

La inclusión del alumnado inmigrante y en situación de desventaja sociocultural

Evaluación de competencias lectoescritoras y comunicacionales

(The inclusion of immigrant students and cultural disadvantage. Assessment of literate and communication skills)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208
Recepción: 11/04/2011
Aceptación: 01/05/2011

M.ª Elena Martín-Pastor
Francisca González-Gil
M.ª Cruz Sánchez Gómez
Universidad de Salamanca

RESUMEN

En este artículo se analizan las diferencias existentes en comprensión lectora entre el alumnado inmigrante y aquel procedente de contextos socioculturales desfavorecidos con respecto a sus compañeros, partiendo del supuesto de que las competencias y mediadores comunicacionales de la lengua y cultura de un país pueden generar, en alumnos procedentes de diferentes contextos multiculturales, un desfase de índole comunicativo y lectoescritor que afecta a su capacidad comprensiva y, por tanto, a su "inclusión lingüística", considerando ésta como el primer paso para consolidar el resto de inclusiones de este colectivo en el contexto socioeducativo. Para ello se contó con una muestra de 91 alumnos matriculados en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), de los cuales 13 pertenecían al colectivo interés de estudio. Como instrumento para la recogida de datos se utilizó un cuestionario de comprensión lectora de elaboración propia. Los resultados mostraron que existen diferencias significativas en comprensión entre los dos grupos de alumnos. Finalmente, se exponen las implicaciones de los presentes hallazgos.

PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora, diversidad cultural, inmigrantes, lectoescritura, TIC.

ABSTRACT

This article analyzes the differences in reading comprehension among immigrant students compared to those from disadvantaged socio-cultural contexts. The study is based on the assumption that communicational competences and language and culture mediators of a country can generate a communication as well as reading and writing gap in students from different multicultural contexts. This gap influences their comprehension skills, and, therefore, their opportunities for "linguistic inclusion", which can be conceived of as the first step to promote other types of inclusion in the socio-educational context. To test this hypothesis, a sample of 91 students enrolled in the first cycle of compulsory secondary education (ESO) was selected. Of them 13 students were immigrants. An ad hoc reading comprehension measure, developed for the current study, was used for the assessment. The results showed significant differences in reading comprehension between the two groups. A discussion on the implications of the current findings is included.

KEYWORDS

Reading comprehension, cultural diversity, immigrants, literacy, ICT.

(pp. 9-18)

1. Introducción

Colectivos muy diversos de nuestra sociedad han sido y, en ocasiones siguen siéndolo, objeto de exclusión: personas con discapacidad, mujeres, minorías étnicas, grupos culturales minoritarios, clases sociales marginales, inmigrantes, etc., poniendo de manifiesto la necesidad de construir una escuela para todos, una escuela que responda a la diversidad de necesidades, intereses, capacidades y motivaciones de nuestros alumnos. Desde esta perspectiva, la Educación Inclusiva, como nuevo enfoque educativo, sostiene la idea de que la escuela debe facilitar la formación de ciudadanos capaces de participar e integrarse laboral, emocional, social y culturalmente en las instituciones y mecanismos de la sociedad (Parrilla, 2002: 18), acogiendo la diversidad del alumnado, partiendo del derecho de todas las personas a recibir una educación más justa, equitativa y de calidad. Por tanto, la inclusión hace referencia al modo en que la escuela lleva a la práctica la acogida real de sujetos que hasta ahora han sido objeto de exclusión, y las formas en que da respuesta a la diversidad. Una diversidad que cada vez tiene un mayor protagonismo en nuestras aulas, no sólo por la presencia de alumnos con discapacidad, sino también a raíz de un incremento de alumnos extranjeros y procedentes de minorías étnicas, que convierten a la escuela en un contexto pluricultural, caracterizado por la heterogeneidad como rasgo fundamental de la sociedad en la que vivimos y como algo innato a la naturaleza humana (Arnaiz, 2000; Andrés y Sarto, 2009).

Esta realidad social y, por tanto, educativa, donde lo normal es lo diverso, se traduce, partiendo de una filosofía inclusiva, en diversidad de habilidades, necesidades e intereses, lo que conlleva cambios en la organización e idiosincrasia de los centros y, sobretodo, en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, a través de la incorporación de nuevas metodologías y recursos didácticos que flexibilicen la acción educativa de tal forma que cada estudiante reciba una enseñanza individualizada. Pero lo cierto es que se continúa enseñando a los alum-

nos y alumnas como si fuesen todos iguales (Cabero y Córdoba, 2009: 64). El libro de texto sigue protagonizando gran parte del proceso educativo como único recurso de enseñanza-aprendizaje, el cual, además está elaborado siguiendo los estándares de la "normalidad". En palabras de Van Dijk (2003), los libros de texto "representan la manifestación del conocimiento general oficial, del sentido común y de las ideologías dominantes de la sociedad" (p. 210). Pero la escuela tiene como responsabilidad que todos sus alumnos aprendan, por lo que debemos partir de una concepción amplia del currículum, ya que el primer elemento de atención a la diversidad se traduce en un currículum abierto y flexible, en donde el contenido, la metodología y el contexto de aprendizaje se ajusten a las características individuales de cada alumno. Ello requiere una gran riqueza de materiales en el aula para poder así diversificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que todos somos diferentes y aprendemos de forma diferente.

En este sentido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se relacionan con la Inclusión en su afán de facilitar cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje ante la diversidad que nos encontramos en las aulas, como elemento motivador y de activación de este proceso; también, como recurso didáctico que ofrece múltiples posibilidades de intervención según las necesidades e intereses de cada alumno, ofreciendo diferentes contextos y recursos que mejoran su acceso a la educación, y facilitando a su vez la comunicación, el acceso a la información y su participación activa en el proceso educativo y en la sociedad. Todo ello supone una transformación del qué y cómo se aprende y cómo debe organizarse y funcionar la escuela dando lugar a una nueva cultura institucional.

Atendiendo a la variedad lingüística y cultural como una de las características más latentes de nuestra sociedad y por ende, de nuestras escuelas, este estudio se ha centrado en aquellos alumnos procedentes de familias inmigrantes y aquellos que proceden de comunidades que están culturalmente en

minoría por razones de carácter ideológico, económico o social, ya que “cada vez más somos una sociedad multicultural (...). Así, los más de 4 millones de extranjeros en la sociedad española rondan el 10% de la población total” (Bueno, 2008), fenómeno que se traduce en una mayor diversidad cultural en el ámbito educativo. Resulta necesario, por tanto, ajustar nuestro sistema a esta nueva realidad de modo que la escuela se convierta en un agente integrador del alumno (Hernández, 2009), en donde, ya no es tan importante la transmisión y acumulación de conocimientos, actualmente superados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como la adquisición de herramientas y habilidades para seguir aprendiendo, a partir de diferentes tipos de actividades y estrategias educativas que permitan desarrollar nuevas perspectivas de conocimiento. Es decir, una educación integral para todos y personalizada que se adapta a las características de cada estudiante.

Según datos del MEC la mayor parte del alumnado extranjero en el curso 2009-2010 procedía de América Latina, (38,7%) y, por tanto, su lengua materna es el castellano. Esto pone de manifiesto que las dificultades de aprendizaje que presentan estos alumnos no se justifican por el hecho de hablar otro idioma, sino por poseer, en ocasiones, un nivel académico y sociocultural inferior y pertenecer a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

En la presente investigación, concretamente, nos centramos en las dificultades de estos alumnos en las competencias comunicativas y lectoescritoras. Consideramos que existen dos núcleos culturales en los que, de manera especial, se manifiesta la exclusión del alumnado inmigrante y el procedente de contextos socioculturales desfavorecidos: las materias de Lengua y Matemáticas como base del desarrollo de aprendizajes que puede adquirir una persona a lo largo de su vida. En este caso nos centramos en la primera de ellas en su consideración de “instrumento privilegiado de comunicación, como vehículo de interrelación cultural e inclusión social y educativa que posibilita el entendimiento, la comunicación y la integración en la Sociedad

de la Información y la Comunicación” (Consejería de Educación de Murcia, 2010). Y partimos del supuesto de que sus competencias y mediadores comunicacionales producen una desigualdad en los estudiantes procedentes de diferentes contextos culturales, sociales o económicos, generando en ellos un desfase cultural que dificulta su comprensión y, por tanto, su comunicación, sus relaciones y su participación en la sociedad como sujetos activos. Y es que la “inclusión lingüística” es el primer paso para consolidar el resto de inclusiones de este colectivo en el contexto socioeducativo.

Según refleja Olson (1998):

“Nuestra literatura, nuestra ciencia, nuestra filosofía, nuestras leyes, nuestra religión son, en gran medida, artefactos literarios. Nos vemos a nosotros mismos, a nuestras ideas y a nuestro mundo en términos de esos artefactos (...) vivimos en el mundo tal y como está representado en ellos” (p. 151)

Es decir, la cultura escrita tiene sus implicaciones al funcionar como representación sobre nuestra forma de ver el mundo, proporcionándonos, como señala Olson, un modelo para el conocimiento, ya que a través de las palabras con las que organizamos nuestro pensamiento, comprendemos la realidad y ampliamos nuestro mundo de referencia. Y ello viene justificado en el hecho de que la escritura hace conscientes aspectos del lenguaje oral, con el inconveniente de que es incapaz de reflejar todos los aspectos de lo dicho, es decir, el cómo fue dicho, por lo que únicamente refleja una parte del significado. En otras palabras, Van Dijk habla de las *estructuras o estrategias de texto*, las cuales hacen referencia, entre otras, a la “presentación gráfica, a la entonación, a las variaciones estilísticas o a la sintaxis de una selección de palabras, a las implicaciones semánticas y a la coherencia, a los temas generales del discurso, a las formas esquemáticas y a las estrategias de la argumentación o de los informativos, a las figuras retóricas como las metáforas, hipérboles, actos de habla y estrategias dialogísticas de veracidad y persuasión, entre otras”. Indicadores textuales que nos dan

referencias sobre aspectos de lo dicho y cómo fue dicho, pero, como continúa el autor, estas estrategias son “monitorizadas (y explicadas) por *cogniciones* subyacentes de los usuarios del lenguaje, es decir, por procesos y representaciones de la memoria como son los modelos mentales de eventos específicos, conocimiento, actitudes, normas, valores e ideologías” (Van Dijk, 2003: 33-34) que además son utilizados en un contexto sociocultural determinado.

Todo ello se complica y supone una dificultad añadida cuando hablamos de intercambios de texto de una cultura a otra, o en el caso de la diversidad lingüística y cultural que nos encontramos en nuestras aulas. Los procesos de enseñanza-aprendizaje han estado limitados, sobretodo en las materias de Matemáticas y Lengua, por el currículo prescrito y los libros de texto, ajustándose a los requisitos predefinidos a nivel nacional, es decir, “una talla tiene que servir para todos” (Vlachou, Didaskalou y Voudouri, 2009: 196). Hecho que afecta a los problemas de comprensión en materia lectoescritora en alumnos procedentes de otros países y contextos socioculturales ya que “los niños de cualquier cultura adquieren los modelos de esa cultura, incluyendo las maneras de hablar y de pensar sobre el habla, la acción y sus consecuencias y los sentimientos (...) parecen adecuarse a los modos culturales de experimentar acciones y acontecimientos” (Olson, 1998: 227). Es decir, leer o escribir son prácticas socioculturales; por tanto el uso y la comprensión de la palabra oral y escrita van a depender en gran medida del contexto donde se desarrolla y al que pertenece. Como señalan Salvador Mata y Gutiérrez (2005), “el hecho de pertenecer a una clase social o a una cultura condicional, positiva o negativamente, el dominio de la expresión escrita”. Además, se trata de “*un instrumento o medio privilegiado para otros aprendizajes*” (p. 22). Y es que la mayor parte de los conocimientos que adquiere el alumno se hacen a través de la palabra escrita. Por tanto, dificultades en la lectura pueden acarrear dificultades en el aprendizaje del resto de las materias escolares.

2. Método

A lo largo de este epígrafe reflejaremos las directrices metodológicas que han guiado nuestro trabajo empírico. Estas nos han permitido acercarnos al objetivo general de esta investigación: determinar las diferencias existentes en comprensión lectora entre el alumnado inmigrante y aquel procedente de contextos socioculturales desfavorecidos y el resto de sus compañeros, motivadas por un desfase cultural de índole comunicativo y lectoescritor, a través de un cuestionario de comprensión lectora.

Este estudio se enmarca dentro de lo que en investigación educativa se denominan diseños no experimentales o ex-post-facto, puesto que hemos estudiado grupos naturales ya formados: estudiantes matriculados en primer ciclo de la ESO. Dentro de esta modalidad de diseños, hemos optado por realizar un estudio descriptivo por encuesta empleando técnicas de análisis basadas en la correlación. Con esta metodología de investigación, queremos dar respuesta a nuestros objetivos tanto en términos descriptivos como de relación entre variables, tras una recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegura el rigor de la información obtenida.

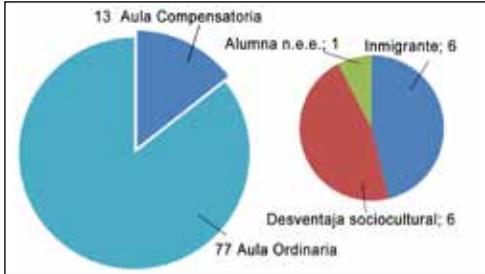
Participantes

Para la administración de la prueba, se contó con la participación de 91 alumnos matriculados en el primer ciclo de ESO, de los cuales 13 pertenecían al colectivo interés de estudio, (14,3%). Más concretamente, 6 de ellos, (46,15%), eran alumnos inmigrantes provenientes en su mayoría de América Latina (Bolivia, Colombia y Honduras), a excepción de dos de ellos, (15,38%), de nacionalidad marroquí. Otros 6 alumnos procedían de contextos socioculturales desfavorecidos. Además, una alumna con necesidades educativas especiales, diagnosticada por la orientadora del centro.

Todos ellos eran derivados al aula de Educación Compensatoria, en las clases destinadas a Lengua Castellana y Matemáticas, debido a sus dificultades de aprendizaje; cabe

señalar que 7 de estos alumnos, (53,84%), habían repetido curso en 6.º de Primaria o en 1.º de ESO.

El resto de sus 77 compañeros, (85,7%), que actuaron como grupo control, permanecía, mientras tanto, en el aula ordinaria.



En cuanto al curso en el que estudiaban los participantes, la distribución es bastante homogénea, 48 alumnos en primer curso de ESO, (52,7%), y 43 en segundo curso, (47,3%).

Procedimiento

El proceso para la recogida de datos se inició contactando con un centro educativo de Salamanca capital con altos índices de alumnado inmigrante en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Concretamente con el Departamento de Orientación del mismo, que, posteriormente nos derivó a las profesoras de Lengua Castellana y Literatura responsables del aula de compensatoria. Una vez manifestado su interés por participar en el estudio, se concertó una reunión con las mismas, además de la directora y orientadora del centro para ajustar los horarios de la aplicación de las pruebas de comprensión lectora.

De forma conjunta, decidimos aplicar el cuestionario agrupando a todos los alumnos en el aula ordinaria y dividirlos en clases en función de su nivel educativo (1º y 2º de ESO). De este modo, los alumnos del aula de compensatoria, no percibían que ellos eran la principal fuente de interés, al encontrarse con el resto de sus compañeros en la misma aula y, así conseguir un ambiente normalizado para la administración de la prueba; si bien, estos alumnos fueron identificados con anterioridad. Además, se

aprovechó la hora destinada a la materia de Lengua Castellana, apoyándonos en el hecho de que la comprensión lectora es una de las competencias básicas trabajada en esta área y los alumnos no iban a percibir el ejercicio como una prueba de evaluación.

Instrumento

Con la finalidad de analizar las diferencias existentes en comprensión lectora, se elaboró un cuestionario "ad hoc" con 6 preguntas abiertas que hacían referencia a un texto adjunto, extraído de sus libros de texto de Lengua Castellana y Literatura. Dichas preguntas hacían hincapié en distintos criterios de comprensión como el acceso al significado del vocabulario incluido en el texto, aspecto que viene determinado, entre otros, por factores como el contexto social y de procedencia de la persona y de su nivel cultural; así como de las frases hechas en función del contexto en el que aparecían, ya que "el dominio léxico de un texto influye en el nivel de comprensión y recuerdo del mismo" (Hernández, 1996: 240). También incluía preguntas relativas a la identificación de las ideas y partes en que se dividía el texto y su relación entre sí para, a partir de ahí, extraer la idea principal del mismo. Y, finalmente, a la realización de un resumen del texto, relacionándolo con su experiencia propia y sus esquemas de conocimiento (Alonso Tapia y Carriedo 1994; Hernández y Quintero 2001; Hernández 1996).

El cuestionario se sometió a un análisis de fiabilidad utilizando el alfa de Cronbach, donde obtuvimos un resultado de 0,79, lo que puede considerarse plenamente satisfactorio.

Resultados

Los cuestionarios fueron analizados a partir del programa SPSS (PASW Statistics 18). Todas las respuestas estaban baremadas en una escala de 1 a 4, donde el 1 suponía una respuesta incorrecta y el 4, respuesta totalmente correcta, a excepción del ítem 1, referido a las palabras desconocidas por el alumno, en el que se hizo un recuento de las mismas en cada caso concreto, relacionando-

lo con la variable “tipología de palabra”, con objeto de valorar el tipo de palabra menos conocida por los estudiantes (sustantivo; adjetivo; verbo; combinación de tipo de palabras).

De este modo se compararon las medias de respuesta de los alumnos en cada

ítem en función del aula en el que se les impartía la materia de Lengua Castellana y Literatura (aula de compensatoria o aula ordinaria).

En la siguiente tabla se muestran las puntuaciones más relevantes.

Tabla de inferencias en función del tipo de aula

Tipo de aula		Media	Prueba T para la igualdad de medias	
			t	Sig. (bilateral)
Item1 <i>vocabulario</i>	Compensatoria	3,17	3,548	,001
	Ordinaria	1,18	1,608	,136
Item2 <i>título</i>	Compensatoria	2,58	-1,590	,116
	Ordinaria	3,03	-1,265	,228
Item3 <i>estructura del texto</i>	Compensatoria	2,08	-2,942	,004
	Ordinaria	2,90	-2,676	,018
Item4 <i>idea principal</i>	Compensatoria	1,55	-2,453	,016
	Ordinaria	2,26	-2,646	,019
Item5.1 <i>expresiones</i>	Compensatoria	2,00	-2,754	,007
	Ordinaria	3,05	-2,547	,023
Item5.2 <i>expresiones</i>	Compensatoria	2,00	-3,075	,003
	Ordinaria	3,18	-2,639	,020
Item5.3 <i>expresiones</i>	Compensatoria	1,42	-2,043	,044
	Ordinaria	2,04	-2,195	,044
Item5.4 <i>expresiones</i>	Compensatoria	1,67	-3,069	,003
	Ordinaria	2,84	-3,983	,001
Item6 <i>resumen</i>	Compensatoria	1,60	-3,578	,001
	Ordinaria	2,68	-4,405	,001

Como puede comprobarse, existen diferencias significativas entre el colectivo interés de estudio y sus compañeros en todos los ítems, a excepción del ítem 2 (en el que se les pedía un título para el texto y así obtener datos sobre su nivel de conocimiento del tema sobre el que trataba las líneas que habían leído).

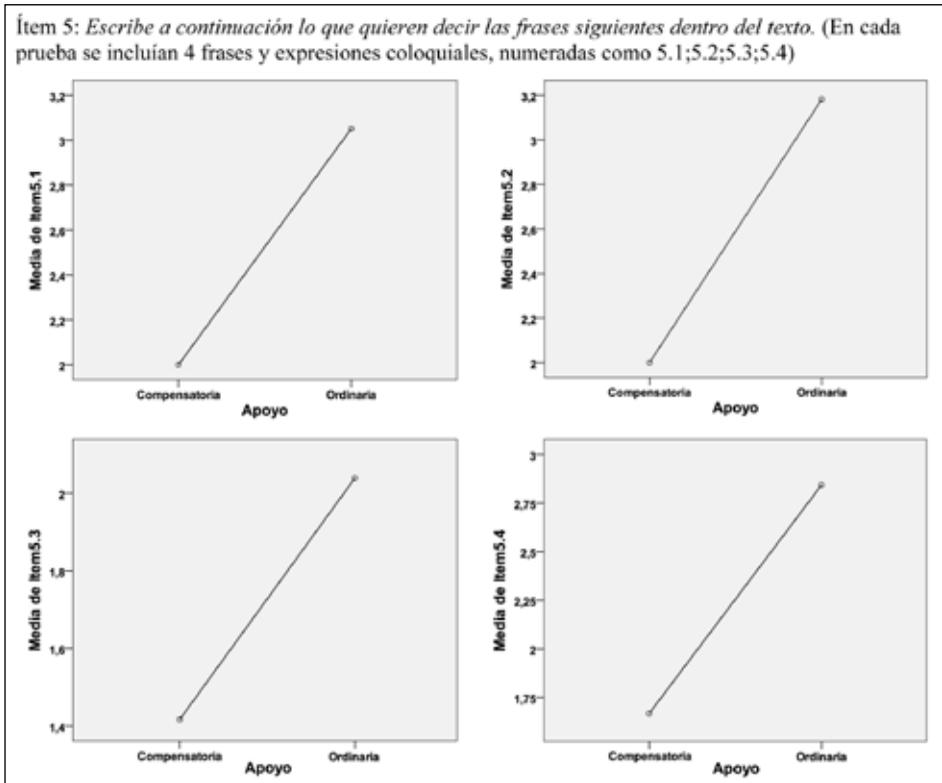
En lo que respecta al resto de cuestiones, se puede observar que, efectivamente, los alumnos inmigrantes y en situación de desventaja sociocultural poseen un menor conocimiento del vocabulario (ítem 1) con un número de palabras desconocidas superior. Además se analizó con cuales presentaban más dificultades de comprensión en fun-

ción de su tipología. En el siguiente gráfico puede observarse que las palabras que menos conocidas les resultaban eran los sustantivos y los adjetivos.



De igual manera presentan problemas para inferir el significado de expresiones y frases hechas recogidas en el texto (ítems 5.1, 5.2, 5.3, 5.4), como puede comprobarse

en los siguientes gráficos que muestran las diferencias en las puntuaciones obtenidas en este ítem entre el alumnado del aula de compensatoria y los alumnos del aula ordinaria.



Ambos aspectos, vocabulario nuevo y expresiones cotidianas, dificultan, desde un primer momento, la comprensión de estos alumnos, repercutiendo en el resto de preguntas del cuestionario y, por tanto, en la comprensión del texto.

Otro aspecto a destacar, es el hecho de que también encontraron dificultades para identificar la idea más importante del texto (ítem 4), así como la estructura del mismo (ítem 3) y hacer un breve resumen de lo que habían leído relacionándolo con su opinión personal (ítem 6). De hecho, en la mayoría de las ocasiones únicamente comentaban una parte del texto, aquella que les había resultado más fácil, a pesar de que fuese la más intrascendente, o tendían a confundir la idea principal del texto con el resumen del mismo.

Discusión

De acuerdo con las dificultades del alumnado inmigrante y aquel procedente de los sectores más desfavorecidos a nivel social, económico y cultural en las competencias de comprensión lectora y partiendo del hecho de que la habilidad de la lectura y su comprensión interfieren en el proceso de aprendizaje de los alumnos, y que su adquisición y dominio es primordial para el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento y su inclusión en todos los ámbitos de la vida, se plantea la necesidad de diseñar y desarrollar una intervención para mejorar la comprensión lectora de este alumnado. Para ello, partimos de su concepción de proceso interactivo en el que intervienen tanto las variables textuales como los conocimientos previos del sujeto y los factores

contextuales específicos. Y en donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se convertirán en el principal recurso en el que se apoye todo el trabajo con los alumnos ya que, por un lado, permiten abordar las competencias básicas y los aprendizajes instrumentales con nuevas metodologías que pueden conseguir resultados allí donde estrategias fundamentales han fracasado. Y por otro, se trata de herramientas que dan lugar a nuevos géneros y comunidades discursivas, multiplicándose los códigos y sistemas simbólicos de comunicación, conduciendo nuestra conciencia hasta lo que Ong denominó “la era de la oralidad secundaria” que propicia un nuevo estilo “reemplazando las formas más antiguas de composición tipográfica” (Ong, 1997: 134). Lo que trae consigo nuevas formas de leer y escribir, ofreciéndose nuevos formatos de texto, nuevas maneras de interactuar con la información que exigen nuevas competencias y que, al mismo tiempo, pueden traer consigo una nueva forma de marginación cultural (Marqués, 2010). Nuestro colectivo de estudio es objetivo potencial de la misma, ya que por sí mismo presenta una discapacidad cultural a nivel comprensivo y comunicativo en lectura y escritura. En los alumnos de esta etapa educativa, se pone de manifiesto lo que señala Trahtemberg (2000):

“La ya débil capacidad de comprensión lectora se debilitará cada vez más no sólo porque los alumnos leerán cada vez menos libros, sino porque aumentarán su lectura de mensajes breves y fraccionados como los que produce la navegación por Internet y los intercambios vía chat o correo electrónico. Así la alfabetización informática podría venir de la mano de un creciente analfabetismo verbal convencional, con todas las implicaciones que ello trae al desarrollo de las habilidades verbales de los niños y jóvenes” (p. 58).

Por tanto nos encontramos con una caracterización de alfabetismo nueva, teñida por el mundo digital, que supone un requisito fundamental para formar parte de la actual *Sociedad de la Información y del Conocimiento*, y que, junto a ello, requiere de nuevos

instrumentos y habilidades por parte del alumno para el manejo de las TIC. Todo ello conlleva nuevas formas de leer y escribir a partir de diferentes soportes que incluyen textos y otros elementos multimedia como sonidos, vídeos o imágenes; elementos que se utilizarán en el programa de intervención para trabajar con nuestros alumnos, beneficiando a todos ellos, pero de manera especial a aquellos que pertenecen a grupos socioculturales desfavorecidos. Además no debemos pasar por alto que una óptima alfabetización tecnológica debe contribuir a “construir una sociedad más igualitaria y solidaria, a la vez que democrática y multiculturalmente vibrante” (Bautista, 2007: 590), fomentando la participación de todos los alumnos independientemente de sus características individuales, y el desarrollo de conductas y valores multiculturales basándonos en un modelo de comprensión y pluralismo cultural, encabezado por el principio “somos diferentes, somos iguales”. Es decir, educar a nuestros alumnos como ciudadanos con identidades culturales diferentes, pero con unos valores comunes que hagan posible la convivencia y cohesión social. Lo cual implica el reconocimiento de la diversidad de culturas y lenguas a partir de un modelo de intervención que afecte a toda la escuela. Y es que “la educación, si es de calidad, es necesariamente una educación que acepta las culturas, es decir, las diferencias que son motivo de enriquecimiento, ya que su desconocimiento nos empobrece” (Hernández, 2009).

3. Referencias

- ALONSO, J. y CARRIEDO, N. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- ANDRÉS, M. D. y SARTO, M. P. (2009). “Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia”. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coords.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 85-118). Salamanca. INICO.

- ARNAIZ, P. (2000). "Educar en y para la diversidad". En VVAA: *Nuevas tecnologías, Viejas Esperanzas*. Murcia. Consejería de Educación y Universidades.
- ARNAIZ, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 349, 203-224.
- AULAINTECULTURAL. El portal de la educación intercultural http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=17
- BAUTISTA, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600
- BUENO, J. J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la educación multicultural. *Revista de Educación Inclusiva. Inclusive Education Journal*, 2 (1), 59-76.
- CABERO, J. y CÓRDOBA, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista de Educación Inclusiva. Inclusive Education Journal*, 2 (1), 61-77.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE MURCIA (2010). Atención Educativa al Inmigrante Escolar "El currículo y la programación de Español segunda lengua" (Recuperado el 11 de mayo de 2010 de: http://www.educarm.es/admin/aplicacionForm.php?ar=18&dept=&mode=visualizaAplicacionEducativa&aplicacion=ATENCION_DIVERSIDAD&zona=PROFESORES&menuSeleccionado)
- HERNÁNDEZ, A. (1996). El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y la composición escrita. *Aula*, 8, 239-260
- HERNÁNDEZ MARTÍN, A. y QUINTERO GALLEGO, A. (2001). *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- HERNÁNDEZ, E. (2009). La educación intercultural en el punto de mira de la atención a la diversidad social y cultural. *Revista de Educación Inclusiva. Inclusive Education Journal*, 2 (2).
- MARQUÉS, P. (2010). Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy. Recuperado el 12 de mayo de 2010 de <http://peremarques.pangea.org/competen.htm>
- ONG, J. W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México. FCE
- PARRILLA, M. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- SALVADOR, F. y GUTIÉRREZ, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Málaga. Aljibe.
- TRAHTEMBERG, L. (2000). El impacto previsible de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza y organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 37-62.
- VAN, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona. Gedisa.
- VLACHOU, A.; DIDASKALOU, E. y VOUDOURI, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 179-202.

Datos de los autores

M.ª Elena Martín Pastor (emapa@usal.es)

Becaria de Investigación por la Junta de Castilla y León, ayuda financiada por la Consejería de Educación y el Fondo Social Europeo. Cuyo trabajo se desarrolla en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca. Miembro del Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO). Líneas de investigación: Educación Inclusiva y Calidad de Vida.

Francisca González Gil (frang@usal.es)

Profesora contratada Doctora. Universidad Salamanca (Facultad de Educación) Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Salamanca. Profesora del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, y Secretaria Académica del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Miembro del Grupo de Investigación Reconocido por la Universidad de Salamanca "Investigación en Discapacidad". Líneas de investigación: Educación Inclusiva y Calidad de Vida.

M.ª Cruz Sánchez Gómez (mcsago@usal.es)

Profesora contratada Doctora. Universidad Salamanca (Facultad de Educación) Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Salamanca y Master en Logopedia en la Universidad Pontificia de Salamanca. Profesora del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca con perfil en métodos de investigación y diagnóstico en educación. Sus áreas de trabajo están relacionadas con las Nuevas Tecnologías (investigadora de grupo de Excelencia), colectivos con riesgo de exclusión social y evaluación educativa. Primer Premio Nacional de Investigación de la Obra Social Caja Madrid. Desde Marzo de 2007 hasta octubre de 2010, ha dirigido el Servicio de Formación Continua de la Universidad de Salamanca.