educational settings”), que discute las implicaciones de los contenidos tratados para el ámbito educativo.

Por otro lado, la temática de los capítulos está muy bien escogida, pues todos examinan problemas fundamentales en la interrelación lenguaje-educación, como este breve resumen de contenidos mostrará. El capítulo 1 (“What is the role of language in education?”; pp. 1-18), escrito por las dos editoras, expone los objetivos del libro, caracteriza brevemente el lenguaje y presenta sus principales conexiones con la educación. L. Alsagoff y H.C. Lick presentan sucintamente en el 2 (“What is the structure of language?”; pp. 19-44) los componentes del lenguaje (fonética, morfología, sintaxis y semántica), mientras que el capítulo 3 (“How do we use language to make meaning?”; pp. 45-65), de S.M. Lwin y P. Teo, se centra en el lenguaje en uso, mostrando por qué una lengua implica mucho más que un léxico y una gramática. Así, expone las perspectivas del Análisis del Discurso (rasgos de los textos, como cohesión y coherencia) y de la Pragmática (inferencias, principios de cooperación o actos de habla). Finaliza presentando el Análisis Crítico del Discurso, que estudia el lenguaje como medio de ejercer poder, algo obvio para la educación, pues el profesor “exerts power and authority over the students” (p. 63).

El capítulo 4 (“Why is there variation within a language?”; pp. 67-86), de A. Fraser Gupta, es muy relevante, pues introduce un ámbito, el de la variación lingüística, contemplado sin entusiasmo por la escuela, que prima la variedad estándar y estigmatiza al resto de variedades (cf. de la Blanca et al., 2010). Gupta muestra que la variación es un hecho tan común y normal en las lenguas como en cualquier otro dominio. Igualmente, expone los dos principales parámetros de variación social: la regional (dialectos, discutiendo aquí la noción de estándar) y la vinculada a grupos (sociolectos), introduciendo respectivamente la Dialectología y la Sociolingüística. Finaliza tratando la expresión de identidad mediante el lenguaje. Por tanto, el capítulo prepara al futuro educador para que evite “prejudice against speakers of other varieties” (p. 84).

T. Grüter traza en el capítulo 5 (“How do children learn language?”; pp. 87-104) una sucinta panorámica de los principales aspectos, sociales y cognitivos, implicados en la adquisición del lenguaje, así como de sus diferentes etapas y situaciones de aprendizaje y de su desarrollo a/normal. Por su parte, en el 6 (“How do speaking and writing support each other?”; pp. 105-123), C.C.M. Goh y P. Grahame Doyle abordan las características de la oralidad y la lectoescritura, sus funciones y su estrecha relación. Tras ello, discuten el uso de ambas en la escuela, el influjo de las prácticas orales y escritas familiares en la adquisición de la oralidad y la lectoescritura del niño y el papel de la oralidad del profesor en el desarrollo de la lectoescritura del alumno.

El tema del capítulo 7 (“How is language used for learning?”; pp. 125-142), escrito por R.E. Silver, Raslinda A.R. y G. Kogut, es el uso del lenguaje en el aula (lenguaje académico), muy diferente a los usos familiares, y que es clave, pues de él depende gran parte del éxito escolar. Las autoras analizan los rasgos y tipos de habla de los profesores,

así como el uso del lenguaje en las interacciones entre alumnos. Por su parte, el bilingüismo es el tema del capítulo 8 (“How do people use different languages differently?”; pp. 143-157), escrito por M.M. Varguese y R. Becerra Lubies. Tras discutir su definición, rasgos y tipos, el capítulo realza sus ventajas cognitivas y sociales, enfatizando entre estas últimas que el bilingüismo permite promover la equidad en las comunidades de hablantes. También presenta las necesidades del alumno bilingüe y el tratamiento del bilingüismo por parte de la escuela. En el capítulo 9 y último (“How does policy influence language in education?”; pp. 159-175), F.M. Hult aborda la política y planificación lingüísticas, tratando sus enormes implicaciones para el ámbito educativo en los diferentes niveles en que se plasma (de los gobiernos a las escuelas). Hult enfatiza la gran trascendencia del nivel escolar para la política lingüística, pues “the classroom is a key site where policies become action” (p. 159). El libro ofrece también un útil glosario (pp. 177-186) que reúne y define brevemente las nociones técnicas usadas a lo largo del libro.

Para resumir, el libro reseñado ofrece una excelente introducción a la relación entre lenguaje y educación, acrecentada por su énfasis en los aspectos sociales del lenguaje, más allá de los puramente gramaticales. Destaca por su excelente selección de temas tratados y por su claridad a la hora de abordarlos. Más allá de ellos, el libro muestra que cuando los contenidos lingüísticos se trabajan para y proyectan al ámbito educativo, la teoría lingüística es muy útil en la escuela. Por todo ello, el libro puede ser un gran instrumento para que educadores presentes y futuros se inicien en el ámbito lingüístico.

## Bibliografía

Barry, A.K. (2002). Linguistic perspectives of language and education. Westport (Connecticut): Bergin & Garvey.

De la Blanca de la Paz, S.; Longa, V.M. & López Rivera, J.J. (2010). Identidad lingüística y educación: hacia una verdadera escuela democrática. *Pedagogía & Lenguajes*, 6/12, 62-73.

Denham, K. & Lobeck, A. (eds.) (2010). Linguistics at school. Language awareness in primary and secondary education. New York: Cambridge University Press.

Halliday, M. (2007). Language and education. Vol. 9 de Collected works of M.A.K. Halliday (ed. por J.J. Webster). London & New York: Continuum.

Stubbs, M. (1986). Educational linguistics. Oxford: Basil Blackwell.

**Dr. Víctor Manuel Longa Martínez**

## 2.TESIS DOCTORALES

**Lara Moreno, R. (2014). Correlatos psicosociales de la felicidad en la vejez: predictores y perfiles multidimensionales.**

**Directores: Dra. Débora Godoy Izquierdo, Dra. M<sup>a</sup> Luisa Vázquez Pérez y Juan F. Godoy García. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Universidad de Granada.**

En los últimos años, la felicidad se ha convertido en un concepto de gran interés social y científico, destacando su gran relevancia en el campo de la Psicología, en la que ha sido estudiada desde múltiples paradigmas, modelos y teorías. Uno de los marcos teóricos sobre la felicidad más conocido y aceptado es el Modelo de Bienestar Subjetivo de Diener (Diener 1984; Diener y Diener 1996; Diener y Lucas 1999; Diener y Suh 1997; Diener et al., 1999). Diener define el concepto de felicidad o bienestar subjetivo como las interpretaciones y juicios que la persona hace sobre su propia vida, sus circunstancias y sus emociones. Así, balance afectivo (afecto negativo - afecto positivo) y satisfacción vital, son los dos componentes fundamentales de la felicidad en este modelo. El balance afectivo se refiere al estado resultante de la experimentación de emociones positivas y negativas, y la satisfacción vital sería la satisfacción personal en relación con las diferentes esferas de la vida y las condiciones en que ésta se desarrolla.

Por otra parte, durante las últimas décadas se han llevado a cabo numerosas investigaciones con el objetivo de establecer cuáles son los determinantes del estado de

felicidad de las personas, y la edad, ha sido una de las variables más estudiadas. Tradicionalmente se ha considerado que los niveles de felicidad decrecen durante la vejez si se comparan con otros periodos de la vida, sin embargo, estudios más actuales contradicen estas conclusiones. Por ejemplo, algunos estudios reflejan que las personas mayores no expresan una menor felicidad, bienestar o satisfacción con la vida cuando se comparan con personas más jóvenes. Otros estudios señalan que con la edad la felicidad incluso aumenta (p.e. Carstensen et al., 2000; Charles et al., 2001; Lacey et al., 2006). Por el contrario, otros estudios señalan que las condiciones de salud, la situación marital o la preocupación por la proximidad de la muerte en la última etapa de la vida sí pueden suponer un ligero descenso en la felicidad de los mayores (Mroczek y Spiro, 2005). Es posible que estos resultados tan contradictorios sugieran que no necesariamente la felicidad decrece durante la vejez, sino que, lo que sí parece cambiar con la edad son las fuentes del bienestar subjetivo: por ejemplo, la satisfacción con el estado de salud y las relaciones sociales, aunque son dos de las principales causas del bienestar subjetivo en cualquier momento de la vida, se vuelven más importantes como predictores de la felicidad con la edad (Herzog et al., 1982).

Ante estos resultados que a simple vista pueden parecer contradictorios parece interesante preguntarnos cuales son los determinantes de la felicidad en las personas mayores, es decir, cuáles son las variables que predicen los niveles de felicidad en este periodo de la vida, si éstos difieren de otros periodos de la vida, y por tanto, si existen perfiles psicosociales de las personas mayores más felices; todo esto con el objetivo final de diseñar, planificar e implementar intervenciones destinadas a incrementar dichas variables. Este sería el objetivo general de esta Tesis Doctoral, en la que inicialmente se

exploró los niveles de felicidad de los mayores de 65 años y la influencia de diversas variables psicosociales implicadas en el bienestar subjetivo de este grupo de edad. Además, se trató de identificar perfiles psicosociales multidimensionales intraindividuales y su asociación con la felicidad. Y finalmente, se establecieron relaciones causales (direccionales) entre cuatro de estas variables y los niveles de felicidad.

Esta Tesis Doctoral consta de tres estudios; tras cada fase de evaluación, para el análisis de los resultados, se utilizó una metodología cuantitativa utilizando las técnicas estadísticas más apropiadas para cada objetivo. Los análisis estadísticos realizados fueron, fundamentalmente, análisis exploratorios y descriptivos para conocer la distribución de los datos, análisis de asociaciones para conocer las posibles relaciones entre las principales variables de interés, y análisis inferenciales para establecer posibles diferencias entre los grupos en las variables estudiadas. Y finalmente, se utilizaron otros análisis paramétricos, incluyendo análisis de regresión y ecuaciones estructurales.

En el estudio 1 se exploró el nivel de felicidad y las variables psicosociales y sociodemográficas que correlacionan y predicen la felicidad en la adultez tardía. Encontramos que en este momento de la vida los participantes se sentían moderadamente felices, pero ligera aunque significativamente menos felices que en etapas anteriores. Por otra parte, la felicidad fue correlacionada y predicha por variables de tipo psicosocial como autoeficacia, apoyo social percibido, actividades de ocio, estado subjetivo de salud, balance afectivo y satisfacción vital, entre otras, pero no por variables sociodemográficas, incluyendo la condición de institucionalización. En el estudio 2, el interés se centró en analizar si existen distintos perfiles psicosociales multidimensionales y su relación con el bienestar subjetivo de los participantes. Encontramos tres perfiles psicosociales distintos

definidos en términos de envejecimiento exitoso o positivo asociados cada uno de ellos a distintos niveles y configuraciones de bienestar subjetivo. En el estudio 3 se investigaron qué relaciones direccionales se podían establecer entre cuatro variables apoyadas por la literatura y nuestros hallazgos previos como correlatos de la felicidad. Encontramos que la relación entre dichas variables era compleja e incluía efectos de mediación y mediación moderada. En concreto, la felicidad era predicha por la salud mental y ésta a su vez por las creencias de autoeficacia, pero no de forma directa sino indirecta dependiendo del apoyo social y el optimismo de los participantes.

En conclusión, alejándonos un poco de los modelos teóricos y aplicados que sólo abordan lo negativo que conlleva envejecer, esta Tesis Doctoral se centra en aquellos que hacen hincapié en los recursos, fortalezas o potencialidades para un "buen vivir" y en todo lo positivo que se puede conseguir cuando envejecemos generando un envejecimiento saludable y positivo. Los hallazgos, en definitiva, están en la línea de otros que señalan que los correlatos más importantes de la felicidad son variables de tipo psicosocial. Lo interesante de conocer cuáles son las variables de esta naturaleza influyentes en la felicidad es que muchas son, al contrario que las variables sociodemográficas, modificables. Así pues, conocer exactamente cuáles de estas variables son las que tienen una influencia en la felicidad, cuál es su impacto concreto, particularmente en el caso de la autoeficacia, el apoyo social, el optimismo y la salud mental, y que hay distintos perfiles psicosociales de envejecimiento en los que estas variables se configuran de manera diferenciada y que estas configuraciones se asocian a su vez a niveles diferentes de felicidad, orientará a los profesionales en el diseño e implementación de intervenciones de naturaleza psicosocial dirigidas a ayudar a los

mayores a modificarlas, para incrementar sus recursos para ser feliz y aumentar sus niveles de satisfacción vital, bienestar general, felicidad y calidad de vida.

**Dra. María Luisa Vázquez Pérez**