



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN Y
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

VERSIÓN FIDEDIGNA (EXTRACTO)
DE LA TESIS DOCTORAL

**Inclusión del alumnado inmigrante:
evaluación de su comprensión lectora**

Presentada por: **Elena Martín Pastor**

Dirigida por: **Dra. Francisca González Gil**

Salamanca, 2012

VERSIÓN FIDEDIGNA (EXTRACTO) DE LA TESIS DOCTORAL

Inclusión del alumnado inmigrante: evaluación de su comprensión lectora

**Este trabajo de investigación ha sido financiado por
la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León
y el Fondo Social Europeo**

Presentada por: **Elena Martín Pastor**

Dirigida por: **Dra. Francisca González Gil**

Salamanca, 2012

Francisca González Gil, doctora y profesora del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca,

HACE CONSTAR

Que la Tesis Doctoral titulada “**Inclusión del alumnado inmigrante: evaluación de su comprensión lectora**”, realizada bajo su dirección por **Dña. Elena Martín Pastor**, reúne los requisitos de calidad, originalidad y presentación exigibles a una investigación científica, y está en condiciones para ser presentada y defendida públicamente.

Por todo ello manifiesto mi aprobación para la presentación de este trabajo.

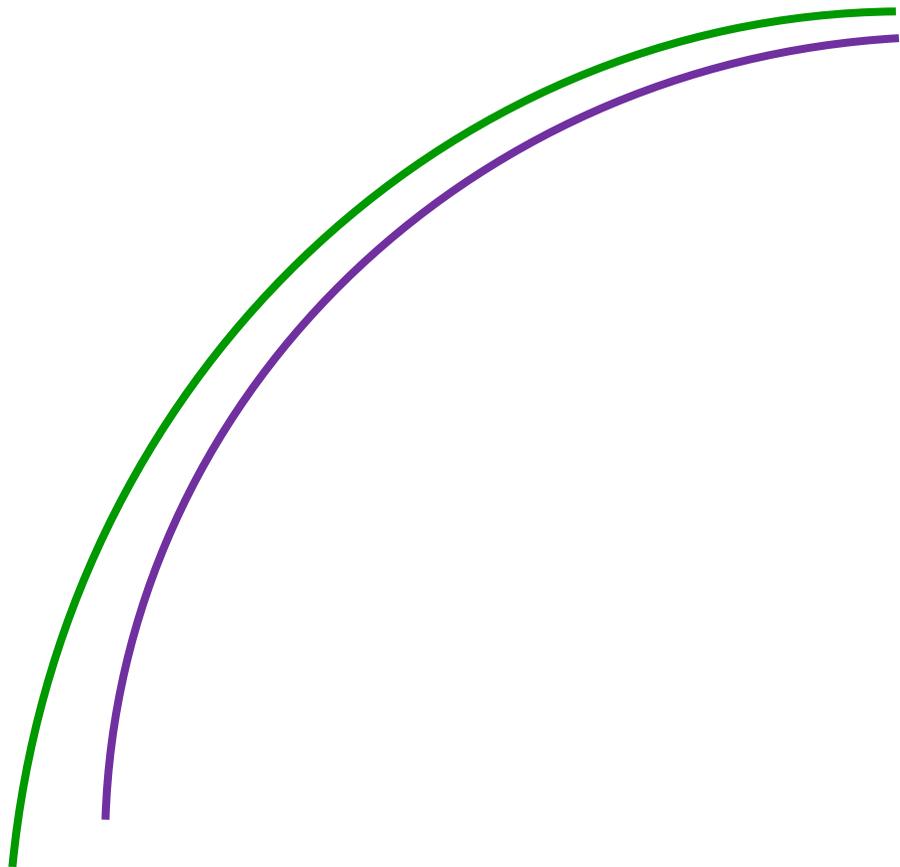
Salamanca, 24 de septiembre de 2012

LA DIRECTORA DE LA TESIS

Fdo. Dra. Francisca González Gil

*Voy con las riendas tensas y refrenando el vuelo
porque no es lo que importa llegar solo ni pronto
sino llegar con todos y a tiempo*

(León Felipe)



A mis padres y a Javi, mis pilares

AGRADECIMIENTOS

Realizar una tesis es comenzar un largo recorrido en el que en algunas ocasiones las fuerzas te flojean haciéndote caer; pero si ahora me encuentro en la meta es gracias a la ayuda que me prestaron personas dispuestas a tenderme su mano en cada momento.

Por ello, en primer lugar quiero agradecer a mi directora Paqui por su apoyo incondicional, su dedicación y por ofrecerme la oportunidad de aprender a su lado, enseñándome que ésto es una carrera de fondo pero que con esfuerzo y trabajo duro, todo lo que uno se propone al final sale adelante. Gracias por tus palabras, tus consejos, por todas las horas compartidas, en definitiva, gracias por ser mi directora, mi compañera y mi amiga.

También agradezco a los directores, orientadores, profesores y alumnos de los centros donde realicé esta investigación por darme la oportunidad de trabajar mano a mano con ellos, por abrirme sus puertas y por los conocimientos que me han transmitido y de los que he aprendido mucho. Espero que los resultados y las propuestas de este trabajo realmente sean una oportunidad para seguir creciendo como profesionales y para mejorar la situación del alumnado inmigrante en el sistema educativo.

A Pilar y Loli por estar a mi lado desde el inicio, orientándome y prestándome su ayuda en todo momento, por sus palabras de ánimo y por transmitirme su pasión por la educación. Y a Cris, Noe y Raquel porque me abrieron sus puertas desde el principio con el único propósito de ayudarme en lo que fuese necesario y darme la oportunidad de aprender junto a ellas.

Agradecer también a aquellas personas que me ayudasteis en momentos muy importantes del desarrollo de la tesis, vosotras sabéis quiénes sois... Gracias a vuestra colaboración la carrera de obstáculos se ha convertido en un paseo.

A mis padres por todo el trabajo y tiempo invertido con el fin de proporcionarme una educación y unos valores sin los cuales nunca hubiera sido posible llegar a este momento,

por enseñarme a ser quien soy y por teneros siempre a mi lado con una palabra de ánimo y todo el cariño del mundo.

Muy especialmente a Javi por compartir conmigo este viaje, por sus miradas, sus palabras, su paciencia, su fuerza incansable para levantarme y mostrarme la luz en períodos de penumbra, por sus risas, su confianza y sobre todo su amor. Gracias por todos y cada uno de los momentos vividos juntos y los que están por llegar.

Finalmente a Adelio, Leo, Auxi, Carlos, mis niñas y muchos más, por apoyarme y ayudarme, aunque vosotros no lo supieseis; mil gracias de corazón.

Todo es importante porque sólo a través de las cosas pequeñas se puede hacer una gran cosa

(Joan Manuel Serrat)

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| PARTE TEÓRICA..... | 6 |
| CAPÍTULO I: EDUCACIÓN INCLUSIVA..... | 7 |
| 1. ANTECEDENTES DE LA INCLUSIÓN | 8 |
| 2. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD | 10 |
| 2.1. Concepto de diversidad | 10 |
| 2.2. Concepto de inclusión | 10 |
| 3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN | 12 |
| 4. UNA HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN: EL INDEX FOR INCLUSION | 12 |
| 5. LA INVESTIGACIÓN EN INCLUSIÓN..... | 13 |
| CAPÍTULO II: ALUMNADO INMIGRANTE..... | 16 |
| 1. LOS ALUMNOS INMIGRANTES: ¿INMIGRANTE O EXTRANJERO? | 17 |
| 2. CIFRAS ACTUALES DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL | 18 |
| 2.1. El alumnado inmigrante en España | 18 |
| 2.2. El alumnado inmigrante en Castilla y León | 19 |
| 3. LA ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE EN EDUCACIÓN | 19 |
| 3.1. Modelo Asimilador..... | 20 |
| 3.2. Modelo Segregacionista | 20 |
| 3.3. Modelo Multicultural | 20 |
| 3.4. Modelo Intercultural..... | 20 |
| 4. MARCO POLÍTICO Y LEGAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL | 20 |
| 5. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN CASTILLA Y LEÓN | 21 |
| 5.1. Plan de atención al alumnado extranjero o de minorías de Castilla y León | 21 |
| 5.2. II Plan Integral de Inmigración de Castilla y León..... | 22 |
| 6. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE..... | 23 |
| 6.1. Factores asociados a las características del alumno | 23 |
| 6.2. Factores asociados a las características del entorno social y educativo | 24 |
| CAPÍTULO III: COMPRENSIÓN LECTORA | 27 |
| 1. EL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA | 28 |
| 2. MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESO LECTOR Y SU COMPRENSIÓN..... | 29 |
| 2.1. Modelos de procesamiento ascendente | 29 |

| | |
|--|------------|
| 2.2. Modelos de procesamiento descendente | 29 |
| 2.3. Modelos interactivos..... | 29 |
| 3. VARIABLES QUE INTERVIENEN EN LA ACTIVIDAD LECTORA Y SU COMPRENSIÓN | 114 |
| 3.1. Variables del sujeto | 30 |
| 3.2. Variables del texto..... | 31 |
| 3.3. Variables del contexto | 32 |
| 4. LA INVESTIGACIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA | 32 |
| 5. EL PROBLEMA DE LA INCLUSIÓN LINGÜÍSTICA | 32 |
| 5.1. La diversidad lingüística..... | 32 |
| 5.2. La influencia del contexto sociocultural en la comprensión lectora del alumnado inmigrante..... | 32 |
| CAPÍTULO IV: LAS TICs | 35 |
| 1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICs) EN EDUCACIÓN | 36 |
| 1.1. ¿En qué situación se encuentran las TICs en el sistema educativo? Cifras y datos..... | 37 |
| 1.2. La Escuela 2.0..... | 38 |
| 1.3. Formación y actitudes del profesorado ante las TICs | 39 |
| 2. TICs Y EDUCACIÓN INCLUSIVA..... | 40 |
| 2.1. Una nueva forma de exclusión. La brecha digital | 40 |
| 2.2. Nuevos códigos: la alfabetización digital | 41 |
| PARTE EMPÍRICA..... | 44 |
| CAPÍTULO V: ESTUDIO SOBRE LAS DIFICULTADES COMUNICATIVAS Y LECTOESCRITORAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE..... | 45 |
| 1. PRIMER ESTUDIO: ESTUDIO PILOTO | 47 |
| 1.1. Objetivo | 47 |
| 1.2. Hipótesis..... | 47 |
| 1.3. Método..... | 47 |
| a) Diseño | 47 |
| b) Participantes | 48 |
| c) Instrumento..... | 48 |
| d) Procedimiento | 49 |
| 1.4. Resultados..... | 49 |
| 1.5. Conclusiones y discusión..... | 49 |

| | |
|---|------------|
| 2. SEGUNDO ESTUDIO EMPÍRICO: LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL ALUMNADO INMIGRANTE..... | 50 |
| 2.1. Objetivos..... | 50 |
| 2.2. Hipótesis..... | 51 |
| 2.3. Método..... | 52 |
| a) Diseño | 52 |
| b) Participantes | 52 |
| c) Instrumentos | 53 |
| d) Procedimiento | 54 |
| 2.4. Resultados..... | 55 |
| CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN..... | 62 |
| CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y PROSPECTIVA | 64 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 71 |
| ANEXOS..... | 101 |
| Anexo I: Cuestionario de Evaluación de Comprensión Lectora para alumnos de ESO .. | 102 |
| Anexo II: Directrices para la puntuación del Apartado 3 cuestionario de evaluación de comprensión lectora para alumnos de ESO | 121 |
| Anexo III: Carta a los Centros Educativos para solicitar la participación en el estudio .. | 136 |
| Anexo IV: Cartas para solicitar la participación en los grupos focales del estudio | 138 |

Introducción



La diferencia y la heterogeneidad son rasgos que configuran la sociedad en general, y las escuelas en particular, generándose, por tanto, la necesidad de dar respuesta a esta realidad, ya que es inevitable que las prácticas educativas (de la familia, la escuela o cualquier otro agente) se encuentren y deban hacer frente a la diversidad (Gimeno, 2000). Por ello, debemos buscar modelos que contemplen, respeten y potencien, desde la misma, el medio para hacerlo realidad a través de la ruptura de las rutinas igualitarias y homogeneizadoras, con la consideración de que todos los estudiantes son iguales, y el paso a la idea de que cada alumno siempre es diferente de otro (Casanova, 2011).

En este sentido, durante los últimos años, debates internacionales sobre cómo debe entenderse la educación para todos y lo que significa en diferentes partes del mundo proporcionar una educación básica de calidad, nos están llevando a un concepto de inclusión educativa que incorpora la diversidad étnica, cultural, lingüística y de desarrollo (Florian, 2011).

En España, el incremento de alumnos extranjeros en el sistema educativo como consecuencia de los fuertes movimientos migratorios de sus familias en busca de mejores oportunidades, está transformando las aulas en contextos pluriculturales, donde el respeto y la valoración de las diferencias se convierten en pilares fundamentales que deben guiar la educación que se proporciona a todos los estudiantes. Sin embargo, el escolar inmigrante ha pasado a engrosar la lista de aquellos a los que les acompaña la etiqueta de *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo* y, por tanto, de los que reciben una educación diferenciada a la del resto de sus compañeros. De hecho, así lo demuestran los diferentes planes de atención a la diversidad en general y a la población inmigrante en particular. Medidas que, escudadas en el apelativo de educación intercultural, han resultado ineficaces hasta el momento ya que a final de curso cada vez es más común encontrarse unido el fenómeno “fracaso escolar” con la categoría “estudiante extranjero”.

No obstante, en nuestro país contamos con un marco político y legal que aboga por una educación inclusiva e intercultural donde la diversidad se valora como un aspecto que nos enriquece a todos y se promueve la participación y representación de cada estudiante a través de un modelo de intervención que afecte a todo el centro educativo. A pesar de ello, lo cierto es que en el día a día escolar nos seguimos encontrando con medidas segregacionistas de carácter compensatorio que normalmente se concretan en la adquisición, por parte del alumnado inmigrante, de los niveles académicos que establece el currículo o en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Pero si nos detenemos a analizar las cifras ofrecidas por el MEC, comprobamos que un alto porcentaje de los estudiantes inmigrantes durante el curso 2009-2010 era hispanohablante, lo que nos lleva, por un lado, a reflexionar sobre la eficacia de las medidas

planteadas, y por otro, a replantearnos cuál puede ser el origen de parte de las dificultades de estos escolares.

Así, al observar el foco en el que ambas cosas se concretan, éste se resume, en la mayoría de los casos, en problemas con el conocimiento y el dominio del castellano. Por ello, a lo largo de este trabajo se abordan las barreras que experimenta el alumnado procedente de otros entornos geográficos y sociolingüísticos al enfrentarse al contexto educativo español. En muchas ocasiones, manifiestan dificultades de aprendizaje que no se justifican únicamente por poseer una lengua materna distinta o por presentar un nivel académico y sociocultural inferior, o por pertenecer a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, sino también, por la existencia de carencias formativas en los profesores, por el funcionamiento y organización de los centros o por el planteamiento de estrategias pedagógicas que poco se corresponden con los planteamientos de una educación para todos y con todos. Por tanto, se trata de un colectivo para el que, incluso en los sistemas más eficaces y desarrollados, la enseñanza y el aprendizaje no ha respondido a sus necesidades y aspiraciones.

De esta forma, en el presente estudio pretendemos profundizar en el conocimiento de las necesidades que presenta el alumnado inmigrante en el entorno educativo ya que constituye un grupo de riesgo al presentar, como se ha comentado, altos índices de fracaso y abandono escolar. En esta ocasión nos hemos centrado en las dificultades que pueden tener en el ámbito comunicativo y lectoescritor, ya que a pesar de que más de un cuarenta por ciento de los escolares extranjeros procede de países de habla hispana, la cultura, el entorno y los modelos de socialización en los que han crecido difieren de las españolas; aspectos, todos ellos, que influyen en la forma de utilizar una determinada lengua y comunicarse con otras personas. En base a lo anterior, partimos del supuesto de que los mediadores comunicacionales de la cultura de un país producen una desigualdad en los estudiantes de otras nacionalidades, generándoles un desfase cultural que dificulta su comprensión, el acceso a los contenidos didácticos, su comunicación, sus relaciones, su participación y, por tanto, su inclusión educativa y social. Todo ello con el fin de diseñar una intervención que de respuesta a sus necesidades en el ámbito comunicativo y que les permita superar la barrera lingüística y cultural con la que estos alumnos se encuentran en su incorporación a nuestro sistema educativo, para lo cual nos apoyaremos en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) debido a las posibilidades didácticas que estas herramientas ofrecen.

En este escenario, en el *Capítulo 1* se aborda la inclusión como modelo educativo que atiende a las diferentes necesidades, capacidades, intereses y características de todos los alumnos desde la valoración y el respeto de las diferencias y como oportunidad para replantearse las prácticas pedagógicas existentes, así como los principios que regulan el funcionamiento de la educación

que se proporciona a los estudiantes, mediante los cuales se organizan las escuelas y la formación docente. Todo ello, con el fin de garantizar una educación de calidad, sin exclusiones, y en igualdad de oportunidades para todo el alumnado, que promueva su desarrollo personal y social con la colaboración y participación de toda la comunidad educativa.

Por los motivos expuestos anteriormente, de los diferentes colectivos objeto de exclusión y por los que se aboga a favor de una educación inclusiva, en el *Capítulo 2* nos centramos en el alumnado inmigrante. En primer lugar, se presentan algunos datos estadísticos que nos permiten contextualizar el protagonismo que estos estudiantes están adquiriendo en las aulas españolas para, posteriormente, conocer cuáles son los modelos educativos que han regido la respuesta a sus necesidades y el marco político y legal vigente que respalda las medidas y planes desarrollados. A partir de ello, se exponen los principales factores que condicionan la atención al alumnado inmigrante, tanto desde la perspectiva del estudiante como aquellos relativos a las características del contexto socioeducativo, y las dificultades que se generan de dichos factores y que desembocan en bajos índices de rendimiento académico en esta población.

Una vez analizadas las características que definen la realidad educativa del alumnado inmigrante y las principales necesidades que se derivan de la misma, en el *Capítulo 3* abordaremos las dificultades que estos estudiantes manifiestan en el ámbito comunicativo y lectoescriptor, concretamente en comprensión lectora, como consecuencia del uso social de la lengua que viene determinado por la cultura y el contexto donde ésta se desarrolla. Para ello, nos detendremos primero en explicar qué se entiende por comprensión lectora y cuáles son las variables que intervienen en el proceso de la lectura (lector, texto y contexto) para finalmente centrarnos en la última de ellas como factor generador de las dificultades en comprensión de los alumnos procedentes de otros contextos culturales, sociolingüísticos y geográficos.

En el *Capítulo 4* se aborda el papel que las Tecnologías de la Información y la Comunicación comienzan a asumir de manera cada vez más palpable en el ámbito educativo, transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación que se proporciona a los alumnos. De lo anterior se derivan, por un lado, las ventajas que estas herramientas nos ofrecen dentro de una escuela inclusiva, pero por otro, las nuevas formas de exclusión que trae consigo el uso de las mismas, generadas por las posibilidades de acceso y los nuevos códigos de comunicación que plantean y que pueden agravar las dificultades con las que a priori cuentan los estudiantes extranjeros al presentar, como se expone en el anterior capítulo, un desfase cultural a nivel comunicativo y comprensivo con respecto a la lengua del país de acogida.

A partir de lo planteado en los cuatro capítulos anteriores que configuran el marco teórico del presente trabajo y permiten justificar y comprender la investigación que se presenta, en el *Capítulo 5* se expone, en primer lugar, un estudio piloto que nos permitió obtener un primer

acercamiento a la realidad educativa de las dificultades en comprensión del alumnado inmigrante. A partir del mismo y como base para plantear el estudio realizado, posteriormente se presentan los aspectos metodológicos que han guiado el segundo estudio empírico, el cual persigue dos objetivos fundamentales: analizar las diferencias en comprensión lectora, motivadas por un desfase cultural, entre el alumnado inmigrante y el resto de sus compañeros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y diseñar y elaborar una propuesta de intervención que contribuya a mejorar la comprensión lectora del alumnado de ESO. Para concluir este capítulo se recogen los resultados obtenidos en la investigación.

En base a dichos resultados y con el fin de responder a las necesidades planteadas por el alumnado inmigrante, en el *Capítulo 6* se presenta el diseño de un recurso multimedia, el Portal Educativo *Uniendo Culturas*. Esta propuesta se ha realizado con el objetivo de ofrecer tanto a los alumnos, como a sus profesores o familias una herramienta que les ayude a obtener un mayor dominio del componente sociocultural que caracteriza al uso del castellano hablado en España, dotar de información sobre el funcionamiento y organización de la educación del país y mejorar la práctica y la atención educativa que reciben estos estudiantes.

Para finalizar, en el *Capítulo 7* se presenta la discusión y las principales conclusiones que se extraen del proceso general de la presente investigación, así como de los resultados obtenidos a partir de las hipótesis planteadas en el estudio empírico, y por tanto, de la consecución de los objetivos propuestos. En este sentido, se presenta un instrumento diseñado ad hoc para el trabajo que nos permite evaluar las dificultades en comprensión lectora en los alumnos de ESO y reflexionar sobre las causas que las generan. También ofrecemos el diseño de un recurso educativo multimedia al servicio de toda la comunidad educativa que permitirá además ofrecer una atención educativa de mejor calidad para la población escolar extranjera .

Consideramos que con esta investigación abordamos un tema actual en el entorno educativo: el alumnado inmigrante y las necesidades que éste presenta, desde la perspectiva innovadora de la influencia de la cultura y el uso social de la lengua en un determinado contexto, como factor que puede explicar parte de las dificultades académicas de estos estudiantes. Se trata de un tema amplio y complejo, en el que sin duda queda mucho por analizar e investigar si pretendemos cambiar nuestro sistema hacia uno más inclusivo, donde cualquier alumno, en este caso, los escolares inmigrantes, reciba una atención de calidad. Con el presente trabajo pretendemos realizar nuestra aportación en la mejora de la atención educativa a estos estudiantes, lo que repercutirá en un sistema educativo más flexible, abierto y accesible a todos los alumnos, y por tanto, más preparado para responder a las demandas de una sociedad plural desde la perspectiva de la educación inclusiva.



*Parte
Teórica*

Capítulo I

Educación Inclusiva



Si tenemos en cuenta que no existen grupos homogéneos ni en la sociedad ni en las aulas, la diversidad del alumnado es un hecho patente, y atender a esa diversidad es una obligación de la Administración Educativa, de la escuela y de todos los profesionales de la educación. En este sentido, la diversidad se manifiesta en el ámbito educativo en diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades, etc..., y exige, por su parte, una atención educativa adecuada si pretendemos proporcionar a todos los alumnos una educación de calidad, respetando el principio de igualdad de oportunidades, y convirtiendo de esta forma la atención a la diversidad en la máxima que debe presidir la educación de todos ellos.

Así, en este capítulo abordaremos la importancia de la inclusión como modelo educativo que da respuesta a esa diversidad del alumnado, garantizando el acceso de todos a una educación adaptada a sus características, necesidades e intereses. Para ello, se revisarán brevemente los diferentes enfoques educativos que han regido la atención del alumnado categorizado como “con necesidades educativas especiales” para posteriormente, clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de atención a la diversidad y las implicaciones de funcionar como centros educativos inclusivos, donde un aspecto clave lo encontramos en la formación y en las actitudes del profesorado hacia la inclusión de todos. Además, se explicará brevemente el Index for Inclusion como herramienta para la transformación de las escuelas en centros más inclusivos, así como las principales investigaciones en el campo de la inclusión y lo que éstas han aportado en la mejora de la educación para todos los alumnos.

1. ANTECEDENTES DE LA INCLUSIÓN

Desde la Declaración Universal del derecho de todas las personas a la educación hasta el panorama actual que aboga por una verdadera inclusión educativa en los centros se ha recorrido un largo camino.

A continuación se describen brevemente, respondiendo a un orden de mayor a menor desigualdad en lo que respecta a la atención educativa.

Exclusión: modelo educativo basado en la privación del derecho a la escolarización a determinados colectivos.

Segregación: este segundo período se caracteriza por el reconocimiento a nivel formal del derecho a la educación con la incorporación a la escolaridad de aquellos alumnos objeto de exclusión (clases sociales desfavorecidas, pertenecientes a grupos culturales y minorías étnicas, personas con discapacidad e, inclusive, la mujer) a través de un sistema educativo dual.

Integración: en una tercera etapa, la integración enfrenta la segregación promoviendo medidas políticas e institucionales con la finalidad de modificar los sistemas educativos existentes y con el propósito de “corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de los procesos anteriores” (Parrilla, 2002, p.16). Con este modelo no se consiguieron cambios significativos en educación al mantenerse una separación entre la enseñanza que recibía el alumno con necesidades educativas especiales y la del resto de sus compañeros.

Tal como recoge la UNESCO (2006), frente a los límites de las políticas de segregación (educación especial) y a las dificultades de aplicación de las políticas de integración, "una nueva forma de pensar nos ha llevado a reformular el concepto de *necesidades especiales*. Esta nueva visión implica que habrá una mayor probabilidad de tener éxito si reconocemos que las dificultades experimentadas por los estudiantes son el resultado de la organización actual de las escuelas y de métodos de enseñanza caracterizados por su rigidez.

En este contexto, la *inclusión* 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, p. 18). Lo cual exige la adaptación de la educación a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes, fruto de sus características individuales (motivaciones, capacidades o intereses) y su procedencia social o cultural.

De este modo, la inclusión surge como consecuencia de los altos índices de exclusión y desigualdad educativa que persisten en la gran mayoría de sistemas educativos a nivel nacional e internacional. En este sentido, los orígenes de la Inclusión hay que buscarlos en las recomendaciones que emanan de distintos foros internacionales:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948)
- Conferencia Mundial “Educación para Todos: La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” celebrada en Jomtien (Tailandia, 1990)
- Conferencia Mundial “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”. (Salamanca, 1994)
- Foro Mundial sobre Educación de Dakar
- Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva “Volviendo a Salamanca: Afrontando el reto: Derechos, Retórica y Situación actual” (Salamanca, 2009)

Paralelamente a los eventos enumerados previamente, intelectuales de distintos ámbitos del conocimiento han elaborado un cuerpo teórico y filosófico sobre inclusión que ha permitido diseñar instrumentos que conforman un nuevo paradigma de Escuela Inclusiva. Estas herramientas están permitiendo que en los centros escolares se inicien procesos de mejora para transformar las instituciones educativas en comunidades en donde alumnos, familias, profesores, voluntarios y personal externo al centro participan con pleno derecho en las decisiones; explicaremos más detenidamente la más relevante en apartados posteriores.

2. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

2.1 Concepto de diversidad

Desde hace casi 20 años, el término necesidades educativas especiales ha aparecido vinculado al tratamiento especial que requerían algunos alumnos, y por ello, al de diferencias individuales.

Tal como plantea Arnáiz (2004), el acuñamiento de diversidad, con un uso más amplio que el de educación especial (diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de géneros, ligada a factores intra e interpersonales, de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o superdotación) quiere desmitificar una acción educativa centrada exclusivamente en alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales. Y recoge, citando a Mir (1997) que la diversidad no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia,...), sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada una de las personas.

Sin embargo, no podemos olvidar, y en este sentido compartimos la opinión de González (2008), que en última instancia es cada escuela quien a través de sus estructuras, su relaciones, sus códigos y prácticas específicas, etiqueta y determina quiénes son alumnos “normales” y quienes son “diversos”, la que les plantea unas demandas y exigencias, les brinda o no ciertos apoyos y acogidas y, en definitiva, los sitúa en una cultura escolar más o menos inclusiva. Si las condiciones y capacidades del centro escolar no son las más adecuadas para acoger y responder a la población heterogénea de estudiantes, difícilmente podrá acometer el reto de que todos los alumnos- no sólo los que responden a un modelo ideal- puedan aprender lo que es justo y pertinente.

2.2 Concepto de inclusión

Tal como refleja Blanco (2008), la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad, considerando que cada alumno

tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, las diferencias son inherentes a los seres humanos y se manifiestan en los ámbitos en que éste se desarrolla. En el ámbito educativo, estas diferencias se expresan en muchas ocasiones en necesidades que debemos satisfacer desde una respuesta adecuada: la inclusión. En esta concepción el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, la educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades y exclusiones presentes en la sociedad. En este sentido, Blanco (2008) destaca que el foco de atención de la educación inclusiva es la transformación de los sistemas educativos y de las culturas, las prácticas educativas y la organización de las escuelas para que atiendan la diversidad de necesidades educativas del alumnado, y lograr el pleno aprendizaje y participación de cada niño.

Según refleja Arnáiz (2004), la Educación inclusiva se centra en cómo apoyar las capacidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito, y reivindica una acción educativa que responda de la manera más eficaz a la diversidad de todos los alumnos.

Por tanto, el supuesto básico del concepto de inclusión es el de modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose en él. Todo ello “con la finalidad de lograr una escuela más justa, equitativa, comprensiva y de calidad, en donde la participación y la colaboración entre todos los integrantes favorezca la creación de una escuela diferente” (Andrés y Sarto 2009, p. 85).

Con todo ello, Echeita y Ainscow (2011) resaltan cuatro elementos que tanto los responsables de las administraciones educativas, como los directivos de centros escolares o profesores deben tener en cuenta sobre la inclusión en su práctica cotidiana. Éstos son:

- Es un proceso.
- Busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.
- Precisa la identificación y la eliminación de barreras.
- Pone particular énfasis en aquellos alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

De esta forma, los profesores y los formadores de profesores juegan un papel decisivo para abordar estos retos (Donnelly y Watkins, 2011), sin olvidar que la educación inclusiva debería verse como una responsabilidad compartida por todos los profesionales y responsables de la educación, no sólo por unos pocos.

3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN

González (2008) establece que la principal barrera –también la más infranqueable– para conseguir que los centros escolares sean organizaciones atentas a la diversidad está en las ideas, las normas, las creencias y actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de los agentes implicados. En la misma línea, Parrilla (2007) hace referencia a algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación y desigualdad entre alumnos.

Acedo (2011, p. 301) plantea que si bien uno de los grandes retos de la formación del profesorado se centra en las demandas de la educación inclusiva, sorprendentemente, se ha prestado muy poca atención a este tema tan importante.

Con el objetivo de que ningún estudiante quede fuera del sistema, es fundamental que los profesores rechacen los procesos de exclusión y se impliquen en la inclusión plena de todos sus alumnos en el aula. En este sentido, la formación continua del profesorado desde el centro es una de las vías que pueden y deben acometerse para abordar la presencia de alumnos con muy distintas necesidades.

4. UNA HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN: EL INDEX FOR INCLUSION

Un recurso a nuestra disposición para favorecer el desarrollo de la inclusión en los centros educativos es el “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2002). Se trata de una guía para analizar las fortalezas y debilidades de cada centro, y evaluar su propia situación respecto a las barreras que pueden existir en él y que impiden o dificultan la presencia, la participación y el aprendizaje de cualquier alumno, con vistas a poner en marcha planes de mejora para avanzar hacia esa educación más inclusiva (Echeita y Sandoval, 2002; Parrilla, 2002) que implica necesariamente la atención a la diversidad de todos los alumnos.

El Index es, por tanto, un documento de carácter práctico, que muestra lo que la inclusión puede significar para un centro en todos los aspectos. Ofrece un apoyo al proceso de auto-evaluación y mejora a partir de los conocimientos y las opiniones de los profesionales, los niños, los padres, los asesores y otros miembros del contexto educativo. Este enfoque de apoyo para

mejorar un centro constituye una alternativa a aquel otro basado en la inspección, la competición y el miedo al fracaso, al que durante mucho tiempo nos hemos acostumbrado.

De esta forma, el Index favorece el desarrollo de la presencia, el aprendizaje y la participación, fomentando un mejor uso de los recursos disponibles, eliminando las barreras del centro y construyendo una cultura de colaboración. Apoya la implicación activa de los niños en su propio juego y aprendizaje, a partir de la experiencia y el conocimiento que traen de sus casas y puede contribuir a que las mejoras perduren, desarrollando las culturas del centro y ayudando a clarificar el propósito de las actividades (Booth, Ainscow y Kingston, 2006).

Actualmente contamos con una nueva edición (Booth y Ainscow, 2011) radicalmente revisada para guiar la reflexión sobre la educación inclusiva durante la próxima década. Se trata de una edición ecológica, para contribuir a la década de la biodiversidad de Naciones Unidas. Propone intervenciones conjuntas en educación que tienen que ver con: sostenibilidad ambiental, construir comunidad, ciudadanía global, promoción de la salud, democracia, valores, derechos y no violencia.

5. LA INVESTIGACIÓN EN INCLUSIÓN

Una vez caracterizada la educación inclusiva como modelo educativo que responde a las necesidades de todos los alumnos independientemente de sus características, en el que se trabaja para que cada uno alcance el máximo desarrollo de sus potencialidades, con la presencia y participación de toda la comunidad educativa y con el firme objetivo de alcanzar una educación y unos aprendizajes de calidad, en la Tesis Doctoral se presentan los trabajos de investigación que sobre el tema se han realizado en los últimos años. Se puede observar que, a nivel nacional, han surgido varios estudios sobre inclusión desde que la LOE recogiese en su preámbulo la atención a la diversidad como uno de los principios fundamentales que debe regir la educación.



A MODO DE SÍNTESIS ...

- Desde la privación a la educación de algunos alumnos hasta su inclusión en el ámbito educativo en igualdad de condiciones y oportunidades, se ha recorrido un largo camino que previamente ha pasado por la exclusión, la segregación y la integración de los estudiantes etiquetados como diferentes por no responder al imperativo social dominante.
- La actual ley educativa (LOE) recoge por primera vez como uno de sus principios fundamentales la equidad y la calidad de la educación para todo el alumnado que garantice la igualdad de oportunidades, su inclusión educativa y la no discriminación. Sin embargo, en realidad se concreta en planteamientos poco coherentes con el modelo de escuela inclusiva, al reducir la misma al acceso pero no a la participación y aprendizaje de todos los alumnos.
- La diversidad de los alumnos en las aulas es un hecho patente en el sentido de que cada estudiante tiene unas características que le distinguen del resto y que se traducen en diferentes capacidades, intereses, ritmos de aprendizaje, expectativas o motivaciones.
- El concepto de inclusión hace referencia a un enfoque de la educación que pone el énfasis en la valoración y el respeto de las diferencias de todos los alumnos, concibiéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social de cada estudiante y para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje con la participación y colaboración de toda la comunidad educativa.
- La formación del profesorado para la inclusión es un factor decisivo en el desarrollo de la confianza y de habilidades para enseñar a todos los alumnos. Además, es imprescindible que ésta se centre en actitudes y valores que rechacen los procesos de exclusión y no sólo en el conocimiento de las diferentes necesidades educativas.
- El Index for Inclusion es una herramienta a disposición de las instituciones educativas para favorecer el desarrollo de la inclusión en las mismas a través del análisis de las barreras que en cada centro pueden dificultar la presencia, el aprendizaje y la participación de cualquier alumno, así como de sus fortalezas y posibilidades de mejora, a partir de tres dimensiones interconectadas: crear culturas inclusivas, generar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

- Existen numerosas barreras que dificultan la participación, la presencia y el aprendizaje de todos los alumnos en igualdad de condiciones, que a nivel general se concretan en: falta de conocimientos educativos, falta de recursos, actitudes negativas y discriminatorias, persistencia de etiquetas sobre los estudiantes, estructuras educativas inflexibles, etc.
- La investigación en inclusión pone de manifiesto carencias formativas de los profesionales de la educación, la necesidad de replantearse la educación que se proporciona a determinados alumnos, así como el papel de las familias en la misma y en los centros y la falta de recursos y de apoyo por parte de las administraciones educativas; sin embargo, en algunos estudios también se vislumbra la puesta en marcha de procesos de cambio en las escuelas para su transformación en centros inclusivos.

Fracaso absoluto de la ESO para minorías e inmigrantes: sólo logra aprobar un 3%

■ Solo cuatro extranjeros con necesidades especiales consigue el título de Secundaria ■ Casi el 90% del resto del alumnado promociona

M.M./VILLADOLID

Solo cuatro alumnos con especiales condiciones geográficas, sociales y culturales —principalmente inmigrantes con problemas de adaptación— y pertenecientes a minorías étnicas de un total de 137 alumnos que ha cursado 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de ambos colectivos ha logrado el título a su edad y sin repetir en los últimos cuatro años. Estos resultados académicos de esta población

muestran las diferencias que aún persisten en el sistema educativo.

De hecho, son muy pocos los alumnos que logran llegar a 4º curso de ESO. En el caso de las minorías étnicas, en el curso 2007/2008 había matriculados

64 alumnos y tan solo uno en 4º de la ESO con necesidades específicas. Ese año, no consiguió el título ninguno. Un año más tarde, 2008/2009 había 60 alumnos en ESO, ninguno en cuarto y ninguno consiguió título. Estos datos se repitieron en el curso 2009/2010 cuando cursaron ESO 55 alumnos, ninguno en cuarto y ninguno promocionó mientras que en 2010/2011 había 54 alumnos en Educación Secundaria, ninguno en cuarto y cero graduaciones.

Aunque en el caso de los inmigrantes con problemas, principalmente por el idioma, los porcenta-

jes de éxito son algo mayores, si se compara con el resto de alumnos, las diferencias son rompedoras. En 2007/2008, había en ESO 330 alumnos con especiales condiciones geográficas, sociales y culturales, de los que 30 cursaban 4º de ESO. Ninguno promocionó ese curso. Un año después, en 2008/2009 había 327 alumnos de este colectivo en las aulas salmantinas, de ellos, 55 en cuarto de ESO y ese año, consiguieron graduarse 3 alumnos. El 90% del

resto del alumnado logra el título.

Con estas cifras redondas, los porcentajes de graduación son o nulos o ínfimos si se compara con el resto del alumnado. Las cifras evidencian una brecha abismal entre estos alumnos. Pi-

Pilar González, directora de la Junta, explica que hay desfases académicos que no se pueden salvar ya con 12 años

lar González García, directora de Innovación Educativa, reconoce estas diferencias de titulación, y explica que Educación ofrece a estos alumnos otras vías alternativas para que continúen con sus estudios como el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), la antigua Garantía Social, o cursos de Formación Profesional. "Apoyamos con programas de refuerzo a estos alumnos, pero en el caso de los inmigrantes se detectan grandes lagunas y desfase académico que no se pueden salvar si llegan con 12 años a España", apunta.

Tiempo para adaptarse

Una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los alumnos inmigrantes que llegan a España es el idioma, y en segundo lugar, las divergencias culturales. La directora de Innovación Educativa, Pilar González García, explica que estos obstáculos se salvan mejor cuando los alumnos tienen edades más tempranas. Cuando se solventan estos problemas, puntualiza la responsable de la Junta, los alumnos dejan de necesitar apo-

yo específico. De hecho, el éxito escolar es mayor en las etapas educativas iniciales en este tipo de alumnado. Los datos de la Administración regional muestran que las diferencias en 6º de Primaria desaparecen con el resto del alumnado. El pasado curso, de 663 alumnos sin condiciones especiales lograron el título de Primaria 633, el 95,48%, mientras que en el caso de los inmigrantes, de los 53 alumnos, 42 pasaron Primaria, casi el 80%.

LOS DETALLES

■ SIETE NIÑOS GITANOS CONSIGUIERON EL TÍTULO DE LA ESO DESDE 2009. La Fundación Secretariado Gitano precisa que desde 2009, 7 niños que han participado en el programa Promociona han conseguido el título de ESO.

■ DIFERENCIAS DEL 90% AL 3% DE PORCENTAJE DE TITULADOS. Las diferencias entre la titulación de alumnado con condiciones especiales para adaptarse y el resto son significativas. Por ejemplo, en 2007/2008 frente al 81,34% de titulados, el porcentaje de graduados en el colectivo con necesidades específicas y minorías étnicas fue cero mientras que en 2009/2010 frente al 87,08% de graduaciones en cuarto de la ESO, en el caso de las minorías étnicas la graduación fue nula mientras que en el caso de los inmigrantes se situó en el 3,45%.

■ CADA VEZ MENOS NIÑOS NECESITAN APOYO. La directora general de Innovación Educativa de la Junta, Pilar González García, explica que cada vez menos inmigrantes necesitan de apoyo específico porque el Ejecutivo autonómico desarrolla programas especiales de refuerzo y apoyo educativo como el Programa de Refuerzo de Orientación y Apoyo (PROA), el Programa de Mejora del Éxito Educativo o los programas de formación del profesorado que persigue una mayor especialización de los docentes para trabajar con alumnos con condiciones especiales geográficas, sociales o culturales. La estadística de Educación muestra esta evolución a la baja. En 2007/2008, había en las aulas salmantinas 330 alumnos con condiciones especiales culturales mientras que el año pasado la cifra descendió a los 161. Esta bajada, no sólo se vincula a la mejora de resultados, también se reconoce desde la Junta, la llegada de menos inmigrantes.

Capítulo II

Alumnado Inmigrante

Como se comentó en el capítulo anterior, la inclusión surge, entre otras cosas, como consecuencia de los altos índices de exclusión y desigualdad educativa que han sufrido determinados grupos de alumnos, entre los que se encuentran los estudiantes inmigrantes, cuya presencia en el sistema educativo español ha ido en aumento. Se trata de escolares que en la mayoría de las ocasiones presentan dificultades y necesidades educativas que los convierten en un colectivo de riesgo, y que se traducen altos índices de fracaso escolar. Sin embargo, actualmente vivimos en un contexto multicultural, donde la escuela, acorde con la sociedad y las características de sus ciudadanos, debe responder a las diferentes lenguas, costumbres, creencias o culturas que de ella se derivan, rompiendo la visión etnocéntrica del currículum y encaminándose hacia un enfoque intercultural e inclusivo de la educación.

En este escenario, en las páginas siguientes se revisarán los datos estadísticos que describen la presencia del alumnado inmigrante en las aulas, para luego, realizar un breve recorrido sobre los principales modelos que han guiado la atención educativa a estos estudiantes. Así, nos adentraremos en el camino seguido en España desde su marco político y legal para, posteriormente, centrarnos en cómo se ha respondido a las necesidades de los alumnos extranjeros en Castilla y León y en los factores que determinan dicha respuesta.

1. LOS ALUMNOS INMIGRANTES: ¿INMIGRANTE O EXTRANJERO?

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su vigésima segunda edición, una persona extranjera es aquella “que es o viene de país de otra soberanía” y que además es “natural de una nación con respecto a los naturales de la otra” (RAE, 2012). En cambio, si la búsqueda se realiza con el término *inmigrante*, ésta nos deriva al verbo *inmigrar*, que se define como la acción de “llegar a otro país para establecerse en él, especialmente con idea de formar nuevas colonias o domiciliarse en las ya formadas”. Ante esta diferencia terminológica, queremos puntualizar que, en este trabajo, nos referiremos de ahora en adelante a ambos conceptos, indistintamente, para dirigirnos a aquellos alumnos que no han nacido en España, pero que están escolarizados en nuestro sistema educativo. De todos modos, es necesario aclarar que, normalmente, son personas que poseen una asignación jurídica de extranjero, una adscripción demográfica de inmigrante y una sobrerrepresentación y catalogación como alumnos de necesidades educativas especiales en el ámbito educativo (García Castaño, Soto y Rubio, 2006).

En varias ocasiones se ha planteado la diferencia entre el término *extranjero* y el de *inmigrante*, donde el primero se reserva para aquellas personas que proceden de contextos económicos satisfactorios (Navarro y Huguet, 2006), originarios de la Europa comunitaria o de Estados Unidos, mientras que los segundos suponen una fuente de preocupación con importante

connotación negativa, donde situamos a aquellos que provienen de países subdesarrollados, pobres y que asociamos con actuaciones delictivas o conflictivas (Santos, 2004).

Así, el alumnado inmigrante ha sido, y continúa siéndolo en muchas ocasiones, un colectivo objeto de exclusión al que se etiqueta como *alumno de compensatoria* debido a su desconocimiento de los códigos culturales que determinan el funcionamiento de la escuela, con especial hincapié en lo que se refiere a la lengua vehicular (Olmos, 2010). En relación con esto, Navarro y Huguet (2006) afirman que se da una explicación cultural de las diferencias étnicas de los estudiantes bajo el criterio de buen rendimiento y satisfacción académica, como mero intento de ocultar el rechazo hacia lo diferente. Aún así, no son pocos los discursos que surgen en torno a esta situación que abogan por la inclusión social y educativa de este colectivo, y en donde la educación intercultural se presenta como la mejor respuesta a la actual realidad socioeducativa.

2. CIFRAS ACTUALES DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

A continuación se presentan los datos más relevantes sobre la presencia de inmigrantes y su distribución en el sistema educativo, partiendo de una visión global del territorio nacional para concretar, posteriormente, cuál es la situación en Castilla y León y en Salamanca, provincia donde se realizó el presente estudio.

2.1 El alumnado inmigrante en España

Según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación en el curso 2010-2011 el alumnado extranjero representó en las Enseñanzas de Régimen General un 9,44%, con una cuantía de 725.126 sobre un total de 7.678.039 estudiantes.

A la luz de los datos, conviene analizar cuál ha sido la evolución de estos alumnos en la última década. La variación de los estudiantes de otras nacionalidades, que se ha incrementado desde el curso 2000-2001 en un 500%. Respecto al origen de estos alumnos, los datos referentes al curso escolar 2010-2011, desvelan que la mayor parte proviene de América del Sur (36,40%), seguidos de aquellos que han nacido en algún país europeo (29,90%) o africano (23,50%). Sin embargo, los estudiantes procedentes de Asia, América Central y América del Norte son los más escasos con porcentajes de 6,30%, 4% y 0,90% respectivamente

También es interesante examinar la distribución de estos alumnos según la titularidad del centro. Se observa una clara tendencia a la escolarización de estudiantes inmigrantes en la enseñanza pública, representando más del 75% en la mayoría de los casos.

2.2 El alumnado inmigrante en Castilla y León

La presencia de alumnos extranjeros en nuestra comunidad ha aumentado un 6,74% en los últimos diez años.

Si analizamos con detalle estos datos, podemos observar que es en Burgos y Valladolid, ciudades con mayor presencia de estudiantes extranjeros en sus aulas, donde más se han multiplicado las cifras de inmigrantes escolarizados. Así, desde el curso 2002-2003 hasta el 2011-2012, el número de alumnos extranjeros se ha incrementado en 3.539 y 3.406 respectivamente. En relación con esto, Montes (2004) afirma que el aumento de la población escolar de otros países en la comunidad se ha producido de manera muy desigual entre las provincias. Al igual que en el resto de España, en la etapa de Educación Primaria es donde se da una mayor presencia de alumnos inmigrantes en todas las provincias de la comunidad, con una cifra cercana a los 11.000 escolares, seguida de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con un total de 7.054 estudiantes. En cambio, el número se reduce notablemente en Educación Especial.

Si nos centramos en los datos de Salamanca, provincia donde se ha realizado el presente estudio, éstos reflejan, según la información proporcionada por la Dirección Provincial de Educación, una realidad similar a la presentada a nivel nacional y autonómico. Así, la población escolar inmigrante ha ido aumentando progresivamente en la provincia, y se caracteriza por una mayor presencia de este alumnado en los centros públicos (60% en Educación Secundaria Obligatoria), un alto porcentaje (70%) que proviene de Latinoamérica, y una presencia mínima (4%) de estudiantes asiáticos.

3. LA ATENCIÓN AL ALUMNADO INMIGRANTE EN EDUCACIÓN

La incorporación masiva en las últimas décadas de alumnos procedentes de otros contextos culturales, sociales y lingüísticos al sistema educativo ha ido acompañada de la implantación de distintos modelos educativos que han marcado los términos y las estrategias de intervención de cara a responder a las necesidades de estos estudiantes en relación con la perspectiva sociocultural dominante (Martín, Alcalá, Garí, Mijares, Sierra y Rodríguez, 2003).

A continuación se presentan los distintos modelos que han marcado la evolución en la atención y respuesta educativa al alumnado inmigrante.

3.1 Modelo Asimilador

Este modelo supone la absorción de grupos minoritarios por la cultura dominante del país receptor. La estrategia educativa que más se utiliza en este modelo son los programas de inmersión lingüística y cultural.

3.2 Modelo segregacionista

Se utiliza una dinámica de índole segregador, con actuaciones de educación especiales como los programas de compensatoria, cuyo contenido no es sólo lingüístico sino que también aborda otras materias escolares.

3.3 Modelo Multicultural

Este modelo se vincula a la teoría de la diferencia, ya que trata de mantener la identidad lingüística y cultural de cada miembro de la comunidad educativa (Martín et al., 2003). Desde esta filosofía, se llevan a cabo programas de enseñanza de las lenguas y culturas (Prado, 2011).

3.4 Modelo Intercultural

Plantea acciones que abarcan toda la comunidad educativa, y plantearse como una filosofía en torno a la cual se debe reorganizar la educación que proporcionamos a los alumnos y el funcionamiento de los centros escolares. Esto implica el reconocimiento de las diferentes culturas y lenguas a partir de un modelo de intervención que afecte a toda la escuela.

4. MARCO POLÍTICO Y LEGAL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La atención al alumnado inmigrante se ha abordado en España a través de su marco político y legal, centrado en:

- *Constitución Española* de 1978.
- *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*, de 3 de julio de 1985
- *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, de 3 de octubre de 1990.

- *Ley Orgánica sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social*, de 11 de enero de 2000.
- *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)*, de 23 de diciembre de 2002.
- La actual *Ley Orgánica de Educación (LOE)*, de 3 de mayo de 2006.

Los principios de las distintas leyes educativas estatales en Castilla y León se han concretado en el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* (2004) y el *Plan Integral de Inmigración de Castilla y León* (2010-2013), junto con otras regulaciones:

- Orden EDU/1046/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Instrucción Conjunta, de 7 de enero de 2009 de las Direcciones Generales de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa y de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.
- Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de Castilla y León.

5. LA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN CASTILLA Y LEÓN

5.1 Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías de Castilla y León

Este Plan va dirigido a toda la comunidad educativa, pero concretamente al alumnado extranjero y de minorías que debido a sus circunstancias socioeconómicas o culturales presenta

“necesidades de compensación educativa”, generalmente temporales, con el fin de proporcionar una educación lo más adaptada posible a sus características.

Para ello, se plantean una serie de medidas educativas que se organizan en siete ejes fundamentales de actuación y que están orientadas a la integración inicial y a la atención educativa tanto en los centros escolares como en el ámbito comunitario:

1. *Identificación y escolarización*
2. *Medidas de integración inicial*
3. *Medidas de Adaptación Lingüística y Social*
4. *Otras medidas de atención educativa adaptada*
5. *Medidas de formación e innovación*
6. *Medidas de coordinación entre los distintos niveles de intervención*
7. *Provisión de recursos*

5.2 II Plan Integral de Inmigración de Castilla y León

En este Plan, dentro del Área dedicada a educación, se parte de la necesidad de fomentar una educación completa, equilibrada y personalizada que se adapte a las necesidades de todos los alumnos. De este modo, se proponen tres objetivos en materia educativa con el firme propósito de garantizar a cada alumno la respuesta educativa más adecuada a sus características personales, en función de su diversidad cultural. Éstos son:

Objetivo 1: Impulsar el aprendizaje y la integración del alumnado inmigrante, así como su permanencia en el sistema educativo.

Objetivo 2: Fomentar la integración y la convivencia en los centros educativos.

Objetivo 3: Impulsar la coordinación entre recursos educativos y sociales o familiares.

Además en esta comunidad existe el Plan Marco de atención a la diversidad que, en términos generales, se dirige al alumnado con necesidades educativas especiales, incluyendo en esta categoría al alumnado extranjero.

6. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE

A continuación se presentan los principales factores que intervienen en la incorporación de la población inmigrante al sistema educativo y las dificultades que ello conlleva, desde una doble perspectiva: aquellos vinculados a las características asociadas a estos alumnos y los relacionados con las características propias del contexto educativo.

6.1 Factores asociados a las características del alumno

a) Situación socioeconómica familiar

La falta de recursos económicos, la inestabilidad familiar, jurídica o laboral, o el bajo nivel de instrucción de los padres, entre otros.

b) Edad de llegada al país e inicio de la escolarización

La edad de llegada al país de acogida del alumnado inmigrante y, por tanto, el inicio de la escolarización en un nuevo sistema educativo.

c) Momento de incorporación al sistema educativo

En varias ocasiones los alumnos inmigrantes se incorporan al curso escolar una vez iniciado éste.

d) Lengua materna

Muchos de los alumnos inmigrantes que se incorporan al sistema educativo español desconocen o tienen un uso limitado del castellano.

e) Trayectoria educativa previa

La escolarización previa de los estudiantes inmigrantes y su nivel de aprendizaje constituyen también uno de los factores que más influyen en sus resultados académicos.

6.2 Factores asociados a las características del entorno social y educativo

a) Relación entre las estrategias de atención específica y las estructuras educativas ordinarias

Tienden a utilizarse recursos de tipo organizativo como los agrupamientos o las acciones de educación compensatoria como principal medida de atención a las necesidades de aquellos que provienen de otros contextos geográficos, sociales y culturales.

En este escenario, las actitudes y formación del profesorado, junto con la cultura que sustenta el funcionamiento y la organización de los centros educativos son fundamentales. Por ello que debemos apostar por un enfoque educativo que considere las distintas identidades, necesidades y características individuales de cada estudiante y valore las diferencias como algo que enriquece a las personas y a las sociedades.

b) Titularidad del centro

Otro de los temas recurrentes en los discursos sobre la atención educativa al alumnado extranjero es el relativo a la concentración de estos estudiantes en determinados centros educativos, concretamente en las instituciones públicas, debido, por un lado a justificaciones culturales, religiosas y socioeconómicas y, por otro, a la falta de recursos económicos de las familias inmigrantes para escolarizar a sus hijos en centros privados.

c) Actitudes y formación del profesorado

Un elemento clave a la hora de analizar la incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo y los desafíos que esta situación conlleva, tiene que ver con las actitudes y la formación del profesorado para responder a las necesidades de estos estudiantes. De hecho, González (2008) afirma que una de las principales barreras para conseguir que los centros escolares respondan, en términos inclusivos, a la diversidad del alumnado, está en las creencias y actitudes vigentes en los profesionales de la educación que trabajan en las escuelas; y es que éstas se relacionan con los comportamientos de los mismos, siendo predictoras de la atención que proporcionan a sus estudiantes (Aguado et al., 2008; Forlín, 2010). Es por ello que, en el contexto educativo, resulta de vital importancia fomentar actitudes que permitan el reconocimiento de los derechos de todos los alumnos, poniendo en marcha políticas que luchen contra la exclusión (García Castaño et al., 2008).

d) El papel de la familias inmigrantes

Como señala Franzé (2008), los rasgos socioculturales de la familia conforman “una pieza clave en los discursos elaborados en el ámbito escolar cotidiano, articulándose en ellos como factores

decisivos en las oportunidades educativas y de integración socio-escolar del alumnado” (p. 118).

Por tanto, la escuela, como institución inserta en una sociedad multicultural, debe responder a las necesidades que esa realidad demanda a través de la puesta en marcha de actuaciones que promuevan el respeto y la valoración de las diferencias y la igualdad de oportunidades en busca del éxito para todos los alumnos.



A MODO DE SÍNTESIS ...

- Existe una dualidad de conceptos para designar a los alumnos procedentes de otros contextos geográficos, lingüísticos y culturales; ésta es la de inmigrante vs extranjero, que se vincula al país concreto de procedencia de los estudiantes y a la atribución positiva o negativa que se genera en torno a ello y que conlleva, al mismo tiempo, nuevas formas de desigualdad social y educativa.
- El estudiante inmigrante representó un 9,44% del alumnado en el curso 2011-2012, lo que supone un importante crecimiento (500%) en la última década. Además, la mayor parte proviene de América del Sur, Europa y África, dándose una mayor presencia de este colectivo en los centros públicos. En Castilla y León, las cifras de escolarización de los alumnos extranjeros no difieren de las ofrecidas a nivel nacional, manteniéndose el aumento de esta población en las instituciones educativas.
- Cuatro han sido los modelos que han regido la atención educativa al alumnado inmigrante y que han evolucionado desde una concepción negativa de la diversidad cultural basada en la teoría del déficit a un enfoque intercultural que tiene como objetivo el respeto y la valoración de las diferencias como una nueva oportunidad de aprendizaje, con estrategias orientadas a todos los alumnos.
- La política educativa desarrollada a nivel nacional y autonómico en cuanto a la atención al alumnado inmigrante se ha centrado en garantizar el derecho a la educación de estos estudiantes a través de medidas lingüísticas, organizativas y curriculares específicas, pero sin desarrollar actuaciones desde el paradigma de la inclusión que abarquen a toda la comunidad educativa.

- Se han desarrollado varias medidas específicas para responder a las necesidades de los alumnos inmigrantes en el ámbito educativo. En Castilla y León se concretan en el Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías y en el Plan Integral de Inmigración. Sin embargo, a pesar de que la normativa vigente se apoya en los principios de inclusión y atención a la diversidad, las actuaciones que se plantean tienen un marcado carácter compensador que procuran la segregación de estos estudiantes a través de estrategias específicas centradas en gran medida en el aprendizaje del idioma y en la adquisición de aprendizajes instrumentales básicos.
- En este escenario, existen varios factores que influyen en la incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo, que se dividen en aquellos asociados a este colectivo (situación socioeconómica, edad e inicio de escolarización, momento de incorporación, lengua materna, trayectoria educativa previa) y los relacionados con el entorno social y educativo (estrategias de intervención, titularidad del centro, actitudes y formación del profesorado, participación de las familias inmigrantes).

ASIGNATURAS

Uno de cada cuatro alumnos suspende Lengua en primero

Los procuradores socialistas Fernando Pablos y María Ángela Marqués también han solicitado a Educación los datos correspondientes a los suspensos que se producen en las asignaturas de Lengua Española, Matemáticas e Inglés en los cuatro cursos de la ESO. Uno de cada cuatro estudiantes no logra superar Lengua en primero de la ESO (25,2%), un porcentaje que alcanza el 30,4% en Matemáticas y que en el caso de Inglés llega al 32,2%.

En segundo curso son el 24,1% los estudiantes que no aprueban Lengua Española, 30,9% los que no superan Matemáticas, y 29,1% los que suspenden Inglés. En tercero, no logran superar Lengua, Matemáticas e Inglés el 27,2%, el 33,6% y el 27,3% de los alumnos respectivamente, porcentajes que en cuarto de ESO se sitúan en el 19,9%, 25,1% y 21,3%.

Capítulo III

Comprensión Lectora

El alumnado inmigrante, según se ha comentado, es objeto de una desigualdad educativa como resultado de la confluencia de factores relacionados directamente con su condición de extranjero y por los relativos a las características del contexto socioeducativo del país de acogida. Lo anterior trae consigo que, a pesar de la existencia de medidas diseñadas específicamente para responder a sus necesidades escolares, sean estudiantes que continúan presentando un bajo rendimiento académico.

En este escenario, consideramos que los dos principales núcleos culturales que favorecen la exclusión de estos escolares son las materias de Lengua y Matemáticas, al constituirse como la base sobre la que se asienta el resto de los aprendizajes que puede adquirir cualquier persona a lo largo de su vida. Durante este capítulo nos centraremos en la primera de ellas apoyándonos en la teoría de que las competencias y mediadores comunicacionales que la configuran producen dificultades de comprensión en los alumnos extranjeros (Cassany, 2006; Olson, 1998). Todo ello debido a que el uso que se hace de la lengua viene influenciado por la cultura del contexto en el que se desarrolla, generando un desfase de índole comunicativo y lectoescritor en los estudiantes que proceden de otros entornos geográficos, lingüísticos y culturales.

Por tanto, en las siguientes páginas abordaremos la comprensión lectora como competencia en la que estas dificultades quedan reflejadas. Para ello, expondremos brevemente el concepto, los modelos explicativos que la definen como proceso multinivel, las variables que intervienen en la misma y las principales investigaciones relacionadas con este ámbito. Finalmente, nos detendremos en la variable contexto y sus características como factores que pueden repercutir en la comprensión del lenguaje escrito en el alumnado inmigrante.

1- EL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA

Para poder concretar a qué nos referimos cuando hablamos de comprensión lectora es necesario retrotraerse a la acción de la que ésta se deriva, la lectura. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su vigésima segunda edición, *leer* es “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”, así como “entender o interpretar un texto de determinado modo”. En el ámbito educativo, ésta es una de las competencias básicas a adquirir por los alumnos, ya que la mayoría de las actividades escolares se relacionan con la lectura en la medida en que gran parte de la información que se transmite a los estudiantes se hace por escrito, convirtiéndose, de este modo, en instrumento potentísimo para el aprendizaje (Cassany, Luna y Sanz, 1994); que implica una actividad mental compleja en la que intervienen y se interrelacionan una serie de actitudes, capacidades y habilidades que desembocan en la construcción de una representación mental del significado

del texto- la comprensión, a través de un recorrido que va del lenguaje al pensamiento (García Vidal y González Manjón, 2001; Gispert y Ribas, 2010).

De lo anterior se deriva que el objetivo de la lectura es la comprensión del contenido del texto, entendida ésta en palabras de Pérez Zorrilla (2005) como el “proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar” (p. 122).

2- MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESO LECTOR Y SU COMPRENSIÓN

La actividad lectora es un proceso multinivel, es decir, para entender el significado de un texto deben de analizarse desde los componentes más elementales (aspectos de decodificación y análisis sintáctico) hasta los más complejos (procesos de alto nivel o macroprocesos), que se vinculan a la comprensión del contenido y a la consideración del texto como un todo. Sin embargo, a lo largo del tiempo no ha existido consenso sobre como éstos se relacionan o la importancia de cada uno de ellos, dando lugar a tres modelos explicativos de la comprensión lectora (Alonso Tapia y Mateos, 1985; Hernández y Quintero, 2001; Pérez Zorrilla, 1998; Ramos Gutiérrez, 1998):

2.1 Modelos de procesamiento ascendente

La información se propaga de abajo a arriba, es decir, desde las unidades de análisis más pequeñas (reconocimiento de letras, fonemas, sílabas y palabras) a las más complejas (acceso al significado global del texto), de manera que se da una dependencia unidireccional entre los distintos niveles de procesamiento, donde cada uno de ellos constituye un prerrequisito para ejecutar el siguiente en sentido ascendente. Así, la comprensión lectora se guía por los datos del texto y consiste en el reconocimiento visual de palabras y en la comprensión del lenguaje oral.

2.2 Modelos de procesamiento descendente

En estos modelos, los conocimientos sintácticos y semánticos se suceden antes que los detalles gráficos, de modo que la comprensión se guía por los conocimientos previos del lector, los cuales son necesarios para formular hipótesis y anticipar el significado del texto.

2.3 Modelos interactivos

Ante las críticas a los modelos anteriores por su carácter unidireccional, aparece una concepción de la lectura y su comprensión como un proceso interactivo, donde los datos que proceden de los diferentes niveles de análisis se procesan en paralelo con dependencia bidireccional. Desde esta perspectiva, la comprensión se encuentra determinada por la confluencia entre el texto, el

sujeto y los factores contextuales específicos en los que se desarrolla (Hernández y Quintero, 2001), y supone captar el sentido tanto explícito como implícito de un escrito.

3- VARIABLES QUE INTERVIENEN EN LA ACTIVIDAD LECTORA Y SU COMPRENSIÓN

3.1 Variables del sujeto

Como ya se adelantaba cuando definimos la comprensión lectora, el lector tiene un papel activo en el proceso al utilizar diferentes estrategias que le van a permitir inferir el significado del contenido del texto. Éstas se dividen en (Alonso Tapia y Mateos, 1985; García Vidal y González Manjón, 2001; Ramos Gutiérrez, 1998; Ramos Sánchez, 2008):

- *Procesos Cognitivos*

Para comprender un texto es necesario que el lector ponga en funcionamiento simultáneamente varios niveles de procesamiento. Algunos de ellos se realizan de forma automática, prácticamente sin esfuerzo (microprocesos), mientras que otros requieren un trabajo más consciente por parte del sujeto, al resultar más complejos (macroprocesos).

- *Procesos Metacognitivos*

En primer lugar, antes de explicar estos procesos, resulta necesario aclarar qué se entiende por metacognición; en palabras de Escorcía (2010) “es la capacidad del sujeto para reflexionar sobre su cognición, permitiéndole un control consciente de sus procesos intelectuales” (p. 267). Por tanto, los procesos metacognitivos son los responsables de que “el lector ajuste sus recursos y acciones a los diferentes objetivos de lectura y a las demandas de la tarea, evalúe su comprensión y ponga en marcha acciones encaminadas a remediar los fallos cuando la comprensión falla” (Ramos Gutiérrez, 1998, p. 68). Así el lector al enfrentarse a un texto, debe utilizar una serie de estrategias que le permitan regular su proceso de comprensión; éstas son (Alonso Tapia y Mateos, 1985; Sánchez Miguel, 1998): supervisión, planificación y evaluación.

- *Aspectos Afectivos y Motivacionales*

La manera personal en que el lector se enfrenta a un texto influye en la elección del mismo, así como en la dirección, mantenimiento, intensidad y calidad de la comprensión del contenido que aborda, ejerciendo a su vez una influencia en el rendimiento y aprendizaje escolar de los alumnos (Hernández y Quintero, 2001; Ramos Gutiérrez, 1998). Así lo reflejan Díaz y Gámez (2003) al afirmar que hay un encadenamiento causal entre la motivación, el tiempo de lectura y

el rendimiento o nivel de comprensión, de manera que “la motivación aumenta el tiempo dedicado a leer, y este aumento se traduce, a su vez, en una mejora del rendimiento lector”.

- *Conocimientos Previos*

Para poder comprender un texto de manera global y profunda es necesario que el sujeto active sus conocimientos y experiencias acumuladas y los relacione con la nueva información, de manera que le permita realizar inferencias e hipótesis sobre el contenido y construir una representación mental de lo leído.

Por tanto, para una buena comprensión, el lector debe poseer conocimientos relativos a la estructura organizativa del texto, al contenido o temática que aborda y al vocabulario que recoge, ya que cuanto más ricos y apropiados sean éstos, más fácil y profundo será el acceso a la información que el autor quiere transmitir (Orrantia y Sánchez Miguel, 1994; Ramos Gutiérrez, 1998). De hecho, Lahuerta (2009) señala que la investigación ha puesto de manifiesto que los textos cuyo esquema de contenidos se corresponde con el bagaje cultural del lector son procesados mucho más fácilmente.

3.2 Variables del texto

Una vez analizados los principales factores dependientes del sujeto que intervienen en la comprensión, a continuación nos detendremos en las características del propio texto como elementos que contribuyen a ésta. Según Hernández y Quintero (2001) un escrito proporciona dos tipos de información, uno referido al contenido que aborda y otro a la estructura del mismo. El primero de ellos se explica por sí mismo. En relación con el segundo, los factores más estudiados hacen referencia a (Hernández y Quintero, 2001):

- El grado de organización de las ideas, según el cual un buen texto debe tener:
 - Cohesión.
 - Coherencia.
- El tipo de estructura esquemática, la cual hace referencia a la forma en la que el autor organiza las ideas
- Existencia de una frase tópica que exprese explícitamente la idea principal del contenido.

3.3 Variables del contexto

El contexto familiar, escolar, el grupo de iguales, el nivel socioeconómico y cultural o los medios de comunicación, entre otros, son factores que desempeñan un importante papel en la formación de actitudes hacia la lectura (Salvador Mata et al., 2007).

4- LA INVESTIGACIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

Una vez revisadas las principales variables que intervienen en la comprensión lectora, en la Tesis Doctoral se presentan algunos resultados obtenidos en investigaciones relacionadas con esta competencia que han estudiado la influencia de los elementos abordados en el apartado anterior en los niveles de comprensión de alumnos escolarizados en diferentes etapas educativas.

5- EL PROBLEMA DE LA INCLUSIÓN LINGÜÍSTICA

5.1 La diversidad lingüística

Vivimos en una cultura letrada donde la palabra, en sus múltiples formatos (oral, escrita, digitalizada) es el principal vehículo de interacción, siendo la lengua la manifestación que adopta cada comunidad para comunicarse a través de un código propio y que difiere de unos contextos (sociales, geográficos, culturales, lingüísticos) a otros (Reyzábal, 2009), al tiempo que es un instrumento para el desarrollo y acumulación de experiencias (González Sánchez, 1987). Por tanto, la diversidad lingüística es una realidad inherente a la lengua y a sus usos sociales por parte de sus hablantes. Según Prado (2011), esta diversidad viene motivada por tres tipos de razones: geográficas, sociales y pragmáticas o funcionales.

5.2 La influencia del contexto sociocultural en la comprensión lectora del alumnado inmigrante

Partimos del supuesto de que las competencias y mediadores comunicacionales de una lengua producen una desigualdad en los estudiantes procedentes de diferentes entornos sociales y geográficos, 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. En esta línea, Salvador Mata y Gutiérrez (2005) señalan que no debemos pasar por alto la relación entre el dominio de una lengua y los factores socioculturales en los que se desarrolla, ya que es un índice del nivel cultural y social de la persona.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje han estado limitados, sobre todo en estas materias, por el currículo prescrito y los libros de texto como una “manifestación del conocimiento general oficial, del sentido común y de las ideologías dominantes de la sociedad” (Van Dijk, 2003, p. 210) y que se han venido ajustando a los requisitos predefinidos a nivel nacional, es decir, “una talla tiene que servir para todos” (Vlachou, Didaskalou y Voudouri, 2009, p. 196). Este hecho afecta a los problemas de comprensión en materia lectoescritora en los 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, p. 227).

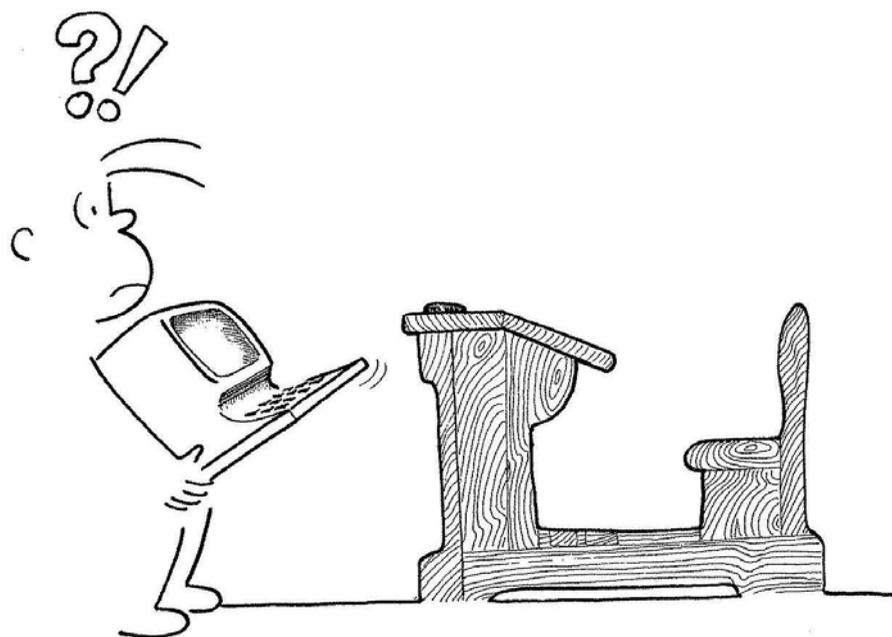


A MODO DE SÍNTESIS ...

- La comprensión lectora, como objetivo de la lectura, es un proceso a través del cual el lector construye una representación mental del texto a partir de la información que éste proporciona, y que interrelaciona con sus conocimientos previos.
- Diferentes modelos han explicado la lectura en su condición de actividad multinivel; abordan las maneras en las que los procesos implicados en la comprensión se relacionan. Éstos son los modelos de procesamiento ascendente, de procesamiento descendente e interactivos.
- La comprensión lectora es un proceso multidimensional en el que intervienen variables relacionadas con el lector (procesos cognitivos y metacognitivos, aspectos afectivos y motivacionales y conocimientos previos), con el texto (contenido que aborda y su estructura) y con el contexto (contexto sociocultural del lector, contexto situacional en el que se ubica el proceso lector y el contexto social del texto).
- Las investigaciones relacionadas con la comprensión lectora en el contexto educativo se centran en el análisis de las características del alumno o del texto como factores que influyen en esta competencia; sin embargo, no recogen la repercusión del contexto como tercer elemento que interviene en la comprensión.

- Gran parte de los estudios sobre comprensión lectora se han abordado desde la psicología y la psicolingüística, con el análisis de los procesos cognitivos, metacognitivos y los conocimientos previos implicados en el desarrollo de esta competencia.
- La lengua, como manifestación concreta que cada comunidad adopta para comunicarse, es un hecho social que configura una sociedad diversa a nivel lingüístico, ya sea por razones geográficas, sociales o pragmáticas. Por tanto, el aprendizaje de la misma no debe detenerse en su conocimiento gramatical, sino que también supone la adquisición de las habilidades necesarias para su utilización de acuerdo a las características del contexto en el que se desarrolla.
- En una educación inclusiva la enseñanza y el aprendizaje de la lengua deben abordarse desde la diversidad sociolingüística que caracteriza a nuestras aulas. En este sentido, alcanzar un buen nivel de competencia comunicativa va más allá del dominio de los aspectos característicos de la propia lengua, supone la adquisición de habilidades que permitan al alumno comunicarse con cualquier compañero, sea cual sea su procedencia geográfica o cultural.

Capítulo IV
Las TICs



FRATO89

En los capítulos anteriores hemos resaltado la necesidad de proporcionar al alumnado una educación de calidad que responda a sus diferentes características, necesidades, capacidades e intereses. Pero también hemos abordado cómo los estudiantes inmigrantes constituyen uno de los grupos con los que encontramos mayores dificultades para lograrlo. En este escenario, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) ofrecen a la práctica educativa nuevos entornos formativos y nuevas estrategias didácticas, transformando con ello los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, son recursos que nos proporcionan otras formas de presentar la información y, con ello, nuevos códigos lingüísticos que exigen el dominio y la comprensión de los sistemas simbólicos que desarrollan. Sin embargo, este último aspecto es el que puede agravar las dificultades en las competencias comunicativas y lectoescritoras con las que se encuentra el alumnado inmigrante abordadas en el capítulo anterior, al presentar un desfase cultural de índole comprensivo y comunicativo. Si tenemos en cuenta que vivimos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento y que los estudiantes crecen en una cultura digitalizada, desde el contexto educativo se debe responder a esa realidad, dotando a sus alumnos de las habilidades para desenvolverse en ella.

En este capítulo exponemos el papel que las TICs adquieren en la educación al modificar la acción pedagógica, analizando su presencia en el sistema educativo, así como la formación y competencias docentes necesarias para integrarlas con éxito en la enseñanza. Posteriormente, analizamos la relación de las TICs con la inclusión al ofrecer alternativas pedagógicas y una mayor flexibilidad e individualización de la enseñanza, aspectos que facilitan la adaptación a la diversidad del alumnado. Pero también cómo con estos recursos corremos el riesgo de encontrarnos con una nueva forma de exclusión producto de la desigualdad en el acceso y uso de estas herramientas. Finalmente, exponemos los cambios que las TICs traen consigo en relación con el lenguaje y la forma en que este hecho puede agravar las dificultades del alumnado inmigrante.

1- LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICs) EN EDUCACIÓN

Actualmente vivimos en la denominada Sociedad de la Información y el Conocimiento, una sociedad donde las TICs cobran un gran protagonismo y donde nuestros alumnos crecen y viven en una cultura digitalizada; y es por ello que el contexto educativo debe adaptarse a esa realidad integrando estas herramientas en su día a día, ya que “la escuela tiene que romper definitivamente el distanciamiento entre lo que enseña y cómo lo enseña y lo que los alumnos viven en su entorno social” (Quintero, 2008, p. 11). Es lo que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) recoge en su preámbulo cuando aborda la necesidad de una

educación que prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad y poder afrontar los retos que de ella se derivan.

En este sentido, es importante que la incorporación de las TICs a los centros educativos no se reduzca a su presencia física en las aulas, sino que se acompañe también de un proceso de cambio en las prácticas didácticas, dotando, en palabras de Area (2005), de “un nuevo sentido y significado pedagógico a la educación” (p. 26).

De lo anterior se derivan las principales funciones de las TICs en el ámbito educativo como medio de expresión y creación multimedia, como canal de comunicación, colaboración e intercambio, como instrumento para la gestión administrativa y tutorial en los centros, como generador de nuevos escenarios formativos y como medio didáctico y de contenido curricular (Marqués, 2011).

Por tanto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación deben ser concebidas en este escenario como un recurso educativo que favorece un entorno enriquecedor en el que alumnos y profesores aprenden juntos, respondiendo a sus necesidades e intereses (Alba, 1998; Quintero, 2008).

En definitiva, la inclusión de las TICs en las escuelas supone cambios en las mismas a todos los niveles: organizativos, curriculares, metodológicos, etc. Entre ellos, la figura del profesor se considera una pieza clave de todo el proceso, ya que de él van a depender, en gran medida, las nuevas formas de enseñar y de que los alumnos aprendan sobre, de y con estas herramientas.

1.1 ¿En qué situación se encuentran las TICs en el sistema educativo? Cifras y datos

El importante papel de las TICs en la sociedad y su creciente protagonismo en la educación es un hecho palpable que se traduce en un aumento de la presencia de estas herramientas en el ámbito escolar en los últimos años. En este contexto, cada vez contamos con más recursos tecnológicos en las aulas, siendo menor la proporción alumno-ordenador. Es decir, el número de estudiantes por ordenador se ha reducido a la mitad, lo que se traduce en una mayor disponibilidad de esta herramienta en las tareas educativas por cada grupo de escolares.

Esta reducción de ratios se ha dado por igual en los centros públicos que en los privados. Sin embargo, el número de alumnos por ordenador es superior en los segundos (6,7), mientras que en el sector público se incrementa la disponibilidad de este recurso por cada estudiante, con cifras equivalentes en Educación Primaria y Secundaria (3,5 y 3,8 respectivamente). Si estos datos los dividimos por Comunidades Autónomas, nos encontramos con Extremadura, Andalucía y País Vasco como las regiones con una menor proporción escolar-ordenador, alrededor de 2,5; en cambio, las Illes Balears y Madrid aumentan el número de alumnos, con 7,4

y 7,2 respectivamente. Castilla y León se sitúa en la media con 4,2 estudiantes por ordenador (MEC, 2011).

En lo que se refiere al uso que los centros educativos hacen del ordenador, éste puede dividirse principalmente en cuatro tipos de tareas (MEC, 2012):

- Tareas administrativas y de gestión del centro, siendo la secretaría del mismo y los despachos de dirección los lugares donde se ubican los ordenadores.
- Tareas propias del profesorado para la preparación de clases o seguimiento del alumnado. Los ordenadores están en la sala o despachos de los profesores.
- Tareas de docencia de prácticas libres con los alumnos, por lo que los ordenadores se encuentran en las aulas de informática o en las aulas ordinarias.
- Tareas múltiples de funcionamiento del centro educativo que no se recogen en ninguna de las categorías anteriores.

En base a los datos presentados y ante la situación real en la que se posiciona la educación frente a la incorporación de las TICs en los centros escolares, es necesario hacer una reflexión crítica sobre cómo se está haciendo ese proceso y si realmente está mejorando el aprendizaje y las competencias de los alumnos.

1.2 La Escuela 2.0³

Se trata de un programa innovador impulsado por el Ministerio de Educación y el Instituto de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) en colaboración con las Comunidades Autónomas, con el objetivo de integrar las TICs en los centros educativos. Comenzó en el curso 2009-2010 y finaliza en el año 2012; está dirigido al tercer ciclo de Educación Primaria y al primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Sus ejes de intervención son (INTEF, 2012):

- Aulas digitales: dotar de recursos TICs a las escuelas, lo que se concreta en la utilización de un ordenador portátil por cada alumno y profesor y la transformación de las aulas ordinarias en digitales.
- Garantizar la conectividad a Internet y la interconectividad dentro del aula para todos los equipos.

³ Regulado por la Resolución de 3 de agosto de 2009, de la Secretaría General Técnica, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 31 de julio de 2009, por la que se formalizan los criterios de distribución, así como la distribución resultante, para el año 2009, de los créditos presupuestarios para la aplicación del Programa Escuela 2.0, aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación

- Promover la formación del profesorado en aspectos tecnológicos, metodológicos y sociales de la integración de estas herramientas en la acción educativa.
- Generar y facilitar el acceso a materiales educativos digitales relacionados con los contenidos curriculares para el profesorado, el alumnado y las familias.
- Implicar a los alumnos y a sus familias en la adquisición, custodia y uso de estas herramientas.

1.3 Formación y actitudes del profesorado ante las TICs

El uso de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje va a estar condicionado por las competencias docentes, por el potencial pedagógico que el profesorado atribuye a estos recursos y por las actitudes en torno a ellas (Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, 2010; Tejedor y García-Valcárcel, 2006).

Se ha constatado que los maestros se encuentran capacitados para manejar las TICs de manera técnica e instrumental, pero no para incorporarlas en sus prácticas docentes como instrumento de enseñanza y aprendizaje (Ruiz, Rubia, Anguita y Fernández, 2006; Tejedor y García-Valcárcel, 2010). Lo mismo ocurre con los profesores de Educación Secundaria, que apenas reciben una formación específica, salvo en el campo de las ciencias, en estas tecnologías y en el papel que desempeñan en la educación, por lo que la integración de las mismas en esta etapa dependerá de las habilidades y competencias individuales.

Por otro lado, en cuanto a las actitudes de los docentes hacia las TICs, varios autores señalan que las suelen considerar como un instrumento valioso para la educación en la medida en que se incrementan las estrategias metodológicas y los recursos didácticos, lo que repercute de manera positiva en el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, se muestran un poco reacios a su utilización debido a los importantes cambios que deben enfrentar en su práctica educativa y a factores que poco benefician a su incorporación, como son la escasez de tiempo y apoyos o la falta de infraestructuras y software (Hernández, 2008; Tejedor y García-Valcárcel, 2006). Ello ha supuesto que a la hora de integrar las TICs en los centros en primer lugar se crearan altas expectativas sobre las mismas y las innovaciones que iban a producir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero posteriormente el interés decayera debido a su escaso impacto y éxito educativo, por la falta de formación, de recursos y de actitudes favorables hacia las mismas (Tejedor y García-Valcárcel, 2006). Por ésto, como factor que influye en el uso que se haga de las TICs en la escuela, las actitudes deben trabajarse desde una doble vertiente (Hernández, 2008): actitudes abiertas y positivas ante los cambios que estos recursos están

produciendo, que estimulan la indagación sobre sus posibilidades educativas; y actitudes críticas sobre la idoneidad de su utilización en determinados contextos o situaciones.

2- TICs Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Una escuela para todos defiende la presencia y participación de todos los estudiantes, eliminando los procesos de exclusión, lo que implica una reestructuración de la cultura, de las prácticas y de las políticas educativas para que puedan proporcionar una enseñanza de calidad a la diversidad del alumnado (Marín y Latorre, 2007). Desde esta perspectiva, las Tecnologías de la Información y la Comunicación se relacionan con la educación inclusiva en su afán de facilitar cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje ante las diferentes capacidades, intereses, motivaciones, culturas y lenguas que nos encontramos en las aulas; tanto como elemento motivador y de activación del propio aprendizaje, como recurso didáctico que ofrece múltiples posibilidades de intervención según las necesidades y características de cada alumno, al poner a su disposición diferentes contextos y recursos que facilitan la igualdad de oportunidades en educación, facilitando a su vez la comunicación, el acceso y el tratamiento de la información, de las actividades y de los contenidos curriculares, así como su participación activa en el proceso educativo y en la sociedad (Alba et al., 2011; Benigno, Bocconi y Ott, 2007; Marqués, 2010).

En base a lo anterior, podrían destacarse algunas ventajas y posibilidades que ofrecen las TICs en el ámbito de la atención a la diversidad (Cabero y Córdoba, 2009; Marín y Latorre, 2007) que como puede observarse, no difieren de las presentadas en el apartado previo:

- Propician una formación individualizada.
- Ahorran tiempo para la adquisición de habilidades y capacidades de los estudiantes.
- Ayudan a superar limitaciones motoras o sensoriales permitiendo el acceso a los contenidos.
- Favorecen la autonomía de los estudiantes, pudiéndose adaptar a las necesidades y demandas de cada alumno de forma personalizada.
- Facilitan la construcción de aprendizajes cooperativos.
- Fomentan la flexibilización y adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje.

2.1 Una nueva forma de exclusión. La brecha digital

Cuando hablamos de la intersección TICs y Educación Inclusiva (en la cual destacan como principios fundamentales la igualdad y las mismas posibilidades de todos los alumnos a una

educación de calidad) resulta importante destacar el hecho de que, de nuevo en este momento, retrocedemos hacia una nueva forma de desigualdad. Algunos autores (Cabero y Córdoba, 2009) la han llegado a calificar como “e-exclusión” señalando que “puede convertirse en un elemento fundamental de exclusión social, ya que la sociedad cada vez más, como vemos, se estructura en base a redes digitales y nuevas tecnologías de la información y la comunicación” (p. 72). Pero, en realidad ¿todos tenemos acceso a las mismas? Ambos autores posteriormente señalan que “el fuerte crecimiento y aparición de nuevas tecnologías, a la vez que ofrecen nuevas oportunidades para todas las personas a nivel general, también pueden convertirse en motivo de exclusión digital”.

En esta línea, los profesores tienen a su disposición una serie de recursos para atender a las necesidades específicas de los alumnos en función de sus características individuales y, por tanto, para reducir esa brecha digital de la que son objeto determinados escolares (Sánchez, 2002).

2.2 Nuevos códigos: la alfabetización digital

Con la integración de las TICs en nuestra sociedad, los códigos y sistemas simbólicos de comunicación se multiplican conduciendo la conciencia hasta lo que Ong denomina la *era de la oralidad secundaria* que propicia un nuevo estilo que reemplaza las antiguas formas de composición tipográfica (Ong, 1997, p. 134).

Por tanto, nos encontramos con una caracterización de alfabetismo nueva, teñida por el mundo digital, la cual “no consiste sólo en enseñar a utilizar el ordenador y distintas aplicaciones informáticas, sino que debe ofrecer los elementos básicos para la comprensión y dominio del lenguaje en el que están codificados los programas” (Levis, 2006, p. 81).

Este hecho nos lleva a que dentro de unos pocos años, las personas que no tengan un dominio sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación y “muy especialmente quienes no sepan LEER a través de las fuentes de información digitales (...), ESCRIBIR con los editores informáticos y COMUNICARSE a través de los canales telemáticos, se considerarán analfabetas, y estarán de hecho en franja de desventaja para desenvolverse en la sociedad” (Marqués, 2010). Por tanto, la alfabetización digital se está convirtiendo en un reto social importante contra una nueva forma de marginación y exclusión social. Potenciales objetos de la misma son la población inmigrante y la procedente de minorías étnicas y culturales.



A MODO DE SÍNTESIS ...

- La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación como recurso didáctico posibilita nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje, nuevas metodologías y contenidos y un replanteamiento del funcionamiento y organización de los centros. Ello conlleva a enfocar la enseñanza que se proporciona a los alumnos hacia el desarrollo de nuevas competencias que les permitan desenvolverse como sujetos activos en la sociedad que les rodea.
- La presencia de las TICs en educación ha aumentado en los últimos años, siendo menor la proporción alumno-ordenador en todas las comunidades y sin diferencias significativas según la titularidad del centro. Además, la docencia es la actividad donde más se utilizan estos recursos, aunque generalmente con una función de apoyo o de soporte de los contenidos. Por tanto, la inclusión de las TICs en los centros se ha limitado a una integración física de las mismas, pero no a una curricular, donde las tecnologías formen parte de la práctica educativa como recurso didáctico.
- El Proyecto Escuela 2.0 tiene como objetivo integrar las TICs en los centros educativos; se trata de un programa innovador, ya que no se centra únicamente en la dotación de recursos tecnológicos a las escuelas y los alumnos, sino que sitúa la formación del profesorado como eje fundamental de todo el proceso. Castilla y León también participa en esta iniciativa como medida para promover la mejora de la calidad del sistema educativo en la Comunidad Autónoma.
- El profesorado es un elemento clave en la respuesta a las exigencias educativas que se derivan de la integración de las TICs en las escuelas y su uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior va a estar condicionado por sus actitudes hacia las mismas y su capacitación docente, la cual debe centrarse en la adquisición de competencias tecnológicas y curriculares. En este contexto, cobra especial importancia la formación inicial de los maestros en la universidad, así como su formación permanente. Con todo ello, la figura tradicional del profesor se va a ver transformada al tener que asumir nuevos roles como facilitador y transmisor de la información, comunicador, diseñador, dinamizador y generador crítico del conocimiento.

- En la educación inclusiva destaca el papel de las TICs como facilitador del aprendizaje al aportar una gran variedad de recursos y nuevas metodologías que permiten proporcionar a todos los alumnos una respuesta educativa personalizada y adaptada a sus características, necesidades e intereses.
- Actualmente nos encontramos ante una nueva forma de exclusión, conocida como la brecha digital, que viene de la mano de las TICs como consecuencia de la desigualdad de algunos sectores de la población en el uso de estas herramientas. Por tanto, surge la necesidad de garantizar la accesibilidad de los recursos tecnológicos para que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades en el acceso a la información y al conocimiento mediados por las mismas.
- En la Sociedad de la Información y el Conocimiento surge la alfabetización digital como competencia que todos los estudiantes deben adquirir y que supone el dominio de los lenguajes generados por las TICs. Ésta puede suponer una dificultad añadida para el alumnado inmigrante que de entrada utiliza unos códigos comunicativos y lingüísticos diferentes a los del país de origen y deberá además dominar estos nuevos lenguajes.



*Parte
Empírica*

Capítulo V

Estudio sobre las Dificultades Comunicativas y Lectoescritoras del Alumnado Inmigrante



En el marco teórico de este trabajo se ha revisado la importancia de la inclusión como modelo educativo que da respuesta a la diversidad del alumnado, garantizando una educación de calidad y evitando los procesos de exclusión y desigualdad escolar que han venido sufriendo determinados grupos de alumnos, entre los que se encuentran los estudiantes inmigrantes.

En España, el aumento de la presencia de alumnos extranjeros en las escuelas está convirtiendo las aulas en contextos pluriculturales, generando nuevos desafíos a la práctica docente y a la organización y funcionamiento de los centros, con el fin de ofrecer una respuesta educativa que se adapte a las necesidades que estos escolares presentan.

La presente investigación ha centrado el foco de interés en el alumnado inmigrante, al constituirse como grupo de riesgo, no sólo en el ámbito educativo, sino también en el social, por presentar altos índices de fracaso y abandono escolar. De hecho, como ya se presentó con anterioridad, cada vez es más común encontrar en los medios de comunicación noticias con titulares como el siguiente:

“Fracaso absoluto en la ESO para minorías e inmigrantes: sólo logra aprobar un 3%” (La Gaceta, 2012).

Esto pone de manifiesto que, a pesar de la existencia de planes y medidas educativas para superar las dificultades con las que el alumnado inmigrante se encuentra, cuyo objetivo es lograr su plena inclusión socioeducativa, lo cierto es que, por un lado, las estrategias planteadas distan mucho de la filosofía inclusiva y de una educación para todos y, por otro, a la luz de los resultados académicos obtenidos por la mayoría de estos estudiantes, debemos cuestionarnos la eficacia de las mismas.

En este sentido, un aspecto a resaltar es que gran parte de las medidas planteadas para atender a la población inmigrante se centran en la enseñanza del castellano, considerándolo la principal justificación de las dificultades académicas de estos escolares, cuando según datos del MEC, más de un 40% de los estudiantes extranjeros son hispanohablantes.

Lo anterior nos ha llevado a reflexionar sobre el origen de esas dificultades, ya que a pesar de contar con un elevado número de alumnos procedentes de países latinoamericanos, estudios internacionales como el informe Pisa (Instituto de Evaluación, 2010b) nos desvelan que los estudiantes extranjeros obtienen peores puntuaciones en lengua y matemáticas, donde la comprensión lectora es una de las competencias que más incrementa las diferencias con respecto a sus compañeros de nacionalidad española.

En este contexto, pretendemos profundizar en el conocimiento de las necesidades que presenta el alumnado inmigrante, fundamentalmente en aquellas relacionadas con el ámbito comunicativo y lectoescritor. Para ello, partimos de la teoría de que el uso que se hace de una

determinada lengua y su comprensión viene determinado por el contexto en el que ésta se utiliza y, por tanto, por la cultura en la que se sustenta, lo que puede generar un desfase cultural en los escolares que proceden de otros contextos geográficos, lingüísticos y culturales.

Así, en el presente capítulo se presenta el trabajo empírico llevado a cabo, con el que pretendíamos un doble objetivo: analizar las diferencias en comprensión lectora entre el alumnado inmigrante y el resto de sus compañeros de ESO, para a partir de ellas, diseñar y elaborar una propuesta educativa que contribuya a mejorar esta competencia. Para ello, la investigación se inició con un estudio piloto, que nos permitió obtener una primera evidencia sobre la existencia de dificultades en comprensión lectora en los alumnos extranjeros, así como una base sólida para plantear el segundo estudio realizado. En las siguientes páginas se exponen ambos, con los aspectos metodológicos que los definen y los resultados obtenidos del contraste de hipótesis.

1- PRIMER ESTUDIO: ESTUDIO PILOTO

1.1- Objetivo

Determinar las diferencias existentes en comprensión lectora entre el alumnado inmigrante y aquel procedente de contextos socioculturales desfavorecidos y los alumnos españoles.

1.2- Hipótesis

Existen diferencias en comprensión lectora entre los alumnos extranjeros y en situación de desventaja sociocultural y el resto de sus compañeros, presentando los primeros mayores problemas para comprender un texto.

1.3- Método

a) Diseño

Este estudio se enmarca dentro de lo que en investigación educativa se denominan diseños no experimentales o ex-post-facto, puesto que se han estudiado grupos naturales ya formados: estudiantes matriculados en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Dentro de esta modalidad de diseños, se optó por realizar un estudio descriptivo por encuesta, empleando técnicas de análisis basadas en la correlación.

b) Participantes

La muestra estaba compuesta por 91 alumnos matriculados en el primer ciclo de ESO de un centro educativo concertado de la ciudad de Salamanca, de los cuales 12 pertenecían al colectivo interés de estudio, (14,3%). Más concretamente, 4 de ellos (46,15%) eran alumnos inmigrantes procedentes de América Latina (Bolivia, Colombia y Honduras), y dos (15,38%), de nacionalidad marroquí; otros 6 alumnos procedían de contextos socioculturales desfavorecidos, además, de 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 6º de Primaria o en 1º 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%).

c) Instrumento

Para la recogida de datos se elaboró un cuestionario compuesto por seis preguntas abiertas referidas a un texto adjunto, diferente para cada nivel educativo, 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 su nivel cultural; así como 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, p. 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, relacionándolo con su experiencia propia y sus esquemas de conocimiento (Alonso Tapia, 2005; Alonso Tapia y Carriedo 1994; Hernández 1996; Hernández y Quintero 2001).

El cuestionario se sometió a un análisis de fiabilidad utilizando el Coeficiente Alfa de Cronbach, donde se obtuvo un resultado de 0,79, lo que puede considerarse satisfactorio.

d) Procedimiento

A partir de una revisión bibliográfica de los principales planteamientos teóricos de los aspectos que determinan la comprensión de un texto en alumnos, se diseñó el instrumento de evaluación.

El proceso para la recogida de datos se inició contactando con el Departamento de Orientación de un centro educativo de Salamanca con altos índices de alumnado inmigrante en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; el cual, posteriormente, nos derivó a las profesoras de Lengua Castellana y Literatura, responsables del aula de educación 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, se decidió 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).

1.4 Resultados

Las respuestas estaban baremadas en una escala de 1 a 4, esto es, 1-mal; 2-regular; 3-bien; 4-muy bien, y fueron valoradas por consenso entre dos jueces expertos a partir de unos criterios previamente establecidos, 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.

Los cuestionarios fueron analizados a partir del programa SPSS (PASW Statistics 18) para obtener información relativa a la comprensión lectora de los alumnos del primer ciclo de ESO, y las diferencias en cuanto su procedencia. 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 educación compensatoria o aula ordinaria).

Como resultado se obtuvo la existencia de 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 poner un título al texto para obtener datos sobre su nivel de conocimiento del tema que trataba).

1.5 Conclusiones y Discusión

Tal como se muestra en los resultados, se corrobora la hipótesis de partida, ya que el alumnado inmigrante y aquel procedente de los sectores más desfavorecidos a nivel social, económico y cultural presenta dificultades en las competencias de comprensión lectora con puntuaciones más bajas en todos los ítems con respecto al resto de estudiantes. Además, existen diferencias significativas en todos los elementos que intervienen en la buena comprensión de un texto (sólo

en identificar la temática del texto (ítem 2) las diferencias no resultaron estadísticamente significativas). Todo esto justifica el planteamiento del estudio al poner de relieve nuevas necesidades, intereses, habilidades y dificultades generadas con el incremento de alumnos inmigrantes en nuestro sistema educativo. En este sentido se puede afirmar la idoneidad del instrumento utilizado para corroborar la hipótesis de partida. A pesar de ello, hay algunos aspectos que deben modificarse con el objetivo de profundizar y ampliar la información obtenida en investigaciones futuras.

En primer lugar, sería recomendable ampliar la muestra con alumnos inmigrantes de los cuatro cursos de ESO, para poder contemplar toda la etapa educativa y comprobar si los problemas en comprensión persisten en el segundo ciclo, y abarcar, además, a los estudiantes extranjeros escolarizados tanto en centros públicos como concertados, lo que nos permitirá conseguir representatividad de la población de estudio y poder generalizar los resultados obtenidos.

En cuanto al instrumento de evaluación, resulta necesario evaluar las habilidades académicas y cognitivas de estos alumnos, como variable que puede condicionar su comprensión. Por otro lado, numerosas investigaciones destacan la relación directa entre los hábitos lectores y el grado de comprensión en los alumnos (Molina, 2006; Latorre, 2007 y Gil, 2009, 2011), por lo que sería interesante incorporar ítems que nos permitan conocer el gusto por la lectura, la frecuencia de la misma, sus objetivos, y el idioma de los textos que leen como variables que pueden influir en el nivel de comprensión lectora.

Por último, ampliar la recogida de datos con técnicas cualitativas, lo que nos permitirá profundizar y ampliar en la información recopilada a través de los ítems del cuestionario.

2- SEGUNDO ESTUDIO EMPÍRICO: LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL ALUMNADO INMIGRANTE

2.1- Objetivos

La presente investigación plantea dos objetivos generales:

1. Analizar las diferencias en comprensión lectora, motivadas por un desfase cultural, entre el alumnado inmigrante y el resto de sus compañeros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
2. Diseñar y elaborar un portal educativo con actividades y recursos que contribuyan a mejorar la comprensión lectora del alumnado de ESO.

2.2- Hipótesis

A partir de la revisión de los principales planteamientos teóricos sobre comprensión lectora, hábitos lectores y la integración de las TICs en el sistema educativo (Bautista, 2007; Cabero y Córdoba, 2009; Cassany, 2006; Cooper, 1990; García Carrasco, 2009; Gil, 2011; Hernández y Quintero, 2001; Levis, 2006; Marqués, 2010 y Olson, 1998), se plantearon las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: Existen diferencias significativas en comprensión lectora entre los alumnos españoles y los inmigrantes, presentando éstos mayores dificultades para entender los textos.
- Hipótesis 2: No existen diferencias significativas en comprensión lectora en función del género
- Hipótesis 3: El nivel educativo influye en la comprensión lectora, obteniendo mejores resultados los alumnos de los cursos más avanzados.
- Hipótesis 4: La titularidad del centro educativo en el que estudian los alumnos se relaciona de manera significativa con su comprensión lectora, obteniendo mejores puntuaciones los estudiantes de los centros concertados.
- Hipótesis 5: Las dificultades en comprensión lectora en el alumnado inmigrante no se justifican por dificultades en habilidades académicas, sino por el cambio cultural, lingüístico y comunicativo que presentan.
- Hipótesis 6: No existen diferencias significativas en comprensión lectora en función de la lengua materna de los alumnos inmigrantes.
- Hipótesis 7: Los años de residencia en España influyen positivamente en la comprensión lectora de los alumnos inmigrantes.
- Hipótesis 8: Los hábitos lectores influyen en los niveles de comprensión de los alumnos de ESO, obteniendo mejores resultados cuanto mejores sean dichos hábitos.
- Hipótesis 9: Los alumnos de ESO presentan un nivel avanzado en las competencias necesarias para el manejo de las TICs.

2.3. Método

a) Diseño

Para responder a los objetivos del presente estudio se ha utilizado una metodología mixta de investigación con un diseño anidado concurrente de modelo dominante (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010).

b) Participantes

▪ *Estudio cuantitativo*

Esta investigación se dirigió a los alumnos que estaban cursando Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la provincia de Salamanca. Más concretamente, la población objeto de estudio la constituyen los alumnos extranjeros que estudian en el sistema educativo español, siendo los alumnos autóctonos aquellos que ejercen como grupo de control para determinar las diferencias que puedan existir en comprensión lectora. En cuanto a los primeros, se contó con la participación de 196 estudiantes inmigrantes procedentes de 27 países distintos, con una mayor presencia de estudiantes latinoamericanos, 76,5%, siendo el castellano, la lengua materna mayoritaria (72,4%). En cuanto a los años de residencia en España, la mayoría llevaba de dos a siete años (64,8%), siendo muy pocos los recién llegados y aquellos que habían permanecido en el país más de diez años. En lo que se refiere a los alumnos españoles, se seleccionó una muestra equivalente y aleatoria de 206 estudiantes.

De este modo, la muestra total estuvo formada por 402 alumnos de los cuatro cursos de ESO, de los cuales un 52,2% eran mujeres y un 47,8% eran hombres; y divididos en un 48,8% de alumnado inmigrante y un 51,2% autóctono. Los participantes estaban escolarizados en siete centros educativos, de los cuales 5 eran centros públicos (63,5%) y 2 concertados (36,6%).

▪ *Estudio cualitativo*

La muestra la conforman 15 personas inmigrantes, divididas en 2 grupos focales, uno compuesto por estudiantes de ESO y otro formado por adultos de diferentes nacionalidades que residían en España. Para el primero de ellos, se contó con la participación de 9 alumnos extranjeros, escolarizados en los cuatro cursos de ESO, de 5 nacionalidades diferentes

(Marruecos, Bolivia, Perú Colombia y Honduras), de los cuales un 55,5% eran mujeres y un 44,4% eran hombres.

El grupo focal con adultos estaba formado por seis personas, cinco de sexo femenino y un varón, todos de procedencia latinoamericana que llevaban residiendo en España más de tres años.

c) Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Comprensión Lectora para alumnos de ESO-CCL (ver Anexo 1), elaborado en el marco de la presente investigación, que fue completado por alumnos de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

El cuestionario consta de cuatro apartados. El primero de ellos lo conforman los datos sociodemográficos (sexo, curso, país de nacimiento, lengua materna, años en España, años estudiando en el centro) de los alumnos. Un segundo apartado que analiza los hábitos lectores de los alumnos a partir de preguntas con varias opciones de respuesta, referidas a tipo de libro preferido, frecuencia de lectura tanto por ocio como por obligación, idioma de lectura habitual, aspectos que dificultan la comprensión de un texto y mecanismos de resolución de las mismas, etc., considerando éstos como factores que influyen en los niveles de comprensión de cualquier lector. El tercer apartado lo constituye el instrumento de evaluación para la comprensión lectora que se utilizó en el estudio piloto. En esta ocasión se seleccionaron dos textos más, uno para tercero y otro para cuarto, ya que la muestra se amplió al segundo ciclo de ESO⁴. Y una cuarta parte con preguntas tipo Lickert relativas a sus competencias en el manejo de las TIC, así como a la disponibilidad de un ordenador y conexión a Internet tanto en casa como en el colegio, con el objetivo de conocer las habilidades de los alumnos en la utilización de estas herramientas, necesarias para la interacción con el portal educativo diseñado y su posibilidad de utilización como recurso didáctico.

Además del CCL, se utilizó el Test de Aptitudes Escolares (TEA) en su 11ª edición, de L. L. Thurstone y Th. G. Thurstone (2004) para evaluar las aptitudes de los alumnos en las tareas escolares a partir de tres factores (verbal, razonamiento y numérico), y relacionar sus niveles de comprensión con las puntuaciones obtenidas, las cuales se transforman en puntuaciones CI, considerándolas más como un ratio actitudinal que como un índice puramente intelectual.

⁴ Al igual que en el estudio piloto, las respuestas de los participantes fueron valoradas por consenso entre jueces expertos a partir de criterios previamente establecidos (ver Anexo 2)

d) Procedimiento

Esta investigación se inició con el desarrollo del estudio piloto descrito en el capítulo anterior, del que se derivó un cuestionario de comprensión lectora para contrastar y corroborar la hipótesis de partida sobre las diferencias entre el alumnado inmigrante y autóctono. Además de los resultados obtenidos, se diseñaron las líneas metodológicas que guiarían el presente trabajo.

El instrumento de evaluación se amplió, tal como se ha expuesto previamente, añadiendo ítems relativos a los hábitos lectores de los alumnos y a sus habilidades en el manejo de las TICs, e incluyendo el TEA, cuyas puntuaciones constituirían una variable a tener en cuenta en el nivel de comprensión de los estudiantes.

Para conocer los datos de población inmigrante que cursaba ESO en Salamanca y solicitar la autorización para la realización del presente estudio, contactamos con la Dirección Provincial de Educación, que nos proporcionó las cifras de alumnos extranjeros en esta etapa educativa. La información recopilada nos permitió acceder a los centros que contaban en sus aulas con un mayor número de alumnos no nacidos en España, y así acceder a una muestra representativa. Se estableció contacto con los mismos, en primer lugar, por correo electrónico, donde se les informaba del objetivo de la investigación (ver Anexo 3) y, posteriormente, vía telefónica para concertar entrevistas con el director, orientador y jefe de estudios de cada uno de ellos para resolver posibles dudas. Una vez autorizado, se procedió conjuntamente a organizar la administración del instrumento de evaluación en cada centro.

Paralelamente se realizaron dos grupos focales, uno con alumnos extranjeros y otro con adultos también de diferentes nacionalidades con el objetivo no tanto de realizar un estudio cualitativo en profundidad como de ampliar y contrastar la información recopilada con los cuestionarios del estudio cuantitativo. Además pretendíamos recoger propuestas que nos permitieran diseñar una intervención acorde con las necesidades reales de esta población. En el primer grupo se contó con la participación de estudiantes de ESO del centro educativo que ya había participado previamente en el estudio piloto. Para su organización concertamos una entrevista con la directora para entregarle la solicitud de autorización paterna para la grabación de la intervención (ver Anexo 4). En cuanto al segundo, participaron adultos que habían estudiado programas de doctorado en la Universidad de Salamanca, con los que contactamos por correo electrónico, y por consenso, acordamos la fecha indicada para el desarrollo del grupo focal.

2.4. Resultados

a) Estudio cuantitativo

Los datos obtenidos a partir del *Cuestionario de Evaluación de Comprensión Lectora para alumnos de ESO* se analizaron con el programa IBM SPSS Statistics 19. De acuerdo con las características que definían nuestra muestra, se realizaron comparaciones de medias utilizando pruebas paramétricas para determinar las diferencias en comprensión lectora entre el alumnado inmigrante y el resto de sus compañeros, y entre los diferentes subgrupos que definían la muestra del estudio cuantitativo, así como para examinar la relación entre sus hábitos lectores y sus niveles de comprensión. Para ello, se llevaron a cabo análisis descriptivos previos que dieron cuenta de dichos hábitos y de sus competencias en el manejo de las TICs como fuente informativa para conocer las habilidades de los estudiantes, de cara a una futura utilización del portal educativo.

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir del contraste de hipótesis

- *Hipótesis 1: Existen diferencias significativas en comprensión lectora entre los alumnos españoles y los inmigrantes, presentando éstos mayores dificultades para entender los textos.*

Para analizar las diferencias en comprensión lectora entre el alumnado inmigrante y el autóctono, se realizó, en primer lugar, un recuento del número de palabras desconocidas por ambos grupos, donde se dieron diferencias significativas ($p=,001$) en este ítem, siendo los estudiantes extranjeros los que presentan mayores problemas con el vocabulario, con un número superior de palabras desconocidas que se traduce, por tanto, en una media más elevada (1.33), aspecto que ya de entrada, dificulta el acceso al contenido del texto. Con el resto de los ítems del apartado de comprensión lectora se utilizó ANOVA de un factor para comparar las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos inmigrantes y el resto de sus compañeros. Se pudo constatar que también existían diferencias significativas ($p<.01$) en las puntuaciones obtenidas en cada una de las preguntas, siendo los alumnos españoles los que presentaron mejores superiores en todas las preguntas.

- *Hipótesis 2: No existen diferencias significativas en comprensión lectora en función del género*

En los resultados obtenidos se advierte que no existen diferencias estadísticamente significativas al 0.05, a excepción de en el ítem 42d, donde se les preguntaba por el significado de una expresión coloquial incluida en el texto que variaba en función del nivel educativo al que pertenecían los alumnos ($F=4,898$, $p=,027$). A pesar de ello, se advierte que sí hay diferencia de medias, siendo las mujeres las que obtienen mejores puntuaciones en todas las preguntas.

- *Hipótesis 3: El nivel educativo influye en la comprensión lectora, obteniendo mejores resultados los alumnos de los cursos más avanzados.*

Los resultados muestran que los alumnos del primer ciclo de ESO han obtenido puntuaciones inferiores que sus compañeros de cursos superiores, excepto en vocabulario (ítem38) donde fueron los estudiantes de primero los que menos dificultades presentaron con las palabras incluidas en el texto, con una media de 0,57, y en los ítems 42a y 42b (expresión coloquial). En relación con los alumnos del segundo ciclo, lo esperable es que fueran los de cuarto de ESO los que obtuvieran mejores resultados, sin embargo, sólo fue así en los ítems 42c, 42d y 43, relativos al significado de expresiones concretas extraídas del texto y a la elaboración del resumen. Todas estas diferencias son significativas a nivel 0.05, menos en el ítem 42b.

Al analizar las puntuaciones en comprensión lectora por cursos contando únicamente con la muestra de inmigrantes para comprobar si las diferencias encontradas en el punto anterior se mantenían, los resultados desvelan que la tendencia de la muestra total se repetía al obtener los alumnos de 4º de ESO únicamente medias significativamente superiores, $p < .05$, en los tres últimos ítems ($F=35.372$, $p=.000$; $F=9.895$, $p=.000$ y $F=5.648$, $p=.001$ respectivamente).

- *Hipótesis 4: La titularidad del centro educativo en el que estudian los alumnos se relaciona de manera significativa con su comprensión lectora, obteniendo mejores puntuaciones los estudiantes de los centros concertados.*

Los alumnos de los centros concertados demostraron mejores niveles de comprensión lectora en todos los ítems que los que estudiaban en centros públicos, resultando dichas diferencias significativas al 0.05, excepto en los ítems 38, 41 y 42c (vocabulario, idea principal y expresiones coloquiales), en donde existe una diferencia mínima en las medias obtenidas.

- *Hipótesis 5: Las dificultades en comprensión lectora en el alumnado inmigrante no se justifican por dificultades en habilidades académicas, sino por el cambio cultural, lingüístico y comunicativo que presentan.*

Existe una correlación positiva entre ambas variables, es decir, a mayores puntuaciones en el TEA, mejores han sido las respuestas en comprensión lectora, excepto en el ítem 38 (vocabulario) donde la correlación es negativa (a mayor índice de vocabulario desconocido, peores puntuaciones en los factores verbal y de razonamiento); sin embargo, esta relación no es significativa al nivel 0,01. Respecto al resto de los ítems, el número de correlaciones estadísticamente significativas es superior si relacionamos la puntuación media de las respuestas en el apartado de comprensión con las puntuaciones del TEA verbal (media entre la prueba de *palabra diferente* y *vocabulario*), que al hacerlo con la puntuación total del mismo. Por

lo que un mayor conocimiento del vocabulario vuelve a aparecer como variable que influye significativamente en la comprensión de un texto.

- *Hipótesis 6: No existen diferencias significativas en comprensión lectora en función de la lengua materna de los alumnos inmigrantes, presentando las mismas dificultades los hispanohablantes y los que hablan un idioma diferente al castellano.*

Para analizar las diferencias en comprensión lectora en función de la lengua materna de los alumnos extranjeros, se dividió a los participantes en dos grupos: uno donde su idioma de origen era el castellano, y otro donde su lengua era diferente al castellano. Los resultados muestran que apenas existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en las puntuaciones obtenidas por ambos subgrupos, excepto en el caso del ítem 38 ($F=8.180$, $p=.005$) donde se puede observar que los estudiantes no hispanohablantes han obtenido una media superior (2.17), lo que significa un mayor índice de vocabulario desconocido. Tampoco en los ítems 39 y 42c (temática del texto y expresiones) donde los inmigrantes cuya lengua materna era el castellano obtuvieron mejores puntuaciones que el resto de sus compañeros ($F=10.071$, $p=.002$ y $F=4.603$, $p=.033$). La misma tendencia se cumple en las preguntas restantes, aunque las diferencias no hayan resultado significativas desde un punto de vista estadístico. Esto nos permite adelantar que tener el castellano como primer idioma no es un factor que beneficie a los alumnos extranjeros, ni se traduzca en menores dificultades en esta competencia.

- *Hipótesis 7: Los años de residencia en España influyen positivamente en la comprensión lectora de los alumnos inmigrantes.*

Las puntuaciones medias son mejores a medida que aumenta el tiempo de residencia en el país, siendo las más elevadas las de los alumnos que llevan más de 10 años viviendo en España. Sin embargo los ítems 42a y 42b (expresiones coloquiales) no se comportan de la misma forma ya que, en contra a lo que se esperaba, los alumnos que llevaban más tiempo residiendo en el país son los que obtuvieron peores resultados (1,50 y 1,57 respectivamente). Aún así, únicamente estas diferencias son estadísticamente significativas en los ítems 38, 40 y 42a (vocabulario, estructura del texto y una expresión coloquial) con $F=3.695$, $p=.013$; $F=3.822$, $p=.011$ y $F=3.080$, $p=.029$ respectivamente.

- *Hipótesis 8: Los hábitos lectores influyen en los niveles de comprensión de los alumnos de ESO, obteniendo mejores resultados cuanto mejores sean dichos hábitos*

Para estudiar la relación existente entre los hábitos lectores de los alumnos y sus resultados en el apartado de comprensión lectora se compararon las puntuaciones medias obtenidas en dicha competencia con variables como el gusto por la lectura, la existencia de dificultades para comprender un texto y los principales aspectos que las ocasionaban.

En primer lugar se analizó la influencia del gusto por la lectura en los niveles en comprensión lectora de los alumnos, donde los alumnos que muestran un mayor gusto por la lectura obtuvieron unas medias en comprensión más elevadas que las del resto de sus compañeros. Además, estas diferencias son significativas al 0,05 en todos los ítems excepto en el primero de ellos referido al vocabulario. Por tanto, existe una correlación positiva, ($p < .01$) entre ambas variables, es decir, una mayor afición lectora se traduce en una mejor comprensión lectora en los estudiantes.

En cuanto a la presencia de algún tipo de dificultad para comprender un texto y las puntuaciones obtenidas en los ítems de comprensión lectora, se da una correlación directa negativa entre ambas variables, de modo que cuantas más dificultades presenten los alumnos, menores son sus puntuaciones en comprensión (excepto en el ítem 38, donde la correlación es positiva, ya que a mayores dificultades, mayor es el índice de vocabulario desconocido). De hecho, las puntuaciones medias en comprensión obtenidas por los participantes que manifestaron no tener dificultades para comprender un texto son más elevadas que las del resto de sus compañeros, siendo dichas diferencias estadísticamente significativas a nivel 0.05.

Por otro lado se realizó un análisis descriptivo para estudiar los aspectos que más dificultades acarreaban a los alumnos para comprender un texto, donde el vocabulario y las expresiones coloquiales y metáforas fueron los elementos que, según los estudiantes, más interferían en su comprensión lectora, dotando de una menor importancia a la temática del texto o a la organización de las ideas en el mismo.

- *Hipótesis 9: Los alumnos de ESO presentan un nivel avanzado en las competencias necesarias para el manejo de las TICs.*

Para estudiar las competencias de los alumnos en el manejo de las TICs se realizaron análisis descriptivos de las mismas, con la finalidad de poder corroborar la hipótesis de partida.

En primer lugar se analizó cuál era el grado de conocimiento y manejo de estas herramientas por parte de los alumnos. Un 78,6% de los participantes calificaron de “medio” o “avanzado” sus habilidades con las TICs, siendo solo un 2,5% los que manifestaban no saber manejarlas. El resto de los alumnos calificaron su conocimiento de las mismas como “principiante” o “experto”, un 9% y 10% respectivamente. Además, se compararon las diferencias en este aspecto entre alumnos españoles e inmigrantes, obteniendo porcentajes equivalentes en la mayoría de las categorías entre ambos.

En segundo lugar se examinaron las destrezas de los alumnos en una serie de competencias en el manejo de las TICs que se recogen en el ítem 35 del cuestionario (Anexo 1) en las siguientes categorías: 1-ningún conocimiento; 2-algún conocimiento; 3-conocimiento medio; 4-bastante

conocimiento; 5-mucho conocimiento; 6-alto dominio. La mayor parte de los participantes consideraba tener un alto manejo en todas las competencias, entre las que destacan: abrir, cerrar, guardar, copiar o pegar archivos o partes de un texto, utilizar herramientas de comunicación como el correo electrónico o los chats y los foros, así como buscar información en Internet. Por el contrario, manifestaban un menor conocimiento para manejar hojas de cálculo como Excel (ítem 35f). Para comprobar si existían diferencias entre los alumnos inmigrantes y los españoles en cuanto a su percepción sobre su conocimiento de las competencias recogidas en el ítem 35, se compararon las puntuaciones medias que los propios alumnos habían atribuido a sus habilidades digitales. Los estudiantes españoles se atribuyeron un mayor conocimiento excepto en las competencias referidas a realizar un documento con un procesador de texto; manipular partes de un texto; realizar presentaciones PowerPoint; navegar por Internet; utilización de memorias externas ($F=9.525$, $p=.002$; $F=7.417$, $p=.007$; $F=6.617$, $p=.010$; $F=10.298$, $p=.001$; $F=6.441$, $p=.012$ respectivamente). Pero en cuanto a utilizar programas multimedia para crear, editar, grabar o reproducir audio y video, ($F=5.037$, $p=.025$), los inmigrantes fueron los que se calificaron de manera más elevada. En relación a los ítems restantes, ambos grupos presentan puntuaciones similares.

En tercer lugar, se analizaron cuales eran las actividades que con más frecuencia realizaban con el ordenador. A lo que más tiempo dedican los alumnos es a reproducir música y vídeos (67,7%), a navegar por Internet (43,5%) y realizar trabajos para clase a través de un procesador de texto (42,5%). En cambio, las actividades que nunca realizan son pintar y dibujar (43,5%) o realizar cálculos y gráficos con hojas de cálculo (47,5%).

Por último, se estudiaron las percepciones de los estudiantes acerca de la utilización del ordenador como recurso didáctico, a partir de una serie de afirmaciones en las que debían señalar su grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas siguiendo una escala donde: 1=Nada, 2=Poco, 3=Bastante, 4=Mucho. Prácticamente la mitad de los participantes puntuaron en la categoría más alta la afirmación “utilizar el ordenador es sencillo” (ítem 37b), mientras que con el resto: “Me gusta aprender utilizando el ordenador”, o “Aprendo muchas cosas a través del ordenador” entre otras, más de un tercio de los estudiantes manifestaban estar bastante de acuerdo. Aún así, los alumnos valoraron con la puntuación más baja el hecho de que su rendimiento en clase fuese mejor cuando se utilizaba el ordenador para realizar actividades (ítem 37d).

b) Estudio cualitativo

Como ya se mencionó con anterioridad, los resultados que se presentan a continuación no son fruto de un análisis estadístico en profundidad, si no de un estudio de contenido de la información más relevante recogida en los grupos focales. Lo anterior debido a que no

contamos con una muestra suficiente y que, además, las características de los integrantes, así como sus intereses e inquietudes difieren al encontrarse en momentos vitales diferentes. Con el fin de profundizar en los datos recogidos en el cuestionario (CCL) se plantearon tres interrogantes a los participantes de ambos grupos:

- ¿Con qué dificultades se habían encontrado al llegar y vivir un tiempo en España e integrarse en su cultura?
- ¿Qué repercusiones tenían dichas dificultades en el ámbito comunicativo?
- ¿Qué propondrían para intentar minimizarlas?

A continuación se presentan las dimensiones que se derivan de las dos primeras cuestiones haciendo una distinción entre las intervenciones que realizaron los alumnos y aquellas emitidas por los adultos (Tabla 1) para, posteriormente, comentar conjuntamente la información extraída del tercer interrogante debido a la importancia de las aportaciones de los participantes de cara al diseño de una propuesta de intervención acorde a las dificultades planteadas.

Tabla 1: Dimensiones extraídas del estudio cualitativo

| ALUMNOS | ADULTOS |
|--|--|
| Dificultades a nivel general | |
| Dificultades escolares | Problemas de integración con españoles |
| Problemas de integración/rechazo | Rechazo hacia el extranjero |
| Dificultades en el ámbito comunicativo | |
| Cambios en la forma de comunicarse | Tipos de socialización distintos |
| Protocolo comunicativo | |
| Expresiones y palabras | |

En relación con la última cuestión que se orientó a que los integrantes de los grupos focales propusieran actividades o elementos que les gustaría encontrarse o que consideraran que serían de utilidad para superar o minimizar las necesidades detectadas en la población escolar inmigrante. De este modo, manifestaron que les gustaría tener información y un mayor conocimiento sobre:

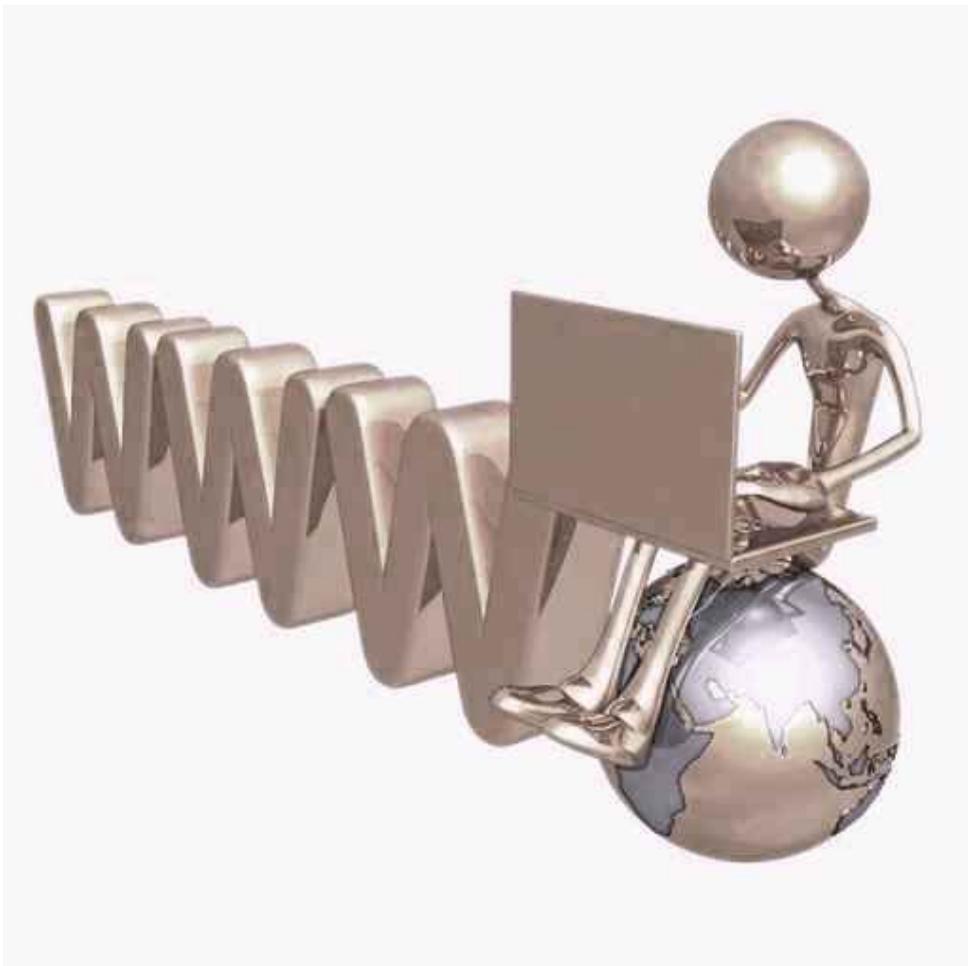
- Expresiones coloquiales o palabras más utilizadas en el contexto educativo, ya que muchas de éstas no se correspondían con los términos que utilizaban en sus respectivos países.

- Diccionarios de sinónimos y antónimos donde también pudiesen encontrar el significado de frases hechas o los diferentes usos o matices que podía adoptar una misma palabra en diversos contextos.
- Información relativa a la organización y funcionamiento del sistema educativo español.
- Disponer de algún foro o chat para ellos que les permitiera ponerse en contacto con gente que está en su misma situación o que en los próximos años vaya a venir a España con el objetivo de intercambiar consejos y experiencias.

Como resultado de la revisión bibliográfica realizada, los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo, así como todo lo comentado en los grupos focales, diseñamos un recurso que respondiese a las necesidades detectadas y a las demandas realizadas por los alumnos inmigrantes.

Capítulo VI

Propuesta de Intervención



En el desarrollo teórico de este trabajo se ha abordado la situación del alumnado inmigrante en su incorporación al sistema educativo español y las dificultades escolares que éste puede experimentar como resultado de la interacción entre sus características individuales y las propias del contexto socioeducativo. Concretamente, nos hemos centrado en aquellas relacionadas con el ámbito comunicativo apoyándonos en la influencia de la cultura en el uso social de la lengua y como ésta varía, por tanto, según el entorno en el que se utilice.

Por ello, a partir de los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo y de la información y las aportaciones recogidas en los grupos focales, hemos diseñado un recurso educativo multimedia con el objetivo de ofrecer una respuesta a las necesidades encontradas. Decidimos apoyarnos en las TICs debido al gran impacto que estas herramientas tienen en el ámbito educativo al aportar nuevos recursos y estrategias didácticas que transforman los procesos de enseñanza aprendizaje y la manera de concebir la acción educativa. De hecho, la investigación al respecto ha demostrado que aquella enseñanza que combina la metodología tradicional (clase magistral) con la utilización de materiales didácticos basados en Internet y en herramientas multimedia repercute en mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos (Deutsch y Chowdhuri, 2011).

Entre todos los recursos que las Tecnologías de la Información y la Comunicación nos ofrecen, hemos optado por elaborar un portal educativo, entendido éste en palabras de Marqués (2004) como un espacio web que ofrece múltiples servicios y contenidos a los miembros de la comunidad educativa. Lo anterior debido a que es una herramienta que brinda nuevas oportunidades de aprendizaje.

En la Tesis Doctoral se presenta el portal educativo elaborado a través del programa WordPress (sistema de gestión de contenido enfocado a la creación de blogs) al que hemos denominado "Uniando Culturas". Éste consiste en un diseño preliminar de un recurso educativo mediado por las TICs con el objetivo de responder a las necesidades que los alumnos inmigrantes presentan en su incorporación al sistema educativo español, así como una herramienta que sirva de apoyo y asesoramiento a sus familias y profesores.

Capítulo VII

Conclusiones, Discusión y Prospectiva



En este capítulo se ofrece una reflexión crítica que nos permitirá explicar y profundizar en los resultados obtenidos. Para ello, en primer lugar se abordarán cuestiones generales que han definido este trabajo para, posteriormente, reflexionar sobre las hipótesis de estudio planteadas, así como los aspectos susceptibles de mejora de cara a futuras investigaciones.

En primer lugar, la construcción y validación del cuestionario elaborado en el marco de esta investigación supone una aportación importante a la evaluación de las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado inmigrante, concretamente, de su comprensión lectora, ya que no se han encontrado instrumentos específicos que aborden este campo. Por tanto, cabe resaltar lo tedioso de esta tarea ya que los estudios que han evaluado la comprensión lectora lo han hecho desde una perspectiva tradicional, diferente a la conceptualización que se quería dar de la misma en este trabajo, esto es, la influencia de los mediadores comunicacionales propios de la cultura y lengua de un país en esta competencia. Por tanto, en el instrumento de evaluación se incluyeron, por un lado, las principales variables que definían una buena comprensión lectora, tales como el dominio léxico, la identificación de la idea principal de un texto, su temática y estructura, la influencia del conocimiento previo y la interrelación del mismo con el contenido para elaborar un resumen, y por otro, se añadió la descripción de expresiones coloquiales concretas como factor que podía repercutir en su comprensión y, por tanto, en su aprendizaje, generando nuevas dificultades en estos alumnos. Además, como se explicó en la descripción del instrumento, se incorporaron ítems relativos a los hábitos lectores de los estudiantes para poder relacionarlos con sus niveles de comprensión lectora. Por último, fue necesario también elaborar preguntas concretas relativas a sus competencias y habilidades en el manejo de las TICs, para conocer cuál era su punto de partida en la utilización de estas herramientas, necesarias para la interacción con el portal educativo a diseñar.

Debido a la inexistencia de investigaciones previas que hayan abordado las peculiaridades lingüísticas en función de variables geográficas o sociales de los alumnos como factores que pueden interferir en sus procesos de aprendizaje, se plantearon hipótesis de carácter descriptivo y exploratorio con el objetivo de extraer conclusiones sobre lo que realmente está ocurriendo en el contexto educativo con los estudiantes extranjeros, y ofrecer recursos didácticos que permitan dar respuesta a sus necesidades. A continuación se presentan las principales conclusiones que se derivan del contraste de estas hipótesis.

En relación con la primera, relativa a la existencia de diferencias significativas en comprensión lectora entre el alumnado inmigrante y el español, ésta ha sido confirmada. Los participantes extranjeros obtuvieron peores puntuaciones en todos los ítems de este apartado, que se manifestaron, desde el principio, en un mayor desconocimiento del vocabulario incluido en el

texto, aspecto fundamental que de entrada les dificultaba el acceso al contenido, ya que como señalan Salvador Mata et al. (2007) el dominio léxico favorece la comprensión lectora; a ello debemos añadir los problemas que presentaron para inferir el significado de las expresiones coloquiales incluidas en el texto. Lo anterior interfirió desde un primer momento en la comprensión de estos alumnos, con unas puntuaciones medias inferiores en los ítems restantes relativos a identificar la temática e idea principal del texto, su estructura, y elaborar un resumen. En esta línea, estudios a nivel nacional e internacional (Instituto de Evaluación, 2010a; 2010b) han señalado las diferencias que se dan en el rendimiento académico en lengua y matemáticas entre los alumnos españoles e inmigrantes, donde los segundos obtienen peores resultados en comprensión lectora, siendo ésta una de las competencias que incrementa esas diferencias de manera más significativa.

En cuanto a la segunda hipótesis que hacía referencia a la inexistencia de diferencias en comprensión lectora en función del género, también ha sido confirmada. A pesar de que las mujeres mostraron una mejor comprensión (puntuaciones medias más elevadas), las diferencias no resultaron significativas en ninguno de los ítems. Esto coincide con varias investigaciones (Carvallo et al., 2007; Rodríguez, 2009) con alumnos de Educación Primaria y Secundaria, donde las mujeres presentaron un desempeño significativamente mejor en esta competencia, así como en otros aspectos como la organización, la memoria o la planificación del estudio.

La tercera hipótesis, donde se planteaba la influencia del nivel educativo en el grado de comprensión de los alumnos, puede ser confirmada parcialmente, ya que a pesar de que los participantes del primer ciclo de ESO obtuvieron, de manera general, peores puntuaciones que sus compañeros de tercero y cuarto, esto últimos sólo consiguieron los mejores resultados en los últimos ítems donde debían describir lo que determinadas frases querían expresar en el texto y hacer un resumen de lo que habían leído.

La cuarta hipótesis planteaba que la titularidad del centro en el que estaban matriculados los alumnos se relacionaba con sus niveles de comprensión, siendo mejores en el caso de los estudiantes escolarizados en centros concertados. Los resultados desvelan que, efectivamente, las puntuaciones obtenidas en esta competencia en los centros públicos eran significativamente inferiores en la mayoría de los ítems, lo que nos permite confirmar esta hipótesis. Esto coincide con investigaciones previas (Carvallo, 2007) en las que se señala que los centros privados obtienen mejores puntuaciones en lengua y ciencias que los públicos.

En cuanto a la quinta hipótesis, en la que se planteaba que las dificultades de los alumnos inmigrantes en comprensión lectora no se justificaban por dificultades académicas (valoradas a través del Test de Aptitudes Escolares- TEA), los resultados desvelan que cuanto mejores son dichas habilidades, mejor es el nivel de comprensión de esos estudiantes, dándose una

correlación significativa entre ambas variables. No obstante, pensamos que con los resultados obtenidos no se puede confirmar la hipótesis planteada, ya que consideramos que el instrumento elegido para medir las habilidades académicas de los participantes no es el adecuado. Ésto porque la información que nos proporciona es de alguna manera equivalente a la que recibimos a través de nuestro cuestionario (CCL), y por tanto, no nos permite descartar la existencia de dificultades cognitivas que puedan interferir en los procesos de comprensión de los alumnos (a pesar de que nos ofrece la posibilidad de convertir las puntuaciones obtenidas en puntuaciones de CI).

La sexta hipótesis, que se centraba en la ausencia de relación entre la lengua materna de los alumnos inmigrantes y sus niveles de comprensión, ha sido confirmada. Los resultados muestran que no existe una diferencia significativa en las puntuaciones medias en esta competencia entre los participantes hispanohablantes y aquellos cuya primera lengua no es el castellano. En esta línea algunas investigaciones (Huguet, Navarro y Janés, 2007) han demostrado que los alumnos extranjeros, con independencia de que su idioma de origen sea o no el castellano, no llegan a igualar al alumnado español en el dominio de la lengua a pesar de que sus permanencia en España sea superior a seis años.

La séptima hipótesis, que planteaba que cuanto mayor fuese el tiempo de residencia en España, las dificultades en comprensión de los alumnos inmigrantes se atenuaban, ha sido confirmada parcialmente. Los participantes con más de 10 años en el país han obtenido mejores puntuaciones en todos los ítems que aquellos que llevaban menos de 3, lo cual nos permite afirmar que el tiempo es una variable que influye en las dificultades de estos alumnos, disminuyendo cuanto más prolongado sea éste. Consideramos como factor que puede intervenir en esa disminución de problemas en comprensión lectora el fenómeno de la aculturización, entendida, en palabras de Berry como “el proceso mediante el cual las personas cambian, siendo influidas por el contacto con otra cultura” (1990, p. 460).

En lo que se refiere a la octava hipótesis, relativa a la influencia de los hábitos lectores de los alumnos en sus niveles de comprensión, podemos afirmar que ha sido confirmada. Aquellos participantes que manifestaron un mayor gusto por la lectura obtuvieron mejores puntuaciones en comprensión, lo cual concuerda con las investigación de Carvallo et al. (2007) y Gil (2011) en las que se demuestra que dicho factor influye de manera positiva en los resultados académicos de los estudiantes y en el desarrollo de mejores competencias. En relación con lo anterior, los resultados también mostraron que ante la presencia de mayores dificultades para entender lo leído, peores eran las medias obtenidas por los alumnos en cada uno de los ítems de comprensión lectora.

La última hipótesis, que planteaba que los alumnos poseían un buen dominio en el manejo de las TICs, ha sido confirmada. Desde una perspectiva general, los participantes caracterizaron su grado de conocimiento de estas herramientas en medio y avanzado. En este escenario, se observa que existe una relación significativa entre lo anterior y su manejo en las diferentes competencias digitales, de modo que los alumnos que consideraban tener un buen conocimiento de las TICs puntuaban más alto en las habilidades necesarias para la utilización de las mismas. Aún así, Fernández, Cabreiro y Fernández (2011) señalan que, a pesar de esa autovaloración elevada, los estudiantes de ESO presentan carencias en su alfabetización digital, es decir, estas herramientas constituyen un amplio banco de recursos y ofrecen gran cantidad de información que los alumnos utilizan, en la mayoría de las ocasiones, como parte de su entretenimiento, pero muy pocas veces como parte de su proceso de aprendizaje.

Además de las hipótesis discutidas y comentadas en los párrafos anteriores, en este estudio se plantearon dos objetivos generales. A partir de los resultados presentados es posible afirmar que hemos conseguido el primero de ellos, al haber analizado y explicado las dificultades de índole comunicativo y lectoescritor del alumnado inmigrante que interfieren en su comprensión lectora. En lo que respecta al segundo, disponemos de una herramienta -un espacio con recursos y servicios para mejorar la atención y la respuesta educativa a las necesidades de estos alumnos- a disposición de toda la comunidad educativa. Para la selección de los recursos, se revisaron los principales materiales online que trabajan aspectos relacionados con la comprensión lectora, la dimensión sociocultural del lenguaje (aprendizaje de vocabulario, expresiones, metáforas y su utilización en diferentes contextos) y el respeto y la valoración de la diversidad lingüística y cultural. Además, también se incluyó aquella información que los participantes de los grupos focales consideraban importante y que podría resultar de gran utilidad para su inclusión socioeducativa.

En base a todo lo expuesto y a modo de síntesis, las principales conclusiones de la presente investigación son las siguientes:

- Disponemos de un instrumento que nos permite evaluar las dificultades en comprensión lectora de los alumnos de ESO.
- Existen diferencias significativas en comprensión lectora entre los alumnos españoles y los inmigrantes, presentando éstos últimos peores puntuaciones.
- No se dan diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora en función del género; aún así las mujeres puntúan más alto en esta competencia.

- La comprensión lectora de los alumnos mejora de manera significativa a medida que se avanza con el nivel educativo, dándose mejores resultados en el segundo ciclo de ESO. Sin embargo, esas diferencias no son tan notorias en los estudiantes inmigrantes.
- La titularidad del centro influye en la capacidad de comprensión de los alumnos: aquellos escolarizados en centros privados presentan mejores niveles en esta competencia.
- No existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora en función de la lengua de origen de los alumnos inmigrantes, ni siquiera en aquellos cuya lengua materna es el castellano. Por ello podemos afirmar que una parte importante de sus dificultades están motivadas por un desfase cultural de índole comunicativo originado por el uso social de la lengua en un determinado contexto.
- Las principales intervenciones para dar repuesta en el sistema educativo a las necesidades de los alumnos inmigrantes se centran en la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela con carácter segregador y compensatorio, lejos de los principios de inclusión y atención a la diversidad que recoge la legislación educativa vigente.
- Las habilidades académicas de los alumnos repercuten en sus niveles de comprensión, de manera que cuanto mejor sean dichas habilidades menores son los problemas para comprender un texto.
- Los niveles de comprensión lectora de los alumnos inmigrantes mejoran cuanto mayor sea el tiempo de residencia en el país.
- Los hábitos lectores repercuten de manera positiva en la comprensión lectora de los alumnos, por lo que el fomento de la lectura debe ser un aspecto clave en educación: la competencia lectora y su comprensión interfieren en el proceso de aprendizaje de los alumnos y su adquisición y dominio es vital para el desarrollo de todas las áreas del conocimiento.
- Los alumnos de ESO se consideran competentes en el manejo de las TICs, aunque son pocas las ocasiones en las que vinculan su utilización a sus procesos de aprendizaje.
- Disponemos de un recurso de gran utilidad de cara a mejorar las condiciones socioeducativas del alumnado inmigrante, con actividades para trabajar la comprensión lectora y con un amplio abanico de recursos para promover su inclusión educativa y social.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio suponen un significativo avance en el análisis de las dificultades a las que se enfrenta el alumnado inmigrante en el contexto educativo, y una

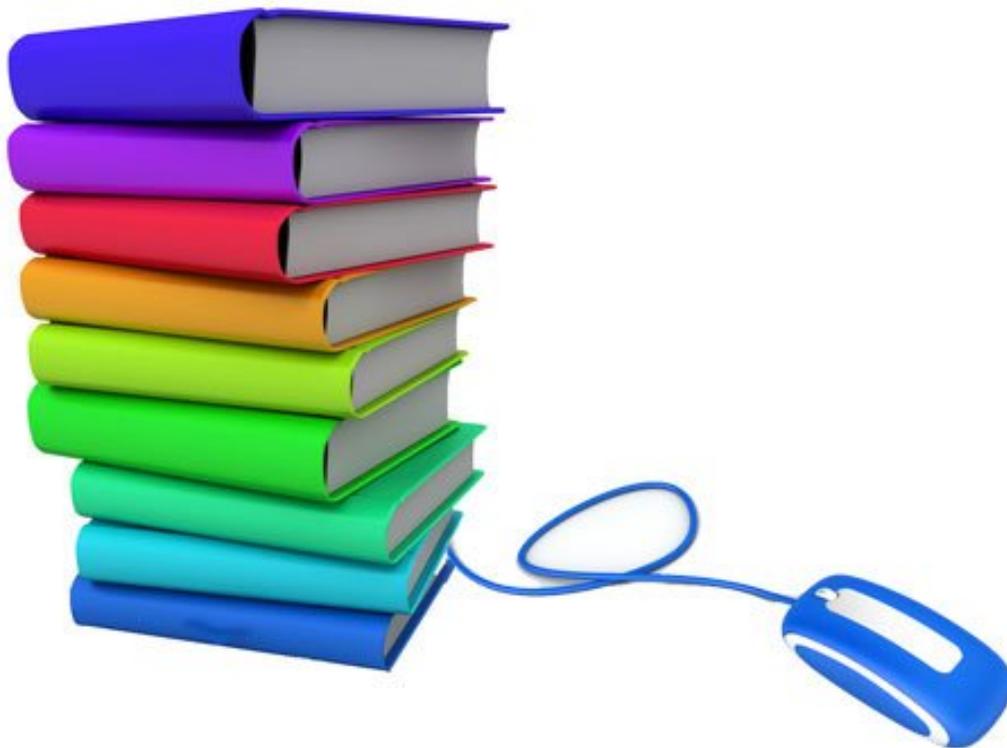
importante contribución para mejorar las condiciones de estos estudiantes, a través de una herramienta que ofrece recursos para abordar la dimensión multicultural y plurilingüe que caracteriza la actual realidad educativa. A pesar de ello, hay algunos aspectos susceptibles de mejora de cara a futuras investigaciones.

En lo que se refiere a las características de la muestra de estudio sería interesante ampliar la misma en términos geográficos para poder analizar qué ocurre con aquellos estudiantes extranjeros que residen en Comunidades Autónomas con más de una lengua oficial, y cómo esa variable repercute en las dificultades detectadas.

En cuanto a los instrumentos de evaluación utilizados, señalar, si bien destacamos la idoneidad del cuestionario diseñado (CCL), sería necesario realizar algunas modificaciones, tanto en el apartado de hábitos lectores, eliminando ítems que no han aportado información relevante, como en los textos utilizados en la prueba de comprensión. En segundo lugar, se debería cambiar el instrumento para analizar las habilidades académicas de los alumnos (TEA) ya que no nos ha permitido descartar que los problemas en comprensión lectora de los estudiantes extranjeros se deban a dificultades a nivel cognitivo.

Por otro lado, de cara a profundizar en la información recopilada, resultaría interesante combinar el estudio cuantitativo con una recogida más amplia de datos cualitativos y un análisis estadístico en profundidad de los mismos, lo cual permitiría tener un mayor conocimiento de cuáles son las necesidades percibidas por los alumnos y sus propuestas de mejora ante las mismas.

Referencias Bibliográficas



- AA. VV. (2002). El cambio en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 9-93
- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301-302
- ACPEAP, FaPaC, FAPAES y PCEI (2004). *Conclusiones de las Jornadas sobre modalidades de inclusión escolar de los alumnos con discapacidad*. Madrid: CEAPA
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
- Aguado, A. L., Alcedo, M. Á., y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704
- Aguado, A. L., Flórez, M. Á., y Alcedo, M. Á. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(127), 673-704
- Aguado, A. L., Flórez, M. Á., y Alcedo, M. Á. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Aja, E. (2000). La regulación de la educación de los inmigrantes. En Aja, E., Carbonell, F., Colectivo Ioé, Funes, J. y Vila, I. *La inmigración extranjera en España, los retos educativos* (pp. 68-98). Barcelona: Fundación «La Caixa»
- Alba, C. (1998). Perspectivas de futuro en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la formación como respuesta a la diversidad. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 10. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n10/n10art/art103.htm>

Alba, C., Roig, R. y Bernal, C. (2011). Retos de la educación especial en el mundo digital. En Sánchez Palomino, A., Bernal, C., Granados, J. M., Gutiérrez, R., Luque, A., Lázaro, M. N. y Ortiz, L. (Eds.) *Educación Especial y Mundo Digital* (pp. 114-124). Almería: Ediciones Universidad de Almería

Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-82

Almeida, M. S. y Alberte, J. R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2). Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/3-2.pdf>

Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 63-93

Alonso Tapia, J. y Carriedo, N. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid

Alonso Tapia, J. y Mateos, M. M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 5-19

Alvarado, J. M., Puente, A., Jiménez, V. y Arrebilla, L. (2011). Evaluating Reading and Metacognitive Deficits in childrens and adolescents with Attention Deficit Hyeractivity disorder. *Spanish Journal of psychology*, 14 (1), 62-73

Anaya, D. (2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión, la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 337, 281-294

Andrés, M.D. y Sarto, P. (2009). Escuela Inclusiva: valores, acogida y convivencia. En Sarto, P. y Venegas, M.E. (coords). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 85-118). Salamanca: Publicaciones del INICO

ANECA (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio*, vol. 1. Madrid: Aneca

Ararteko (2001). La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV. Bilbao: Ararteko. Recuperado de <http://www.ararteko.net/webs/iextras/neceducativas2000/neceducativas.pdf>

Area, M. (2005). Hablemos más de métodos de enseñanza y menos de máquinas digitales: los proyectos de trabajo a través de la WWW. *Cooperación Educativa*, 79, 26-32

Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97

Arnáiz, P. (2000). Hacia una educación sin exclusión. En Miñambres, A. y Jové, G. (Coords). *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad* (pp. 187-195). Lérida: Servicio de Publicaciones de la Universidad-Fundación Vall

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe

Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 2(7), 25-40

Arras, A. M., Torres, C. A. y García-Valcárcel, A. (2011). Competencias en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de los estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/11/art/927_Mexico/06_Arras.html

Arteaga, B. (2006). *La educación adaptativa: una propuesta para la mejora del rendimiento en Matemáticas de los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid

Badura, B. (1979). *Sociología de la comunicación*. Barcelona: Ariel

Baker, R. W. y Siryk, B. (1999). *SACQ student adaptation to college questionnaire* (2nd edition). Los Ángeles: Western Psychological Services

Bautista, A. (2007). Alfabetización Tecnológica Multimodal e Intercultural. *Revista de Educación*, 343, 598-600

Benigno, V., Bocconi, S. y Ott, M. (2007). Inclusive education: helping teachers to choose ICT resources and to use them effectively. *Elearning Paper*, 6. Recuperado de http://www.itd.cnr.it/download/inclusive_education.pdf

Berry, J. W. (1990). Psychology of Acculturation. En Berman, J. (ed.), *Cross-cultural perspectives: Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 457-488). Lincoln: University of Nebraska

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54

Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153.

Blanco Puga, M. R. (2002). Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas. En C. Clavijo y M. Aguirre (Eds.). *Políticas sociales y Estado de Bienestar en España: las migraciones* (pp. 307-343). Madrid: Hogar del Empleado

Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En Verdugo, M.A. y Jordán de Urríes, F.B. (Coords.). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú

Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41, 303-318

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [Traducción al castellano de López, A.L., Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E. y Sandoval, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva]

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusión. Developing learning and participation in schools* (3ªed.). Manchester: CSIE

Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol, UK: CSIE [Traducción y adaptación al castellano de González-Gil, F., Gómez-Vela, M. y Jenaro, C. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Salamanca: Universidad de Salamanca]

Booth, T., Nes, K. y Stromstad, M. (Eds.) (2003). *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer

Bueno, J.J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la educación multicultural. *Revista de Educación Inclusiva. Inclusive Education Journal*, 2 (1), 59-76

Burns, M. K. y Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *Journal of Special Education*, 43(1), 3-11

Cabero, J. y Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista de Educación Inclusiva. Inclusive Education Journal*, 2 (1), 61-77

Cabero, J., Duarte, A. y Barroso, J. (1997). La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *Eduotec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 8. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/revelec8.html>

Cabero, J. y Llorente, M. C. (2006). Capacidades tecnológicas de las TICs por los estudiantes. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 24, 159-175

Cano, R. (2005). Valoración de las actuaciones de atención educativa al alumnado inmigrante de Castilla y León. *Contextos educativos*, 8-9, 109-134

Carpio, C. (2000). *Intervención metacognitiva sobre la comprensión lectora de personas con retraso mental*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid

Carrasco, S. (2001). Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña. *Revista Nómadas*, 14, 50-66

Carvalho, M., Caso, J. y Contreras, L. A. (2007). Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-carvalho.html>

Casanova, M.A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó

Cebolla, H. (2009). La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. *ARI*, 7. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/demografia+y+poblacion/ari7-2009

Cebrián de la Serna, M. (1997). Nuevas Competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. *EduTEC: Revista electrónica de tecnología educativa*, 6. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/revelec6.html>

Cerrillo, P. C. (2005). Lectura y Sociedad del Conocimiento. *Revista de Educación*, num. extraordinario, 53-61

Chiappe, A. (2009). *Adiós al profesor grabadora: Las TIC, sus mitos y cambios en el rol del maestro*. Recuperado de

http://www.educador.com/images/stories/fotos_articulos_x_area/tecnologia/4359_Situaciones.pdf

Colmenero, M. J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82

Colmenero, M. J., y Pegalajar, M. C. (2010). Percepciones y necesidades formativas del profesorado de los centros de Educación Especial. En Rojas, S., García Lastra, M., Calvo, A., Lázaro, S., Haya, I., Ruiz, J. y Ceballos, N. (Coords.). *Actas del Congreso Internacional "La educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas" y XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 281-300). Universidad de Cantabria

Cook, B. G., Cameron, D. L. y Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*, 40, 230-238

Cook, B. G., Tankersley, M. y Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children*, 75(3), 365-383

Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje-Visor

Council of the European Union (2010). *Council conclusions on the social dimension of education and training, 3013 Meeting of the Education, Youth and Culture Council Meeting*. Brussels: Council of the EU. Recuperado de <http://www.european-agency.org/news/news-files/Council-Conclusions-May-2010-Social-Dimension.pdf/view>

Crowe, E. (2010). *Measuring what matters: A stronger accountability model for teacher education*. Recuperado de <http://www.americanprogress.org/events/2010/07/Measuring.html>

Deutsch, D. y Chowdhuri Tyler, N. (2011). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 41, 323-339

Díaz, J. M. y Gámez, E. (2003). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *REME. Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6 (3). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/adxazj7690710102/texto.html>

Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2010). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*

Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353

Drent, M. y Meelisen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers and Education*, 51, 187-199

Dyson, A. (2000). Questioning, Understanding and supporting the Inclusive School. En Daniels, H. (Ed.) *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* (pp. 85-100). Londres: Falmer Press

Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42

Echeita, G. (2006). Ojos que no ven, corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. En Verdugo, M.A. y Jordán de Urríes, B. *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 219-229). Salamanca: Amarú

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46

Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Durán, D., Font, J., Marín, N., Miquel, E., Parrilla, A., Rodríguez, P. y Sandoval, M. (2004). Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 33, 50-53

Echeita, G. y Jury, C. (2007). Evaluación sistémica de un proyecto de innovación para atender a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria "Aula Cooperativa Multinivel". REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 1-10

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48

Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En De Lorenzo, R. y Pérez Bueno, L.C. (Dirs.). *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi

Echeita, G. y Verdugo, M.A. (Eds). (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO

Echeita, G. Verdugo, M.A., Sandoval, M., Simón, C., López, M. González-Gil, F. y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39 (4), 26-50

Elices, J. A., Riveras, F., González, C. y Crespo, M. A. (1990). El rendimiento escolar en función del sexo al inicio de la E.G.B. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 8, 123-132

Escorcía, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autorregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. *Avances en psicología latinoamericana*, 27(2), 265-277

Escudero, J. M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 86-89

Espejo, L.B. (2008). El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 13-47

Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista española de educación comparada*, 16, 235- 263

Etxeberría, F., Karrera, I. y Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 79-94

European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion - International Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Fajardo, M., Patiño, M. y Patiño, C. (2008). Estudios actuales sobre aculturación y salud mental en inmigrantes: revisión y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 1, 39-50

Fernández, M. C., Cebreiro, B. y Fernández, C. (2011). Competencias para el aprendizaje en red de los alumnos de educación secundaria en Galicia. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 38, 7-21

Ferrandis, M. V., Grau, C. y Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28

Forlin, C. (ed.) (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge

Franzé, A. (2003). Inmigración y escuela: algunas reflexiones teórico-metodológicas para su estudio. En García Castaño, F. J. y Murial, C. (eds.). *La inmigración en España: contextos y alternativas* (591-599). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.

Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132

García Carrasco, J. (2009). Las formas de alfabetización cultural en la Sociedad de la Información. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 49-75

García Ortiz, P. (2006). Familiarizando al profesorado con el árabe marroquí. En Nouaouri, H. y Moscoso, F. *Actas del I Congreso Árabe-Marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

García, M., García, D., Biencinto, C. y Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258-281

García Castaño, F. J. y Granados, A. (2002). *¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales? (discursos, programas, educación, diseños de intervención...)*. El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros. II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset

García Castaño, F. J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60

García Castaño, F. J., Soto, M. L. y Rubio, M. (2006). Integración educativa. En Baraño, A., García, J. L., Cátedra, M. y Devillard, M.J (Eds.). *Diccionario de relaciones interculturales* (pp. 196-203). Madrid: Universidad Complutense de Madrid

García-Valcarcel, A. y Tejedor, F. J. (2010). Evaluación de los procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147

García Vidal, J. y González Manjón, D. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: EOS

Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 135-155

Gértrudix, F. (2006). Los portales educativos como fuente de recursos y materiales. MOS: un ejemplo de portal temático educativo. *Icono 14. Revista de comunicación y nuevas tecnologías*, 7, 1-17

Gil, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322

Gil, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14 (1), 117-134

Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En AA.VV. *Atención a la diversidad* (pp. 11-35). Barcelona: Graó

Gimeno, J. (2001). Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria. En Sipán, A. (Coord.). *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores

Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción pedagógica*, 11, 48-59

Gispert, D. y Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó

Gloria, A. M., Castellanos, J., López, A.G. y Rosales, R. (2005). An examination of academic non persistence decisions of Latino undergraduates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27 (2), 202-223

Gómez Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa*, 51 (2), 18-42

Gómez Palomino, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comprensión. *Comunicación: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36

Gómez Vera, G. (2008). La prueba internacional PIRLS 2001 y los componentes del proceso de lectura, estudio de factores asociados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2315Vera.pdf>

Gómez-Villalba, E. y Pérez González, J. (2001). Animación a la lectura y comprensión lectora en Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, 17, 9-20

González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 82-99

González, A. y Farnó, J. (2009). Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo. *Revista de Educación Inclusiva. Inclusive Education Journal*, 2 (1), 49-60

González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*, 18, 60-78

González-Gil, F., Gómez-Vela, M. y Jenaro, C. (2009). Traducción y Adaptación al castellano del Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. En Verdugo, M. A., Nieto, T., Jordán de Urríes, B. y Crespo, M. *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 577-590). Salamanca: Amarú

González Sánchez, M. (1987). *Lenguaje escolar y clase social*. Salamanca: Amarú

Gorter, J. W. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 417-418

Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 353, 267-293

Gutiérrez, R. (2009). Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la UAL. Análisis e interpretación según variables asociadas. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 35-50

Gutiérrez Ortega, M. (2011). *Evaluación de la inclusión en servicios para personas con discapacidad*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Salamanca, Salamanca

Guzmán, R., Feliciano, L. A. y Jiménez, A. B. (2008). Dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante hispano: la perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 355, 547-570

Hernández, A. (1996). El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y la composición escrita. *Aula*, 8, 239-260

Hernández, A. (2008). La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación. En García-Valcárcel, A. (coord.). *Investigación y Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio de la Innovación Educativa* (pp. 33-56). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca

Hernández, A. y Quintero, 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). Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/3-8.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill

Hills, J. E. (2009). Teachers' attitudes regarding inclusive education: Are our children being left behind? *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 70(5-A), 1498

Holdheide, L. R. y Reschly, D. J. (2008). *Teacher preparation to deliver inclusive services to students with disabilities*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality

Huguet, A., Navarro, J.L. y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38 (3), 357-375

Instituto de Evaluación (2010a). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación

Instituto de Evaluación (2010b). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación

Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, Neturity y Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2006). *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la educación. Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros de educación primaria y secundaria. (Curso 2005-2006)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerios de Industria, Turismo y Comercio

Instituto de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF)
<http://www.ite.educacion.es/>

Instrucción Conjunta, de 7 de enero de 2009 de las Direcciones Generales de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa y de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León

Ion, G., Meneses, J., Sigalés, C., Mominó, J.M. y Fábregues, S. (2010). Uso de las TIC en los centros educativos españoles. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 17. Recuperado de <http://dim.pangea.org/revistaDIM17/docs/georgetaion.doc>

Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S. y Foy, L. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(5), 360-368

Jurado de los Santos, P. y Olmos Rueda, P. (2010). Las actitudes del profesorado. Eje clave para la intervención educativa inclusiva. En Rojas, S., García Lastra, M., Calvo, A., Lázaro, S., Haya, I., Ruiz, J. y Ceballos, N. (Coords.). *Actas del Congreso Internacional "La educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas" y XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 227-241). Universidad de Cantabria

Kyriazopoulou, M. y Weber, H. (eds) (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Lahuerta, A. C. (2009). A state-of-the-art review of background knowledge as one of the major factors that influence reading comprehension performance. *ELIA*, 9, 31-57

Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 3, 55-76

Leal, E. (2006). Actitudes de los padres hacia la atención a la diversidad: un estudio en la isla de Tenerife. *Qurrículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 19, 211-220

León, A. (1991). La comprensión y el recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 51-60

Levis, D. (2006). Alfabetos y saberes: la alfabetización digital. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26, 78-82

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985, 21015-21022

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE núm 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. BOE núm. 10, de 12 de enero de 2010, 1139-1150

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188-45220

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207

Lindsey, G. D. (2010). Middle schools principals' attitudes about inclusion. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70(11-A), 4137

Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3). Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-5.pdf>

Llorian, S. (2011). Hacia un sistema de referencia único para el alumnado inmigrante: el papel del Marco común europeo de referencia. En Ballano, J. (coord.). *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante* (pp. 13-34). Bilbao: Deusto Digital, Universidad de Deusto

López, C. y Beltrán, J. (2009). Early predictors of Reading in three groups of native spanish speakers: spaniards, gypsies and latin americans. *Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 84-95

López Carreño, R. (2007). Los portales educativos: clasificación y componentes. *Anales de documentación*, 10, 233-244

López López, M. C. y Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1*, 15 (1), 195-218

López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. En Sipán, A. (Coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores.

Luna, F. (2011). Rendimiento educativo del alumnado inmigrante en las evaluaciones del sistema educativo vasco. En Ballano, I. (Corrd.). *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante* (pp. 87-108). Bilbao: Deusto Digital, Universidad de Deusto

Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G, Babío, M., Galán, M., Aguilera, M.J. y Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://www.dmenormad.es>

Marín, V. y Latorre, M. J. (2007). Superar las barreras de aprendizaje en necesidades educativas especiales mediante la utilización de las TIC. *XXI Revista de Educación*, 9, 267-275

Marqués, P. (2004). Los portales educativos: ficha para su catalogación y evaluación. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/evaport2.htm>

Marqués, P. (2010). *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/competen.htm>

Marqués, P. (2011). *Impacto de las TIC en Educación: funciones y limitaciones*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm>

Martín, L., Alcalá, E., Garí, A., Mijares, L., Sierra, I. y Rodríguez, M.A. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaria General de Educación y Formación Profesional, Centro de Investigación y documentación Educativa (CIDE)

Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-31. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART2.pdf>

Martínez Cervantes, L. M. (2009). Tendiendo puentes digitales: reflexiones desde la convergencia. *Signo y pensamiento*, 28 (54), 56-67

Martínez Lizarrondo, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276

Martínez Muñoz, A. (2007). La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 285-317

Mayor, M. A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En Verdugo, M. A. (dir.). *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 327-422). Madrid: Siglo XXI

McKinsey and Company (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Recuperado de http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/*/media/Reports/UKI/Education_report.ashx

MEC (1992). *Los alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: MEC.

MEC (2011). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011)*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/alumnado-extranjero-2000-2011.pdf?documentId=0901e72b80f9a361>

MEC (2012). Las cifras de la educación en España. Curso 2009-2010. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/cifras/2012/b6-sice-09-10.pdf?documentId=0901e72b81236a0c>

MEC y CIDE (2001). *Proyecto de Estudio. Encuesta sobre hábitos lectores de la población escolar entre 15 y 16 años*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Metodos/Materiales/Proyecto%20H L.pdf

MEC y CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Secretaría General Técnica

Mijares, L. (2009). Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa. *Colección materiales de Aula Intercultural*, 1, 1-24

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.educacion.gob.es/portada.html>

Mir, C. (1997). Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 263, 44-50

Molina, L. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en la ESO. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 2, 103-120

Moliner García, O., Sales, M. A., Ferrández, R., Moliner Mirovet, L. y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217

Monardes, C. (2012). *Calidad de Vida de adolescentes inmigrantes extranjeros que cursan Educación Secundaria Obligatoria en Salamanca*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Salamanca, Salamanca

Montes, C. (2004). Educación, modelos familiares y antropología. Retos para una sociedad multicultural en la comarca del Bierzo. En Espina, A. B. (Ed.). *Familia, educación y diversidad cultural* (pp. 123-136). Salamanca: Universidad de Salamanca

Moreno, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70

Muntaner, J. J., Forteza, D., Roselló, M. R., Verger, S. e Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Illes Balears: Ediciones IUB

Muñoz, A. (2001). Hacia una educación intercultural. Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Encounters on education*, 1, 81-106

National Research Council (2010). *Preparing teachers: Building evidence for sound policy. Committee on the Study of Teacher Preparation Programs in the United States, Division of Behavioral, Social Sciences, Education*. Washington, DC: The National Academies Press

Navarro, J. L. (2003). Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Lleida, Lleida

Navarro, J.L. y Huguet, A. (2006). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 69-80

Norwich, B., Goddchild, L. y Lloyd, S. (2001). Some aspects of the Inclusion Index in operation. *Support for Learning*, 16 (1), 156-161

Novo, M. I., Muñoz Cantero, J. M. y Calvo Porral, C. (2011). Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5.htm

Olmos, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa

Ong, J. W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE

Orden ECI /3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. BOE núm. 312, de 29 de diciembre, 53735-53738

Orden ECI /3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE núm. 312, de 29 de diciembre, 53747-52750

Orden EDU/1046/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. B.O.C.y L. núm. 114, de 13 de junio, 12699-12704

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de Castilla y León. B.O.C. y L. núm. 156, de 13 de agosto de 2010, 64449-64469

Orrantia, J. y Sánchez Miguel, E. (1994). Evaluación del lenguaje escrito. En Verdugo, M. A. (dir.). *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 223-326). Madrid: Siglo XXI

Ortiz, C. (1995). Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En Verdugo, M.A. (dir). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 37-77). Madrid: Siglo Veintiuno

Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Parrilla, A. (2005). ¿Compañeros de pupitre?. Claves para el trabajo inclusivo en el aula. Material no publicado, preparado para el seminario "Levantar las barreras para el aprendizaje y la participación: construyendo una escuela inclusiva", organizado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco

Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En Barton, L. y Armstrong, F. (Eds.). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer

Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117

- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998). Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores. Bilbao: Mensajero
- Pérez Esteve, P. (2009). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Education siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 27 (1), 13-32
- Pérez Zorrilla, M. J. (1998). *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de 12 años*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid
- Pérez Zorrilla, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, num. extraordinario, 121-138
- Perner, D. y Porter, G. L. (1996). Creating Inclusive Schools: Changing Roles and Strategies. En Hilton, A. (Ed.) *Best Practices in the Education of Students with Mental Retardation*. The Council for Exceptional Children. Austin, Texas : Pro-Ed Publications.
- Pierre, J. E. (2010). Not in my classroom: Regular education teacher attitudes on the inclusion of special education students in rural and urban school communities. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70(12-A), 4638
- Pinto, M. (2004). *Iniciación a la investigación*. Recuperado de http://www.mariapinto.es/e-coms/ini_inves.htm
- Portal de Educación de la Junta de Castilla y León <http://www.educa.jcyl.es/es>
- Prado, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla
- Priegue, D. (2008). *Familia, Educación e Inmigración. Un programa de intervención pedagógica*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela

Quintero, A. (2008). Innovación educativa e integración curricular de las TIC. En García-Valcárcel, A. (coord.). *Investigación y Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio de la Innovación Educativa* (pp. 9-32). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca

Ramos Gutiérrez, J. A. (1998). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid

Ramos Sánchez, J. L. (2008). Alumnado con problemas de lectoescritura en Educación Secundaria. En Galve, J. L. (Coord.). *Evaluación e Intervención psicopedagógica en contextos educativos. Estudio de casos. Dificultades de lenguaje (oral y lecto-escrito)*. Vol. 1 (pp. 279-301). Madrid: EOS

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE núm. 131, DE 2 DE JUNIO DE 1995, 16179-16185

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 5, de 5 de enero de 2007, 677-773

Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. B.O.C. y L. num. 100, 42853-42870

Resolución de 19 de enero de 2012, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración con la Comunidad de Castilla y León para la aplicación del proyecto Escuela 2.0. BOE núm.40, de 16 de febrero de 2012, 14331-14337

Reyzábal, M. V. (2009). Competencias lingüísticas y Educación Inclusiva. En Casanova, M. A. y Rodríguez, M. J. (coords.). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (pp. 47-82). Madrid: La Muralla

Robles, J. M. y Molina, O. (2007). La Brecha Digital: ¿una consecuencia más de las desigualdades sociales? Un análisis de caso más para Andalucía. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 13, 81-100

Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de A Coruña, A Coruña

Rodríguez Navarro, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J. L., Velicias, M. y Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 101- 112

Rondal, J. A. (1980). *Lenguaje y educación*. Barcelona: Médico y Técnica

Rosenbaum, P. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 889-890

Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education: a necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. En Forlin, C. (Ed.). *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 47-55). USA and Canada: Routledge

Ruiz, I., Rubia, B., Anguita, R. y Fernández, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa. *Revista de Educación*, 352, 149-178

Ruiz, L. (2000). Las metáforas de un día en los medios de comunicación españoles. *Estudios de lingüística*, 14, 199-216

Rustemier, S. y Booth, T. (2005). *Learning about the Index in use: a study of the Index for Inclusion in schools and LEAS in England*. Bristol: CSIE

Sacristán, F. (2006). Comprensión lectora en alumnos de enseñanza secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 27, 57-67

Salvador Mata, F., Gallego, J. L. y Mieres, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(1), 153-166

Salvador Mata, F. y Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en la lectura y escritura*. Málaga: Aljibe

Sánchez Asín, A. (2008). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3), 1-13

Sánchez, R. (2002). *Ordenador y discapacidad. Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades educativas especiales* (2 ed.). Madrid: CEPE

Sánchez, R. (2007). Capacidades visibles, tecnologías invisibles: perspectivas y estudio de casos. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 220, 32-38

Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé

Sánchez Miguel, E. (2008). La comprensión lectora. En Millán, J. A. (Coord.). *La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender* (pp. 191-208). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruijérez y Federación de Gremios de Editores de España

Sánchez Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), 149-181

Sanks, C. A. (2010). The relationship between principals' attitudes toward inclusion, their inclusive practices, and the AYP status of their schools and students with disabilities in reading/language arts and mathematics. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70(8-A), 2838

Santos, C. M. y Campo, M. E. (2008). Características diferenciales de la lectura en vista de los alumnos con baja visión en la Educación Secundaria Obligatoria. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 53, 7-24

Santos, F. J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona

Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300

Sanz, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, num. extraordinario, 95-120

Sarto, M. P. (1997). *El bilingüismo: una aportación a las necesidades educativas lingüísticas*. Salamanca: Amarú

Spaniards <http://www.spaniards.es/foros/2011/10/21/eres-inmigrante-o-extranjero>

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea

Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 21-44

Thurneck, D. A. (2008). The impact of inclusive education on the development of disability attitudes. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(8-B), 5640

Thurstone, L. L. y Thurstone, Th. G. (2004). *Test de Aptitudes Escolares*. Madrid: TEA Ediciones

Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Torres, J. (2002). La cultura escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 71-75

Trahtemberg, L. (2000). El impacto previsible de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza y organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 37-62.

Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude change*. Nueva York: Wiley.

- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNESCO (2006). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO
- UNESCO (2008). *Presentación General de la 48ª Reunión de la CIE "La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro"*. Ginebra: UNESCO
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. París: UNESCO
- UNESCO/OREALC (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 20-30 marzo
- Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de élites*. Barcelona: Gedisa
- Verdugo, M. A., Arias, B., y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales
- Verdugo, M. A. y Rodríguez Aguilera, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470
- Vila, I. (2011). La evaluación del alumnado extranjero y su conocimiento lingüístico. En Ballano, I. (Coord.). *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante* (pp. 71-86). Bilbao: Deusto Digital
- Vila, I., Esteban, M. y Oller, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación*, 353, 39-65

Vives, M. (2011). La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Catalunya. Una oportunidad de crear nuevos entornos de aprendizaje y de atención a la diversidad. En Sánchez Palomino, A., Bernal, C., Granados, J. M., Gutiérrez, R., Luque, A., Lázaro, M. N. y Ortiz, L. (Eds.). *Educación Especial y Mundo Digital* (pp. 179-190). Almería: Ediciones Universidad de Almería

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla

Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21

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

Yong, L. A., Rivas, L. A. y Chaparro, J. (2010). Modelo de aceptación tecnológica (TAM): un estudio de la influencia de la cultura nacional y del perfil del usuario en el uso de las TIC. *Innovar: Revista de ciencias administrativas y sociales*, 20 (6), 187-203

Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona

Anexos



ANEXO I

*Cuestionario de Evaluación de Comprensión Lectora
para alumnos de ESO-CCL⁵*

⁵ Se adjunta el cuestionario completo de 1º de ESO, y los textos y preguntas sobre ellos de 2º, 3º y 4º de ESO

Cuestionario 1º ESO



Con este cuestionario pretendemos evaluar las competencias lectoescritoras y comunicacionales y las habilidades en el manejo de las TICs de los alumnos de Secundaria de Salamanca, con el objetivo de plantear estrategias y actividades adecuadas a las necesidades manifestadas por los participantes en el estudio.

Por favor, responde con sinceridad a todos los ítems, se trata de un cuestionario totalmente confidencial.

Muchas gracias por tu colaboración.

| | | | | |
|------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| SEXO | <input type="checkbox"/> Hombre | <input type="checkbox"/> Mujer | | |
| CURSO | <input type="checkbox"/> 1º ESO | <input type="checkbox"/> 2º ESO | <input type="checkbox"/> 3º ESO | <input type="checkbox"/> 4º ESO |
| NÚMERO DE CLASE | | | | |
| PAIS DE NACIMIENTO | | | | |
| LENGUA DE ORIGEN | | | | |
| AÑOS EN ESPAÑA | | | | |
| AÑOS ESTUDIANDO EN EL CENTRO | | | | |

Apartado 1: Hábitos lectores

1.- ¿Vives con tus padres?

- Sí, con los dos Sólo con mi padre Sólo con mi madre No

2.- ¿Qué estudios tienen tus padres?

Padre

- Sin estudios
 Graduado escolar
 Bachillerato
 Formación Profesional
 Universitarios

Madre

- Sin estudios
 Graduado escolar
 Bachillerato
 Formación Profesional
 Universitarios

3.- ¿Cuál es la profesión de tus padres?

Padre: _____

Madre: _____

4.- ¿Cuál es la titulación académica máxima que deseas alcanzar?

- Graduado en Educación Secundaria Bachillerato
 Técnico de Formación Profesional Técnico superior de Formación Profesional
 Diplomado universitario Licenciado universitario Doctor

5.- ¿Cuál es tu asignatura preferida?

6.- ¿Aproximadamente, cuántos libros, sin contar los de texto, hay en tu casa?

- Ninguno Entre 1 y 20 Entre 21 y 100
 Entre 101 y 500 Más de 500

7.- ¿Con qué frecuencia se compran en tu casa periódicos?

- Nunca 1-2 veces a la semana
 3-5 veces por semana Todos los días

8.- ¿Te gusta leer?

- Nada Muy poco Bastante Mucho

9.- ¿Cuántas veces a la semana lees por hobby?

- A diario 2-3 días por semana Menos

10.- ¿Cuántas veces a la semana lees por tareas escolares (deberes, estudio, trabajos...)?

- A diario 2-3 días por semana Menos

11.- ¿Por qué y para qué lees? (puedes seleccionar varias opciones a la vez)

- Resolver dudas sobre algún tema que me interese
 Recomendaciones de amigos, familia y profesores
 Como parte de las tareas de clase
 Diversión/entretenimiento
 Otros Especificar: _____

12.- ¿Qué libros te gustan más?

- Novelas de aventuras y detectives
 Novelas fantásticas y de ciencia ficción
 Novelas sobre temas concretos (amistad, amor, familia...)
 Biografías
 Comics
 Deportes
 Novelas históricas
 Otros Especificar: _____

13.- ¿Con cuál de estas afirmaciones te identificas mejor?

- Leyendo aprendo muchas cosas
 Leo porque me ayuda a expresarme mejor
 Leo porque me obligan en clase
 Leer es una de mis aficiones
 Leo porque aprendo lo que significan muchas palabras

14.- ¿En qué idioma sueles leer habitualmente en tu tiempo libre?

- Castellano Inglés Árabe
 Chino Otros Especificar: _____

15.- Además del idioma en el que habitualmente lees, ¿lees libros en otros idiomas?

- Sí No

16.- En caso afirmativo ¿en qué idioma?

17.- Cuando lees en castellano, ¿cuál de los siguientes aspectos es el que más contribuye a que te guste un libro?

- El argumento
- El modo en que está escrito
- Los protagonistas
- Su fácil comprensión
- Su brevedad

18.- Cuando lees en castellano, ¿tienes dificultades para comprender lo que estás leyendo?

- Nunca
- Muy pocas veces
- A menudo
- Siempre

19.- ¿Qué aspectos te dificultan la comprensión de un texto? (Puedes marcar todas las opciones que quieras)

- Vocabulario
- El tema del que trata el texto
- Expresiones, frases hechas o metáforas desconocidas
- Cómo están organizadas las ideas

20.- Cuando lees en castellano, ¿cómo sabes que has comprendido un texto? (puedes seleccionar varias opciones a la vez)

- Cuando soy capaz de contárselo a alguien o hacer un resumen con mis propias palabras
- Cuando soy capaz de identificar la idea principal del texto
- Cuando identifico las partes en que está estructurado el texto y su relación entre sí
- Cuando conozco el significado de toda la información incluida en el texto
- Cuando soy capaz de relacionarlo con mis conocimientos previos

21.- Si leyendo te encuentras ante una palabra de la que desconoces su significado, o ante una expresión que resulta nueva para ti, ¿qué haces?

- La busco en el diccionario, en una enciclopedia...
- Realizo una búsqueda a través de Internet
- Deduzco el significado por el contenido del resto del texto
- Deduzco el significado por la raíz de la palabra
- Pido ayuda a alguien
- Otro Especificar: _____

22.- ¿Qué información de un texto tienes en cuenta cuando elaboras un resumen sobre el mismo?

- Sólo la información que entiendo
- Sólo la información que a mí me parece importante
- En el resumen incluyo toda la información y datos que me da el texto

Apartado 2: Competencias y habilidades en el manejo de las TICs

23.- ¿Tienes algún ordenador en casa?

- Sí No

24.- En caso afirmativo, ¿cuántos?

- 1 2 3 Más

25.- Cuando quieres utilizar el ordenador en casa, ¿esta siempre disponible?

- Sí A veces No

26.- ¿Tienes en casa conexión a Internet?

- Sí No

27.- ¿Con cuánta frecuencia interactúas con el ordenador?

- Nunca 1 ó 2 días por semana 3-5 días por semana Todos los días

28.- ¿Cómo calificarías tu grado de conocimiento y manejo de las TICs?

- No sé manejar las TICs Principiante Medio
 Avanzado Experto

29.- Señala las actividades que realizas en el ordenador con mayor frecuencia (puedes seleccionar varias opciones a la vez)

- Navegar por Internet
 Realizar trabajos para clase
 Consultar el correo electrónico
 Visitar redes sociales
 Jugar

30.- ¿Hay un aula de ordenadores en tu centro?

- Sí No No sé

31.- En caso afirmativo, ¿cuándo la utilizas?

- En horario de clase para trabajar alguna asignatura
 En horas libres de estudio
 En los descansos entre clases (recreo, horas libres, etc.)

32.- ¿Durante cuánto tiempo a la semana utilizáis el ordenador en las horas de clase?

- Ninguna Menos de 5 horas Entre 5 y 10 horas Más de 10 horas

33.- Indica el grado en que se utilizan las TICs (ordenador, Internet, PowerPoint, procesadores de texto, vídeo, audio...) en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

- Nunca Al menos una vez al mes
 Al menos una vez por semana En cada clase

34.- Mi centro educativo tiene página web

- No sé No La está elaborando Sí

35.- Valora del 1 al 6 tu conocimiento en el manejo y dominio de las siguientes competencias (1 significa ningún conocimiento y 6 significa un alto dominio)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| a) Realizar un documento de texto con un procesador de texto (Word, OpenOffice) | | | | | | |
| b) Utilización de técnicas como poner encabezado, número de páginas, cambiar el tamaño y fuente de la letra, tabular un texto, etc. | | | | | | |
| c) Hacer e insertar gráficos, tablas e imágenes | | | | | | |
| d) Crear índices y resúmenes | | | | | | |
| e) Abrir, cerrar, guardar, copiar o pegar archivos o partes de un texto | | | | | | |
| f) Uso y manejo de hojas de cálculo (Excel) | | | | | | |
| g) Realización de presentaciones PowerPoint | | | | | | |
| h) Navegación por Internet a través de distintos enlaces e hipervínculos | | | | | | |
| i) Búsqueda eficiente de información en Internet mediante buscadores (Google, Yahoo...), bases de datos o bibliotecas digitales | | | | | | |
| j) Utilización de herramientas de comunicación (correo electrónico, chats, foros, redes sociales...) | | | | | | |
| k) Manejo de programas informáticos multimedia para crear, editar, grabar y reproducir audio y video | | | | | | |
| l) Imprimir un documento desde diferentes programas | | | | | | |
| m) Utilización de memorias externas (CDs, pen drive) para guardar o recuperar información | | | | | | |

36.- ¿Con qué frecuencia usas el ordenador para las siguientes actividades?

| | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
|--|------|------|----------|-------|
| a) Usar un procesador de texto para escribir y hacer trabajos de clase | | | | |
| b) Navegar por Internet para buscar información para clase | | | | |
| c) Realizar deberes, estudiar, etc. | | | | |
| d) Utilizar programas de ordenador para aprender | | | | |
| e) Dibujar, pintar, etc. | | | | |
| f) Reproducir música, ver vídeos, etc. | | | | |
| g) Realizar y exponer trabajos a partir de presentaciones tipo PowerPoint | | | | |
| h) Realizar cálculos y representarlos gráficamente con hojas de cálculo como Excel | | | | |

37.- Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones

| | Nada | Poco | Bastante | Mucho |
|---|------|------|----------|-------|
| a) Me gusta aprender utilizando el ordenador | | | | |
| b) Utilizar el ordenador es sencillo | | | | |
| c) Aprendo muchas cosas a través del ordenador | | | | |
| d) Mi rendimiento en clase es mejor cuando utilizamos el ordenador para la realización de actividades | | | | |
| e) Creo que tengo un buen dominio y manejo del ordenador | | | | |
| f) Aprendo mejor cuando uso el ordenador | | | | |

Apartado 3: Comprensión lectora

Lee detenidamente el siguiente texto

Por algún curioso motivo, el ser humano no sabe estar callado. Unos abren la boca para colmar un irresistible impulso por decir tonterías, y otros simplemente se encuentran incómodos en el silencio. La mayoría de nosotros nos encontramos en el segundo grupo con alguna pequeña incursión en la idiotez, pero los hay que simplemente no saben estar callados. Hoy nos centraremos en los que se sienten incómodos en esos silencios espesos que podrían cortarse con una morcilla, situación que alcanza su climax de violencia cuando viajamos en un cajón de un metro cuadrado con una persona a la que no conocemos de nada. [...]

El ascensor es un hueco mínimo. Se pueden juntar varias personas que no se conocen de nada, estar una apretada contra la otra, y hacerse diez pisos sin que ninguno diga ni mu. Y la cosa es violenta. Todos ahí apretados, intentando no tocarse; un horror, oiga. Pero cuando la cosa se estira al límite es cuando van dos personas solas. Es tan desagradable como cuando uno dobla la esquina y se pone a andar al mismo ritmo al lado del otro, que parece un marcaje en zona. Al final tiene uno que apretar el paso y meter tierra por medio, de lo incómoda que es la situación. Revisemos qué pasa en un ascensor.

Llegas y hay alguien esperando. Vaya hombre, ya es casualidad.

-Hola.

-Hola.

Cruce de saludos sin mayor compromiso. [...] Al fin, después de un largo silencio, llega el ascensor.

-¿A qué piso vas?

-Eeeh, al sexto

-Vale, yo al séptimo. [...]

Miras los botones. Vaya, cuántos hay. Miras el marcador, miras el suelo, levantas después la vista y tarareas el porrompompero. Uno empieza a notarse incómodo y siente la urgencia de decir algo, por insustancial que sea, algo que rompa el hielo. Política, fútbol, sexo... todos los temas parecen demasiado arriesgados para salir del paso, y al final se recurre a lo de siempre: el tiempo.

-Pues ya empieza a hacer calor, ¿eh?- te dice el otro. Y tú pensado: "Pues claro que hace calor, cretino, si estamos ya en julio", y el otro que se hace cargo: "Pues claro que hace calor, qué chorradas digo, si ya estamos en julio. La gracia estaría en que hiciera frío". Y ya la hemos liado. El diálogo para besugos está servido, porque una vez se ha empezado una conversación de tal calibre intelectual, es imposible detenerla.

-Es que la primavera ha sido muy rara-, frase comodín donde las haya, eso lo saben todas las abuelas.

-Sí, eso sí, con la que ha estado cayendo...-, y así una tontería tras otra hasta que al final se llega al piso del primero de los dos, que baja resoplando y deseando haber cogido las escaleras pese al calor que empieza a hacer, pese a lo rarita que ha sido la primavera y pese a la que ha venido cayendo. El que queda en el ascensor no se alegra menos que el que parte.

Apartado 4: Habilidades académicas

| PALABRA DIFERENTE | | | | | |
|-------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | A | B | C | D | E |
| E1 | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | A | B | C | D | E |

| VOCABULARIO | | | | |
|-------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | A | B | C | D |
| E1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | A | B | C | D |

| SERIES DE NUMEROS | | | | | |
|-------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | A | B | C | D | E |
| E1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E5 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | A | B | C | D | E |

| SERIES DE LETRAS | | | | | |
|------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | A | B | C | D | E |
| E1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1 | a | b | c | d | e |
| 2 | a | c | d | f | g |
| 3 | h | i | j | k | x |
| 4 | a | b | c | d | e |
| 5 | a | b | c | d | e |
| 6 | i | j | k | l | m |
| 7 | f | g | h | r | s |
| 8 | h | i | j | k | l |
| 9 | g | h | i | x | y |
| 10 | r | s | t | u | v |
| 11 | b | c | e | f | g |
| 12 | c | d | e | m | n |
| 13 | d | e | p | q | r |
| 14 | a | b | c | d | e |
| 15 | d | e | f | w | x |
| 16 | e | f | g | h | i |
| 17 | k | l | r | s | t |
| 18 | e | f | g | h | i |
| 19 | k | w | x | y | z |
| 20 | | | | | |
| 21 | | | | | |
| 22 | | | | | |
| 23 | | | | | |
| 24 | | | | | |
| 25 | | | | | |
| 26 | | | | | |
| 27 | | | | | |
| 28 | | | | | |
| 29 | | | | | |
| 30 | | | | | |
| | A | B | C | D | E |

| CÁLCULO | | | | | |
|---------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| | A | B | C | D | E |
| E1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| E4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | A | B | C | D | E |

Apartado 3: Comprensión lectora

Lee detenidamente el siguiente texto

Lo malo es que en Alaska no conozco a nadie, pensó Martín retomando el hilo de sus pensamientos. No se puede entrar un sábado por la noche en un bar a tomar un bocadillo de calamares, por ejemplo, y que te meta un rollo larguísimo Andrés Cienfuegos. Allí ni siquiera habrá bocadillos de clamares. Si acaso de foca. Tampoco se podrá ir a la biblioteca pública y que te conozcan de vista y te alcancen, sin pedirlo, el libro de siempre, como me pasa aquí. Al principio, la señorita se quedaba un poco sorprendida de que sacara todos los días el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, debió de pensar que estaba haciendo alguna importante investigación, y ahora me trae el tomo con cierto misterio y discreción nada más verme aparecer:

-Tenga. Su libro. [...]

<<¡Fantástico! ¡Es fantástico!>>, se decía. El diccionario es un libro sólido, consecuente, importante, que sabe lo que se dice. Para entender a los hombres, lo primero es entender sus palabras.

Efectivamente, Martín amaba las palabras. Es más, seguramente era lo único que amaba en esta vida: "Dime como hablas y te diré quién eres", decía siempre. Por ello pasaba muchas horas de su vida, dándoles vueltas, pensando que un día él haría su propio diccionario. Un diccionario que sería su orgullo personal. Como un coleccionista de sellos, o de mariposas, él coleccionaba palabras. Y en esta laberíntica tarea había conseguido relacionar, hilar, enlazar, encarrilar, desentrañar y organizar cientos y cientos de esos escurridizos y minúsculos animalillos comunicativos que tanto le impresionaban.

Su diccionario sería diferente a los demás, pensaba. Él pondría primero las palabras que estuvieran ya domadas y eran del dominio público. Después las que estaban en franca decadencia y yacían tiradas en los basureros por desgaste y deterioro. Y, por último, las que permanecían aún en sus cunas, chupando el biberón del tiempo. En otro apartado colocaría las que forman familias, asociaciones y hasta sindicatos. El orden alfabético lo pondría al revés: primero irían las palabras que empiezan por z, que no levantan cabeza. Y las últimas, las que empiezan por a, por presuntuosas. Las derivadas, que pagan alquiler a sus caseros, y las compuestas, que andan todo el día con problemas de convivencia, irían juntas. Luego colocaría los verbos, que son los amos del cotarro; los adjetivos, que son un poco exagerados en todo; los nombres, que no encuentran el término medio, unos por muy propios y otros por muy comunes. Detrás, las palabras cortas de espíritu, que ni existen ni padecen y son muy dependientes, como los artículos, que se pegan al primer nombre que pillan; los pronombres, que son unos oportunistas y se ponen enseguida en lugar de otro; los adverbios, advenedizos y retorcidos.

42.-Escribe a continuación lo que quieren decir las frases siguientes dentro del texto

a)“Que te meta un rollo larguísimo Andrés Cienfuegos” _____

b)“Dime como hablas y te diré quién eres” _____

c)A qué palabras se refiere el autor cuando habla de aquellas “que estaban en franca decadencia” y cuando menciona las palabras que “permanecían aún en sus cunas” _____

d)“Los verbos, que son los amos del cotarro” _____

43.-Haz un breve resumen del texto con tus propias palabras incluyendo tu opinión personal sobre el tema

Apartado 3: Comprensión lectora

Lee detenidamente el siguiente texto

*Arrasa por segunda vez consecutiva. Ferrari se hunde con la retirada de Schumacher.
Pedro de la Rosa hizo un carrerón.*

La dictadura Alonso asola la Fórmula 1, 26 puntos de 30 posibles en tres carreras. Dos victorias y un tercer puesto. Dos poles. Nadie puede toserle. A Schumacher se le avería su coche cuando intenta desesperadamente acosarle. Hay que frotarse los ojos y no por la arena del desierto. Esto es un maravilloso sueño. De himnos y abrazos, champán a todas horas (bueno, menos ayer en el podio). Monólogos asturianos. Y espectáculo por todas partes (...)

Tan impresionante fue el ritmo de Alonso, especialmente después del primer repostaje, que hay quien pide ya un cambio de reglamento para evitar que no convierta la F-1 en aburrida. Es broma, claro. Pero no deja de ser hermoso disfrutar de una hegemonía como la que ha mantenido Schumacher. Nano domina con mano de hierro el Mundial y en las últimas carreras el único que ha sido una alternativa convincente ha sido su compañero Trulli. Un hombre que está en su mejor momento. (...)

El Rey y Fernando volverán a verse las caras en el Gran Premio de España, el próximo 5 de mayo. De monarca a emperador de las carreras. Llegará a lider lo que pase en Imola. Con un llenazo en las gradas, una evolución de motor nueva (algo que ya contamos en Sepang) y el anticipo de haber sido el más rápido de todos en ese circuito en pretemporada. Esta semana, en Montmeló, preparará esa carrera que puede ser el no va más. El éxtasis de un fenómeno de masas y un paso más hacia su primera corona mundial. No se olviden, es el claro favorito. El Mago que ahora siempre al podio. España domina sin paliativos la Fórmula 1.

Apartado 3: Comprensión lectora

Lee detenidamente el siguiente texto

Creo que, como hasta los defectos tienen su lado positivo, yo personalmente le debo a este fallo de carácter todo lo bueno que he logrado alcanzar en el ámbito profesional. Y es que si no hubiera sufrido tanto de timidez irredenta, jamás habría llegado a donde estoy. Es cierto que la literatura es un refugio ideal para tímidos, y muchos escritores lo son, pero no se trata sólo eso. Ocurre que las personas seguras de sí mismas, aquellos que tienen la autoestima alta y se creen la mamá de Tarzán, acaban contentándose con las pequeñas y agradables gratificaciones inmediatas que ofrece la vida. Se contentan con ser el compañero de trabajo más popular o el vecino más agradable o con ligar mucho. Nosotros, los tímidos, en cambio, algún que ocurre con los que sufren algún tipo de complejo. Sea el que sea, tenemos que intentar hazañas mucho más difíciles para que nos amen. Una teoría muy curiosa dice que si Napoleón –que era muy bajito– hubiera medido cinco centímetros más, nunca habría conquistado el mundo.

Tal vez sea una exageración, pero no es del todo incierta. En lo que a mí respecta, no puedo decir que sea bajita, pero tengo otros defectos de carácter, como la tan traída y llevada timidez, que me han hecho superarme. Cuando de niña no lograba expresar en público lo que quería y me aturullaba poniéndome grana y oro, cuando un chico me miraba por la calle y yo como una imbécil me chocaba contra una farola (es cierto, me pasó una vez en Sitges), cuando en clase me preguntaban la lección que sabía de memoria y no lograba balbucear ni mu, yo decía para mis adentros: “Ya verán”. No era un “ya verán” vengativo ni resentido, yo nunca le he echado a los demás la culpa de mis debilidades, era más bien una forma de poner en marcha mi voluntad. Creo mucho en la voluntad. Pienso que, como la fe –de la que no se diferencia mucho, dicho sea de paso–, mueve montañas. No es que yo ahora pretenda ponerme de ejemplo de nada, pero sí puedo decir con un cierto orgullo que he conseguido bastante más de lo que jamás hubiera soñado. Y se lo debo no a mis virtudes, precisamente, sino a mis defectos. Es muy inmodesto, por no decir lago indecente, hablar tanto de uno mismo y les pido disculpas. Si lo he hecho, es para contestar a esos amigos tímidos que me reprochaban que no dijera que la timidez puede vencerse. Lo lamento, no puedo hacerlo, porque en mi caso jamás lo he logrado y creo que se trata de una enfermedad crónica. Pero hasta las enfermedades crónicas y los defectos tienen sus virtudes. ¿La razón? Me parece que no hace falta explicarla más, todo es... cómo decirlo, elemental, querido Freud

42.-Escribe a continuación lo que quieren decir las frases siguientes dentro del texto

a)“Las personas seguras de sí mismas(...) se creen la mamá de Tarzán” _____

b)“Los tímidos (...) tenemos que intentar hazañas mucho más difíciles para que nos amen” _____

c)“No lograba balbucear ni mu” _____

d)“La fe (...) mueve montañas” _____

43.-Haz un breve resumen del texto con tus propias palabras incluyendo tu opinión personal sobre el tema

ANEXO II

*Directrices para la Puntuación del Apartado 3 del
Cuestionario de Comprensión Lectora
para alumnos de ESO-CCL*

**DIRECTRICES PARA LA PUNTUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE
COMPRESIÓN LECTORA PARA ALUMNOS DE ESO-CCL**

(APARTADO 3: COMPRESIÓN LECTORA)

A continuación se presentan los ítems correspondientes al texto (diferente según el nivel educativo). Las respuestas deben ser puntuadas en una escala de 1 a 4, donde 1 es mal, 2 es regular, 3 es bien y 4 es muy bien, siguiendo los criterios que se adjuntan.

Texto 1º ESO

39.- Pon un título que se adapte al tema del que está tratando el texto

| | |
|---|--|
| 1 Si el título no refleja la temática del texto | <i>"Las personas tenemos que estar calladitas"</i> <i>"Los dos en el ascensor"</i> |
| 2 Si refleja alguna característica de la temática del texto | <i>"Ascensor: ese sitio que no sabes que decir"</i> <i>"El comportamiento del ser humano"</i> |
| 3 Si identifica la temática del texto parcialmente | <i>"Conversaciones de ascensor"</i> <i>"Conversaciones"</i> |
| 4 Si el título se corresponde con la temática que el texto aborda | <i>"El ser humano no sabe estar callado"</i> <i>"La incomodidad del silencio"</i> |

40.- ¿En cuántas partes podemos dividir el texto y de qué nos habla el autor en cada una de ellas?

| | |
|--|---|
| 1 No identifica las partes en las que el texto se divide y lo considera como un todo | <i>"En una parte"</i> |
| 2 Si identifica alguna de las partes del texto sin explicarlas | <i>"Se divide en dos partes: incómodo en el ascensor y el dialogo"</i> |
| 3 Si identifica las partes del texto y las describe parcialmente | <i>"En dos partes: en la primera habla sobre la necesidad del ser humano de hablar siempre y en la segunda pone un ejemplo de los anterior con dos personas que se encuentran en el ascensor y la conversación que mantienen"</i> |
| 4 Identifica las partes en las que el texto se divide y hace un resumen de lo se expone en cada una de ellas | <i>"El texto se divide en dos partes. En la primera de ellas nos explica que los seres humanos somos incapaces de estar callados cuando nos encontramos en alguna situación incómoda con otra persona y entonces nos surge la necesidad de hablar de cualquier cosa. En la segunda parte nos pone un ejemplo de ello con dos personas que coinciden en un ascensor y mantienen un diálogo de besugos para no subir con la incomodidad del silencio"</i> |

41.-¿Cuál es la idea más importante o principal del texto?

| | |
|--|--|
| 1 Escribe una frase que no se corresponde con la idea principal que el texto transmite | <i>"Hay que mantener el silencio"</i> |
| 2 Si identifica alguna idea que se refleja en el texto | <i>"La comunicación"</i> |
| 3 Si identifica parcialmente la idea principal del texto | <i>"La incomodidad del silencio"</i> |
| 4 Identifica la idea principal que el texto aborda con sus propias palabras | <i>"El ser humano es incapaz de estar callado"</i> |

42.-Escribe a continuación lo que quieren decir las frases siguientes dentro del texto

| | |
|--|---|
| 1 No transmite el significado de la frase o no aportan ninguna respuesta | <p>Viajamos en un cajón de un metro cuadrado</p> <p><i>"Que vamos de un lado a otro"</i></p> <p>Hacerse diez pisos sin que ninguno diga ni mu</p> <p><i>"Subir las escaleras"</i></p> <p>Meter tierra por medio</p> <p><i>"Ensuciar"</i></p> <p>Decir algo que rompa el hielo</p> <p><i>"Lanzarse"</i></p> |
| 2 Identifica parte del significado de la frase por alguna palabra incluida en la misma | <p>Viajamos en un cajón de un metro cuadrado</p> <p><i>"Espacio reducido"</i></p> <p>Hacerse diez pisos sin que ninguno diga ni mu</p> <p><i>"No decir nada por vergüenza"</i></p> <p>Meter tierra por medio</p> <p><i>"Abrir un espacio con alguien"</i></p> <p>Decir algo que rompa el hielo</p> <p><i>"Hablar"</i></p> |

| | |
|--|---|
| 3 Identifica parcialmente el significado de la frase | Viajamos en un cajón de un metro cuadrado <i>"Subimos pisos apretujados"</i> Hacerse diez pisos sin que ninguno diga ni mu <i>"Casi sin decir nada"</i> Meter tierra por medio <i>"Hacer una barrera entre los dos"</i> Decir algo que rompa el hielo <i>"Decir alguna chorrada"</i> |
| 4 Describe lo que quiere decir la frase en el contexto en el que se está utilizando dentro del texto | Viajamos en un cajón de un metro cuadrado <i>"Viajamos en un ascensor"</i> Hacerse diez pisos sin que ninguno diga ni mu <i>"Subir diez pisos sin que ninguno hable nada"</i> Meter tierra por medio <i>"Distanciarse para evitar problemas"</i> Decir algo que rompa el hielo <i>"Comenzar a hablar sobre cualquier tema sin importancia para comenzar una conversación y no estar incómodos con el silencio"</i> |

43.-Haz un breve resumen del texto con tus propias palabras incluyendo tu opinión personal sobre el tema

| | |
|---|--|
| 1 No hace un resumen del texto y escriben algo que no se corresponde con lo que el texto aborda | <i>"No saben decir algo en un instante"</i> |
| 2 Si repiten la idea principal del texto pero sin desarrollarla | <i>"Los seres humanos no saben estar callados y tienen que hablar en cualquier situación incómoda como un ascensor"</i> |
| 3 Realizan un breve resumen del texto pero sin incluir su opinión personal | <i>"El texto nos habla sobre cómo las personas no saben estar calladas en determinadas situaciones encontrándose con el fuerte impulso de tener que decir siempre algo aunque sea una tontería. Un ejemplo es cuando dos personas que no se conocen van en un ascensor y se ven en la obligación de hablar para no subir diez pisos sin decir ni mu, entonces comienzan una conversación absurda que no tiene sentido"</i> |

| | |
|--|--|
| <p>4 Realiza un breve resumen del texto con sus palabras interrelacionándolo con su opinión personal</p> | <p><i>"Las personas no sabemos estar calladas, siempre que nos encontramos en una situación incómoda con alguien que no conocemos nos vemos en la necesidad de hablar sobre algún tema para romper el hielo. Es lo que ocurre por ejemplo cuando subes en un ascensor con otra persona que al final terminas hablando de cualquier cosa, normalmente del tiempo o de fútbol para no estar callado mientras que el ascensor sube los pisos. A mí eso me ha pasado muchas veces cuando llego a casa y coincido con algún vecino en el ascensor y dices cualquier tontería para no callarte y no ser mal educado. El texto me ha gustado mucho porque dice la verdad"</i></p> |
|--|--|

Texto 2º ESO

39.-Pon un título que se adapte al tema del que está tratando el texto

| | |
|---|--|
| 1 Si el título no refleja la temática del texto | <i>"No conozco a nadie"</i> <i>"La ciudad de Alaska"</i> |
| 2 Si refleja alguna característica de la temática del texto | <i>"Amor de palabra"</i> <i>"El sueño de mi diccionario"</i> |
| 3 Si identifica la temática del texto parcialmente | <i>"Un diccionario original"</i> <i>"Coleccionista de palabras"</i> |
| 4 Si el título se corresponde con la temática que el texto aborda | <i>"Martín y su diccionario"</i> <i>"Martín y su pasión por las palabras"</i> |

40.-¿En cuántas partes podemos dividir el texto y de qué nos habla el autor en cada una de ellas?

| | |
|--|--|
| 1 No identifica las partes en las que el texto se divide y lo considera como un todo | <i>"En una parte"</i> |
| 2 Si identifica alguna de las partes del texto sin explicarlas | <i>"Se divide en dos partes: la vida en Alaska y el sueño de Martín"</i> |
| 3 Si identifica las partes del texto y las describe parcialmente | <i>"En tres partes: la vida de Martín en Alaska, su amor por las palabras y la descripción de su diccionario"</i> |
| 4 Identifica las partes en las que el texto se divide y hace un resumen de lo se expone en cada una de ellas | <i>"El texto se divide en tres partes. En la primera de ellas nos habla de que cómo ha cambiado la vida de Martín desde que vive en Alaska comparándola a cuando vivía en su hogar. En la segunda parte nos explica la pasión de Martín por las palabras y como se convertían en su entretenimiento. La tercera nos habla del sueño de Martín que es crear un diccionario único, diferentes a los demás y las características que tendría"</i> |

41.-¿Cuál es la idea más importante o principal del texto?

| | |
|--|---|
| 1 Escribe una frase que no se corresponde con la idea principal que el texto transmite | <i>"No conoce a nadie"</i> |
| 2 Si identifica alguna idea que se refleja en el texto | <i>"Le gustan los diccionarios"</i> |
| 3 Si identifica parcialmente la idea principal del texto | <i>"Martín y las palabras"</i> |
| 4 Identifica la idea principal que el texto aborda con sus propias palabras | <i>"Martín ama las palabras y quiere hacer su propio diccionario"</i> |

42.-Escribe a continuación lo que quieren decir las frases siguientes dentro del texto

| | |
|--|--|
| 1 No transmite el significado de la frase o no aportan ninguna respuesta | <p>Que te meta un rollo larguísimo Andrés Cienfuegos</p> <p><i>"Había muchas personas"</i></p> <p>Dime como hablas y te diré quién eres</p> <p><i>"Saber si sabes hablar o no"</i></p> <p>A qué palabras se refiere el autor cuando habla de aquellas "que estaban en franca decadencia" y cuando menciona las palabras que "permanecían aún en sus cunas"</p> <p><i>"No sé", "Alguien es muy pequeño"</i></p> <p>Los verbos, que son los amos del cotarro</p> <p><i>"Que son los principales fiesteros"</i></p> |
| 2 Identifica parte del significado de la frase por alguna palabra incluida en la misma | <p>Que te meta un rollo larguísimo Andrés Cienfuegos</p> <p><i>"Que te hable de un tema largo"</i></p> <p>Dime como hablas y te diré quién eres</p> <p><i>"Cuando persona habla distinto sabes que es de otro país"</i></p> <p>A qué palabras se refiere el autor cuando habla de aquellas "que estaban en franca decadencia" y cuando menciona las palabras que "permanecían aún en sus cunas"</p> <p><i>"Estaban mal", "Casi sin utilizarse"</i></p> <p>Los verbos, que son los amos del cotarro</p> <p><i>"Son el núcleo del predicado"</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p>3 Identifica parcialmente el significado de la frase</p> | <p>Que te meta un rollo larguísimo Andrés Cienfuegos</p> <p><i>"Andrés habla bastante"</i></p> <p>Dime como hablas y te diré quién eres</p> <p><i>"De la forma en que te expreses sabré si eres educado o no"</i></p> <p>A qué palabras se refiere el autor cuando habla de aquellas "que estaban en franca decadencia" y cuando menciona las palabras que "permanecían aún en sus cunas"</p> <p><i>"Las que se empiezan a olvidar", "Las que se empiezan a utilizar"</i></p> <p>Los verbos, que son los amos del cotarro</p> <p><i>"Son importantes"</i></p> |
| <p>4 Describe lo que quiere decir la frase en el contexto en el que se está utilizando dentro del texto</p> | <p>Que te meta un rollo larguísimo Andrés Cienfuegos</p> <p><i>"Que Andrés Cienfuegos empiece hablar y no se calle y todo el rato sin parar"</i></p> <p>Dime como hablas y te diré quién eres</p> <p><i>"La manera de hablar define a una persona"</i></p> <p>A qué palabras se refiere el autor cuando habla de aquellas "que estaban en franca decadencia" y cuando menciona las palabras que "permanecían aún en sus cunas"</p> <p><i>"Aquellas que se están dejando de utilizar", "Palabras aún poco conocidas"</i></p> <p>Los verbos, que son los amos del cotarro</p> <p><i>"Son el núcleo de una frase, los que le dan sentido"</i></p> |

43.-Haz un breve resumen del texto con tus propias palabras incluyendo tu opinión personal sobre el tema

| | |
|--|---|
| <p>1 No hace un resumen del texto y escriben algo que no se corresponde con lo que el texto aborda</p> | <p><i>"Un niño que estaba en Alaska e iba a bares y había mucha gente"</i></p> |
| <p>2 Si repiten la idea principal del texto pero sin desarrollarla</p> | <p><i>"Martín ahora vive en Alaska y echa de menos su país, además su pasión son las palabras"</i></p> |
| <p>3 Realizan un breve resumen del texto pero sin incluir su opinión personal</p> | <p><i>"Trata sobre un niño que se llama Martín y le gustan mucho las palabras, tanto que su sueño es hacer un día su propio diccionario que sería distinto a todos los demás, y donde organizaría las palabras de forma diferente."</i></p> |

| | |
|--|---|
| <p>4 Realiza un breve resumen del texto con sus palabras interrelacionándolo con su opinión personal</p> | <p><i>“Martín es un chico que ahora vive en Alaska y echa de menos su antiguo hogar poniendo algunos ejemplos como el sitio donde iba a comer el bocata de clamares, las conversaciones con Andrés Cienfuegos, o cuando iba a la biblioteca y sin tener que preguntar el diccionario que es su libro favorito porque lo que más le gustan a Martín son las palabras por eso en un futuro le gustaría hacer su propio diccionario, que tendría unas características que le harían diferente de los demás. En mi opinión no es una mala idea porque lo primero que encontrarías con las palabras que más utiliza la gente y luego las que casi no se escuchan, además sería muy original y no tan aburrido como el de ahora, a mi me gustaría más utilizar ese diccionario que el que tenemos en clase”</i></p> |
|--|---|

Texto 3º ESO

39.-Pon un título que se adapte al tema del que está tratando el texto

| | |
|---|---|
| 1 Si el título no refleja la temática del texto | <i>"Los coches de carreras"</i> <i>"El coche de Fernando Alonso"</i> |
| 2 Si refleja alguna característica de la temática del texto | <i>"Campeonato de Fórmula 1"</i> <i>"La Fórmula 1"</i> |
| 3 Si identifica la temática del texto parcialmente | <i>"Lo mejor de la Fórmula 1"</i> <i>"Última carrera de Fórmula 1"</i> |
| 4 Si el título se corresponde con la temática que el texto aborda | <i>"Fórmula 1 al Rojo vivo"</i> <i>"España domina la Fórmula 1"</i> |

40.-¿En cuántas partes podemos dividir el texto y de qué nos habla el autor en cada una de ellas?

| | |
|--|--|
| 1 No identifica las partes en las que el texto se divide y lo considera como un todo | <i>"En una parte"</i> |
| 2 Si identifica alguna de las partes del texto sin explicarlas | <i>"Se divide en dos partes: el piloto Alonso y la próxima carrera"</i> |
| 3 Si identifica las partes del texto y las describe parcialmente | <i>"En dos partes: la trayectoria de las carreras de Fernando Alonso en el Mundial y la emoción de la próxima carrera donde Alonso y el Rey se volverán a ver las caras"</i> |
| 4 Identifica las partes en las que el texto se divide y hace un resumen de lo que se expone en cada una de ellas | <i>"El texto se divide en dos partes. En la primera nos describe las victorias de Alonso frente a Schumacher y las magníficas que han sido sus últimas carreras. En la segunda nos cuenta la próxima carrera que será en Montmeló donde Schumacher y Alonso se volverán a ver las caras y lo emocionante que va a ser"</i> |

41.-¿Cuál es la idea más importante o principal del texto?

| | |
|--|---|
| 1 Escribe una frase que no se corresponde con la idea principal que el texto transmite | <i>"Nos cuenta una carrera muy bonita"</i> |
| 2 Si identifica alguna idea que se refleja en el texto | <i>"Alagar a Alonso y sus triunfos"</i> |
| 3 Si identifica parcialmente la idea principal del texto | <i>"La progresión de Alonso en la Fórmula 1"</i> |
| 4 Identifica la idea principal que el texto aborda con sus propias palabras | <i>"Fernando Alonso se está convirtiendo en el mejor piloto de la Fórmula 1 con sus carreras"</i> |

42.-Escribe a continuación lo que quieren decir las frases siguientes dentro del texto

| | |
|---|---|
| <p>1 No transmite el significado de la frase o no aportan ninguna respuesta</p> | <p>Nadie puede toserle <i>"Nadie puede ponerle pegats"</i> Hay que frotarse los ojos y no por la arena del desierto <i>"Los ojos te pican"</i> Nano domina con mano de hierro el Mundial <i>"Es el dueño del hierro"</i> Esa carrera que puede ser el no va más <i>"Si no gana ya no podrá ganar más"</i></p> |
| <p>2 Identifica parte del significado de la frase por alguna palabra incluida en la misma</p> | <p>Nadie puede toserle <i>"Nadie le va a quitar los premios porque los tiene todos"</i> Hay que frotarse los ojos y no por la arena del desierto <i>"Gente impresionada"</i> Nano domina con mano de hierro el Mundial <i>"Está por encima de los demás"</i> Esa carrera que puede ser el no va más <i>"Va a ser muy importante"</i></p> |
| <p>3 Identifica parcialmente el significado de la frase</p> | <p>Nadie puede toserle <i>"Nadie puede conseguir lo que él"</i> Hay que frotarse los ojos y no por la arena del desierto <i>"Es increíble"</i> Nano domina con mano de hierro el Mundial <i>"Domina el Mundial"</i> Esa carrera que puede ser el no va más <i>"Puede ser la mejor de todas"</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p>4 Describe lo que quiere decir la frase en el contexto en el que se está utilizando dentro del texto</p> | <p>Nadie puede toserle</p> <p><i>"Fernando Alonso esta a una altura superior ganado al resto de pilotos"</i></p> <p>Hay que frotarse los ojos y no por la arena del desierto</p> <p><i>"Hay que verlo para creerlo"</i></p> <p>Nano domina con mano de hierro el Mundial</p> <p><i>"Alonso tienen el mundial controlado como el mejor piloto y el campeón"</i></p> <p>Esa carrera que puede ser el no va más</p> <p><i>"La carrera más emocionante e importante del mundial que nos puede traer grandes sorpresas"</i></p> |
|---|--|

43.-Haz un breve resumen del texto con tus propias palabras incluyendo tu opinión personal sobre el tema

| | |
|--|--|
| <p>1 No hace un resumen del texto y escriben algo que no se corresponde con lo que el texto aborda</p> | <p><i>"Fernando Alonso es un piloto de carreras "</i></p> |
| <p>2 Si repiten la idea principal del texto pero sin desarrollarla</p> | <p><i>"Alonso es el mejor piloto de la Fórmula 1 y ha conseguido victorias en las carreras anteriores, la próxima será en Montmeló donde se verá las caras con el rey"</i></p> |
| <p>3 Realizan un breve resumen del texto pero sin incluir su opinión personal</p> | <p><i>"Fernando Alonso está arrasando en la Fórmula 1 ganado todas las carreras y sin victorias para Schumacher. Todo esto está siendo un sueño manejando el mundial con mano de hierro. El próximo 5 de mayo será el Gran Premio de España, donde los pilotos volverán a verse las caras donde se espera que Alonso gane y España domine la Fórmula 1"</i></p> |
| <p>4 Realiza un breve resumen del texto con sus palabras interrelacionándolo con su opinión personal</p> | <p><i>"El texto habla sobre la Fórmula 1 y como Alonso se está convirtiendo en el mejor piloto dejando de lado al rey de las carreras Schumacher. Una vez más lo demostrará en el Gran Premio de España donde creo que será el ganador, porque es un piloto muy bueno, además Schumacher ha sido peor en las últimas carreras. El texto me ha gustado mucho, lo que pasa es que esta noticia ya es antigua, pero dice la verdad porque el asturiano es el mejor piloto español."</i></p> |

Texto 4º ESO

39.-Pon un título que se adapte al tema del que está tratando el texto

| | |
|---|---|
| 1 Si el título no refleja la temática del texto | <i>"Una persona con defectos"</i> <i>"Ser tímido es un defecto"</i> |
| 2 Si refleja alguna característica de la temática del texto | <i>"La timidez de las personas"</i> <i>"La voluntad mueve montañas"</i> |
| 3 Si identifica la temática del texto parcialmente | <i>"los defectos tienen sus virtudes"</i> <i>"Aceptarse y avanzar"</i> |
| 4 Si el título se corresponde con la temática que el texto aborda | <i>"Encontrarás una virtud en un defecto"</i> <i>"¿Defectos o virtudes?"</i> |

40.-¿En cuántas partes podemos dividir el texto y de qué nos habla el autor en cada una de ellas?

| | |
|--|---|
| 1 No identifica las partes en las que el texto se divide y lo considera como un todo | <i>"En una, habla de uno mismo y de los defectos de los demás"</i> |
| 2 Si identifica alguna de las partes del texto sin explicarlas | <i>"En dos partes, de los defectos y de algunos ejemplos"</i> |
| 3 Si identifica las partes del texto y las describe parcialmente | <i>"El texto se divide en dos partes, primero habla del defecto de la timidez y de las personas que no los son y después habla de las ventajas de la timidez"</i> |
| 4 Identifica las partes en las que el texto se divide y hace un resumen de lo se expone en cada una de ellas | <i>"Tiene dos partes, en primer lugar la chica dice que es una persona tímida y los esfuerzos que tienen que hacer los tímidos. En segundo lugar explica las cosas que le han pasado por ser tímida, pero también explica las ventajas que puede tener ese -defecto-"</i> |

41.-¿Cuál es la idea más importante o principal del texto?

| | |
|--|--|
| 1 Escribe una frase que no se corresponde con la idea principal que el texto transmite | <i>"Cuando nos habla de su pasado"</i> |
| 2 Si identifica alguna idea que se refleja en el texto | <i>"Como afrontar la timidez"</i> |
| 3 Si identifica parcialmente la idea principal del texto | <i>"Los defectos también tienen su lado positivo"</i> |
| 4 Identifica la idea principal que el texto aborda con sus propias palabras | <i>"Nuestros defectos como un reto por superar y conseguir metas no como un impedimento"</i> |

42.-Escribe a continuación lo que quieren decir las frases siguientes dentro del texto

| | |
|---|---|
| <p>1 No transmite el significado de la frase o no aportan ninguna respuesta</p> | <p>Las personas seguras de sí mismas(...) se creen la mamá de Tarzán</p> <p><i>"No sé"</i></p> <p>Los tímidos (...) tenemos que intentar hazañas mucho más difíciles para que nos amen</p> <p><i>"No sólo deben ser abiertos para que los amen"</i></p> <p>No lograba balbucear ni mu</p> <p><i>"No lograba tartamudear"</i></p> <p>La fe (...) mueve montañas</p> <p><i>"Tienes que creer en algo"</i></p> |
| <p>2 Identifica parte del significado de la frase por alguna palabra incluida en la misma</p> | <p>Las personas seguras de sí mismas(...) se creen la mamá de Tarzán</p> <p><i>"Las personas seguras son fuertes"</i></p> <p>Los tímidos (...) tenemos que intentar hazañas mucho más difíciles para que nos amen</p> <p><i>"No son tan populares y tienen que hacer más esfuerzo"</i></p> <p>No lograba balbucear ni mu</p> <p><i>"Estar callado todo el tiempo"</i></p> <p>La fe (...) mueve montañas</p> <p><i>"Necesitas la fe para hacer las cosas"</i></p> |
| <p>3 Identifica parcialmente el significado de la frase</p> | <p>Las personas seguras de sí mismas(...) se creen la mamá de Tarzán</p> <p><i>"Se creen perfectos"</i></p> <p>Los tímidos (...) tenemos que intentar hazañas mucho más difíciles para que nos amen</p> <p><i>"Tienen que trabajar más para se les reconozca"</i></p> <p>No lograba balbucear ni mu</p> <p><i>"Cuando te atragantas y no te salen las palabras"</i></p> <p>La fe (...) mueve montañas</p> <p><i>"Con la fe puedes te atreves a hacer las cosas difíciles"</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p>4 Describe lo que quiere decir la frase en el contexto en el que se está utilizando dentro del texto</p> | <p>Las personas seguras de sí mismas(...) se creen la mamá de Tarzán</p> <p><i>"Se creen superiores a todos los demás"</i></p> <p>Los tímidos (...) tenemos que intentar hazañas mucho más difíciles para que nos amen</p> <p><i>"Los tímidos tienen que esforzarse más en hacer las cosas para que los demás los reconozcan porque con su timidez tienen más obstáculos para hacer cosas que las personas que son seguras de sí mismas"</i></p> <p>No lograba balbucear ni mu</p> <p><i>"No lograba decir nada y se quedaba callada"</i></p> <p>La fe (...) mueve montañas</p> <p><i>"Si tienes fe puedes hacer y conseguir todo lo que te propongas"</i></p> |
|---|--|

43.-Haz un breve resumen del texto con tus propias palabras incluyendo tu opinión personal sobre el tema

| | |
|--|---|
| <p>1 No hace un resumen del texto y escriben algo que no se corresponde con lo que el texto aborda</p> | <p><i>"Una chica que habla de sí misma "</i></p> |
| <p>2 Si repiten la idea principal del texto pero sin desarrollarla</p> | <p><i>"La timidez tiene sus defectos pero también tienen su lado positivo"</i></p> |
| <p>3 Realizan un breve resumen del texto pero sin incluir su opinión personal</p> | <p><i>"Trata de una persona que es muy tímida y que dice que gracias a su timidez de ha convertido en una gran escritora porque la timidez también tiene sus virtudes. Además pone algunos ejemplos de su timidez y ahora cuenta su experiencia para que la gente tímida vea las virtudes que tiene"</i></p> |
| <p>4 Realiza un breve resumen del texto con sus palabras interrelacionándolo con su opinión personal</p> | <p><i>"El texto habla sobre la timidez y si esa característica puede tener un punto positivo porque a pesar de verte en situaciones comprometidas, como los ejemplos que se ponen en el texto, y de quedarte sin hacer muchas cosas por ser tímido, si te esfuerzas vas a conseguir grandes cosas, aunque eso suponga un duro trabajo por superar tus miedos, un trabajo que lo cuesta tanto a las personas seguras de sí mismas. El texto tienen razón porque yo soy muy tímido y cuando me vine a este colegio tuve que hacer muchos esfuerzos para hacer amigos y todavía me sigo poniendo colorado cuando salgo a la pizarra, pero al final eso se supera y terminas consiguiendo lo que quieres"</i></p> |

ANEXO III

*Carta a los Centros Educativos para solicitar
la participación en el estudio*



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.
Facultad de Educación.
Paseo de Canalejas, 169. 37008- Salamanca

Salamanca, 5 de septiembre de 2011

Sr/a. Director/a,

Desde el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, estamos realizando una investigación, financiada por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo, titulada: *"Evaluación de las competencias lectoescritoras y comunicacionales en el alumnado inmigrante y en situación de desventaja sociocultural"*

Consideramos que se trata de un proyecto de gran relevancia por coincidir con las líneas estratégicas para mejorar la calidad educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, nos ponemos en contacto con usted para solicitar la participación en este estudio, dado que se trata de uno de los centros educativos primordiales para nuestra investigación, por contar con un elevado número de alumnos inmigrantes matriculados. Nuestro objetivo es aplicar durante el primer trimestre del curso un cuestionario de evaluación de las competencias lectoescritoras a los alumnos de ESO, especialmente en aquellas aulas en las que haya un mayor número de alumnos inmigrantes y en situación de desventaja sociocultural. Por nuestra parte, nos comprometemos con el centro a enviar un informe individualizado de los resultados obtenidos en el mismo, así como actividades y estrategias para trabajar la comprensión lectora con los alumnos de esta etapa que puedan contribuir a la mejora continua de la calidad educativa y facilitar la atención a las necesidades de todos los alumnos, especialmente las de aquellos que presentan mayores dificultades en el acceso a los contenidos de la ESO.

Les rogamos nos respondan a este e-mail comunicándonos su interés en participar en el estudio, así como cualquier duda o aclaración que necesite al respecto. No obstante, si desea contactar personalmente con nosotros puede hacerlo en el siguiente número de teléfono: 666858752

Un cordial saludo,


Fdo. Francisca González Gil
Directora de la Investigación

Fdo. Francisca González Gil
Directora de la Investigación

ANEXO IV

*Cartas para solicitar la participación en
los grupos focales del estudio*



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.
Facultad de Educación.
Paseo de Canalejas, 169. 37008- Salamanca

Salamanca, 3 de octubre de 2011

Estimados señores,

Desde el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, estamos realizando un trabajo de investigación, financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo, titulado: *“Evaluación de las competencias lectoescritoras y comunicacionales en el alumnado inmigrante y en situación de desventaja sociocultural”*

Dicho proyecto, pretende realizar una valoración de las competencias lectoescritoras y las dificultades que se derivan de las mismas en los alumnos de ESO con el objetivo de mejorar su aprendizaje a partir del diseño de nuevas actividades y estrategias que den respuesta a las necesidades que presenten los participantes en la investigación.

Para ello, solicitamos su colaboración como padre, madre o representante legal. Concretamente, les solicitamos nos autorice la participación del niño como miembro de un grupo focal, la cual consistirá en formar parte de un grupo de debate sobre la integración del alumnado extranjero en la cultura española. Para ello será necesaria su grabación en video y audio salvaguardando en todo momento la confidencialidad y cuyos resultados únicamente se utilizarán de cara a la investigación.

Muchas gracias por su colaboración. Atentamente


Fdo. Francisca González Gil
Directora de la Investigación

D./Dña....., padre, madre,
representante legal del niño....., doy mi
autorización para la aplicación del cuestionario de evaluación.
Para que conste, firmo la presente a.....de.....de 2011

Fdo.



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación,
Facultad de Educación,
Paseo de Canalejas, 169. 37008- Salamanca

Salamanca, 21 de octubre de 2011

Desde el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, estamos realizando una investigación, financiada por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo, titulada: *"Evaluación de las competencias lectoescritoras y comunicacionales en el alumnado inmigrante y en situación de desventaja sociocultural"*

Consideramos que se trata de un proyecto de gran relevancia por coincidir con las líneas estratégicas para mejorar la calidad educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En este sentido, nos ponemos en contacto con usted para solicitar la participación en este estudio como miembro de un grupo focal, la cual consistirá en formar parte de un grupo de debate sobre la integración de extranjeros en la cultura española. Nuestro objetivo es estudiar y analizar las dificultades que puede encontrar el alumnado inmigrante como consecuencia del cambio cultural que pueden repercutir en sus habilidades comunicativas y lectoescritoras, a fin de diseñar actividades y estrategias para trabajar la comprensión lectora con los alumnos de esta etapa que puedan contribuir a la mejora continua de la calidad educativa y facilitar la atención de sus necesidades.

Les rogamos nos respondan a este e-mail comunicándonos su disposición para participar en el estudio, así como cualquier duda o aclaración que necesite al respecto. No obstante, si desea contactar personalmente con nosotros puede hacerlo en el siguiente número de teléfono: 666858752

Un cordial saludo,


Fdo. Francisca González Gil
Directora de la Investigación



