

Enseñanza bilingüe (español-inglés) y alumnado con discapacidad: nuevas barreras y desafíos de inclusión



Via Libre



Via Libre

20

1997-2017
20º Aniversario CERMI

COMITÉ ESPAÑOL
DE REPRESENTANTES
DE PERSONAS
CON DISCAPACIDAD



Índice de contenido [_Toc473821069](#)

1.	Introducción.....	5
2.	Objetivos y alcance.....	7
3.	Metodología.....	9
4.	Contexto y estado del arte	13
4.1.	Contexto normativo y de políticas.....	13
4.2.	El alumnado con discapacidad en el sistema educativo	22
4.3.	El impulso del bilingüismo educativo (español-inglés) en tres comunidades autónomas pioneras: Andalucía, Asturias y Madrid	28
4.4.	Bilingüismo educativo y NN.EE.: Evaluaciones disponibles y contexto de ajuste presupuestario	37
5.	La perspectiva de expertos y familiares: un acercamiento a partir de entrevistas.....	45
5.1.	Barreras del alumnado con necesidades especiales ante la enseñanza plurilingüe	45
5.2.	Oportunidades, buenas prácticas y propuestas: por un plurilingüismo inclusivo.....	58
6.	Resultados de la encuesta a familiares.....	71
6.1.	Perfil de los participantes	71
6.2.	Características del alumnado	77
6.3.	Características de los centros educativos y razones de elección	81
6.4.	Sobre la elección de centro y el tipo de enseñanza monolingüe-bilingüe ..	84
6.5.	Apoyo extraescolar	89
6.6.	Valoración de recursos.....	90
6.7.	Principales conclusiones de la encuesta	94
7.	La perspectiva de equipos directivos de Educación Primaria.....	97

8.	Síntesis y conclusiones	111
9.	Referencias	119
9.1.	Marco normativo y de políticas.....	119
9.2.	Referencias bibliográficas	122

Índice de tablas

Tabla 1.	Listado de interlocutores entrevistados	10
Tabla 2.	Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por sexo y tipo de necesidad. Curso 2013-2014.....	24
Tabla 3.	Alumnado con necesidades educativas especiales de todos los centros de España por tipo de centro, nivel de enseñanza y discapacidad. Curso 2013-2014.....	25
Tabla 4.	Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales por ciclo y tipo de centro. Curso 2013-2014.....	26
Tabla 5.	Necesidades educativas especiales por comunidades autónomas (porcentaje sobre el total del alumnado). Curso 2013-2014.....	27
Tabla 6.	Distribución de la muestra por CCAA.....	71
Tabla 7.	Modalidades y productos de apoyo del alumno.....	80
Tabla 6.	Tamaño del municipio	98
Tabla 7.	Perfil del alumnado con necesidades especiales	99
Tabla 8.	Medidas y recursos existentes para favorecer la inclusión educativa en segunda lengua (inglés).....	103
Tabla 9.	Percepción enseñanza bilingüe (español-inglés) y ACNEE.....	106
Tabla 10.	Prioridades de mejora	108
Tabla 11.	Otras barreras.....	109

Índice de figuras

Figura 1. Distribución porcentual del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios por tipo de discapacidad. Curso 2013-2014.....	25
Figura 2. Distribución de la muestra según tamaño de la población; Error! Marcador no definido.	
Figura 3. Distribución de la muestra según sexo.....	72
Figura 4. Parentesco de los participantes en la encuesta	73
Figura 5. Nivel de estudios alcanzados por las familias	73
Figura 6. Nivel de estudios de los familiares según modalidad de enseñanza (monolingüe vs. bilingüe).....	74
Figura 7. Nivel de inglés de las familias	75
Figura 8. Nivel de estudios alcanzado y enseñanza monolingüe/bilingüe	75
Figura 9. Principal actividad de los participantes en la encuesta.....	76
Figura 10. Tipo de actividad desempeñada y enseñanza monolingüe/bilingüe	76
Figura 11. Dificultades del alumnado y enseñanza monolingüe/bilingüe.....	77
Figura 12. Existencia de múltiples dificultades por modalidad de enseñanza (monolingüe / bilingüe).....	78
Figura 13. Severidad de las dificultades del alumnado y enseñanza monolingüe/bilingüe.....	79
Figura 14. Modalidades y productos de apoyo del alumno	80
Figura 15. Titularidad de los centros educativos	81
Figura 16. Titularidad de los centros educativos por modalidad de enseñanza.....	82
Figura 17. Modalidad de enseñanza de lenguas.....	82
Figura 18. Educación ordinaria vs. Educación especial	83
Figura 19. Curso que siguen los alumnos de centros ordinarios	83
Figura 20. Consulta a profesionales u organizaciones.....	84

Figura 21. Profesionales u organizaciones consultados por modalidad de enseñanza (monolingüe vs. bilingüe).....	85
Figura 22. Razones de la preferencia por la enseñanza monolingüe	86
Figura 23. Razones de la preferencia por la enseñanza monolingüe	87
Figura 24. Motivos de elección de un centro educativo bilingüe.....	88
Figura 25. Valoración de la enseñanza bilingüe.....	89
Figura 26. Recepción de apoyo extraescolar por parte de los alumnos	89
Figura 27. Tipo de apoyo extraescolar recibido.....	90
Figura 28. Grado de satisfacción con adaptaciones y apoyos.....	91
Figura 29. Accesibilidad y barreras de la enseñanza bilingüe	92
Figura 30. Satisfacción global con la accesibilidad y apoyos recibidos	93
Figura 31. Satisfacción con accesibilidad y apoyos por perfil y modalidad de enseñanza de lenguas (monolingüe vs. bilingüe).....	94
Figura 32. Influencia de la enseñanza bilingüe en el aprendizaje del alumnado con necesidades especiales.....	101
Figura 33. Medidas y recursos existentes para favorecer la inclusión educativa en segunda lengua (inglés).....	104
Figura 34. Percepción enseñanza bilingüe (español-inglés) y ACNEE	107
Figura 35. Prioridades de mejora en centros educativos.....	108

1. Introducción

En años recientes, diferentes Comunidades Autónomas impulsan la extensión de la enseñanza plurilingüe en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, introduciendo fundamentalmente el inglés como lengua vehicular de parte de las materias. Este impulso está suponiendo una rápida expansión de los centros educativos, fundamentalmente en Educación Primaria, que dedican a las asignaturas en lengua extranjera entre un 30% y un 50% de las horas lectivas semanales.

La adquisición de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera, se plantea como prioridad para dotar a los alumnos de competencias para desenvolverse en el actual proceso de globalización, y se corresponde con el fomento del plurilingüismo que afirma la Unión Europea. La rápida y extensa implantación de la enseñanza bilingüe o plurilingüe sigue diferentes modelos en las distintas Comunidades Autónomas y ha coincidido por otro lado con un contexto de ajuste y restricción del presupuesto educativo.

La incorporación del alumnado con necesidades educativas especiales de atención (ACNEE) relacionadas con la discapacidad a la escuela ordinaria alcanza un 80% del total de este alumnado, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, lo que supone una proporción considerable. Ahora bien, no existe una evaluación comprensiva sobre la calidad y resultados de esta incorporación educativa. Una de las circunstancias que pueden dificultar esta evaluación es la misma heterogeneidad de este alumnado. Las recientes evaluaciones autonómicas del programa bilingüe, parte de las cuales coinciden con el final de 2016, apenas aportan datos al respecto.

Dos ámbitos se combinan al considerar la presente problemática: la inclusión educativa y la aplicación de la enseñanza bilingüe. La atención a estos ejes, a su necesaria articulación, recorre el presente estudio.

El estudio "Enseñanza bilingüe (español-inglés) y alumnado con discapacidad", iniciativa de Fundación ONCE y realizado por ILUNION Tecnología y Accesibilidad, aporta un acercamiento a la cuestión combinando diferentes metodologías: la revisión del marco normativo y del conocimiento disponible, la consulta a expertos en el ámbito educativo y del sector asociativo de la discapacidad, la colaboración de las Administraciones Públicas, una encuesta a familiares y una consulta a una muestra de

equipos directivos. Pretende aportar una aproximación a las principales barreras y desafíos que afronta la accesibilidad e inclusión en la escuela de este alumnado con sus diferentes perfiles, así como fortalezas, aspectos de buena práctica y oportunidades en el contexto actual de la educación obligatoria, con especial atención a la etapa de Educación Primaria.

2. Objetivos y alcance

El objetivo principal del estudio es identificar y caracterizar la problemática específica que, en el caso del alumnado con discapacidad y considerando sus diferentes perfiles, supone la actual extensión de la enseñanza bilingüe español-inglés, atendiendo en especial a su incidencia sobre la accesibilidad universal y la inclusión educativa, así como aportar acciones de mejora.

Los objetivos específicos son:

- Caracterizar el proceso de implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en los años recientes, en el contexto de los cambios en las políticas de educación inclusiva y de compensación;
- Identificar la incidencia de estos cambios en el alumnado con discapacidad y sus familias;
- Identificar requerimientos específicos por perfiles de discapacidad así como transversales en este colectivo, además de la posible incidencia de otras variables como el género;
- Recabar la perspectiva de diferentes interlocutores en torno al objeto;
- Identificar dinámicas de exclusión, aspectos facilitadores y desafíos a la accesibilidad universal y educación inclusiva relacionadas con la implantación del modelo bilingüe español-inglés, así como propuestas de mejora de la inclusión educativa en este contexto.

Las competencias educativas están descentralizadas al ámbito autonómico, y es desde estos espacios que se ha impulsado, con diferente intensidad y variantes, la implantación del modelo. Se lleva a cabo una exploración de ámbito estatal, sobre todo por lo que se refiere al estado del arte y la encuesta a familiares de alumnado con necesidades educativas especiales en educación primaria que, realizada entre julio y octubre de 2016, recabó un total de 237 respuestas. Por otro lado, se realiza una profundización en tres Comunidades Autónomas (Andalucía, Asturias y Madrid) que han destacado por su determinación en el impulso de este paradigma.

Dada la mayor implantación del modelo bilingüe y punta de lanza que ha desempeñado la Educación Primaria, que con posterioridad se extiende a la Educación Secundaria, el presente Estudio se circunscribirá a este primer ciclo educativo.

Por el impulso y extensión que alcanza en las Comunidades Autónomas consideradas la implantación del bilingüismo en la escuela pública, el presente estudio considerará fundamentalmente este ámbito educativo.

Se pretende recoger la experiencia de los centros educativos en el entorno urbano así como observar también la problemática específica en contextos rurales.

3. Metodología

La perspectiva metodológica trata de dar respuesta a los objetivos desde un enfoque plural, que combina la elaboración de fuentes secundarias, así como técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa. La estrategia, basada en la triangulación metodológica entre diferentes técnicas de investigación pretende la validación cruzada de los resultados, así como la compensación de cada técnica, contrarrestando las limitaciones de unas con las aportaciones de otras. En concreto, las vertientes aplicadas son:

1. Estado del arte y exploración/análisis de datos disponibles;
2. Entrevistas semiestructuradas con interlocutores clave;
3. Encuesta online a familiares de alumnado con discapacidad;
4. Consulta online a equipos directivos en una muestra de centros bilingües en las comunidades seleccionadas;

La investigación tiene en cuenta tanto los aspectos transversales a diferentes perfiles de discapacidad como los requerimientos específicos.

Los siguientes apartados detallan las vertientes metodológicas.

Estado del arte: revisión del conocimiento disponible y análisis de datos

Mediante la revisión del conocimiento disponible y la exploración/análisis de datos se ha procurado caracterizar el despliegue del modelo de enseñanza bilingüe español-inglés en nuestro país, con un acercamiento específico a tres Comunidades Autónomas en la materia, con atención a aspectos como:

- Contexto legislativo y de políticas;
- Implantación del modelo en centros y secciones;
- Inversión de recursos económicos y humanos;
- Contexto de transformación del sistema educativo: la escuela inclusiva, programas de compensación, etc.;

- Exploración y análisis de datos sobre la presencia de alumnado con discapacidad en centros bilingües y en otros centros;
- Resultados y conclusiones a partir de las evaluaciones disponibles.

Entrevistas con interlocutores clave

La consulta cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas a una muestra de interlocutores clave pretendió recabar datos sobre la incidencia de la implantación del modelo bilingüe español-inglés sobre el alumnado con discapacidad, así como su valoración de dicho proceso educativo, las barreras, aspectos facilitadores y desafíos para a la inclusión de este alumnado.

La muestra comprende 12 interlocutores, tanto profesionales del ámbito de la discapacidad como familiares, representantes de entidades asociativas y de las autoridades educativas de Comunidades Autónomas. Algunos de ellos, como en el caso de CERMI o las Consejerías de Educación de Asturias y Andalucía, incorporan diversos interlocutores/personas.

El guion temático de las entrevistas se planteó de acuerdo al ámbito de responsabilidad de los interlocutores. Se llevó a cabo una transcripción selectiva y un análisis de las mismas de acuerdo a los objetivos del estudio.

La Tabla 1 presenta la relación de entidades e interlocutores entrevistados, durante los meses de junio y julio de 2016.

Tabla 1. Listado de interlocutores entrevistados

Nº	Interlocutor	Entidad
1	Comisión de Trabajo sobre Educación y Cultura CERMI: José Luis Aedo (FIAPAS) Carmen Jaúdenes (FIAPAS) M ^a Aránzazu Díez (CNSE) Isabel Ruiz López (ONCE) Tatiana Alemán Selva (PREDIF) M ^a Carmen Murillo Dávila (Federación Española de Enfermedades Raras)	CERMI
2	Pedro Benzal. Director General de Innovación. Servicio de Innovación Educativa. Rosalia Benavides. Jefa de servicio de Proyectos Internacionales.	Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Andalucía

Nº	Interlocutor	Entidad
	Rafael García Rivas. Jefe de servicio de Innovación Educativa.	
3	María Vallina Paco, Jefa del Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado Ángel Balea Vázquez, Jefe del Servicio de Evaluación Educativa Pilar Castro Cimadevilla, Jefa del Servicio de Ordenación Académica y Desarrollo Curricular	Consejería de Educación y Cultura de Asturias
4	David Cervera Olivares. Dirección General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación. Subdirector General de Programas de Innovación.	Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Madrid
5	Victor Manuel Rodríguez Muñoz. Director de área educativa	Fundación Hogar del Empleado (FUHEM)
6	Pilar Alonso Baixeras, Técnico	Equipo Específico de Discapacidad Auditiva, Comunidad de Madrid
7	Juana Hernández. Directora	Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo. Comunidad de Madrid
8	Gerardo Echeita Sarrionandia. Profesor titular	Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid
9	Manuel Poza Caparrós. Responsable de Proyectos en la Dirección de Formación, Empleo, Proyectos y Convenios	Fundación ONCE
10	Familiar del alumno con discapacidad auditiva, asiste a colegio bilingüe en Primaria	--
11	Familiar de alumno con discapacidad visual, asiste a colegio bilingüe en Primaria	--
12	Familiar de alumno con discapacidad visual, asiste a colegio bilingüe en Primaria	--

Encuesta a familias de alumnado con necesidades especiales en Educación Primaria

Se llevó a cabo una encuesta a familiares de alumnos con necesidades especiales en Educación Primaria, de cara a recabar su percepción de la enseñanza, tanto en modelo de enseñanza bilingüe como monolingüe. La encuesta, mediante cuestionario online, activa entre julio y octubre de 2016, recabó un total de 237 respuestas de familiares.

Consulta a equipos directivos en selección de centros bilingües

Se realizó un acercamiento a la experiencia en materia de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en una muestra de los centros educativos en Educación Primaria que han implantado el modelo de enseñanza bilingüe, mediante consulta a una muestra de equipos directivos. Se aplicaron como criterios de cara a la selección de los centros:

- Que el centro contara con una trayectoria amplia de implantación de la enseñanza bilingüe: que comprenda el ciclo completo de enseñanza.
- Incorporar diferentes zonas geográficas, incluyendo en lo posible también municipios de pequeño tamaño/zona rural.
- Que el centro cuente o haya contado en diferentes momentos con alumnado con discapacidad/necesidades especiales.

La consulta, mediante un cuestionario online que combina preguntas codificadas junto con otras de carácter abierto, se dirigió a los equipos directivos de dichos centros. Se pretendía recabar su experiencia y perspectiva sobre la incidencia de este cambio en la inclusión del alumnado bilingüe y la accesibilidad de la educación, las principales barreras experimentadas al respecto, aspectos facilitadores así como necesidad de apoyos percibidos.

La selección muestral y comunicaciones se llevó a cabo mediante la colaboración de las respectivas Consejerías de Educación en 15 centros de las 3 Comunidades Autónomas consideradas (Andalucía, Asturias, Madrid). Se recabó un total de 17 respuestas. Se trata de una muestra cualitativa, más próxima al enfoque de estudio de casos que a la representatividad estadística.

Fundación ONCE quiere agradecer a todas las personas e instituciones que han participado en el presente estudio. A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de las diferentes vertientes metodológicas.

4. Contexto y estado del arte

El presente capítulo pretende caracterizar el despliegue del modelo de enseñanza bilingüe español-inglés en nuestro país, así como observar la presencia del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema de enseñanza y las evaluaciones disponibles, a partir del conocimiento disponible.

La aplicación del plurilingüismo educativo español-inglés y la inclusión educativa y atención a la diversidad del alumnado con discapacidad son los dos ámbitos que se cruzan al observar esta problemática.

4.1. Contexto normativo y de políticas

4.1.1. Educación inclusiva y atención a la diversidad

Desde hace al menos dos décadas, el sistema educativo español se ha decantado por la integración escolar del alumnado con necesidades especiales relacionadas con la discapacidad. En la práctica, la incorporación del alumnado con necesidades educativas especiales a la educación ordinaria en España es elevada, con una proporción de cerca del 80%.

Las orientaciones de la normativa internacional, derivadas de la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, así como en el ámbito europeo a través de la *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020*, ponen el énfasis en avanzar hacia la educación inclusiva. El presente apartado presenta las referencias normativas que amparan esta inclusión educativa.

4.1.1.1. *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*

La *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aprobada por la Organización de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, fue ratificada por el Reino de España y entró en vigor en nuestro país el 3 de mayo de

2008. Desde esa fecha, la Convención forma parte plenamente del ordenamiento jurídico español.

Entre los principios de la Convención se encuentran el respeto de la dignidad inherente, la no discriminación, la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana y la igualdad de oportunidades.

La Convención dedica específicamente un artículo a la educación, el 24, en el que se plantean actuaciones para conseguir un sistema de educación inclusivo en todos los niveles educativos y una enseñanza a lo largo de la vida. Cabe destacar entre sus compromisos:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:
 - a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
 - b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
 - c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.
2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:
 - a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
 - b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
 - c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
 - d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

4.1.1.2. *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020*

En concordancia con los objetivos de la Convención, la Comisión Europea (2010) ha diseñado la Estrategia Europea sobre discapacidad 2010-2020, bajo el subtítulo *"un compromiso renovado para una Europa sin barreras"*. Las medidas propuestas comprenden un eje específico de **Educación y formación**, del que cabe destacar:

"El acceso a la educación general es difícil para los niños con discapacidad grave, y a veces tiene lugar de forma segregada. Las personas con discapacidad y, especialmente, los niños, deben integrarse adecuadamente en el sistema educativo general, con el apoyo individual necesario, en interés de los propios niños. Sin perjuicio de la responsabilidad de los Estados miembros respecto al contenido de los planes de estudios y la organización de los sistemas educativos, la Comisión respaldará el objetivo de una educación y formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa «Juventud en movimiento». (...) La actuación de la UE respaldará mediante «ET 2020», marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación, los esfuerzos nacionales encaminados, en primer lugar, a suprimir las barreras jurídicas y organizativas que se presentan a las personas con discapacidad en los sistemas generales de educación y de aprendizaje permanente; en segundo lugar, a apoyar oportunamente una educación inclusiva, un aprendizaje personalizado y una identificación temprana de necesidades especiales; y, por último, a facilitar una formación y un apoyo adecuados a los profesionales que trabajan a todos los niveles educativos e informar sobre tasas y resultados de participación."

La síntesis de la medida se enuncia mediante el objetivo: "Promover una educación y un aprendizaje permanente inclusivos para todos los alumnos con discapacidad."

4.1.1.3. *Legislación de ámbito estatal*

La Constitución Española de 1978 establece como norma básica diferentes artículos que se refieren a la igualdad, al derecho a la educación y a la atención y participación

de las personas con discapacidad. El artículo 27, sobre el derecho a la educación, establece en los puntos 1, 2 y 5: “1. Todos tienen el derecho a la educación. (...)”. “2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. “5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”.

Así mismo, en el año 2007 se promulga la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

En el artículo 2. Derecho al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas y de los medios de apoyo a la comunicación oral, establece que: “Se reconoce el derecho de libre opción de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas, y a los distintos medios de apoyo a la comunicación oral, en los términos establecidos en esta Ley.”

La realización del presente estudio coincide con un proceso de modificaciones legislativas en materia educativa. En primer lugar, con la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) supone, a partir de la modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, un reordenamiento del sistema educativo. La ley suscitó una amplia controversia y contestación en los diferentes sectores de la comunidad educativa. Suspendidas primero algunas de sus medidas más polémicas, como las evaluaciones externas al final de cada ciclo educativo, en diciembre de 2016 se alcanzó un acuerdo parlamentario que crea una subcomisión, la cual dispone de seis meses para buscar

una ley que sustituya a la LOMCE ¹. En el presente informe se mencionarán algunos aspectos que recoge la actual Ley.

En relación con la discapacidad, el mismo preámbulo plantea un enfoque de inclusión y no discriminación, a partir de las normas y orientaciones de política internacional mencionadas arriba:

"De acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa «Juventud en movimiento», planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008."

La LOMCE establece "*El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio*". La modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, redacta en los siguientes términos el aspecto de inclusión, como parte del principio de equidad:

"b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad."

¹ Álvarez, P. (2016). "La negociación del pacto educativo arranca con la abstención de Podemos y los nacionalistas". El País. 01/12/2016. Disponible en:
http://politica.elpais.com/politica/2016/11/30/actualidad/1480520987_897940.html

En diferentes artículos relativos a distintos niveles educativos, **en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras y el alumnado con discapacidad**, se incluye una referencia a medidas de flexibilización en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para este alumnado. El artículo 19, sección 4, se redacta en los términos:

Se establecerán **medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera** para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones **en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.**"

El artículo 27, **Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento** (previstos a partir de 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria), comprende:

"3. Estos programas irán dirigidos preferentemente a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo.

4. Las Administraciones educativas garantizarán al alumnado con discapacidad que participe en estos programas la disposición de los recursos de apoyo que, con carácter general, se prevean para este alumnado en el Sistema Educativo Español."

La Sección cuarta, sobre **alumnado con dificultades específicas de aprendizaje**, establece entre las medidas de escolarización y atención:

"1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.

2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje **se regirá por los principios de normalización e inclusión** y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas."

Una de las principales novedades que introducía la LOMCE son las **evaluaciones externas al final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato**,

planteadas como necesarias para obtener la titulación correspondiente, fueron una de las medidas más criticadas por diferentes sectores, y suspendidas finalmente de la Ley en octubre de 2016.

4.1.2. El plurilingüismo en el marco educativo

La adquisición de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera (oral o de signos), se plantea como prioridad para dotar a los alumnos de competencias para desenvolverse en el actual proceso de globalización, y una estrategia en consonancia con el fomento del plurilingüismo que promueve la Unión Europea.

En nuestro país existe desde hace décadas la enseñanza bilingüe y la inmersión lingüística en comunidades que cuentan con una lengua cooficial. Se trata de una circunstancia distinta, en cuanto en dichos territorios se da un uso en el contexto diario de las dos lenguas oficiales, a diferencia de lo que supone la inmersión en una lengua extranjera. En estas comunidades se incorpora progresivamente la enseñanza trilingüe en diferentes centros, aunque el peso de la lengua extranjera ocupa una proporción menor, comparativamente, a lo que supone la enseñanza bilingüe español-inglés en comunidades con una sola lengua oficial.

El presente epígrafe presenta un acercamiento al "*Marco de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*" (Consejo de Europa, 2001), que fundamenta en buena medida el enfoque educativo del plurilingüismo, así como a las menciones en la Ley de ámbito estatal actual.

4.1.2.1. Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

En 2001 el Consejo de Europa aprobó el "*Marco de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*", como resultado de más de 10 años de investigación. Este Marco de referencia "*proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que*

aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida." (Consejo de Europa, 2001).

El Marco común europeo de referencia para las lenguas pretende ofrecer, pues, una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza en Europa.

El Marco común europeo de referencia para las lenguas pone el énfasis en alcanzar el **plurilingüismo**, un concepto que es diferente al de multilingüismo:

"El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional.

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto." (Consejo de Europa, 2001)

En pocas palabras, el plurilingüismo es la capacidad que tiene el individuo para comunicarse en diferentes lenguas, poniendo en juego la destreza combinada de su conocimiento de unas y otras.

Según apunta el Marco, *"en esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos —o incluso tres lenguas— cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el*

objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe."

A través del fomento del plurilingüismo, se *"facilita a los profesionales la especificación de objetivos y la descripción del aprovechamiento de muy diversas formas según las necesidades, las características y los recursos de los alumnos, que tienen un carácter variable."* (Consejo de Europa, 2001).

4.1.2.2. El impulso del plurilingüismo en la LOMCE

La LOMCE plantea como uno de sus pilares el fomento del plurilingüismo, desde el mismo Preámbulo:

"Junto a estos principios es necesario destacar tres ámbitos sobre los que la LOMCE hace especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, **el fomento del plurilingüismo**, y la modernización de la Formación Profesional.

"El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera."

En su "Disposición adicional trigésima séptima. Expertos con dominio de lenguas extranjeras", plantea la contratación de personal asistente con dominio de lenguas extranjeras, en apoyo del profesorado.

Asimismo, la "Disposición final séptima bis. Bases de la educación plurilingüe" dispone que "El Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde segundo

ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas."

En el apartado "4.1.1.3. *Legislación de ámbito estatal*" se mencionó la previsión de la Ley respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras y el alumnado con discapacidad, en especial con dificultades de expresión oral, en el sentido de establecer medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera, sin que repercutan en minorar las calificaciones obtenidas.

Por su parte, las Comunidades Autónomas cuentan con competencia para, desde el presente marco legislativo, establecer sus criterios de ordenación e impulso del plurilingüismo.

4.2. El alumnado con discapacidad en el sistema educativo

De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el alumnado con necesidades educativas especiales asciende al 2,1% del alumnado total, en las enseñanzas no universitarias. De manera mayoritaria, en un 80%, este alumnado con discapacidad cursa estudios en centros ordinarios, frente al 20% que participa de la Educación Especial. El presente apartado caracteriza los principales rasgos de este alumnado.

El alumnado con **necesidad específica de apoyo educativo**, que en el curso 2013-2014 ascendió a 439.665 alumnos, comprende cuatro perfiles diferenciados:

1. Alumnado con necesidades educativas especiales, relacionadas con situaciones de discapacidad;
2. Altas capacidades intelectuales;
3. Incorporación tardía al sistema educativo;
4. Otras categorías. Este segmento comprende, entre otras, situaciones que se podrían considerar próximas a la situación de discapacidad, tales como el "retraso madurativo", los "trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación", los "trastornos del aprendizaje".

El alumnado con necesidades educativas especiales, relacionadas con la discapacidad, ascendía en el curso 2013-2014 a 165.101 estudiantes, de los cuales 109.169 son varones, lo que representa el 66,1% del total, respecto a 55.932 niñas y mujeres, el 33,9% de este conjunto.

La Tabla 2 recoge el alumnado con necesidades educativas especiales de todos los centros de España por nivel de enseñanza y tipo de necesidad, para el curso 2013-2014. Por perfiles, las alumnas y alumnos con discapacidad intelectual son los más numerosos (67.060), seguidos por los que presentan trastornos graves de desarrollo o de conducta (59.325). Estos dos grupos, que precisamente pueden experimentar dificultades significativas ante los desafíos de la educación escolar y de la adquisición del lenguaje, tanto de la primera como de una segunda lengua, representan el 76,5% del alumnado con necesidades educativas especiales. Son menos numerosos aquellos que presentan discapacidad motora (13.103 estudiantes), plurideficiencia (10.942 estudiantes) y deficiencia auditiva (7.456 estudiantes) o visual (3.129 estudiantes).

Tabla 2. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por sexo y tipo de necesidad. Curso 2013-2014

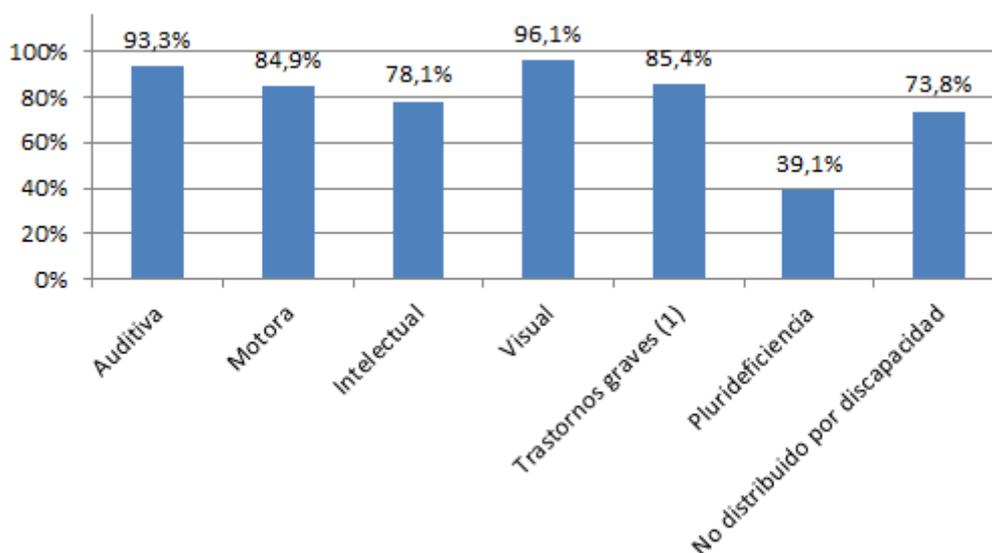
TIPO DE NECESIDAD	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
TOTAL	439.665	279.636	160.029
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	165.101	109.169	55.932
Auditiva	7.456	4.201	3.255
Motora	13.102	7.570	5.532
Intelectual	67.145	39.188	27.957
Visual	3.133	1.777	1.356
Trastornos graves (1)	59.296	47.058	12.238
Plurideficiencia	11.022	6.606	4.416
No distribuido por discapacidad	3.947	2.769	1.178
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES	15.876	10.366	5.510
INTEGRACIÓN TARDÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	9.232	5.008	4.224
OTRAS CATEGORÍAS DE NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO	249.456	155.093	94.363
Retraso madurativo	7.277	5.152	2.125
Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	39.768	27.495	12.273
Trastornos del aprendizaje	92.188	55.974	36.214
Alumnado con desconocimiento grave de la lengua de instrucción	9.003	4.862	4.141
Alumnado en situación de desventaja socio-educativa	35.420	19.341	16.079
No distribuido por otras categorías	65.800	42.269	23.531

Nota: 1) 'Trastornos graves' incluye 'Trastornos generalizados del desarrollo' y 'Trastornos graves de conducta/personalidad'.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El alumnado con discapacidad integrado en **centros ordinarios** asciende al 79,6% del total frente al 20,4% que participa de la **Educación Especial**, es decir, en centros específicos y unidades específicas de discapacidad en centros ordinarios. Teniendo en cuenta el perfil de discapacidad, la proporción más alta de integración corresponde a la discapacidad visual (96,1%) y auditiva (93,3%) y el menor a la plurideficiencia (39,1%) (Figura 1).

Figura 1. Distribución porcentual del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios por tipo de discapacidad. Curso 2013-2014



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El grupo mayoritario del alumnado con necesidades educativas especiales, el 37%, se encuentra en la Educación Primaria. Le siguen los alumnos que cursan la ESO, con un 25,6%. La proporción de alumnos con discapacidad que permanece en el sistema educativo más allá de la ESO cae drásticamente. Tan sólo un 1,3% cursa estudios de Bachillerato, un 1,8% realiza FP de grado medio, el 0,2% FP de grado superior, un 2,1% Programas de Cualificación Profesional Inicial el 1,8%.

Tabla 3. Alumnado con necesidades educativas especiales de todos los centros de España por tipo de centro, nivel de enseñanza y discapacidad. Curso 2013-2014

	Total	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trastornos graves (1)	Plurideficiencia	No distribuido
TOTAL	165.101	7.456	13.102	67.145	3.133	59.296	11.022	3.947
Educación Especial	33.752	503	1.978	14.724	123	8.677	6.712	1.035
Educación Infantil	16.074	1.253	2.579	3.455	582	7.265	689	251
Educación Primaria	61.050	2.983	4.990	24.008	1.297	24.729	1.855	1.188
ESO	42.230	1.893	2.553	19.407	792	15.633	1.109	843

	Total	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trastornos graves (1)	Pluri-deficiencia	No distribuido
Bachillerato	2.138	290	428	145	188	1.022	24	41
FP Grado Medio	2.893	293	355	1.258	66	795	90	36
FP Grado Superior	408	98	105	31	42	112	15	5
Programas de Cualificación Profesional Inicial	3.532	97	77	2.298	38	828	146	48
Programas de Cualificación Profesional Educación Especial	3.024	46	37	1.819	5	235	382	500

Nota: 1) 'Trastornos graves' incluye 'Trastornos generalizados del desarrollo' y 'Trastornos graves de conducta/personalidad'.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Este alumnado se distribuye de manera proporcional entre centros públicos y concertados, con 2,2% global en cada caso. Desciende de manera drástica en la enseñanza privada no concertada, donde supone tan sólo el 0,3% del total.

Tabla 4. Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales por ciclo y tipo de centro. Curso 2013-2014

	Total (1)	E. Infantil	E. Primaria	ESO	PCPI	Bachillerato	FP
TOTAL	2,1	0,9	2,1	2,3	7,8	0,4	0,5
Centros Públicos	2,2	1,1	2,5	2,5	6,8	0,3	0,5
Enseñanza concertada	2,2	0,6	1,5	2,1	11,3	0,5	0,7
Enseñanza privada no concertada	0,3	0,2	0,4	0,4	31,2	0,3	0,2
Hombres	2,7	1,1	2,8	3,3	7,4	0,5	0,6
Mujeres	1,5	0,6	1,4	1,6	8,8	0,2	0,5

Nota (1) En el cálculo del Total se incluye el alumnado de la Educación Especial específica.

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016.

Las Comunidades Autónomas con mayor proporción de alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y trastornos graves son Navarra, con un 5,8%, seguida por Ceuta (3,5%) y Cantabria (3,4%). En el otro extremo, las comunidades que registran una menor proporción de alumnado con necesidades educativas especiales son Comunidad Valenciana (0,5%) y Cataluña (1,4%).

Tabla 5. Necesidades educativas especiales por comunidades autónomas (porcentaje sobre el total del alumnado). Curso 2013-2014

Territorio	Porcentaje
TOTAL	2,1
Andalucía	2,7
Aragón	1,7
Asturias (Principado de)	2,8
Balears (Illes)	2,9
Canarias	2
Cantabria	3,4
Castilla y León	2,6
Castilla-La Mancha	2,3
Cataluña	1,4
Comunitat Valenciana	0,5
Extremadura	1,8
Galicia	2,3
Madrid (Comunidad de)	2
Murcia (Región de)	3,3
Navarra (Comunidad Foral de)	5,8
País Vasco	2,1
Rioja (La)	2,5
Ceuta	3,5
Melilla	2,7

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

En resumen, se constata una tasa de incorporación de los alumnos/as con discapacidad a las aulas ordinarias de en torno a ocho de cada diez alumnos/as. Sus perfiles son muy diferentes, y por tanto sus necesidades de atención.

Si bien la tasa de incorporación de estos alumnos/as al sistema ordinario es considerable, no existen apenas datos que permitan conocer los resultados alcanzados en cuanto a la inclusión efectiva de este alumnado, lo cual en sí es ya bastante preocupante (Fernández Enguita, 2016).

4.3. El impulso del bilingüismo educativo (español-inglés) en tres comunidades autónomas pioneras: Andalucía, Asturias y Madrid

Una vez observados los datos de incorporación y distribución del alumnado con necesidades especiales de atención por motivos de discapacidad en el ámbito estatal, el presente epígrafe ofrece un acercamiento a la implantación de la enseñanza plurilingüe en tres Comunidades Autónomas de referencia en el impulso de esta política educativa: Andalucía, Asturias y Madrid.

Con sus variaciones en cada ámbito autonómico, los centros docentes que participan en el proyecto bilingüe establecen, en los diferentes cursos de las etapas educativas, una serie de materias en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en lengua extranjera. Es lo que se conoce como metodología AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, que pretende lograr una mejora de la competencia en la lengua extranjera a la vez que se abordan los contenidos de otras materias no lingüísticas.

En su mayoría, los centros de Programa (en Educación Primaria) ofrecen Ciencias de la naturaleza o Conocimiento del medio como área bilingüe, seguido por asignaturas como Educación Artística, Ciencias Sociales, Educación Física, etc. A finales de 2016 Principado de Asturias y Comunidad de Madrid han aportado evaluaciones del sistema bilingüe. Por su parte, el 23 enero de 2017 el parlamento andaluz aprobó el "Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía: Horizonte 2020" donde se hace una síntesis de los avances de los planes anteriores y se marcan líneas de desarrollo futuro.

4.3.1. Andalucía

Tras emprender programas piloto de enseñanza bilingüe en centros públicos desde 1998, en 2004 la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía elaboró el "*Plan de Fomento del Plurilingüismo*", fuertemente inspirado en los principios e iniciativas de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa. Dicho Plan pretende el incremento real de la competencia lingüística de idiomas modernos a través de la aplicación de

políticas activas de difusión de lenguas en el sistema educativo, e incluía sesenta acciones recogidas en cinco programas: *Centros Bilingües*, *Escuelas Oficiales de Idiomas*, *Plurilingüismo y profesorado*, *Plurilingüismo y sociedad* y, por último, *Plurilingüismo e interculturalidad*. El Plan de Fomento del Plurilingüismo, que llevó a cabo una evaluación en 2008-2009 (Lorenzo, 2009), impulsa la difusión y accesibilidad de la oferta de educación bilingüe en la actualidad.

Según la Consejería de Educación (2015a), cabe destacar entre los datos principales del curso 2015-2016:

- 1.857.256 alumnos escolarizados
- 6.996 centros educativos:
 - 4.587 públicos
 - 2.409 privados
- Respecto a la enseñanza bilingüe:
 - 55 nuevos centros bilingües y plurilingües
 - En total 1.211 centros bilingües y plurilingües sostenidos con fondos públicos
 - 321.685 alumnos enseñanza bilingüe

La Guía Informativa para Centros de Enseñanza Bilingüe (Consejería de Educación, 2013:117), el proyecto Lingüístico de Centro cuenta entre sus ámbitos de actuación:

Actuaciones de atención a la diversidad. Uno de los logros fundamentales de la escuela andaluza es el alto nivel de equidad que la distingue. Este principio fundamental de nuestro sistema educativo también debe aplicarse a la educación lingüística en dos sentidos fundamentales: atención a la diversidad de capacidades y atención a la diversidad lingüística y cultural. Ambos sentidos hablan de la construcción de una escuela inclusiva a través de actuaciones de educación lingüística con niños y niñas con discapacidad (por ejemplo, niños y niñas sordos y su utilización del lenguaje de signos en la escuela, además del trabajo en comprensión lectora y los problemas que esta supone para estos niños) y niños y niñas de origen extranjero que no hablen la lengua de la escuela.

En 2009 se publicó una evaluación de dicho Plan, encargada por la Consejería de

Educación a la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (Lorenzo, 2009). Entre sus principales resultados cabe destacar:

- Las pruebas lingüísticas de la evaluación indican *"-en línea con otros estudios internacionales- los incrementos de la competencia idiomática en los programas bilingües, además de ser sensibles, son perceptibles en un corto espacio de tiempo, produciendo un aprendizaje muy acelerado. Se deduce, además, que los programas bilingües en secundaria muestran una mayor rentabilidad que en primaria aspecto que de confirmarse podría advertirnos de los efectos limitados -aunque siempre beneficiosos- el aprendizaje temprano."* (pp. 6-7).
- Se constata el desarrollo de competencias generales en el alumnado (conocimiento del mundo, motivación, estrategias de aprendizaje). Es reseñable, en opinión de los autores, la percepción casi unánime por parte de los participantes en los programas de que la enseñanza de contenidos a través de la lengua extranjera no supone en ningún caso carencias en el aprendizaje de las áreas no lingüísticas. Los datos apuntan hacia una mejora en el procesamiento de los contenidos curriculares como efecto del mayor esfuerzo cognitivo que requiere el procesamiento de la información en L2 por parte del alumnado (p. 23).
- Los *niveles de satisfacción* expresados por los participantes en el programa - profesores, estudiantes y familias- muestran una valoración positiva o muy positiva casi unánime de los efectos y funcionamiento de los programas bilingües. Como puntos fuertes, destacan las mejoras en la competencia lingüística del alumnado, los niveles de procesamiento de contenidos en las materias de áreas no lingüísticas y el perfeccionamiento de competencias en la lengua materna y en las terceras lenguas. Como aspectos que mejorar, se apuntan la formación lingüística y metodológica del profesorado, la disponibilidad de recursos y materiales para la enseñanza bilingüe y la extensión del programa a otros alumnos y niveles (p. 23).

Ahora bien, al observar el **nivel cultural** de las familias que participan en la evaluación, los autores del estudio constatan que es más elevado al promedio de las familias andaluzas, con un alto compromiso con los objetivos educativos:

En relación con el nivel cultural de las familias, el 40% de padres y madres de alumnado en grupos bilingües afirma haber cursado estudios superiores frente a un 2% que no ha concluido los estudios primarios. En primaria, el número de padres y madres con estudios superiores desciende seis puntos y el porcentaje que no culminó los estudios primarios se eleva en cuatro puntos, llegando al 6%.

Cabe preguntarse —a la luz de estos datos— si el perfil del alumnado de los programas bilingües coincide con el perfil sociocultural de las familias con hijos en edad escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En cualquier caso, en opinión de los autores, el sistema de selección del alumnado de los programas bilingües ha respetado el principio de igualdad de oportunidades propio de la enseñanza pública y es equiparable al seguido en otros programas bilingües europeos, cuando no menos selectivo. Junto con esto ha de tenerse en cuenta que existen procedimientos de optimización de recursos de los programas bilingües que los podrían hacer más inclusivos (Lorenzo, 2009, pp. 18-19).

La evaluación no menciona siquiera la presencia en el alumnado de perfiles con necesidades especiales de atención: quedaron fuera de visibilidad y evaluación, y por tanto las barreras, oportunidades y desafíos que les puede suponer la enseñanza bilingüe.

A 10 años de la implantación del plurilingüismo educativo, la Revista Andalucía Educativa, dedicó un monográfico en 2015 a la valoración del programa. El artículo "*Logros y retos de una década bilingüe en Andalucía*", por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2015b), plantea **el desafío de la atención a la diversidad en los centros bilingües**. Para ello parte de los principios enunciados por la LOE-LOMCE en su preámbulo, sobre la centralidad del alumnado en la educación, su razón de ser, y la equidad. En este sentido, la Consejería afirma cómo:

La aplicación de este principio en los Centros Bilingües y en los Centros Plurilingües nos lleva a conjugar las especificidades de la escuela inclusiva con las características propias de la enseñanza bilingüe, con el fin de lograr que todo el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y la adquisición de las competencias básicas para poder llegar a ser un miembro activo de la sociedad, en la que los idiomas son parte imprescindible en la formación necesaria para la vida. Es evidente que a medida que los Centros Bilingües han evolucionado se han enfrentado al reto de dar respuesta a la creciente diversidad presente en sus aulas, ya que han pasado de ser meras secciones bilingües o plurilingües a centros en los que todo su alumnado recibe esta enseñanza, con independencia de las necesidades específicas de apoyo educativo que precisen.

En la actualidad, la comunidad educativa, consciente de esta problemática, reclama estrategias de atención a la diversidad que garanticen el éxito del proceso de aprendizaje de todo el alumnado inmerso en enseñanza bilingüe. Estas medidas, entre otras, pasan por adaptaciones curriculares de Áreas Lingüísticas y no Lingüísticas, programas de refuerzo de la lengua extranjera, enseñanza por ámbitos o medidas organizativas como agrupamientos flexibles, desdoblamiento de grupos o apoyo en grupo ordinario, así como alternativas metodológicas o de evaluación.

Para llevar a cabo estas medidas de adaptación y refuerzo, incluyendo alternativas metodológicas o de evaluación, requieren a juicio de la Consejería la implicación del profesorado de los Centros bilingües, *"que no solo ha tenido que formarse en lengua extranjera y en metodología AICLE, como hemos destacado más arriba, para poder impartir su área en otro idioma, sino que está realizando el esfuerzo de adaptar su práctica docente a la heterogeneidad del alumnado de los grupos bilingües. En general, los Centros Bilingües han tenido que llevar a cabo un proceso de adaptación organizativa que atienda esta diversidad, contando con escasos recursos destinados a ello."*

Recientemente, Andalucía ha puesto en marcha el *"Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020"*. En este documento se hace referencia a la necesidad de incidir en la elaboración de materiales de aprendizaje de las lenguas prestando una mayor atención a la enseñanza de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

4.3.2. Principado de Asturias

El Programa Bilingüe (PB) es una iniciativa que comienza en Asturias en el año 2004 de forma experimental, como Convenio MEC-British Council, y que a partir del año 2008 se consolida y expande con rapidez por la red de centros: pasando de 15 centros en el curso 2006-2007 a 180 en el curso 2010-2011. En el curso 2015-2016 hay 217 centros ofertando PB, incremento al que ha contribuido la entrada de centros de ESO en los dos últimos años. Esto supone una implantación cercana al 50% de la red educativa asturiana. En el curso 2014-2015 el modelo bilingüe comprendía en Asturias 31.101 estudiantes, lo que representa poco más del 40% de la matrícula total.

El programa bilingüe cuenta con un primer informe autonómico de evaluación, publicada en noviembre de 2016 (Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias, 2016). El informe, basado en cuatro estudios independientes para valorar los resultados del proyecto, aborda el análisis de la organización y funcionamiento del PB; las opiniones y percepciones de familias cuyos hijos e hijas se escolarizan en el mismo; así como el desempeño académico del alumnado bilingüe y no bilingüe, considerando variables como el nivel sociocultural de las familias. Entre sus resultados cabe destacar:

1. El aprendizaje de las materias no lingüísticas no se resiente (son aquellas impartidas mayoritariamente en lengua extranjera, en inglés) y existe, además, un alto grado de satisfacción entre las familias.
2. En cuanto al desempeño académico, los datos reflejan que en los seis cursos de Educación Primaria se observa una ligera ventaja en las tasas de promoción a favor del alumnado del programa bilingüe (de entre el 0,7% y el 2,1%). La diferencia es mucho más clara en Educación Secundaria: de promedio, el alumnado no bilingüe en ESO presenta una tasa de éxito que es un 11,5% más baja que la del alumnado bilingüe.
3. Una de las variables de contexto con mayor fuerza explicativa en el rendimiento del alumnado es su Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC), calculado en función de los estudios y profesiones de las familias. Aunque el Programa está abierto formalmente a todo el alumnado con independencia de su historial académico o residencia, la mayoría del alumnado bilingüe se caracteriza por tener un ISEC de nivel alto o medio-alto: el 58% del alumnado bilingüe de 4º de Educación Primaria y hasta dos de cada tres alumnos/as en 2º de ESO (este resultado es convergente con el observado por la evaluación del Programa en Andalucía). Esto teniendo en cuenta que los alumnos con discapacidades más severas, y por tanto, con más dificultades para promocionar, no entran en programas bilingües.
4. *"En Primaria la diferencia en la distribución del ISEC es más pequeña que en ESO. Sin embargo, en el primer caso los datos deben interpretarse como diferencias entre centros, mientras que en ESO a estas diferencias entre centros habría que añadir el efecto de las diferencias entre el alumnado*

individualmente considerado. Es decir: en EP existe cierta tendencia por parte de los centros que escolarizan a alumnado de ISEC alto a solicitar su adhesión al programa bilingüe. Sin embargo, en ESO el incremento de la asimetría de la distribución se explicaría por un factor individual adicional: dentro de cada centro existe una tendencia que apunta a que las familias de ISEC Alto y Medio-Alto tienden a solicitar la inclusión de sus hijos/as en los programas bilingües más que las familias de ISEC bajo y medio-bajo."

5. Entre los "elementos negativos en la aplicación y funcionamiento del programa" se citan, entre otros como la escasez de recursos o disponibilidades horarias en algunos centros, los "problemas para alumnos con necesidades especiales y alumnado con dificultades". No se describen estos problemas. Se advierten también "posibles efectos discriminantes (de discriminación positiva sobre todo) en el alumnado".

Si bien el informe muestra datos sobre el índice socioeconómico y cultural, no ofrece datos sobre la distribución del alumnado con necesidades especiales de atención entre el programa bilingüe y el no bilingüe, ni en Primaria ni en ESO.

Al evaluar y monitorizar funcionamiento general del programa en cada centro, el estudio aplica un conjunto de indicadores (33 ítems descriptivos de la práctica semanal, en buena medida referidos a la aplicación metodológica del enfoque AICLE, cumplimiento de la normativa y percepción del profesorado). Aunque algunos se refieren a la adecuación a la diversidad de la enseñanza, tales como "atención a los diferentes estilos de aprendizaje", "diversidad de soportes y estímulos", no se contempla de manera específica en este conjunto de indicadores la situación o adecuación de la enseñanza al alumnado con necesidades educativas especiales de atención.

4.3.3. Comunidad de Madrid

La Comunidad de Madrid, pionera asimismo y referencia en esta política educativa, ha pasado de 26 colegios de Educación Infantil y Primaria en el curso 2004/2005 a implantar, al iniciarse el curso 2015-2016, el modelo de enseñanza bilingüe en 463 centros públicos, lo que representa la mitad de los colegios públicos de la región (353) y un tercio de los Institutos de Educación Secundaria (110).

Madrid Comunidad Bilingüe es un programa español-inglés que tiene como objetivo que los alumnos adquieran competencias en inglés utilizando directamente el idioma como medio de comunicación en asignaturas que de otra forma se impartirían en castellano. El Programa se desarrolla en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria seleccionados por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Se inicia en el primer curso de Educación Primaria de modo que cada año se va implantando gradualmente en el resto de los niveles hasta abarcar toda la etapa. La Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, regula el funcionamiento de los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

El proyecto educativo presentado por el colegio que opta a convertirse en bilingüe debe contar con el apoyo mayoritario del Claustro de Profesores y del Consejo Escolar del centro. De este modo, toda la comunidad educativa expresa su compromiso y se involucra en la puesta en marcha del Programa (Consejería de Educación, Juventud y Deporte, 2016a).

Todos los colegios bilingües imparten en lengua inglesa las áreas de Inglés, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y, como mínimo, otra área más, como Educación Artística o Educación Física. De esta manera, cualquier área, a excepción de Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura, puede impartirse en inglés. Los maestros que imparten áreas en inglés deben contar con la correspondiente habilitación lingüística (Consejería de Educación, Juventud y Deporte, 2016a).

De acuerdo con la D.G. de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación (2015a), se señalan entre los datos al inicio del curso 2015-2016 (enseñanza no universitaria):

- 1,1 millones de alumnos: 13.954 más que el curso anterior;
- Incremento de 525 profesores de la plantilla docente en la enseñanza pública;
- Refuerzo de la atención a alumnos con necesidades educativas especiales con 50 maestros especialistas;
- En cuanto al bilingüismo:

- 353 colegios bilingües (17 más), lo que supone una implantación del 45% de los colegios
- 110 Institutos bilingües (12 más), lo que supone una implantación del 37% de los Institutos
- 181 centros concertados (18 más), lo que supone una implantación del bilingüismo del 42% de los colegios
- 3.125 maestros y 1.500 profesores de Secundaria habilitados
- 1.699 auxiliares de conversación nativos.

En Madrid ya hay 30 municipios con el 100% de sus colegios públicos bilingües y, en Secundaria, la ciudad de Tres Cantos oferta actualmente el bilingüismo en todos sus institutos (Es por Madrid, 2016).

Según afirma la Consejería de Educación, Juventud y Deporte (D.G. de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación, 2015a), el Programa:

... mantiene y refuerza los programas que garantizan dicha equidad, incrementando de manera sustancial el importe de las becas y ayudas, hasta los 91,5 millones de euros, y potenciando otros programas como las aulas de compensación educativa, el programa para la prevención y control del absentismo escolar, y las aulas de enlace. Los principales organismos internacionales resaltan esa simbiosis entre equidad y excelencia como reflejo de un buen sistema educativo. Organismos, como la OCDE o la IEA constatan en sus evaluaciones internacionales (PISA, TIMSS, PIRLS) que el sistema educativo madrileño está al nivel de los países más avanzados de la Unión Europea.

En diciembre de 2016 la Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2016b) ha publicado la "I Fase de la Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid". Dicha evaluación revisa diversos análisis académicos de pruebas de evaluación en Primaria y Secundaria, así como los datos de estudios internacionales (TIMSS 2015 y PISA 2015). Como conclusiones generales, dicha evaluación destaca:

- El Programa Bilingüe cumple con su principal objetivo de mejorar de forma destacada el nivel de inglés de los alumnos.

- Impartir las asignaturas de Ciencias en Inglés no reduce el nivel de conocimientos adquiridos en esas materias por los alumnos.

A partir de datos basados en evaluaciones internacionales (TIMSS 2015 y PISA 2015), la Consejería de Educación observa a considerar la diferencia de rendimiento en función del nivel sociocultural de acuerdo al ISEC (ISEC es un índice social, económico y cultural calculado a partir de las encuestas aplicadas a los estudiantes, sus familias y los profesores y directores del centro), refleja mayor equidad en Madrid en Ciencias que en España y la OCDE. A partir del informe PISA 2015, observa que la comparación entre 2015 y 2012 muestra que no hay efecto de “segregación” en el bilingüismo:

- El porcentaje de varianza entre centros respecto del total ha disminuido (de 15,2% a 8,4%)
- El índice de inclusión social ha aumentado (de 82,8% a 89,8%).

El informe de evaluación aportado en esta Fase I no ofrece datos específicos sobre la distribución entre centros bilingües/monolingües y otros aspectos de la situación de ACNEE. Estos datos, sin embargo, estarán contemplados en el ISEC y permitirían una evaluación y monitorización en el tiempo.

4.4. Bilingüismo educativo y NN.EE.: Evaluaciones disponibles y contexto de ajuste presupuestario

El apartado previo ha mostrado los principales resultados de evaluaciones autonómicas del Programa Bilingüe, dos de ellas muy recientes: en Andalucía (2009), Asturias (2016) y Madrid (2016). Sus datos se complementarán con otras aproximaciones disponibles, así como se situará el Programa en el contexto de ajuste presupuestario en educación que ha sido contemporáneo a su impulso en los últimos años.

4.4.1. Inclusión educativa y plurilingüismo: evaluaciones disponibles

Como se planteó desde el principio, la presente cuestión combina la atención a la escuela inclusiva y a la implantación de la enseñanza bilingüe. Ambas políticas y prácticas escolares se interrelacionan y han de alcanzar articulaciones acertadas para garantizar el adelanto educativo del alumnado con necesidades especiales en convivencia con el conjunto de los alumnos/as.

España optó hace tiempo por la integración de los alumnos con discapacidades en las aulas ordinarias, con una tasa de inclusión que ronda en torno a ocho de cada diez alumnos. Como señala el sociólogo de la educación Mariano Fernández Enguita (2016: 233), la variada casuística, la heterogeneidad del colectivo, a falta de datos más detallados en las tasas de indicadores, dificulta realizar un balance general; la percepción de los propios implicados, como alumnos y familiares y los educadores es indicativa, pero no aporta una base suficiente. Antes que una conclusión sobre el resultado, se impone la necesidad de un mejor conocimiento de esta realidad.

Las evaluaciones del Programa Bilingüe en Andalucía y en Asturias coinciden en observar cómo el nivel cultural (Andalucía) / Índice Socioeconómico y Cultural, calculado en función de los estudios y profesiones de las familias (Asturias) es más alto en el alumnado del Programa Bilingüe. La evaluación en Asturias observa como esta diferencia se acrecienta en la Educación Secundaria. Es preciso observar cómo el seguimiento de este Programa requiere un sobreesfuerzo por parte de las familias, en parte económico. La evaluación del Programa en Madrid observa grados de equidad mayores al promedio en España y en la OCDE, tanto el resultado de la asignatura Ciencias como en las diferencias entre centros.

Estas evaluaciones no ofrecen datos específicos sobre alumnado con necesidades especiales de atención, como sería su distribución entre centros y líneas dentro del Programa Bilingüe y no bilingüe; se llega a identificar la existencia de "dificultades" en relación con este alumnado (Consejería de Educación, Principado de Asturias, 2016), más no se describen.

Cabe mencionar entre los diversos estudios disponibles, tres referencias que aportan información relacionada con el objeto de investigación:

- El informe de Brindusa et al. (2013), evalúa el programa de educación bilingüe en la Comunidad de Madrid. Para ello compara colegios bilingües desde 2004 con colegios que no se incorporaron al programa. Entre sus conclusiones se observa cómo el programa complica el acceso a los contenidos para muchos alumnos de manera que sus padres no optan por ese modelo. Ahora bien, lo más relevante de cara al presente estudio es la constatación de cómo en los centros que se incorporaron al programa bilingüe las características del alumnado variaron: aumentó el porcentaje de alumnos de padres con estudios universitarios (del 33% al 39%) y ocupaciones profesionales (24% al 29%), mientras que disminuyó el porcentaje de alumnos inmigrantes (del 19% al 13%) y el de alumnos con necesidades especiales (del 11 al 6%).
- Laorden y Peñafiel (2010) llevaron a cabo una consulta acerca de la percepción de diversos aspectos de la experiencia educativa a una muestra de equipos directivos de centros bilingües en la Comunidad de Madrid. Se preguntó a dichos equipos acerca de su percepción sobre la situación de los alumnos con necesidades especiales y el 69% contestó que era más difícil atender sus necesidades, el 13% afirmó que el inglés les motiva y se facilitan algunos avances y el 11% no había encontrado diferencias. Los casos más significativos se refieren a la dificultad para estos niños que no pueden seguir las clases en inglés (33%), necesitan más adaptaciones y tienen menos seguimiento (22%).
- La Federación de Trabajadores de la Enseñanza-UGT realizó en 2014 una encuesta dirigida al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (FETE-UGT, 2014). La encuesta, con limitaciones a tener en cuenta

a la hora de interpretar los resultados², tiene el valor de haber preguntado sobre la opinión de los docentes, tanto de Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria como de Instituto de Educación Secundaria, sobre la posible incidencia del modelo bilingüe de la Comunidad de Madrid en la atención a la diversidad del alumnado:

- La respuesta en este sentido fue categórica: el 94% de los maestros que respondió (53) y el 87% de los profesores de Secundaria (234) cree que el actual modelo bilingüe dificulta la integración de alumnado con necesidades educativas especiales o específicas de apoyo en las áreas impartidas en inglés.
- Preguntados por la manera de integrar a este tipo de alumnado en las áreas impartidas en inglés, el 76% de los maestros se inclina por medidas como los grupos flexibles o profesorado de apoyo en el aula, porcentaje que sube al 88% de los docentes de Secundaria.
- Sugieren además otro tipo de alternativas el 24% y el 12% respectivamente. Entre ellas el informe destaca las siguientes, pero debe reseñarse que se repite la opción de utilizar el castellano con este tipo de alumnos:
 - Impartir todas las asignaturas en castellano y que el alumno recibiera más horas de apoyo de PT y AL, cuando el resto de la clase esté dando las asignaturas bilingües.

² La encuesta realizada por FETE-UGT (2014) contó con un total de 321 respuestas. La muestra parece estar equilibrada en términos proporcionales en cuanto a profesorado titular e interino, zonas geográficas en la región; se consideran las variables de edad y adscripción a Centro bilingüe y no bilingüe. Ahora bien, tiene un manifiesto desequilibrio, que se explicita, en cuanto un 77% del profesorado participante es de Enseñanza Secundaria, frente a un 17% de Primaria. Por otro lado, no se aportan datos de sexo del profesorado que responde la encuesta, una variable relevante, en su adecuación proporcional o no, a esta realidad, a la hora de interpretar los resultados.

- Tratar inglés como otra instrumental más y que los alumnos pudieran recibir refuerzos en esta área.
 - Adaptación de materiales curriculares.
 - PT también para las materias en inglés.
- Por su parte, Sánchez Ludeña (2013) señala cómo la división en dos secciones de los Institutos de Educación Secundaria, el Programa bilingüe y la Sección bilingüe implica una segregación del alumnado. El Programa supone una inversión más intensiva en la L2, mientras que la Sección se reduce a un tercio o menos de las asignaturas. Para acceder al Programa es preciso haber superado la prueba final de idioma de primaria o acreditar que se cuenta, al menos, con el nivel exigido. Esto supone una forma sutil de selección, ya que se agrupa a los alumnos según demuestren o no ciertas habilidades, en este caso el dominio del idioma. Esta vía de implantación masiva y rápida del bilingüismo educativo crea, de esta manera, distintas categorías de alumnos en una enseñanza obligatoria, donde debería primar el criterio de la inclusión.

Si bien las evaluaciones del Programa Bilingüe no ofrecen datos específicos sobre la situación del alumnado con necesidades especiales de atención, salvo la mención de dificultades, unas y otras evaluaciones, con su diferente alcance, constatan una diferenciación del alumnado de acuerdo a su nivel cultural y/o socioeconómico, que es mayor en el Programa Bilingüe. Otras evaluaciones constatan, de manera efectiva, los riesgos de segregación que la rápida expansión del Programa y su aplicación actual comportan para colectivos vulnerables, en concreto para el ACNEE. Esta observación coincide, como se verá, con la perspectiva de los expertos entrevistados en el presente estudio.

4.4.2. La expansión del Programa Bilingüe en el contexto de ajuste presupuestario

La decidida inversión en el fomento del bilingüismo/plurilingüismo educativo ha tenido lugar, sobre todo a partir de 2010, en un contexto de intensos recortes/ajustes presupuestarios, aplicados a diferentes ámbitos, entre ellos la educación. Esta inversión volvió a aumentar en 2014. Para situar este contexto, que sin duda afecta a las actuaciones de inclusión y compensación educativa, se aportarán datos de dos informes de especial relevancia y actualidad.

La Fundación BBVA publicó en 2016 un informe según el cual, con apoyo en los datos oficiales, el gasto público total en educación ha caído durante la crisis un 15%, quedando en niveles de hace casi una década. Entretanto, el dinero que aportan las familias a la educación ha subido un 28%. La investigación de la Fundación BBVA alertaba de cómo esta dependencia del dinero familiar para afrontar los recortes y desafíos de la educación condiciona la igualdad de oportunidades de los alumnos (Álvarez, 2016a; Fundación BBVA / Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, 2016).

Según dicho informe, este incremento del gasto familiar se debe principalmente al dinero destinado a pagar las clases extraescolares de los hijos, los libros y el transporte escolar en las primeras etapas educativas y al incremento que experimentaron las tasas universitarias de los campus públicos a partir de 2012.

De esta forma, el esfuerzo de las familias españolas las sitúa a la cabeza de los países industrializados del entorno. Su gasto representa el 0,5% del Producto Interior Bruto (PIB), un porcentaje superior a la media europea (0,4%) mientras que el gasto que destina el sector público (el Estado y las autonomías, que tienen transferidas el grueso de las competencias educativas y son las que más deben aportar) es “claramente inferior” al de la UE (3,8% frente a un 4,6%).

Entre otras medidas, el informe recomienda que España concentre los esfuerzos financieros en incrementar los recursos de apoyo a los alumnos con mayores

dificultades para obtener resultados formativos y en los centros con entornos desfavorables.

Por su parte, Comisiones Obreras publicó el informe "*Crisis económica y financiación educativa: evolución de la inversión (2009-2013)*" (Comisiones Obreras 2016; Álvarez, 2016b). De acuerdo con sus datos, convergentes con los aportados por el informe BBVA, durante el periodo considerado, la inversión educativa de las Administraciones habría pasado de 53.895 millones a 44.974 millones, mientras el número de alumnos ha subido un 7,7% en las enseñanzas de régimen general (575.000 más hasta ocho millones de estudiantes) y el 9,3% en universitaria, con 114.000 más hasta un total de 1,3 millones. Este recorte, de más de un 20% por alumno, dejaría el gasto público educativo en relación con el PIB a niveles de 1988.

Esta reducción presupuestaria situaría España a la cola de Europa y la OCDE en el porcentaje de gasto público total dedicado a educación, con un 8%. Son dos puntos menos que el promedio de UE y más de tres respecto a la OCDE (11,6%). Por detrás solo quedan Hungría (7,5) e Italia (7,4). Respecto al gasto como porcentaje del PIB, en España era del 3,7% en 2012 frente al 4,8% de la OCDE y el 4,6% de la Unión Europea.

El informe constata además la gran disparidad de inversión entre comunidades, que en 2013 alcanzó un 73% entre los 5.467 euros por alumno del País Vasco y los 3.153 euros de Madrid³.

³ Como observa Fernández Enguita respecto a las diferencias entre territorios administrativos, "Las divisorias entre el centro y la periferia, la costa y el interior, el norte y el sur o, simplemente, las provincias ricas y las pobres fueron parte del paisaje del siglo xix y la mayor parte del xx. La llegada de la democracia y el desarrollo del Estado de las Autonomías tuvieron un efecto inicial nivelador, pero con el tiempo se han venido consolidando relevantes diferencias. Así, en 2012, el gasto público por alumno de las enseñanzas no universitarias en los centros estatales fue, en el País Vasco, un 68 % superior a la media nacional, pero en Madrid fue un 14 % inferior (seguramente atribuible más a la política del gobierno regional y a la fuerte presencia de la enseñanza privada –y no concertada– que a la capacidad

De especial interés a los efectos del presente estudio es el hecho de que los recortes más significativos se han producido en áreas como la educación compensatoria, con un 25,5% menos de inversión para tratar a los alumnos más rezagados o con dificultades de aprendizaje. Por otro lado, en el período también se han reducido a casi la mitad los fondos para la formación del profesorado y en un 41,9% el presupuesto destinado a la investigación educativa.

económica de la región) y en Canarias un 8 % inferior (probablemente al revés); si a los alumnos de los centros estatales añadiéramos los de los concertados, los respectivos porcentajes serían 39 % en más y 15 y 4 % en menos". (Fernández Enguita, 2016:230).

5. La perspectiva de expertos y familiares: un acercamiento a partir de entrevistas

El presente capítulo ofrece un acercamiento a la cuestión, esto es, al cruce entre educación inclusiva e implantación de la enseñanza bilingüe en los años recientes, por parte de una serie de expertos en educación inclusiva y familiares (su relación en la Tabla 1). Estas personas comprenden investigadores académicos, servicios de orientación al alumnado con discapacidad, voces del sector asociativo, así como familiares de alumnos/as con discapacidad visual y auditiva, cursando enseñanza bilingüe en centros ordinarios. Se trata de un acercamiento exploratorio, basado en una muestra cualitativa de 12 entrevistas.

La heterogeneidad del alumnado que comprende el paraguas "necesidades educativas especiales" constituye el escenario donde se juega la inclusión. El capítulo presenta en primer lugar un acercamiento a las barreras percibidas en relación con la enseñanza bilingüe, que implica un añadido de complejidad y un riesgo de segregación ante una escuela que ha dado el paso de incorporar de manera amplia a este alumnado. El segundo apartado plantea las oportunidades percibidas en relación con la enseñanza plurilingüe y sugerencias de mejora hacia una atención más competente en relación con este alumnado. El tercer epígrafe caracteriza los principales perfiles que pueden tener dificultades con la enseñanza plurilingüe y sus necesidades específicas.

5.1. Barreras del alumnado con necesidades especiales ante la enseñanza plurilingüe

El alumnado con necesidades especiales ante la enseñanza plurilingüe es aquel que puede tener dificultades relacionadas con el aprendizaje en general y en especial con la adquisición del lenguaje. El presente apartado plantea diferentes barreras ante la implantación de la enseñanza bilingüe para estos perfiles de alumnado y sus familias, la amenaza de nuevos efectos de segregación, observando diferentes dimensiones de la cuestión: desde el aula y el soporte familiar al contexto escolar.

5.1.1. Avance en la incorporación del ACNEE, carencias en inclusión

Como apuntan los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, nuestro país ha apostado desde hace años por la incorporación del alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, hasta alcanzar un 80% del alumnado con estas características, respecto a un 20% que cursa Educación Especial. Si bien este camino supone un avance relevante, diferentes expertos observan sin embargo cómo los modelos de enseñanza no han variado en consecuencia con esta incorporación en su enfoque convencional y, en términos generales, muestran escasa apertura hacia la accesibilidad universal del aprendizaje y la inclusión efectiva.

El **problema de base**, en el que se inscriben las distintas barreras, se sitúa en el **modelo educativo predominante**, basado, en términos mayoritarios, en los esquemas tradicionales basados en el libro de texto, los pupitres en fila ante el profesor y la pizarra, aunque ahora pueda tratarse de una pizarra digital. En otras palabras, prevalece todavía la estandarización de los procesos educativos, orientados a un alumno considerado "normal", mientras aún no se comprende ni atiende con adecuación suficiente el hecho de la diversidad del alumnado, tanto por necesidades especiales de atención como por otras condiciones de complejidad/vulnerabilidad.

"Esto se encuadra en una reflexión sobre el modelo actual de la escuela y la educación: se está educando para la sociedad industrial, el taylorismo..." (Poza, Fundación ONCE)

"Ahora, un proyector o una pizarra digital, pero con un modelo básicamente igual, con un contenido que se va secuenciando de manera consecutiva, exámenes, controles y esa dinámica más homogeneizadora de la enseñanza tradicional. Ese esquema es contrario a la idea de una enseñanza que tiene que ser abierta a la diversidad, y por lo tanto si el sistema educativo no ha mejorado en ese sentido, con o sin bilingüismo, no podemos esperar encontrar situaciones satisfactorias de esta situación." (Echeita, UAM)

Este sistema educativo marcado por la pauta de la uniformidad, aun en las transformaciones que implica la introducción del bilingüismo y las TIC, se caracteriza, con excepciones, por una marcada inercia en las mentalidades pedagógicas y una **escasa orientación a la innovación**. Y la escuela inclusiva se relaciona con, y plantea retos a la innovación pedagógica.

"En paralelo a este proceso, yo creo que esta comunidad y otras muchas, me temo, en el marco de las leyes que tenemos han hecho poco por mejorar y por facilitar la innovación y la mejora general de los centros con una mirada inclusiva. En ese sentido, percibo que estamos en un proceso estancado, respecto a las políticas de inclusión en su conjunto y que, desde mi punto de vista tienen que ser políticas de innovación, de mejora." (Rodríguez, FUHEM)

"Observo una enorme debilidad de las políticas de mejora y de transformación escolar, y por lo tanto mi percepción y la de otros expertos es que estamos en un cierto estancamiento en cuanto a la calidad de esa respuesta educativa para los alumnos y alumnas más vulnerables, por razones de discapacidad o de origen social o de otro tipo." (Echeita, UAM)

Ante una escuela donde predominan la estandarización de los procedimientos y la escasa innovación, los alumnos/as diferentes al promedio, con NEE, que suponen una mayor complejidad, lejos de considerarse un desafío de innovación y mejora, se contemplan en la práctica por diferentes actores como un obstáculo o lastre. Diferentes expertos perciben una tendencia, incluso en auge, que tiende a situar "*e/ problema*" antes en los alumnos/as con necesidades especiales que en la escuela. Esto es, se prima el diagnóstico clínico del alumnado con necesidades especiales, y se dispone una atención separada, fuera del aula, a través del refuerzo del "profesorado terapéutico" (PT) y/o "profesorado de audición y lenguaje" (AL). Entretanto, el esquema pedagógico estándar no se modifica, sino que es este alumnado el que ha de adaptarse a la pauta uniformizada.

"En ese marco, no hemos visto grandes transformaciones de nuestro sistema educativo y seguimos teniendo un sistema en general muy uniforme que todavía ve a las dificultades de algunos alumnos como un problema de los alumnos y a ver cómo nos lo quitamos de encima y no como un estímulo precisamente para mejorar, etc." (Rodríguez, FUHEM)

Este enfoque que prima, según diferentes expertos, en la escuela, se corresponde con el paradigma médico de atención a la discapacidad, cuando sin embargo hoy se afirma la necesidad de actuar conforme a un modelo más social o ecológico, donde se modifique y adecue también el entorno con criterios de accesibilidad, de manera que dé respuesta al hecho de la diversidad.

En este cuadro de escasa innovación, donde la orientación individual(ista) y la competitividad cobran auge, resulta adverso al trato inclusivo del alumnado más vulnerable.

"Un profesorado con poca experiencia en temas de innovación, en temas de inclusión educativa, que pone en marcha enfoques muy competitivos, muy tradicionales. Si tendemos a diversificar la enseñanza, tenemos que ir a enfoques más cooperativos, más de atención a la diversidad. La competitividad no juega ningún beneficio. A nuestros alumnos les excluye completamente del marco educativo. Siempre van a tener cierto camino que recorrer el otro a lo mejor recorre más rápidamente, no significa que mejor." (Alonso, Equipo Específico Discapacidad Auditiva, CAM)

Sobre este panorama de escasa implantación de una pedagogía inclusiva, investigación e innovación, **la enseñanza bilingüe se sobrepone como un segundo factor**, y al hacerlo plantea un componente añadido de complejidad.

"Los chavales con necesidades especiales, a lo mejor alcanzamos ciertos niveles de inclusión social, quizá logramos mejorar niveles de aprendizaje, más que si estuvieran en contextos completamente segregados, pero estamos a años luz de tener resuelto en nuestras aulas un aprendizaje para todos, un diseño universal del aprendizaje, que el profesorado fuera consciente que tienen no 24 niños y uno con necesidades especiales, sino quizá seis o siete niveles distintos a los que atender, y por tanto, preparar materiales distintos, y atender no sólo la diversidad funcional, porque los chavales son distintos. El que diga lo contrario, que los problemas de inclusión vienen por el bilingüismo, creo que no. Ahora, añade complejidad. Si de repente tienes dos asignaturas más en inglés, y hay chavales que tienen mucho riesgo de desengancharse de las actividades cotidianas del aula, si encima la clase es en inglés, el riesgo se acrecienta." (Rodríguez, FUHEM)

Por otra parte, desde el ámbito asociativo como profesional en relación con el alumnado sordo, también en centros más orientados hacia este perfil, se conocen diferentes maneras de aplicar la enseñanza bilingüe, con distintos grados de inmersión, lo que ofrece márgenes de alternativa. Ahora bien, se critica el enfoque predominante falto de una orientación inclusiva, en aspectos como la formación del profesorado o la gestión de los tiempos de aprendizaje.

"Nosotros tenemos conocimiento de centros inclusivos para niños sordos que siguen distintos modelos de bilingüismo. Eso les permite adaptarlo a las necesidades de cada niño, optar por la inmersión en un bilingüismo total o en dos asignaturas, o en una, etc., hay distintas posibilidades. El bilingüismo es adecuado, es a lo que hay que tender en este mundo globalizado. Lo que hay que criticar quizá es el planteamiento con que se está haciendo, con profesionales que no están formados para ello, los tiempos, etc." (Díez, CNSE, CERMI)

Esta escuela ordinaria que ha incorporado al alumnado con necesidades especiales además se ha podido ver perjudicada en años recientes por la **escasez y recorte en**

profesorado de apoyo, por lo que confluye simultáneamente mayor exigencia educativa con menor grado de apoyo, en términos generales, para el alumnado vulnerable. Esta confluencia se puede traducir en una dinámica de exclusión: de actividades, aulas, centros escolares.

"Un dato importante es que el 99% del alumnado con discapacidad se concentra en colegios públicos o concertados sostenidos con fondos públicos. Las problemáticas de estos centros son la falta de recursos, la falta de medios para el profesorado de apoyo, fisioterapeutas, logopedas... entonces digo, este niño que no participe, que no esté o que no haga. En esos modelos educativos, no puedes hacer educación física (alumnado con discapacidad física) pues te apartan, no la haces ni te la evalúan. Pero aquí, ¿de qué te apartan?, ¿de todas las asignaturas que se hagan en inglés?, Pues, ¿cuál es tu currículum?" (Poza, Fundación ONCE)

Como se observó en la evidencia disponible, la enseñanza bilingüe traslada una **mayor demanda de apoyo a la familia**, para acompañar al alumno/a al clarificar contenidos, resolver tareas, etc., además de un desembolso particular para apoyo extraescolar. Esta situación establece un corte de hecho en el acceso y permanencia en esta enseñanza, relacionado con la competencia cultural y/o estatus socioeconómico (hecho que recogen las evaluaciones disponibles). **A este corte cultural/socioeconómico**, que afecta a la igualdad de oportunidades en la población general, **se añaden**, en la percepción de familiares y expertos, **las dificultades extra que puede suponer la discapacidad** (sensorial o cognitiva, relacionada con el área del lenguaje).

"Estamos animando a todos, vamos a intentar apoyar a todos [a la enseñanza bilingüe]. Pero bueno, entiendo es complejo y difícil sobre todo para los padres. Además de Braille tengo que aprender inglés para ayudar a mi hijo, que les pasa a los niños 'normales', que los padres no pueden ayudarles a tomar la lección, o a hacer un esquema porque no saben inglés...Pienso que las personas con discapacidad tenemos los problemas de la población general, que luego se nos agrava por nuestra forma de acceder a la materia en sí, que hace que muchas veces retrocedamos nosotros mismos. [A la hora de elegir esta educación]" (Ruiz, ONCE, CERMI)

Esta demanda intensa de soporte por parte de los familiares, sobre todo en caso de dificultades en relación con el aprendizaje de la lengua, puede requerir de ellos enseñarles en la práctica los contenidos en castellano para que los puedan comprender, incluso preparando materiales alternativos de apoyo.

Implicaciones, pues sí, porque muchas familias tienen que preparar las materias que se dan en inglés, pues las tienen que dar en casa en castellano, porque el niño en inglés puede que ni las entienda. ...que sean ellos mismos los que preparen materiales en castellano para que el niño lo haga luego en el colegio, o incluso que lo hagan, asuman ellos enseñarles asignaturas, que sean básicamente ellos los que lo enseñen. (Hernández, Equipo Específico Alteraciones Graves Desarrollo, CAM)

Los recursos de **apoyo extraescolar**, como las academias de inglés, al que pueden acudir algunas familias a partir de su bolsillo, no están preparados, en términos generales, para la atención más compleja que requieren alumnos con necesidades especiales, sobre todo de orden cognitivo/sensorial:

"Las academias están para cualquiera que tenga dificultades con el inglés, pero si es un alumno con necesidades educativas especiales, nos volvemos a encontrar con el mismo handicap: y es que la academia tampoco está preparada para atenderle... y el profesorado igual, su cometido es enseñar inglés. Por lo que se reproduce el esquema; el alumno no tiene los apoyos necesarios en el centro pero si acude fuera, tampoco los va a encontrar." (Poza, Fundación ONCE)

Cabe mencionar, como una de las prácticas para resolver esta situación, la iniciativa "Allies in English" de la asociación **T.Oigo** (<http://www.t-oigo.com/allies/>), que en el ámbito de la discapacidad auditiva promueve el soporte de profesores de apoyo voluntarios en inglés, conocedores de la especificidad del aprendizaje de este alumnado. Si bien no es una iniciativa que, en principio, pueda ser aplicada a todo el espectro de la discapacidad auditiva infantil, ya que está dirigido a un tipo de población, con restos auditivos funcionales, y hay que tener en cuenta que no es algo generalizado, ya que se desarrolla tan solo en una localidad.

Aunque los rasgos apuntados puedan caracterizar la Educación Primaria y Secundaria en términos transversales, lejos de considerarse como un mapa o un itinerario homogéneo, se reconoce la existencia de **diferencias en enfoques pedagógicos y oportunidades de inclusión, aplicando un enfoque plurilingüe, tanto entre asignaturas** como, de manera más amplia, entre **los ciclos de Educación Primaria y Secundaria**.

- En la Educación Primaria:
 - Un único maestro/a se hace cargo de la mayor parte de las materias, lo que favorece un conocimiento más a fondo del conjunto de los

alumnos/as y el aprendizaje colaborativo de contenidos entre distintas materias.

- En aquellos centros con Proyecto Bilingüe, éste se aplica al conjunto del aula, sin clasificaciones del alumnado en distintos itinerarios conforme a su competencia en L2.
- La Educación Secundaria:
 - Los docentes, titulados universitarios, son múltiples, para las diversas asignaturas, lo que dificulta o supone un desafío mayor al aprendizaje colaborativo de contenidos (entre materias) y conocimiento más en profundidad del alumnado.
 - En aquellos centros de Educación Secundaria con Proyecto Bilingüe se establece una separación entre aulas/líneas de alumnos sobre el criterio de la competencia lingüística en la L2.
- Entre **las materias**, se identifican asignaturas como Ciencias Naturales y Sociales que, en mayor medida que Matemáticas o Lengua, favorecen el aprendizaje por proyectos, el trabajo en equipo e interacción entre iguales. En los Proyectos Bilingües son estas materias las que, precisamente, se imparten en inglés. Ofrecen una oportunidad de socialización y en contrapartida suponen un riesgo de exclusión si el plurilingüismo no se aplica con acierto. En concreto, recibir refuerzo educativo de manera separada al grupo escolar en estas asignaturas supone una pérdida por parte del alumno con necesidades especiales (y de su grupo, por otro lado) de las habilidades de cooperación y aprendizaje en grupo, de interacción, en suma.

"El modelo de bilingüismo... el elemento fundamental es que se da Science y Ciencias Sociales en inglés. Esa es un área desde el punto de vista educativo muy importante por su contenido, porque en muchos colegios, y es muy razonable, es una materia que se presta mucho al trabajo activo, a la colaboración, al uso del lenguaje, porque desarrollas trabajos sobre la naturaleza, sobre el contexto social o geográfico, e interactúas mucho -aunque también se puede dar a la vieja usanza con el profesor, el libro de texto, subraya copia y repite. [...] no participar en Science es perder una enorme cantidad de tiempo, de actividades, de inputs para los alumnos, para todos, pero también para los alumnos con necesidades especiales para interactuar con sus iguales y participar en actividades colectivas... (Echeita, UAM)

El salir fuera de clase para recibir apoyo escolar supone, además de perder oportunidades de aprendizaje, interacción y disfrute en el grupo de pares, **un señalamiento negativo (estigma) del alumnado**, y contribuye, en este sentido, a su exclusión.

En el momento de realización de las entrevistas con profesionales, así como con el sector asociativo (mayo-junio de 2016), una de las principales preocupaciones son las **barreras jurídicas**. Se plantea la posible barrera -en el contexto de incertidumbre ante la implantación de la LOMCE- de que el no alcanzar determinadas competencias lingüísticas en inglés, pueda constituir una traba al desarrollo formativo y profesional, más allá de la educación obligatoria, de alumnos competentes.

"Las familias están preocupadas por el bilingüismo. En el caso de la sordera, ya presenta dificultades para acceder al primer idioma oral, ahora bien, si se han implantado coclear, igual pueden acceder como cualquier niño. Pero no es lo normal, aun cuando se haya detectado de manera precoz, cuente con implante coclear, tiene problemas para acceder al castellano, al inglés normalmente también. Si la norma compensara ese déficit podríamos estar más tranquilos, pero parece que no dan opción a una educación superior ni siquiera de grado medio ni una vocación. Puedes ser un médico extraordinario, pero como tengas problemas con el inglés, no vas a poder estudiar Medicina. O una FP de informática o auxiliar de enfermería, donde es más importante la vocación..." (Aedo, FIAPAS, CERMI)

La evaluación y la exigencia para obtener tanto el título de ESO como el acceder a la Educación Superior, a falta de contar con competencias en lingüísticas en inglés, aun contando con capacidades profesionales, constituye el aspecto concreto de esta barrera.

"Cuando se complete el calendario de la LOMCE, cuando se realicen las revalidas de Secundaria y de Bachillerato, se van a tener que examinar en primera lengua extranjera y segunda lengua extranjera. Y si no aprueban, no obtienen título de la ESO, título de Bachillerato. Y si vamos más arriba, Bolonia exige ya hoy por hoy a todos los grados que tengan un nivel B1 en todas las áreas, incluso el B2 en determinadas áreas para poder obtener el título de grado en la Universidad, con lo cual es un problema que trasciende a todas las etapas educativas." (Aedo, CERMI)

En este sentido, la simple exención en la adquisición del idioma, que se aplica en diferentes asignaturas y etapas educativas, no sería la solución, sino una adaptación curricular y de la metodología pedagógica que tenga en cuenta las modalidades específicas de aprendizaje de este alumnado.

"Muchas veces se dice eso de que "los sordos no pueden hablar inglés". Y después cuando quieren estudiar en la universidad no pueden. Pero no es el alumnado el que tiene la culpa. Son los profesores los que han tomado esas decisiones, y los padres dicen que ya habrá tiempo para aprender inglés más adelante. Pero llega el Bachillerato y se les exige inglés, durante dos años. Y ya es tarde. Tienen que empezar desde pequeños. Yo entiendo que puede que el profesorado no tenga el tiempo y los recursos necesarios, pero hay que darles la oportunidad, si no no podrán acceder a esa lengua. La realidad es que no hay medidas específicas, ni recursos, eso es con lo que se encuentra el alumnado sordo." (Díez, CNSE, CERMI)

"Por ley, la exención es una situación excepcional. Nosotros nos hemos encontrado con algunos sordos que solicitaron la exención, se la concedieron sin explicar las consecuencias que iba a tener a lo largo de su escolarización y claro, luego han tenido problemas. Nosotros decimos, aunque sea con una adaptación significativa, es preferible que curse la asignatura." (Jaúdenes, FIAPAS, CERMI)

Entre las consecuencias de no adaptar con acierto la pedagogía de enseñanza en inglés, con los ajustes que se puedan requerir, además de una barrera jurídica para acceder a otros ciclos educativos superiores, es la posterior marginación en el mercado laboral.

5.1.2. Programa Bilingüe y efectos de segregación

Diversos expertos en educación consultados observan un **desplazamiento paulatino del alumnado con necesidades especiales hacia los colegios no bilingües**, en la medida en que todavía existe esta opción en el entorno próximo. La encuesta a familiares corrobora este desplazamiento de los perfiles con mayor complejidad de atención a los centros monolingües. Cuando se trata de Educación Secundaria bilingüe, estos alumnos/as tienden a ubicarse en la "Sección" o en las aulas con menor exigencia de competencia en segunda lengua.

Desde el sector asociativo, en concreto en el ámbito de la discapacidad auditiva y visual, en términos generales, se tiende a animar a la escolarización bilingüe. No se perciben quejas formales en relación con el acceso a la enseñanza bilingüe. Se trata de una situación más bien de hecho: escasa adaptación pedagógica, mayor exigencia de apoyo a la familia...

"No hemos tenido ninguna queja en ningún sitio que digan a mi hijo le obligan a ir a la línea no bilingüe, es un poco la familia." (Ruíz, ONCE, CERMI)

Algunos profesionales, incluyendo parte del profesorado y equipos directivos, pueden desincentivar, con argumentos más sutiles o directos, la elección de enseñanza plurilingüe al alumnado/familias con necesidades especiales, ante los retos añadidos que supone el aprendizaje en la L2.

"La red de centros bilingües estaba funcionando como una fuerza de expulsión de esos centros, o de no escolarización en esos centros de los alumnos con necesidades especiales, de aquellos precisamente con mayor dificultad para poder acceder a una segunda lengua. En ese contexto además se producía el hecho de que con una aparente justificación, como siempre muy bien intencionada, en términos de decir: 'pobrecitos chavales, pobrecitos alumnos, si además de que tienen que venir a un cole ordinario con todas las dificultades de ajuste, de adaptación ya tienen de por sí a las enseñanzas en castellano, si además tienen que hacerlo en inglés pues esto va a ser muy negativo para ellos': una manera sutil pero perversa de decir 'este no es tu cole'". (Echeita, UAM)

La derivación y **concentración paulatina de alumnos con necesidades especiales en colegios ordinarios fuera del programa bilingüe** supone para estos centros una mayor "carga", en cuanto este alumnado supone mayor complejidad de atención, lo que implica mayor dificultad para estos centros a la hora de ofrecer y mantener una enseñanza de calidad para todos.

Si hay colegios en la zona que son monolingües, siempre se recomienda, seguro, si el niño tiene dificultades, yo creo que sí. El equipo directivo, incluso la propia red de orientación, a la hora de, tiende a, con lo cual también es un peligro, puesto que al final vas concentrando en el monolingüe los niños que tienen también más dificultades. (Hernández, Equipo Específico Alteraciones Graves Desarrollo, CAM)

La concentración de alumnado vulnerable, por condiciones socioeconómicas o necesidades especiales en centros no bilingües supone, además de un reto para mantener la calidad educativa en estos centros, una **clasificación, estratificación y segregación** del alumnado, lo que conlleva, entre otras consecuencias, cierta **estigmatización tanto de estos centros escolares** como un **etiquetado negativo de su alumnado**.

"Un problema importante, que los centros bilingües van a tener unas líneas bilingües y otras que no van a ser bilingües ¿quién va a acabar en esa línea no bilingüe? Las personas con discapacidad que tengan dificultades para acceder a un segundo idioma, las personas con problemas fuertes, familias

desagregadas, colectivos desfavorecidos. Todos estos colectivos van a quedar etiquetados en la línea de no bilingüismo en contra de los que están en la línea bilingüe, que van a ser los que van a ser considerados normales, y los otros van a ser los fuera de lo normal. Desde el principio se va a etiquetar en los centros bilingües a los alumnos que estén en un sitio o estén en el otro." (Aedo, FIAPAS, CERMI)

No es una media representativa del entorno. Cuando hay mucha concentración de los alumnos de una etnia o de una raza, pues eso hace que se... no es bueno. (Hernández, Equipo Específico Alteraciones Graves Desarrollo, CAM)

En este sentido, dos vectores principales influyen en la estigmatización de los centros /itinerarios no bilingües:

- **Valor atribuido:** El **plurilingüismo educativo alcanza hoy una valoración social positiva**, que gana además en la medida en que se va extendiendo el modelo, mientras que los centros fuera de este programa se desvalorizan socialmente en la comparación. Esta moda y valoración social de la enseñanza bilingüe proyecta estereotipos negativos y un sentido de **estigma**, "marca" disvalor **hacia su par comparativo**: la escuela monolingüe, su profesorado y su alumnado.
- **Composición socioeconómica y cultural del alumnado/familias:** La paulatina diferenciación efectiva de alumnado y estratos sociales entre la red plurilingüe/monolingüe. Aquellos alumnos con mayores competencias escolares y nivel sociocultural de la familia –estatus-, tiende a elegir y puede permanecer en la red plurilingüe, mientras que el alumnado con mayores dificultades, vulnerabilidad y menor nivel socioeducativo de la familia tiende a elegir/verse desplazado a la red monolingüe.

En concordancia con el informe evaluativo de la Consejería de Educación del Principado de Asturias (2016), profesionales y representantes del sector asociativo observan cómo la diferenciación y segregación se acentúa en Secundaria, por la mayor agrupación del alumnado en un solo centro en EP y su mayor flexibilidad pedagógica, señaladas con anterioridad.

"Primaria es una etapa cuya metodología, manera de afrontar el aprendizaje, con pocos profesores, permite mucha más interacción, más flexibilidad. Puedes dar Science en inglés, si un grupo de profesores y profesoras decide trabajar por proyectos es más fácil incorporar. Hemos hecho experiencias de integrar el

Inglés y la Lengua, o Science y el Inglés, yo creo que la Primaria permite una cierta flexibilidad... (Rodríguez, FUHEM)

Los expertos observan cómo si se llega a afianzar el proceso percibido de segregación entre perfiles de alumnado entre unos y otros tipos de centro, tanto la sobrecarga de alumnado complejo como el estigma sobre la red escolar no bilingüe y su alumnado se verán consolidados. La separación por líneas/itinerarios educativos de acuerdo al criterio de competencia en inglés también puede suponer una estratificación con efectos segregadores en el alumnado, y acentuadora de la estigmatización de aquel más vulnerable.

5.1.3. Plurilingüismo frente a inclusión en un contexto escolar competitivo

En este panorama donde confluyen la primacía de una educación orientada a la uniformidad, escasa innovación pedagógica y formación del profesorado en materia de inclusión educativa, diversos expertos indican cómo una parte del profesorado y de los colegios bilingües pueden percibir que la educación inclusiva y la atención a la diversidad, o, en otros términos, el alumnado más complejo que suponen las necesidades especiales y otras condiciones de vulnerabilidad, representan un freno o menor alcance tanto de la apuesta por la inmersión lingüística como del logro en la adquisición de resultados académicos para el conjunto, y por tanto, perjudicar el posicionamiento del mismo Centro. Esto implica una barrera actitudinal.

"Otra consideración es el papel de freno o el papel negativo que pueden percibir algunos de los centros si tú vas con una propuesta y decir: 'bueno pues aquí tenemos que hacer un bilingüismo más inclusivo', y que el profesorado y los centros te digan 'vaya hombre, resulta que ahora porque tenemos dos o tres alumnos con necesidades especiales tenemos que ser menos intensos en nuestro interés por reforzar nuestra competencia en L2 porque tenemos a estos 'raros' dentro del cole.'" (Echeita, UAM)

Estas actitudes del profesorado o de los Centros, relacionadas con modelos de enseñanza en los que la diversidad se puede percibir como un obstáculo a la dinámica estándar del aula y a su rendimiento, se dan y motivan en un contexto donde la competitividad entre centros parece ser cada vez mayor, y de su prestigio depende la

atracción de familias y alumnado. En un contexto donde, de manera simultánea, los diferentes recursos para atender la complejidad que suponen las necesidades específicas de atención educativa pueden ser restringidos.

"Entonces claro, no es solamente lo que tú quieras hacer en tu centro, es que estás en un contexto social que estás viendo que los demás están compitiendo contra ti, y de nuevo volvemos a un contexto de la influencia social, ¿no? si tú eres un padre ahora con un chavalito de 3 ó 4 años que tienes ya que empezar a pensar en la educación de tus hijos, y te muestran la propaganda continuamente, y es razonable y te dicen bilingüismo, calidad, excelencia, si hoy no sabes inglés estás perdido... tu analizas el mercado y a ¿qué centro llevarías a tu hijo?" (Echeita, UAM)

Se presenta el caso concreto de centros escolares que aplican con empeño en un enfoque educativo inclusivo con enseñanza de calidad, y de cara a priorizar el aprendizaje en equipo en una asignatura como Ciencias Naturales ("*Science*") han elegido impartirla en castellano, situar el aprendizaje de la L2 en otras asignaturas. Este colegio, en la práctica, retrocede en prestigio respecto a otros por el hecho de ser bilingües.

"En este centro numantino como digo yo, que te dicen que intentamos ser un centro inclusivo y hacerlo bien y por eso precisamente no queremos ser bilingüe, porque si la normativa nos obliga a dar *Science* en inglés, yo prefiero seguir dando Ciencias Sociales en castellano y luego ya veremos cómo reforzamos ese aprendizaje de otras formas. Pero claro tú tienes que elegir ahora un colegio para tu hijo y ¿qué decides? No, lo llevo a estos numantinos o lo llevo a los X que además es concertado, que no tiene estas dificultades y que me aseguran que los chavales van a salir con C1 cuando terminen el bachillerato." (Echeita, UAM)

Expertos consideran que en los años recientes, en el contexto de crisis económica y recortes en el sistema educativo, **los recursos disponibles se han dedicado con prioridad al impulso del plurilingüismo**, a través de la formación permanente del profesorado, la contratación de auxiliares de conversación, etc. Ha sido, en la práctica, la única área de formación permanente, quizá junto a nuevas tecnologías. En contrapartida, se ha reducido la inversión en inclusión educativa, según se observaba en el capítulo anterior.

"Se han reducido drásticamente las ratios de profesorado auxiliar o de apoyo: el profesor que antes estaba en un colegio ahora tiene que ir a dos; el logopeda que estaba en un colegio ahora tiene tres; las ratios de los colegios han aumentado, etc." (Echeita, UAM)

Existen excepciones en este sentido y actuaciones de compromiso e inversión en relación con determinados programas y proyectos de inclusión educativa, entre los que se mencionan las aulas de Trastornos del Espectro Autista (TEA) y Trastornos funcionales y motores digestivos (TFD) en la Comunidad de Madrid.

5.2. Oportunidades, buenas prácticas y propuestas: por un plurilingüismo inclusivo

Una vez observadas las principales barreras en la perspectiva de expertos en educación y entidades del sector asociativo, el presente apartado recoge su perspectiva en relación con las oportunidades, buenas prácticas, las propuestas.

5.2.1. Conocer mejor el problema, aprender de las buenas prácticas

Existe coincidencia en destacar como primer aspecto la necesidad de conocer mejor el problema para diseñar actuaciones orientadas a la inclusión educativa. Las evaluaciones existentes, cabe observarlo en los informes oficiales de las Consejerías, no ofrecen datos o información suficiente como para evaluar la situación, salvo el señalamiento de la existencia de una dificultad específica. Es preciso avanzar en este conocimiento, contando con la heterogeneidad del colectivo.

"Parece necesario hacer una evaluación real y efectiva no solo del aprendizaje sino también de las condiciones, del profesorado, de los entornos, y luego escalarla en función de los diferentes tipos de alumnado que tengamos. Tanto porque tenga necesidades educativas especiales, como por situaciones socioeconómicas... y en función de eso pensar en diseñar algo que sea adaptativo, plausible para su puesta en marcha en un centro y con recursos."
(Poza)

El apoyo educativo se puede aplicar de diferentes maneras. Todavía hay escaso conocimiento de cómo se imparte la enseñanza bilingüe en la misma aula, cuando hay ACNEE.

Diversos expertos plantean cómo las lenguas suman, el desafío es aplicar el plurilingüismo de manera adecuada a los perfiles diversos del alumnado, teniendo en cuenta los requerimientos del ACNEE.

"Habíamos desarrollado ya un amplio modelo de cómo implementar el bilingüismo para los sordos con estas características. Entonces para nosotros estos años han sido de descubrimiento en el sentido de que las lenguas suman, nunca restan. Nos hemos dado cuenta de la importancia que tiene precisamente entender cómo se produce el desarrollo del bilingüismo, independientemente de que sea una lengua oral o una lengua signada" [...] "Hay demostración empírica de que los bilingüismos suman. Pero para que sumen, hay que eliminar barreras que estaban antes que el bilingüismo. Y hay que intentar que tengamos una mirada no centrada en el individuo y sus dificultades, sino en las barreras que hacen que esas dificultades crezcan." (Alonso, Equipo Específico Discapacidad Auditiva, CAM)

Hoy día se cuenta con **experiencias exitosas**, que combinan cierta **trayectoria e innovación**, de las que aprender. Entre ellas, en el ámbito del alumnado sordo, cabe destacar los CEIP "El Sol", CC "Ponce de León" y CC "Gaudem", en la Comunidad de Madrid, que combinan inclusión educativa y aplicación de programas de inmersión lingüística, que sin denominarse como tal "bilingües", según la normativa, constituyen un referente apreciado en el sector asociativo y profesional.

"Como llevamos ya 30 años trabajando en el tema de los sordos, tenemos en este momento 3 centros en Madrid que son bilingües o trilingües, lengua de signos, lengua oral castellano y en inglés. Donde la educación es compartida entre niños sordos y oyentes, con dos tutores en el aula, uno que signa y otro que organiza o habla, y luego el profesor de inglés, que muchos de ellos también tienen formación en lengua de signos y en metodologías más inclusivas." (Alonso, Equipo Específico Discapacidad Auditiva, CAM)

Como parte de las prácticas y experiencias probadas de innovación y atención a la diversidad, se propone aplicar el enfoque de **Diseño Universal del Aprendizaje** (DUA), que cuenta con experiencias afianzadas en Estados Unidos y Canadá.

"Volver accesibles, de forma de universal, las formas de aprendizaje, lo mismo que ya está asumido en el diseño universal de los edificios, los servicios, en los productos. Aunque cueste mucho que se aplique, existe ya toda una línea de trabajo muy sólida en temas de diseño universal de aprendizaje, un diseño universal de instrucción, experiencias muy potentes sobre todo en Estados Unidos y en Canadá, sobre cómo diseñar desde el principio e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje susceptibles de ser de entrada abarcables por la mayoría o la totalidad (del alumnado), aunque como todos sabemos, luego está el concepto de los ajustes razonables que algunas personas finalmente necesitan." (Echeita, UAM)

El Diseño Universal del Aprendizaje se apoya en gran medida en **las TIC, y en sus posibilidades de multimodalidad** ⁴ en la presentación y acceso a la información, en otras palabras, en la flexibilidad y alternativas de acceso a los contenidos: visual, auditiva, etc., acorde a las necesidades y requerimientos específicos de aprendizaje del alumno.

"Este diseño universal tiene mucho de tecnología, sobre las facilidades que la tecnología tiene para diversificar las formas de acceder a la información: tú y yo podemos leer, pero hay otros que igual no pueden leer y lo que pueden hacer sin embargo es escucharlo y a otro lo que le va mejor es verlo con animaciones o con muchos apoyos visuales, etc. eso indudablemente lo facilita hoy la tecnología como no se hubiera podido hacer en el pasado." (Echeita, UAM)

El ejemplo de la aplicación del Diseño Universal en el entorno de la edificación, donde está más afianzado, clarifica el momento anterior en este itinerario en cuanto a la **mentalidad de diseño e implantación en que se encuentra la educación**. Todavía prima la noción de elaborar diseños curriculares para el alumno "estándar", considerado mayoritario, que después se "adaptan", con cierta improvisación, a aquellos alumnos "con necesidades especiales de atención". En contrapartida, existe la posibilidad y la necesidad de contar con esta diversidad del alumnado desde el principio.

En la práctica actual la adaptación suele consistir en un recorte o empobrecimiento del currículum del alumno con necesidades educativas especiales. El edificio accesible no lo es por empobrecimiento, sino por una **versatilidad que le añade valor**. El reto, con sus dificultades, es trasladar este principio a la educación. Ello requiere:

⁴ La interacción multimodal hace referencia a procesos de comunicación e interacción entre las personas y los entornos tecnológicos con la posibilidad de utilizar simultáneamente varios "modos" o capacidades: auditiva, visual, táctil y gestual, teniendo en cuenta factores específicos personales, ambientales y situacionales. Desde el punto de vista de la accesibilidad, de acuerdo con el Grupo de Trabajo de Interacción Multimodal del Consorcio W3C, la multimodalidad ha de permitir el uso de cualquier dispositivo desde cualquier sitio, en cualquier momento y de forma accesible W3C (s/f).

- Contar con las TIC y sus posibilidades de multimodalidad en el acceso a la información;
- Transitar hacia una mayor innovación educativa en los Centros.
- Incidir en la formación del profesorado.

En otro caso, desde la lógica educativa actual predominante, el apoyo y refuerzo pedagógico consiste en la separación del alumno "raro" respecto a la clase, con lo que pierde oportunidades de socialización. En contrapartida, diversos expertos proponen incorporar los apoyos al contexto del aula.

5.2.2. Barreras y requerimientos específicos por perfil

La Comisión de Trabajo en Educación del CERMI destaca desde el primer momento la heterogeneidad de perfiles del alumnado con discapacidad, incluso dentro de un mismo perfil. Dentro de esta variabilidad, hay perfiles, como por ejemplo alumnos con ciertas limitaciones físicas, cuya vía de aprendizaje será similar a la de la mayoría de sus pares. Por contra, pueden darse circunstancias, relacionadas con la dificultad para la adquisición del lenguaje, como la discapacidad auditiva, visual o cognitiva, que suponen un mayor desafío. De hecho, para determinados alumnos, aun con apoyos, la adquisición de las diferentes competencias en una segunda lengua puede ser poco viable.

El presente apartado aporta una caracterización de diferentes perfiles de alumnado con necesidades especiales ante la enseñanza bilingüe, sus barreras y requerimientos específicos de aprendizaje.

5.2.2.1. *Discapacidad visual*

Los alumnos/as con ceguera adquieren el lenguaje escrito mediante la signografía en Braille, con una transición desde el castellano al inglés. Por otro lado, la escucha y destreza oral es para ellos una vía privilegiada de acercamiento a la L2.

Por lo general, la enseñanza del inglés en los centros bilingües se hace basado en el libro de texto y otros materiales visuales, lo que dificulta en exceso el aprendizaje de la L2 y de los contenidos de las materias a los alumnos con discapacidad visual grave.

Por otro lado, en los países anglosajones los libros en Braille están escritos con estenografía para mejorar la velocidad lectora. Aquí se hace una transcripción literal de los textos, lo que supone que cuando nuestros alumnos van a alguno de estos países a estudiar, a pesar de que puedan conocer bien la lengua no pueden entender los textos.

Desde el sector asociativo se señala una barrera/reto específico: la falta de materiales adaptados, en especial para estos niños/as ciegos, puesto que los contenidos en inglés suelen tener una amplia base visual.

"Bilingüismo en el mundo de la ceguera significa tener dos signografías a la vez, porque nosotros en España lo que hacemos es enseñarles la signografía de la lengua castellana, Braille en castellano, entonces durante una temporada los niños aprenden inglés, pero con la signografía en castellano. No es que cambien muchas palabras, la signografía inglesa es diferente. Además, la signografía se basa en abreviaturas. Entonces es muy complejo que enseñes signografía de lengua en inglés y signografía de lengua en castellano, que pasará lo mismo con la lengua de signos, supongo. Entonces es muy complejo. Pero no es difícil. Es muy complejo también otro paso más, que todos los materiales de idiomas son visuales, sobre todo en la etapa infantil, en los primeros cursos de Primaria. Adaptar eso es muy complejo en cuanto que hay que editar muchos recursos y es muy difícil. Porque además los ciegos usamos muchos recursos de sonido, pero en inglés no, porque igual lo hablamos perfectamente, pero nunca vamos a saber escribirlo si no lo tocamos... tiene su complejidad. Creo que en el colectivo de ciegos se está abordando con bastante normalidad." (Ruíz, ONCE, CERMI)

Para los alumnos con discapacidad visual grave los materiales visuales deben sustituirse por materiales tridimensionales, siendo la metodología más apropiada para ellos la experiencia.

Con estos alumnos no se puede aplicar la metodología AICLE de manera estricta, puesto que es necesaria la traducción a la lengua materna al introducir conceptos nuevos hasta que el alumno los ha aprendido.

5.2.2.2. *Discapacidad auditiva*

Se han producido distintos cambios muy significativos en relación con el alumnado sordo en las últimas décadas: de la negación de la lengua de signos a su reconocimiento e introducción en la escuela como apoyo a la lengua oral. Sin duda, el mayor cambio reciente es la extensión del diagnóstico precoz de la discapacidad auditiva en los bebés y la implantación temprana (antes de los 24 meses) de prótesis cocleares y la existencia de otros productos de apoyo que facilitan la escucha del sonido.

La discapacidad auditiva, con o sin implante coclear, supone diferentes grados de escucha, que se relaciona con la adquisición del lenguaje oral tanto en castellano como en inglés. A esta circunstancia personal del alumno/a se superponen las condiciones de su entorno familiar y la orientación del centro educativo.

"...en el equipo tenemos una investigación sobre alumnos implantados tempranamente, con pruebas en castellano y en inglés. En aquellos niños sordos implantados en centros bilingües. En general vuelve a pasar lo mismo que con el bilingüismo en lengua de signos. Los niños que van bien en castellano acceden bien a la lengua inglesa. Los niños que no van bien en castellano no acceden bien la lengua inglesa. ¿Quiénes son los niños sordos que acceden bien al castellano? Aquellos niños que el implante les está funcionando, que las condiciones socio familiares son buenas, que la inmersión de las lenguas está bien hecha, es decir, la entrada de las lenguas es una entrada motivacional, como en la actitud y ambiente familiar y escolar. Si estas condiciones se dan, pensamos que con el alumnado sordo no hay que restar nunca, hay que sumar. Además estamos viendo que la suma de las lenguas tira de todas ellas. El problema es cuando el niño sordo o el implante no funciona o los padres deciden que no quieren implantar, tenemos algunos casos, o que tienen una discapacidad asociada a la sordera. En estos casos pensamos que no hay que sacarle de esos centros, sino buscar cuáles son sus barreras y vayamos a eliminarlas." (Alonso, Equipo Específico Discapacidad Auditiva, CAM)

Una circunstancia observada es la superposición de condiciones de vulnerabilidad en el alumnado sordo.

"En el Área Sur es donde hay más población sorda de la Comunidad de Madrid. Móstoles, Aranjuez, Fuenlabrada, hay más alumnos sordos y más alumnos sordos inmigrante.... Con características más complejas, donde hay que hacer un trabajo... escolarizaciones tardías, inmigrantes que vienen ya con una edad que no han empezado a escolarizarse a los tres años. Entonces a lo mejor te encuentras que llegan a España con siete u ocho años, con una lengua materna que es el marroquí, que no le escuchan, muchos vienen sin

audífonos, sin implante, la mayoría. Entonces ellos empiezan a acceder al mundo sonoro con seis o siete años." [...] Otras condiciones de desventaja, tenemos mucha población gitana y la sordera es muy hereditaria y tiene que ver mucho con la consanguinidad." (Alonso, Equipo Específico Discapacidad Auditiva, CAM)

Las barreras que afronta este alumnado son diversas. Entre ellas, se mencionan:

- En primer lugar, el enfoque/mentalidad médico-individual de la educación, que se traduce en la disposición del aula, sin modificar el esquema clásico de enseñanza, donde el alumno individual ha de adaptarse al estándar o bien aprovechar ajustes puntuales.

"El niño está en el aula, el profesor habla, se trabaja con un libro de texto, los alumnos normalmente están sentados unos detrás de otros, el niño sordo las medidas que se suelen implementar son más bien de tipo individual, clínicas, con una visión médica. Es decir, ¿tienes dificultades?, Te sacó del aula, y entonces estás con un PT y un AL. Pedagogía terapéutica y Audición y lenguaje. Lo que llamamos normalmente profesores de apoyo y logopedas. El aula no cambia nada, el aula sigue con su rutina, el niño sale del aula recibiendo un apoyo." (Alonso, Equipo Específico Discapacidad Auditiva, CAM)

- Proporcionalidad adecuada de los soportes a la complejidad del alumnado, no únicamente por diagnóstico de discapacidad, sino otras condiciones de vulnerabilidad, como puede ser la condición inmigrante de su familia.

"Este niño es rumano, una familia que no puede echarle una mano, ha venido sin escolarizar, no tiene lengua de signos, ¿qué hacemos con medio apoyo?" (Alonso, Equipo Específico Discapacidad Auditiva, CAM)

- Lista de espera en dotación de equipamiento del aula (sistemas de frecuencia modulada).

"Otra de las barreras importantes, que los niños que tienen capacidad auditiva, porque tienen un implante que funciona o restos auditivos y pueden beneficiarse de sus aparatos, de sus prótesis, cuentan con equipos de frecuencia modulada en las aulas. A día de hoy todavía tenemos 75 niños sordos que están esperando a que la Consejería les dote este aparato." (Alonso, Equipo Específico Discapacidad Auditiva, CAM)

Existen experiencias de buena práctica de las que desprender aprendizajes en materia de alumnado con discapacidad auditiva e inmersión lingüística en inglés, se han señalado en el apartado previo. Además de otros criterios pedagógicos señalados, cabe mencionar de manera específica:

- El criterio de agrupar alumnos/as con discapacidad auditiva en un centro/aula, junto con alumnado oyente, por recursos y sobre todo por identidad de la cultura sorda y/o apoyo mutuo.

Nos planteábamos lo mismo que vosotros: ¿hay que sacarlos? ¿Llevarlos a centros monolingües en cuanto a lenguas orales? En el equipo siempre hemos pensado primero, que era bueno agrupar a los sordos, no pensamos que la dispersión es buena. Siempre que podamos, es bueno agrupar, por varias cosas. Primero, por los recursos, pero no es la fundamental. La fundamental es la identidad, que pueda tener una identidad, compartir una lengua, que pueda tener compañeros oyentes y sordos, no ser el único en el centro. La sordera tiene una identidad, les importa, la valoran ¿Qué pasa con el inglés? En el caso del inglés nos encontramos dos cosas. Por una parte, cuando los niños están implantados y el implante coclear funciona, es una realidad que nos distancia de la lengua de signos, porque si los padres están viendo o han decidido implantar a sus hijos y el implante funciona, adquieren castellano casi sin intención, de una forma natural. No es lo mismo que ser oyentes, pero se aproxima mucho a la adquisición que hacen los oyentes del castellano." (Alonso, Equipo Específico Discapacidad Auditiva, CAM)

- Disposición de alternativas entre diferentes modelos de inmersión lingüística en lengua extranjera.

"Nosotros hemos conocido algún centro de inclusión de niños sordos y tienen distintos modelos en los que seguir el modelo bilingüe. Eso les permite adaptarlo a las necesidades y a las opciones que tienen en cada niño, elegir la inmersión en un bilingüismo total o, hablando por hablar, o en dos asignaturas, o en una... hasta ahora existe esa posibilidad..." (Diez, CNSE, CERMI)

5.2.2.3. *Discapacidad intelectual o del desarrollo*

El alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo comprende un abanico muy amplio de situaciones. Ahora bien, una **mayoría de este alumnado presenta dificultades, en distinto grado, en relación con la adquisición del lenguaje**. Estas dificultades afectan tanto a la lengua nativa como, en igual o mayor medida, a la lengua extranjera. Las diferentes situaciones requieren distintas estrategias de soporte, como ocurre en el caso específico de los alumnos con TEA.

El alumnado con TEA tiene una diversidad tan enorme, un espectro tan amplio,... tenemos un alumnado con TEA pero que tiene unas capacidades, con poco nivel de severidad, que no va asociado con discapacidad intelectual, que son niños que con sus apoyos van bien, que de hecho han cursado el bilingüismo, son bilingües en Primaria y Secundaria. Estos es verdad que son minoritarios... el resto de alumnos a medida que vas aumentando el nivel de

severidad del trastorno, necesitan un mayor nivel de apoyos, en el bilingüismo, hay que hacer otras vías, otros recorridos, otras adaptaciones. Entonces por eso hablamos de espectro, porque hay una diversidad enorme. (Hernández, Equipo Específico Alteraciones Graves Desarrollo, CAM)

Juana Hernández, Directora del (Hernández, Equipo Específico Alteraciones Graves Desarrollo de la Comunidad de Madrid) observa que la mayor parte de este alumnado cursa estudios obligatorios en centros educativos ordinarios. Y estos centros son, cada vez en mayor medida, centros bilingües. Aunque, precisamente por las dificultades en el aprendizaje de la lengua de las familias pudieran preferir una escolarización en centros monolingües, en la práctica el Proyecto Bilingüe se ha ido extendiendo por la red de manera que la oferta educativa en este sentido se ha reducido, motivo de más para establecer adecuaciones pedagógicas.

Así como para estos alumnos el aprendizaje de la lengua, tanto nativa como en especial una segunda lengua, supone una dificultad, por otro lado ofrece también una **ventaja**, por el soporte habitual de las materias en inglés en **formatos visuales** y el **dinamismo de su metodología**. Estos dos aspectos favorecen la atención y el aprendizaje, la **motivación** de este alumnado.

Aquellos alumnos dentro del espectro que tienen dificultades en acceder al lenguaje oral, lógicamente ya les cuesta haber adquirido una lengua como medio de comunicación, ya les cuesta la adquisición del castellano, el esfuerzo de acceder en una segunda lengua es enorme y ni es aconsejable..... Después hay un aspecto positivo y es que los centros bilingües, todo el tema de inglés, los profesores son muy visuales, utilizan mucho apoyo visual (foto, video), metodología participativa, son muy dinámicos. Ese aspecto es bueno porque nuestro alumnado con TEA comprende mucho por lo visual y aprende mejor de una forma dinámica. A los alumnos les encanta ir a esa asignatura. Porque la metodología les favorece. (Hernández, Equipo Específico Alteraciones Graves Desarrollo, CAM)

Por las dificultades en relación con el lenguaje, y dada la extensión de la enseñanza bilingüe, se propone como medida para favorecer el acceso a los contenidos en asignaturas en inglés el **apoyo para su comprensión en la lengua materna**. Esta práctica se da en diferentes centros educativos; a falta de este recurso, este alumnado puede quedar relegado y sin poder seguir los contenidos.

Donde mejor funciona, cuando varios niños que no pueden acceder a la asignatura en inglés, cuando el colegio decide organizar de forma alternativa, con los apoyos que tiene, el que se les imparta esa asignatura en castellano. Entonces esa es la acción mejor, pero no siempre se puede, porque no

siempre tienen un apoyo para impartir esas materias en castellano. Cuando no tienen esa opción y no se enteran en inglés, están en una clase en otra onda, en otro registro. Están allí físicamente, pero no participan. (Hernández, Equipo Específico Alteraciones Graves Desarrollo, CAM)

Como barrera se menciona en este sentido la **restricción del profesorado de apoyo al refuerzo en Lengua y Matemáticas**: no alcanza a prestar refuerzo o facilitar la comprensión de los contenidos de aquellas materias impartidas en inglés.

Como están limitados en cantidad, lógicamente no pueden acceder a esto de impartir las materias en castellano para chicos que no pueden... no es un tema de formación sino de la cantidad de apoyos que se da a un centro en profesorado de apoyo, que es muy ajustado. Están para apoyar el acceso a Lengua y Matemáticas. (Hernández, Equipo Específico Alteraciones Graves Desarrollo, CAM)

Este alumnado necesita el apoyo de un profesorado especializado, que transmita a los demás profesores/as la competencia para comprenderlo y diseñar estrategias pedagógicas adecuadas.

El alumnado con TEA, en cualquier tipo de centro, necesita apoyo especializado, que permitan entender al alumno, que permitan enseñar el tutor cómo enseñar a este chico. La población con TEA está creciendo mucho y no siempre el profesorado cuenta con la formación, la cualificación y la experiencia. Entonces esto es un reto en general de la escuela inclusiva, que los apoyos lleguen mejor formados, especializados, y luego saber ofrecer esos apoyos. (Hernández, Equipo Específico Alteraciones Graves Desarrollo, CAM)

Se plantea la necesidad de un apoyo pedagógico que facilite la comprensión de los distintos contenidos y la participación del alumno/a no sólo en el aula sino en el centro escolar, en las actividades formales y en las informales, tales como el juego y las salidas extraescolares.

Ese apoyo tienen que irradiarse a todo el centro para que el chico pueda participar en todo el centro, no sólo en el aula de apoyo con el apoyo, significa que trabaje más con el tutor, como apoyar, apoyar en el patio, que juegue, que participe, significa promover participaciones en todas partes, en la vida del centro, en las salidas y excursiones, ahí es donde tienen que estar los apoyos. Y transmitir información para que el resto de los profesores también vayan aprendiendo cómo apoyar. (Hernández, Equipo Específico Alteraciones Graves Desarrollo, CAM)

Una de las experiencias puestas en práctica son las Aulas de TEA en el contexto de centros educativos ordinarios, incluyendo aquellos bilingües.

5.2.3. Oportunidades y propuestas

Los apartados previos señalan ya diferentes oportunidades y propuestas de cara a la mejora de una educación bilingüe inclusiva. Entre ellas cabe señalar:

Frente a persistencia dominante de este modelo educativo tradicional, más orientado al alumnado estándar, con la comunicación más homogeneizadora, la necesidad de impulsar educación orientada a la diversidad, capaz de **diversificar los canales y modalidades de comunicación** (oral, escrita, sensorial, multimedia, etc.), para alcanzar mejor a las distintas modalidades comunicativas, de aprendizaje y motivación del alumnado. Ya se mencionó la ventaja y aspecto motivador que puede suponer el inglés para determinados perfiles de ACNEE por su mayor apoyo visual y pedagogía dinámica.

"La capacidad de los centros para poder atender a la diversidad en sus distintas facetas, con o sin bilingüismo, tiene que pasar por transformar muy profundamente las formas de enseñar, de organizar, de diversificar... la comunicación, lo que quieres enseñar, diversidad de formas de facilitar, compartir lo que has aprendido, no solo por la modalidad oral, sino también escrita, diversidad de formas de motivar a los alumnos, diversidad de formas de organizar el aula, no un aula monolítica pizarrón... Es decir, de respuestas justas, equitativas, de calidad, a todo el alumnado y por tanto también a los alumnos y alumnas con necesidades especiales y otras condiciones personales." (Echeita, UAM)

Políticas de inclusión, estrechamente relacionadas con la mejora de las políticas de innovación educativa en los centros y con la formación del profesorado. Es preciso conocer/evaluar la actual **formación profesional del profesorado** para ir más allá **mentalidades orientadas a la normalidad y el rendimiento estándar**, y promover actitudes y aptitudes adecuadas del profesorado ante los alumnos con necesidades especiales de atención.

"No deslindar la mejora de las políticas de inclusión de la mejora de las políticas de innovación y transformación de los centros de formación de su profesorado... ¿qué se ha hecho?, ¿Cuáles son las políticas de formación del profesorado? Para que los profesores no lleguen a sus clases diciendo 'yo soy profe de los alumnos normales y de los que pueden seguirme en inglés...y de los que ni son normales ni me siguen en inglés, que se ocupe otro.'" (Echeita, UAM)

Otras oportunidades y propuestas de mejora que se mencionan son:

- La modificación y diversificación del aula, aprovechando zonas diferentes de trabajo;
- Aplicación enfoques cooperativos entre iguales;
- La participación de más de un profesor en el aula;
- La adecuación de los materiales y aplicar la multimodalidad: aprovechar el potencial del soporte visual que acompaña las materias en inglés para aquellos alumnos/as con discapacidad auditiva, la práctica manipulativa en el aprendizaje, generar facilitar materiales adaptados a los requerimientos del alumnado con discapacidad visual. Ir, en este sentido, más allá del libro de texto convencional;
- Aprovechar el potencial de las TIC para la presentación multimodal de contenidos y del aprendizaje;
- Aprovechar el potencial motivador puede aportar el aprendizaje en inglés, tal como señala parte del profesorado, expertos consultados y familias;
- Facilitar alternativas de inmersión lingüística, graduar apoyos en la lengua materna para aquellos alumnos/as que lo precisen;
- Contar con las motivaciones del alumnado:

"Son enfoques que van a modificar el aula, a diversificar el aula. Por ejemplo en el Gaudem, en infantil y primaria, secundaria es otro mundo, los alumnos están sentados en zonas de trabajo, en grupos de trabajo con unos enfoques más cooperativos que competitivos, es decir, hay tutorías de iguales, hay trabajos cooperativos donde los alumnos pueden compartir lo que aprenden. Normalmente en esas aulas hay más de un profesor. Dos seguro, incluso el de apoyo entra en vez de dar apoyo fuera entra, si los alumnos están trabajando en zonas, a lo mejor una zona puede ser cinco o seis alumnos, prácticamente en cada zona hay un profesor. El esquema cambia: Los recursos entran al aula. En vez de tener un solo tutor, tenemos dos tutores porque tenemos varias lenguas de acceso al curriculum. (Alonso, Equipo Específico Discapacidad Auditiva, CAM)

Otro enfoque que utilizamos mucho son los proyectos de trabajo es decir, que los propios alumnos nos digan sobre qué quieren investigar, para trabajar todos los procedimientos de búsqueda, de información, escucha, exposición. (Alonso, Equipo Específico Discapacidad Auditiva, CAM)

En la rápida expansión del Programa Bilingüe los expertos consultados mencionan una escasa previsión institucional en cuanto a la disposición de pautas pedagógicas para el apoyo al alumnado con necesidades especiales en esta enseñanza, de manera que cada centro ha ensayado desde su criterio y posibilidades. El establecimiento de **pautas o protocolos basados en las mejores prácticas** sería, por tanto, una de las recomendaciones para mejorar un bilingüismo educativo verdaderamente inclusivo.

No hay previsto a nivel institucional decidir si un centro tiene un alumnado con dificultades para acceder al bilingüismo, se aconseja tal... Entonces cada centro se organiza, más a nivel institucional no hay pautas de cómo hacer, qué hacer, pues cada centro se lo monta como puede. Si tiene apoyos suficientes imparte las asignaturas en castellano parece un grupo que tiene dificultades, y si no tiene apoyos, pues los niños van ahí, y se les refuerza con la familia, como pueden. (Hernández, Equipo Específico Alteraciones Graves Desarrollo, CAM)

Parte de estos criterios están comprendidos ya en el enfoque pedagógico AICLE. Sin embargo, en la práctica escolar parecen predominar, si bien hay discrepancias al respecto, estrategias educativas más orientadas a un alumnado estándar, con insuficiente soporte a la atención a la diversidad del alumnado vulnerable.

6. Resultados de la encuesta a familiares

6.1. Perfil de los participantes

La encuesta, basada en un cuestionario online, recibió un total de 237 respuestas. La media de edad de los participantes en el cuestionario on-line es de 41 años.

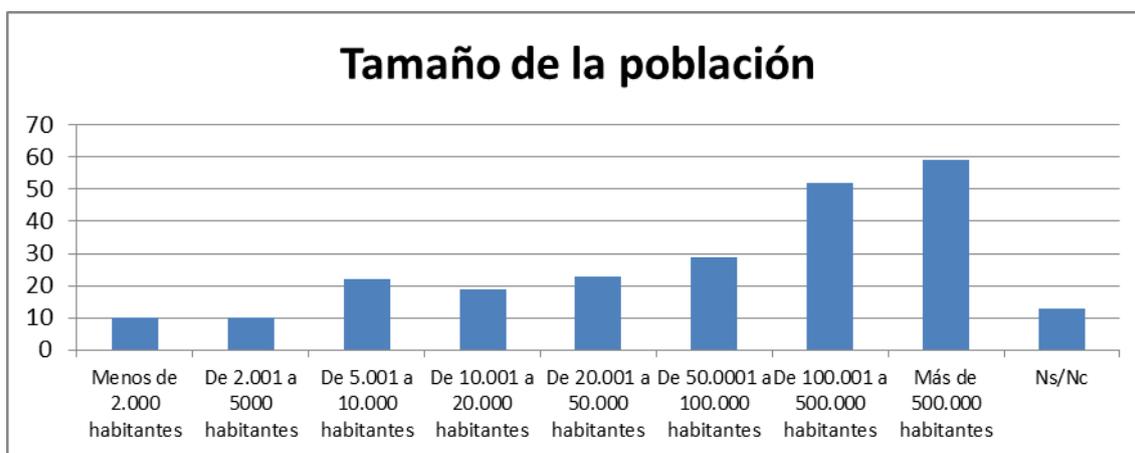
Entre los participantes, hay representación de todas las Comunidades Autónomas, y también se recibió una respuesta desde la Ciudad Autónoma de Ceuta (no así desde la Ciudad Autónoma de Melilla), si bien la Comunidad de Madrid y Andalucía han obtenido una mayor representación en comparación con el resto de comunidades, 38,4% y 15,6% respectivamente.

Tabla 6. Distribución de la muestra por CCAA

	Frecuencia	Porcentaje
Andalucía	37	15,6%
Aragón	11	4,6%
Castilla y León	11	4,6%
Castilla - La Mancha	7	3,0%
Cataluña	9	3,8%
Ceuta	1	0,4%
Comunidad de Madrid	91	38,4%
Comunidad Valenciana	21	8,9%
Extremadura	3	1,3%
Galicia	2	0,8%
Islas Baleares	1	0,4%
Islas Canarias	6	2,5%
La Rioja	1	0,4%
Melilla	1	0,4%
Navarra	3	1,3%
País Vasco	4	1,7%

	Frecuencia	Porcentaje
Principado de Asturias	7	3,0%
Región de Murcia	13	5,5%
Total	237	100%

En cuanto al contexto urbano de residencia, aproximadamente la mitad de la muestra reside en ciudades mayores de 100.000 habitantes (46,8%), mientras que la otra mitad lo hace en ciudades menores de 100.000 habitantes (47,6%).



En cuanto a la distribución de la muestra por sexo, el 76,8% son mujeres y el 23,2% son hombres.

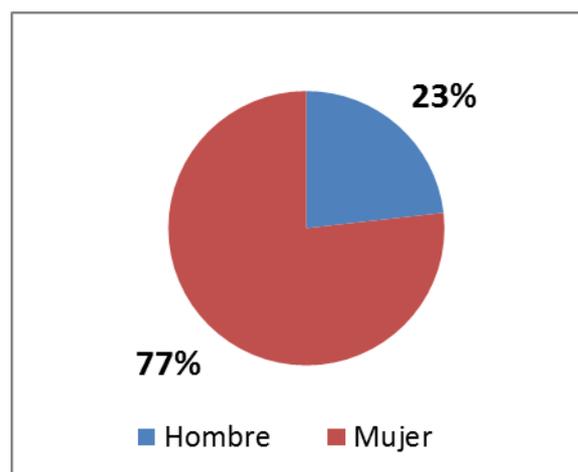


Figura 2. Distribución de la muestra según sexo

En concordancia con este último dato, la persona que ha rellenado la encuesta es mayoritariamente la madre (71%), frente a un 18% de los casos en los que ha sido el padre quien rellenó la encuesta.

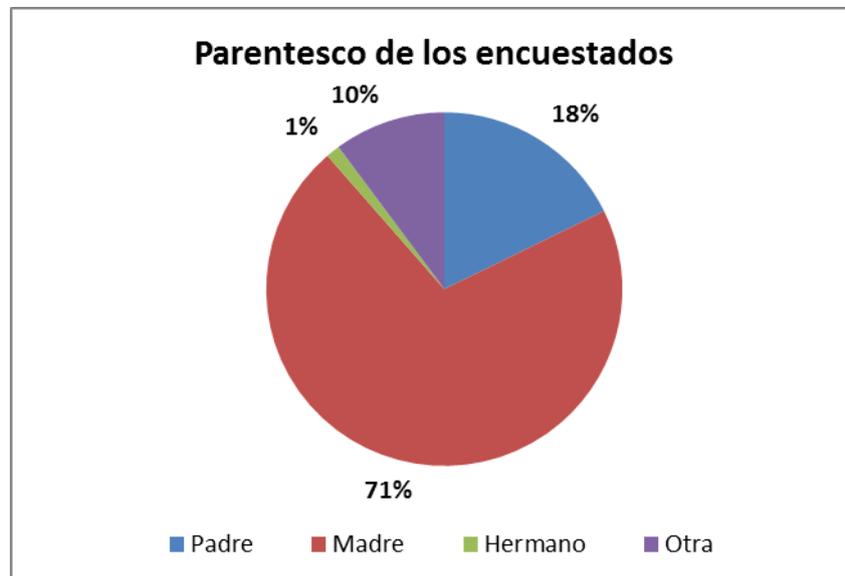


Figura 3. Parentesco de los participantes en la encuesta

La mayor parte de los encuestados tiene educación superior (casi el 86%). En concreto, el 19% estudió Formación Profesional, el 48% tienen un grado universitario, y un 19% estudios de máster o doctorado.

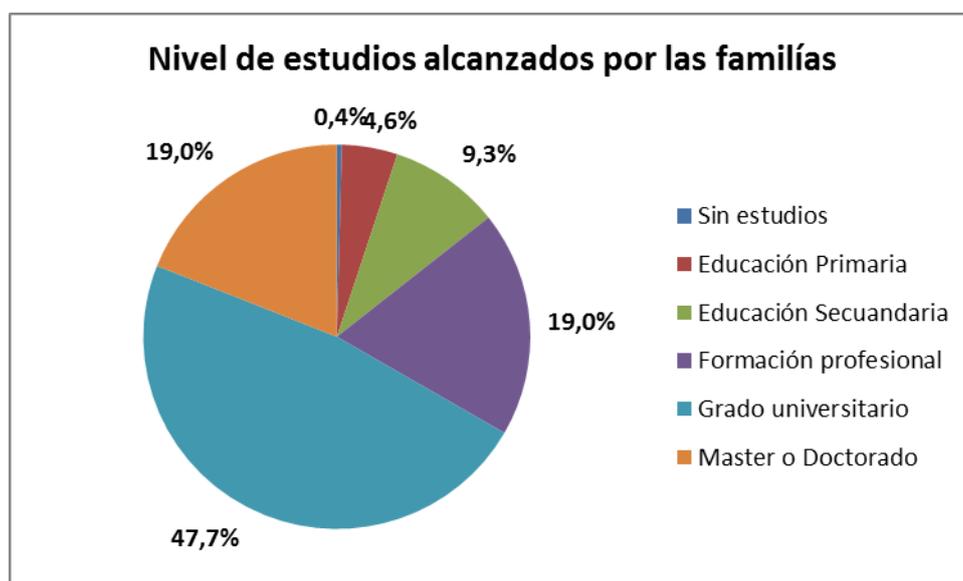


Figura 4. Nivel de estudios alcanzados por las familias

Al analizar el nivel educativo alcanzado en función del tipo de enseñanza lingüística del alumnado, se observa que el nivel de estudios es más elevado en el contexto de los alumnos que siguen la enseñanza bilingüe. En concreto, un 70,9% de las personas que rellenaron la encuesta para alumnos que siguen enseñanza bilingüe han seguido estudios universitarios, de master o doctorado, frente a un 60,4% en el caso de alumnos de enseñanza monolingüe.

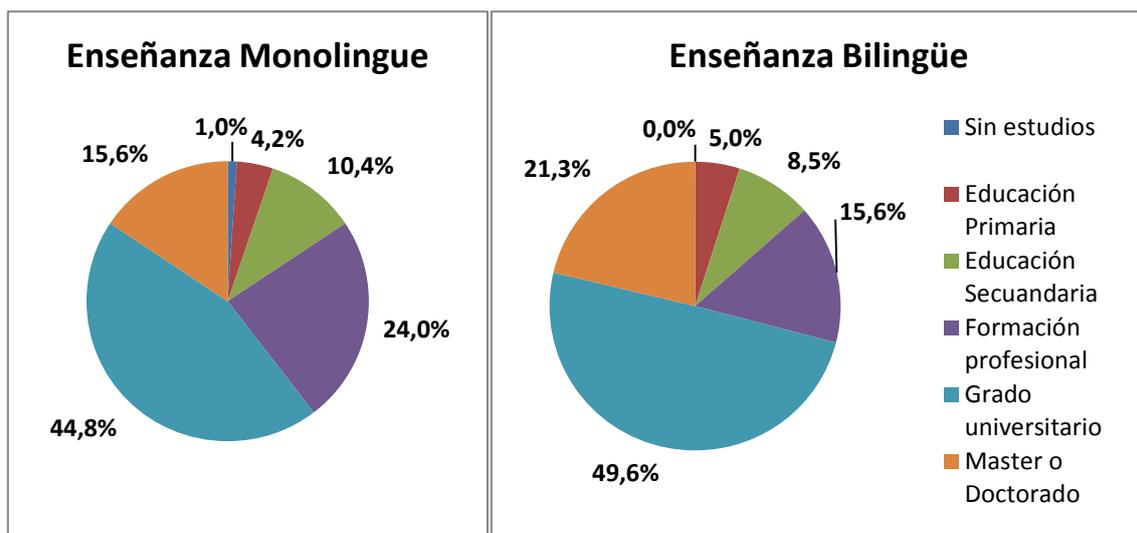


Figura 5. Nivel de estudios de los familiares según modalidad de enseñanza (monolingüe vs. bilingüe)

En cuanto al nivel de inglés, solo un 25% de los encuestados tienen un nivel alto o bilingüe, siendo lo más habitual un nivel intermedio (38%). Por otra parte un 30% tiene un nivel de inglés elemental, y otro 7% ningún conocimiento del idioma.

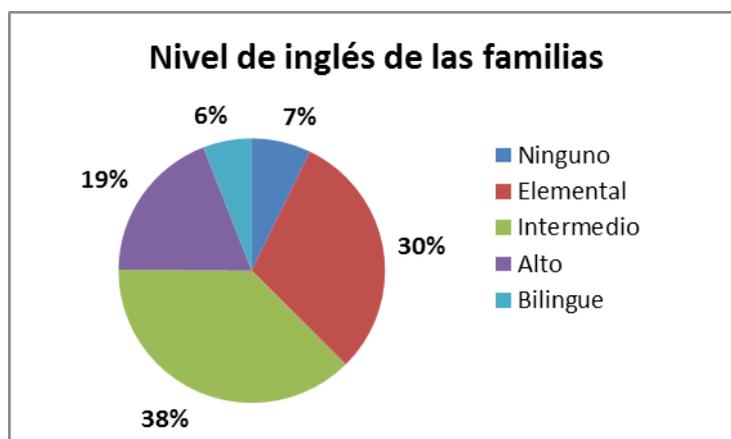


Figura 6. Nivel de inglés de las familias

Un análisis teniendo en cuenta el modelos de enseñanza de lenguas que siguen los alumnos muestra que el nivel de idiomas es superior en el contexto familiar de aquellos que acuden a colegios bilingües (un 28,4% tiene un nivel alto o bilingüe, frente a un 19,8% en el caso de alumnos que asisten a colegios monolingües).

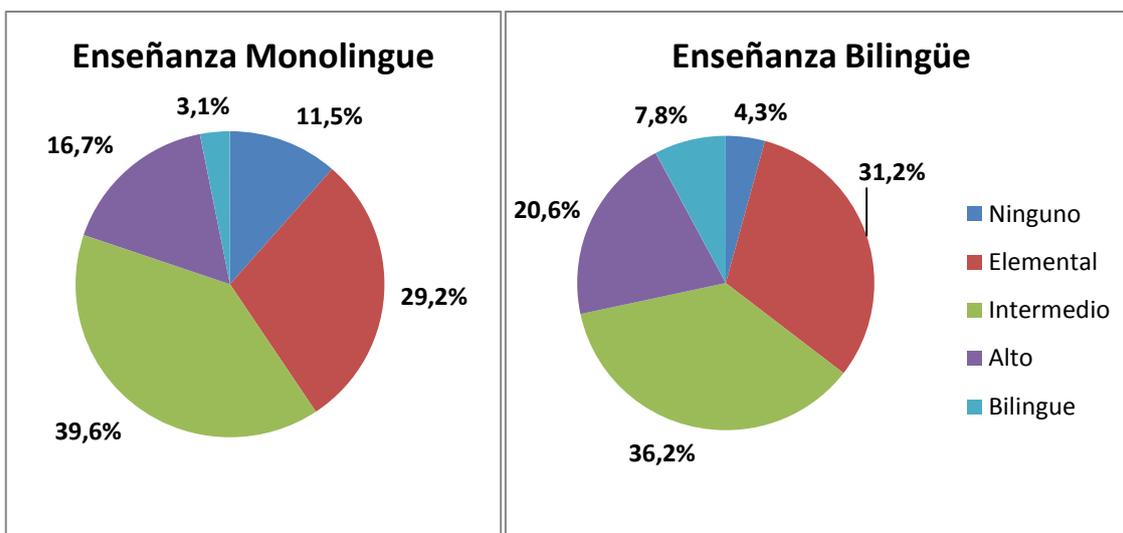


Figura 7. Nivel de estudios alcanzado y enseñanza monolingüe/bilingüe

Finalmente, y en cuanto a la tipo actividad que desempeñan los encuestados, la mayoría (un 75%) trabaja actualmente, un 10% realizan una actividad no remunerada, mientras que un 9% está en paro. Otros perfiles menos habituales son los de retirados, pensionistas, estudiantes y otros, que conjuntamente suman el 6% de las respuestas.

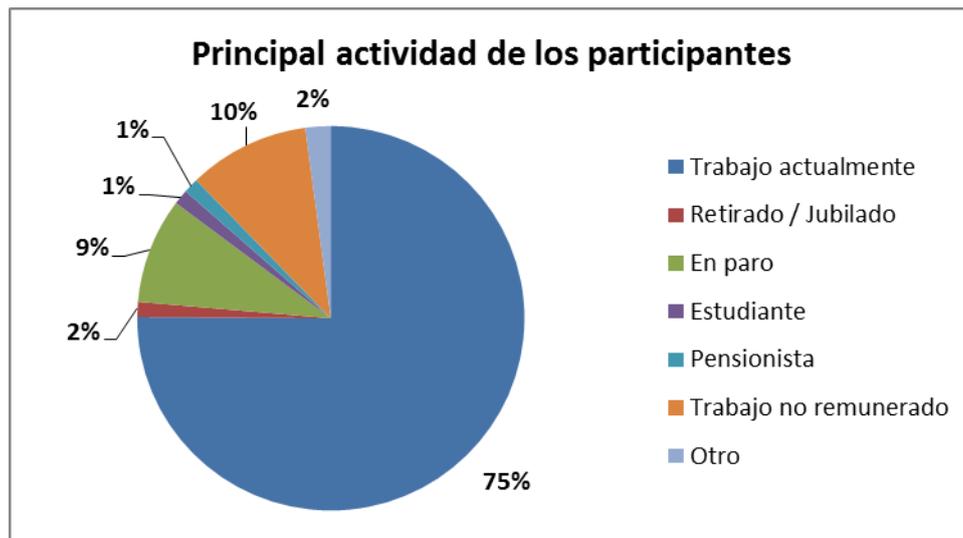


Figura 8. Principal actividad de los participantes en la encuesta

En la comparativa por tipos de enseñanza, puede apreciarse una mayor frecuencia de personas con trabajo remunerado en la enseñanza monolingüe (84%) que en la enseñanza bilingüe (70%).

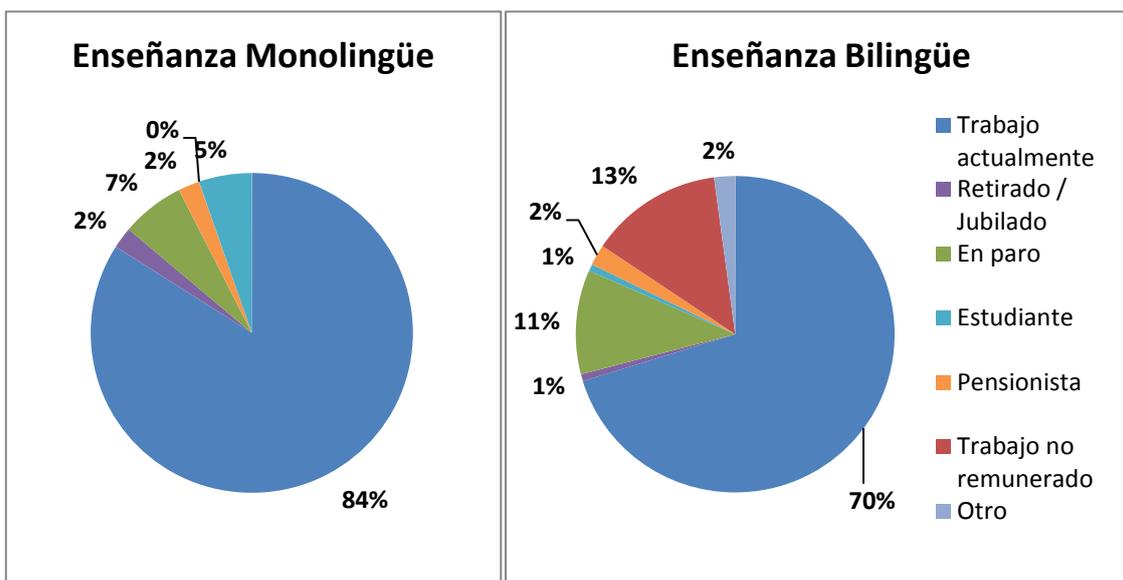


Figura 9. Tipo de actividad desempeñada y enseñanza monolingüe/bilingüe

6.2. Características del alumnado

El alumnado al que se refiere la encuesta tiene una edad media de 10 años. Un 67,5% son niños y un 32,5% son niñas.

Atendiendo al perfil de discapacidad del alumnado, la mayor parte (73%) tienen dificultades de tipo cognitivo - para recordar o concentrarse- y/o que afectan a la comunicación (61,5%). Seguida de estas, estarían las dificultades de tipo físico o motor: hay un 47,3% de alumnos con dificultades para realizar actividades de autocuidado, un 29,5% con problemas para utilizar las manos o dedos, y un 24,5% con problemas para caminar o subir escaleras. Finalmente, se encontrarían los alumnos con dificultades de tipo sensorial: un 28,3% tiene dificultades para oír, y un 18,6% tiene dificultades para ver.

Un análisis diferenciado por tipo de enseñanza muestra que todas las dificultades son más frecuentes en la escuela monolingüe que en la bilingüe.

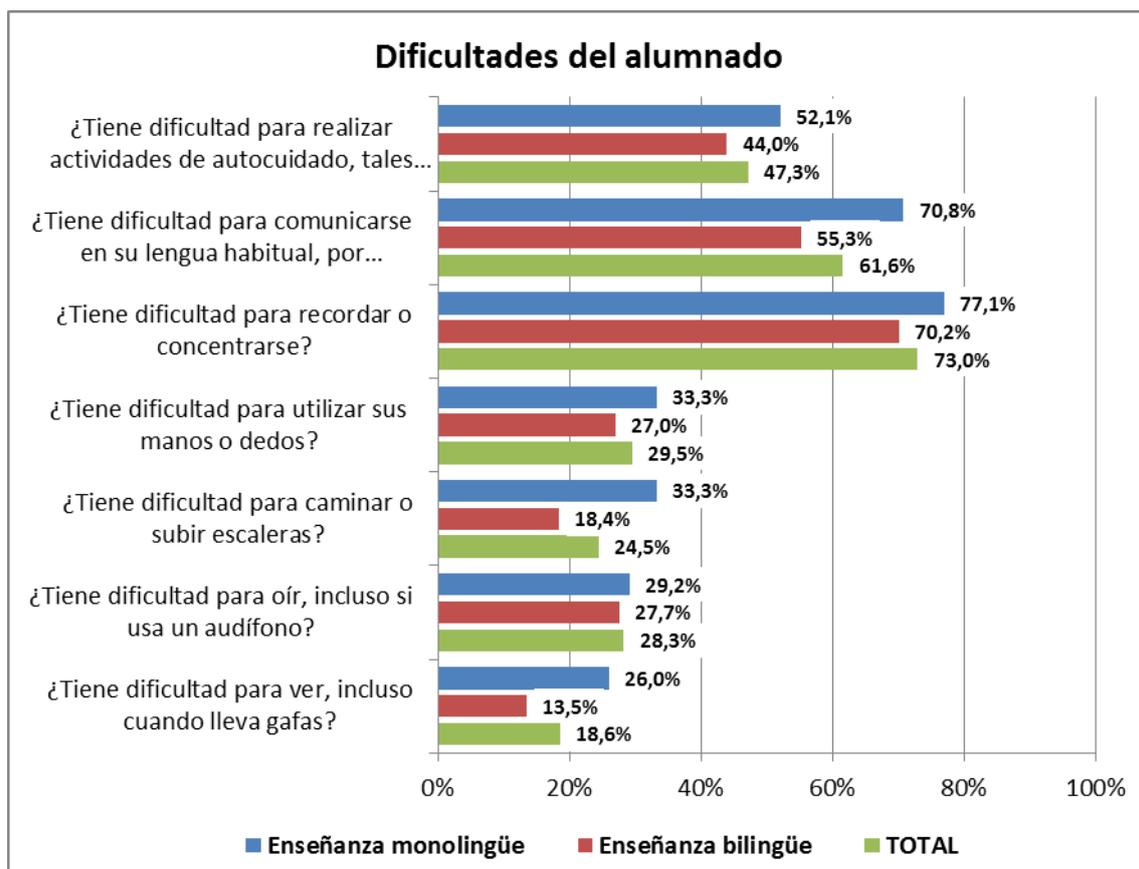


Figura 10. Dificultades del alumnado y enseñanza monolingüe/bilingüe

Puede apreciarse que lo más habitual es que los alumnos presenten varias de estas dificultades al mismo tiempo (una media de 2,8 dificultades por alumno). Se observa que la media de dificultades es superior en la enseñanza monolingüe que en la bilingüe.

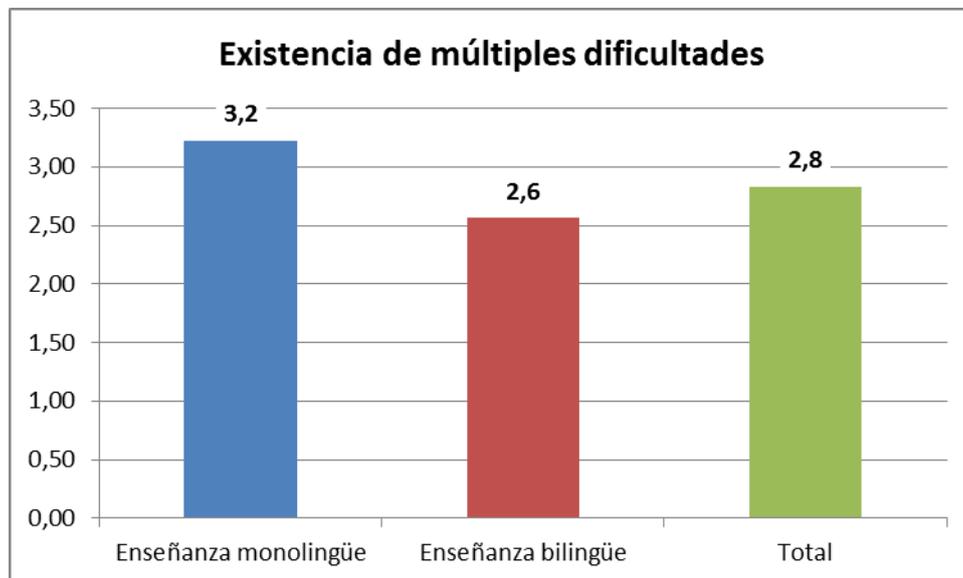


Figura 11. Existencia de múltiples dificultades por modalidad de enseñanza (monolingüe / bilingüe)

En relación a la severidad de las dificultades, lo más habitual es que éstas sean leves (63,4% de los casos), seguido de las de tipo moderado (28,8%), siendo los menos habituales los casos de dificultades graves (7,8%). El análisis comparativo muestra que la principal diferencia entre los tipos de enseñanza se observa en el porcentaje de dificultades graves, cuya prevalencia en la enseñanza monolingüe (10,4%) es casi el doble que en la enseñanza bilingüe (5,5%).

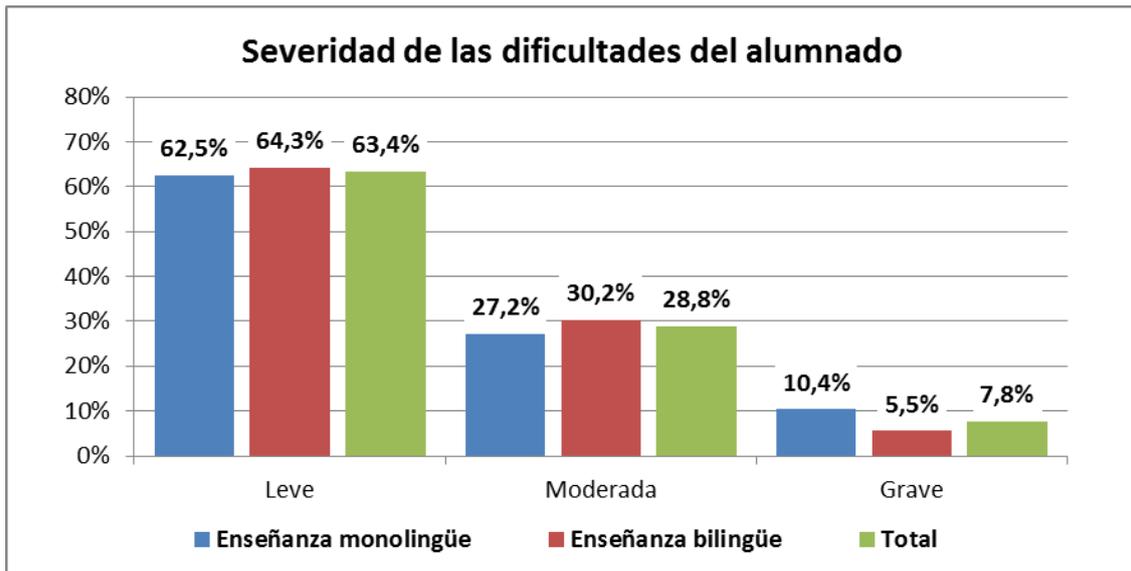


Figura 12. Severidad de las dificultades del alumnado y enseñanza monolingüe/bilingüe

En cuanto a las modalidades y productos de apoyo que utiliza el alumno en su acceso al aprendizaje, los más comunes son de tipo pedagógico: profesorado de apoyo (72,6%) y adaptación curricular (46,4%). Le siguen productos y servicios de apoyo como el uso del audífono (16%), los Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación (SAAC) (13,1%), los contenidos en formato digital accesible (12,2%), la comunicación en lengua de signos (11,4%), y el uso del implante coclear (11,4%). Finalmente, un 10,5% usa contenido de lectura fácil, un 7,6% usa la lectura labial y un 1,7% lectura y escritura en Braille. Otros aspectos a los que se ha hecho referencia son la existencia de emisora FM usada en combinación con los audífonos), o el apoyo en habilidades sociales y control de conducta en el aula.

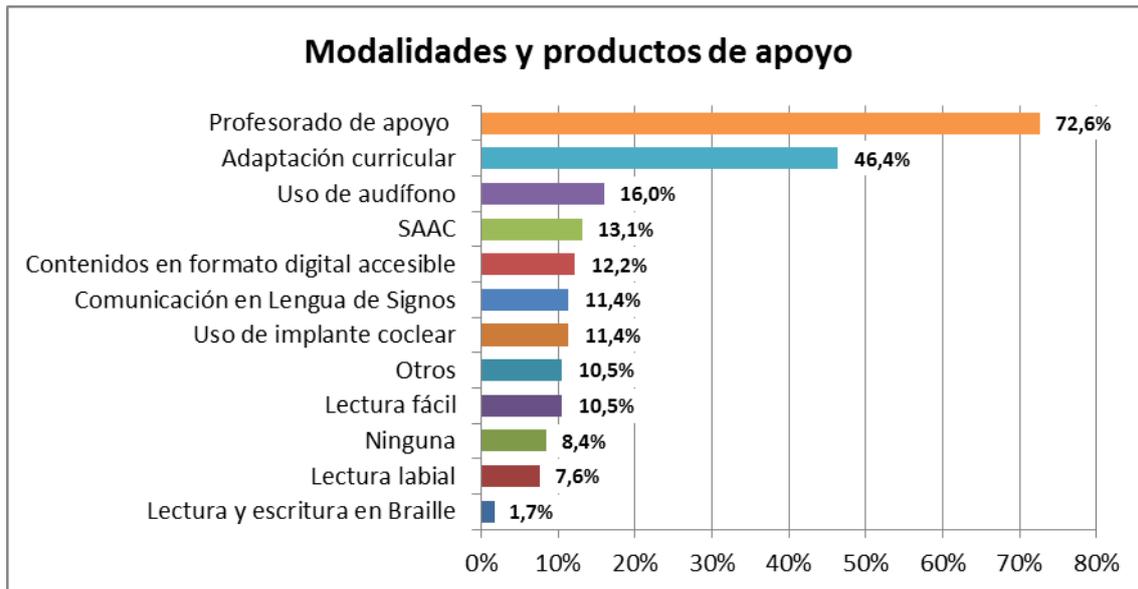


Figura 13. Modalidades y productos de apoyo del alumno

En este caso no se aprecian diferencias importantes entre los dos tipos de enseñanza, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7. Modalidades y productos de apoyo del alumno

	Enseñanza monolingüe	Enseñanza bilingüe	Total
Profesorado de apoyo (pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, etc.)	73,0%	71,9%	72,6%
Adaptación curricular	48,9%	42,7%	46,4%
Uso de audífono	17,0%	14,6%	16,0%
Sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación (SAAC)	13,5%	12,5%	13,1%
Contenidos en formato digital accesible	9,9%	15,6%	12,2%
Uso de implante coclear	9,2%	14,6%	11,4%
Comunicación en Lengua de Signos	8,5%	15,6%	11,4%
Lectura fácil	12,1%	8,3%	10,5%
Otros	12,8%	7,3%	10,5%
Lectura labial	8,5%	8,3%	8,4%
Lectura y escritura en Braille	7,8%	7,3%	7,6%
Ninguna	1,4%	2,1%	1,7%

6.3. Características de los centros educativos y razones de elección

En relación a la titularidad del centro educativo, la mayoría del alumnado (73%) acude a centros públicos, mientras que un 24% ha optado por centros concertados, y solo un 3% por centros privados.

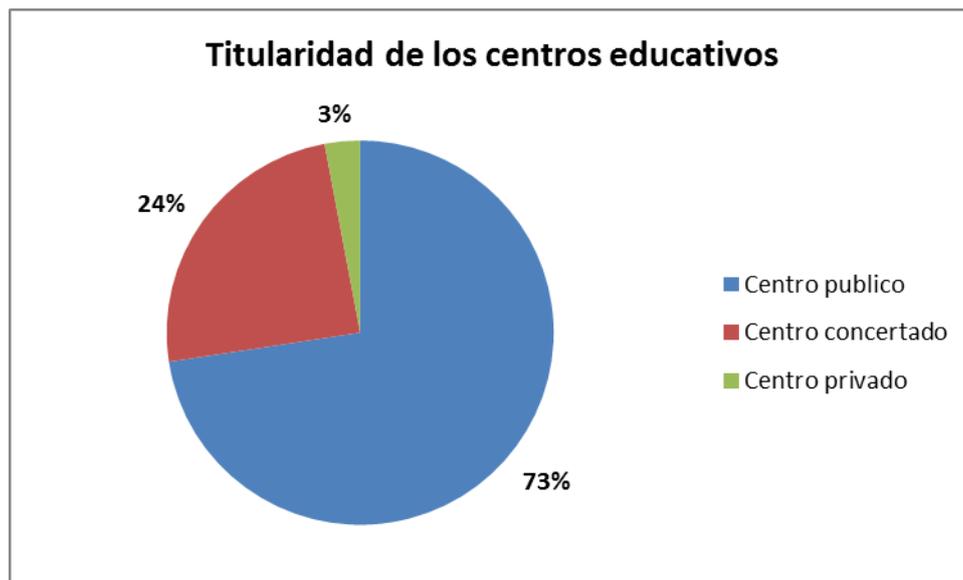


Figura 14. Titularidad de los centros educativos

Puede apreciarse que la proporción de alumnos que acuden a centros concertados es prácticamente el doble en la enseñanza bilingüe (30,5%) que en la monolingüe (15,6%). La asistencia a centros privados es testimonial en los dos tipos de enseñanza (2,1% frente a 4,2%).

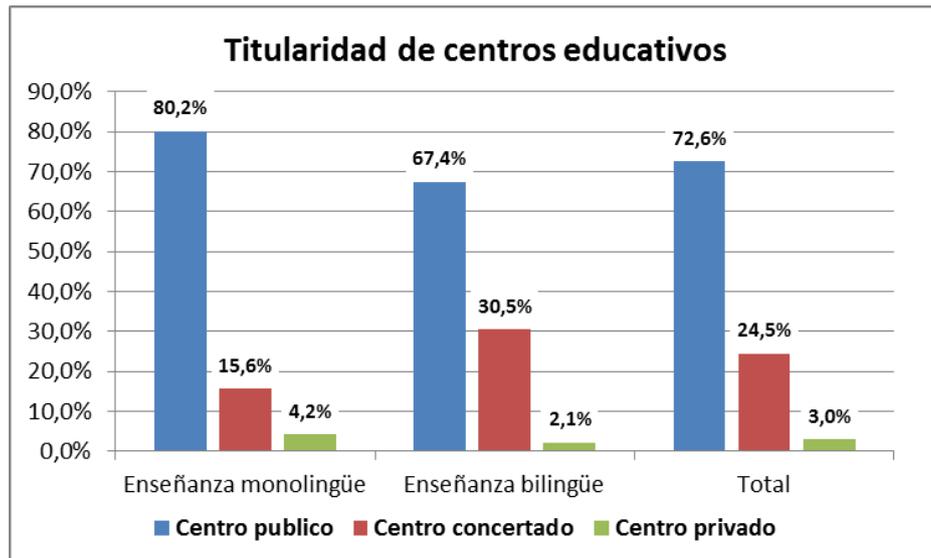


Figura 15. Titularidad de los centros educativos por modalidad de enseñanza

En relación a la lengua de enseñanza en el centro educativo, un 49% de la muestra asiste a la enseñanza bilingüe Español-Ingles, un 41% asiste a centros de enseñanza monolingüe, mientras que un 10% de los alumnos asisten a centros bilingües que usan otra lengua diferente del inglés.

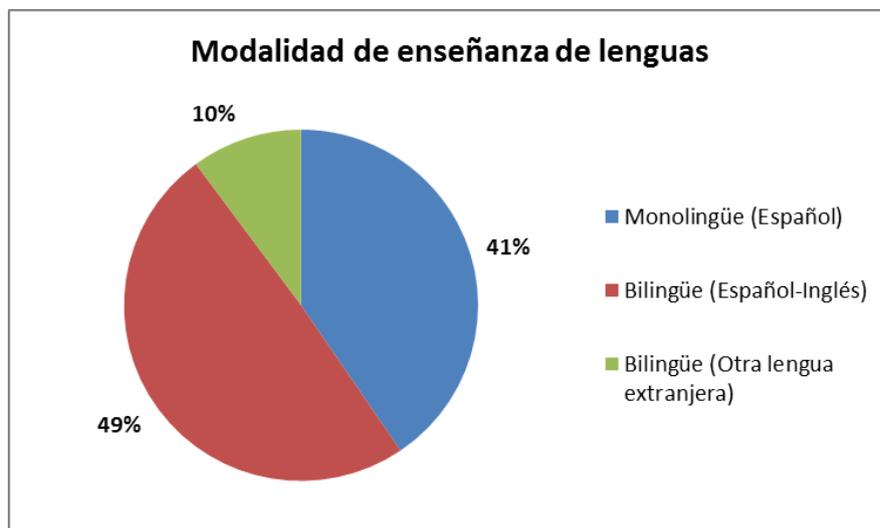


Figura 16. Modalidad de enseñanza de lenguas

El 93% de los centros corresponde a educación ordinaria, mientras que un 7% corresponde a centros de educación especial.

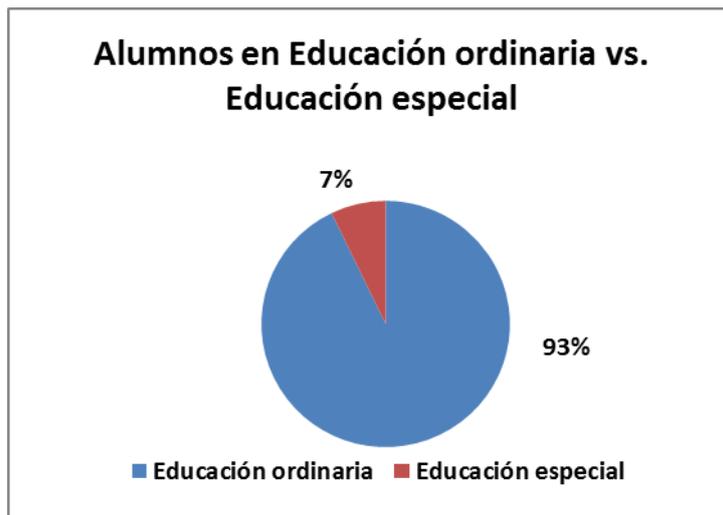


Figura 17. Educación ordinaria vs. Educación especial

En cuanto al nivel educativo de aquellos alumnos que asisten a la educación ordinaria, el grupo más numeroso es el de 6º curso (25%) habiendo una representación similar para cada curso de 1º a 5º, significando un 12-18% de la muestra.

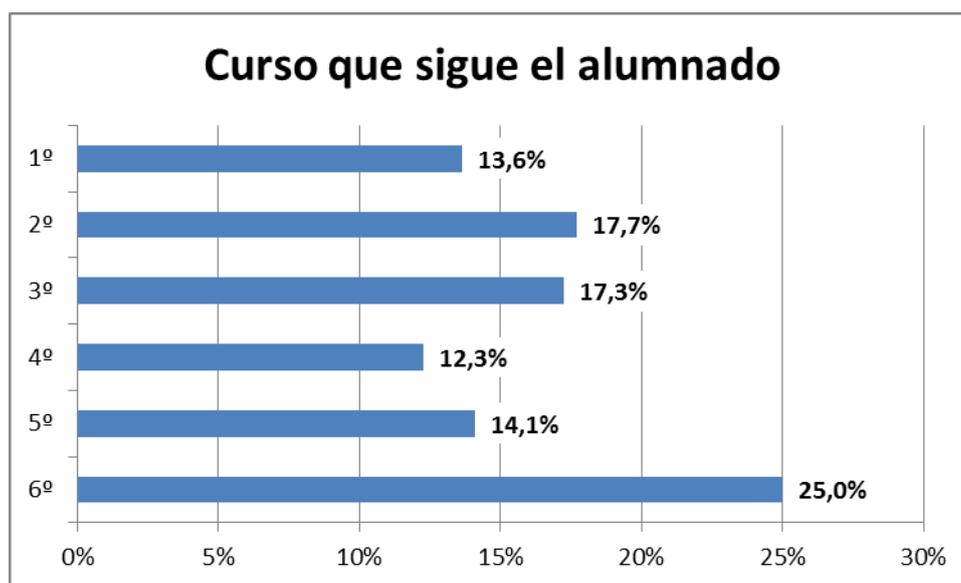


Figura 18. Curso que siguen los alumnos de centros ordinarios

6.4. Sobre la elección de centro y el tipo de enseñanza monolingüe-bilingüe

6.4.1. Consulta a profesionales y organizaciones

A la hora de elegir un centro educativo, un 61% realizaron consultas a profesionales u organizaciones, mientras que un 39% no lo hicieron. No se aprecian diferencias significativas entre las consultas realizadas a profesionales entre centros monolingües o bilingües.

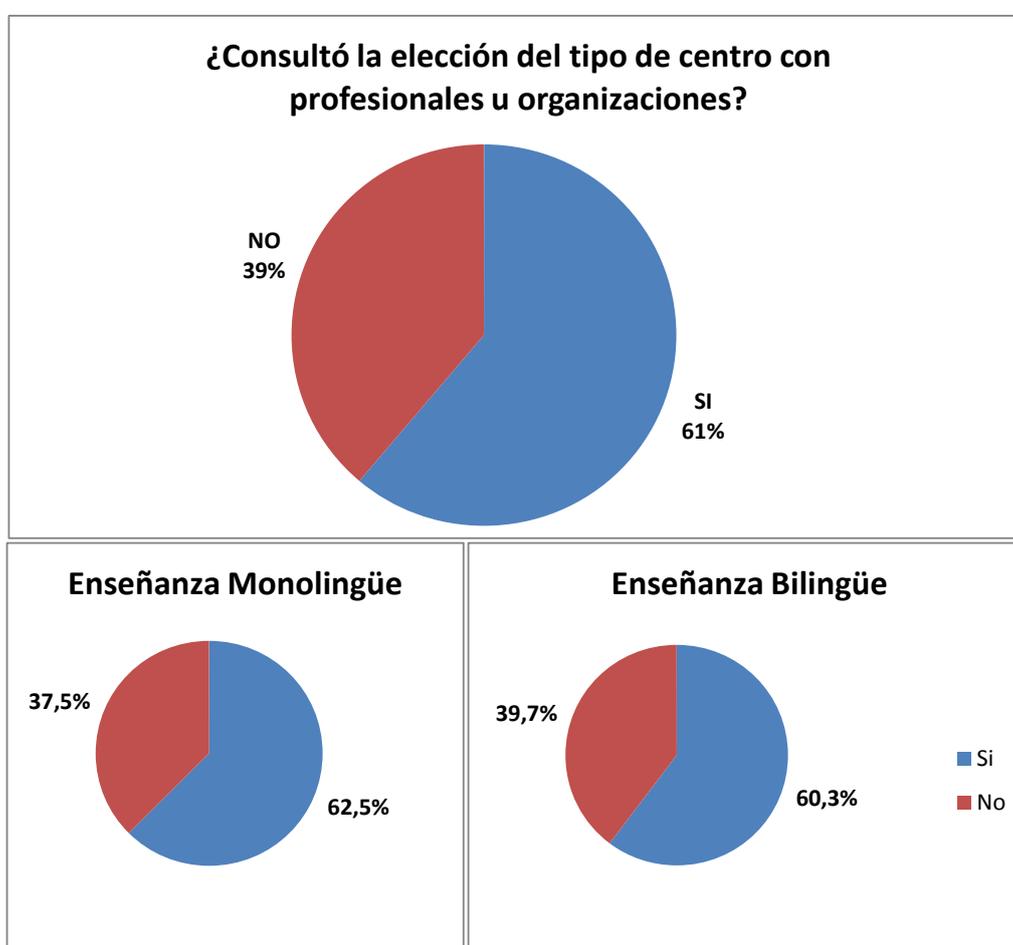


Figura 19. Consulta a profesionales u organizaciones

De manera global, los profesionales más consultados por los familiares fueron los especialistas de la discapacidad o las necesidades especiales del alumno (46,4%).

También fueron consultados los equipos directivos o el profesorado del centro (27%), las asociaciones (19%) y otros profesionales (10,5%).



Figura 20. Profesionales u organizaciones consultados por modalidad de enseñanza (monolingüe vs. bilingüe)

Al comparar los grupos de enseñanza monolingüe y bilingüe se aprecia que los familiares de estos últimos han consultado más al equipo directivo y profesorado del centro educativo y otros profesionales, mientras que en los centros monolingües se ha consultado en mayor medida a especialistas en el ámbito de la discapacidad y las asociaciones.

6.4.2. Motivaciones para la elección del centro educativo

En relación a las motivaciones para seleccionar el centro, en la mitad de los casos se valoran los apoyos y adecuación a las necesidades especiales que pueda encontrar el alumno. Para la mayoría de personas encuestadas, el carácter monolingüe del centro no fue un motivo principal para matricular al alumno, destacando algunas razones de índole práctico, como la proximidad al domicilio (31,3%) o el que los hermanos ya acudan a este centro (13,5%), así como la calidad de la enseñanza (11,5%). Sin embargo, en un número importante de casos también se detecta una preferencia por los centros monolingües frente a los bilingües (44,33%).

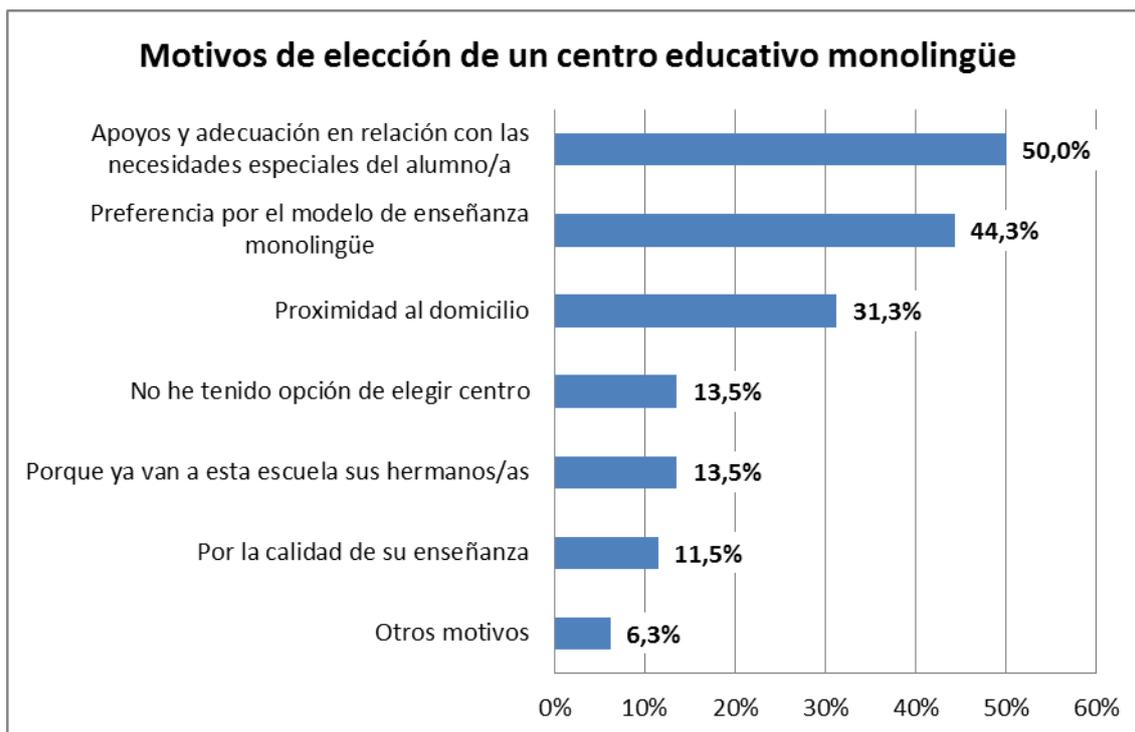


Figura 21. Razones de la preferencia por la enseñanza monolingüe

Preguntados por las razones de la preferencia por la enseñanza monolingüe, la razones más frecuentes son que la enseñanza bilingüe implica mayores dificultades (29,2%), que la enseñanza monolingüe cuenta con mejores adecuaciones y apoyos (22,9%), que la enseñanza bilingüe requiere un esfuerzo extra por parte de las familias (16,7%) o que el alumno aprenderá más con la enseñanza monolingüe (9,4%). En algunos casos, esta preferencia está apoyada por el consejo de profesionales (7,3%) o por una experiencia previa en centros bilingües que les hicieron cambiar de centro (5,2%).

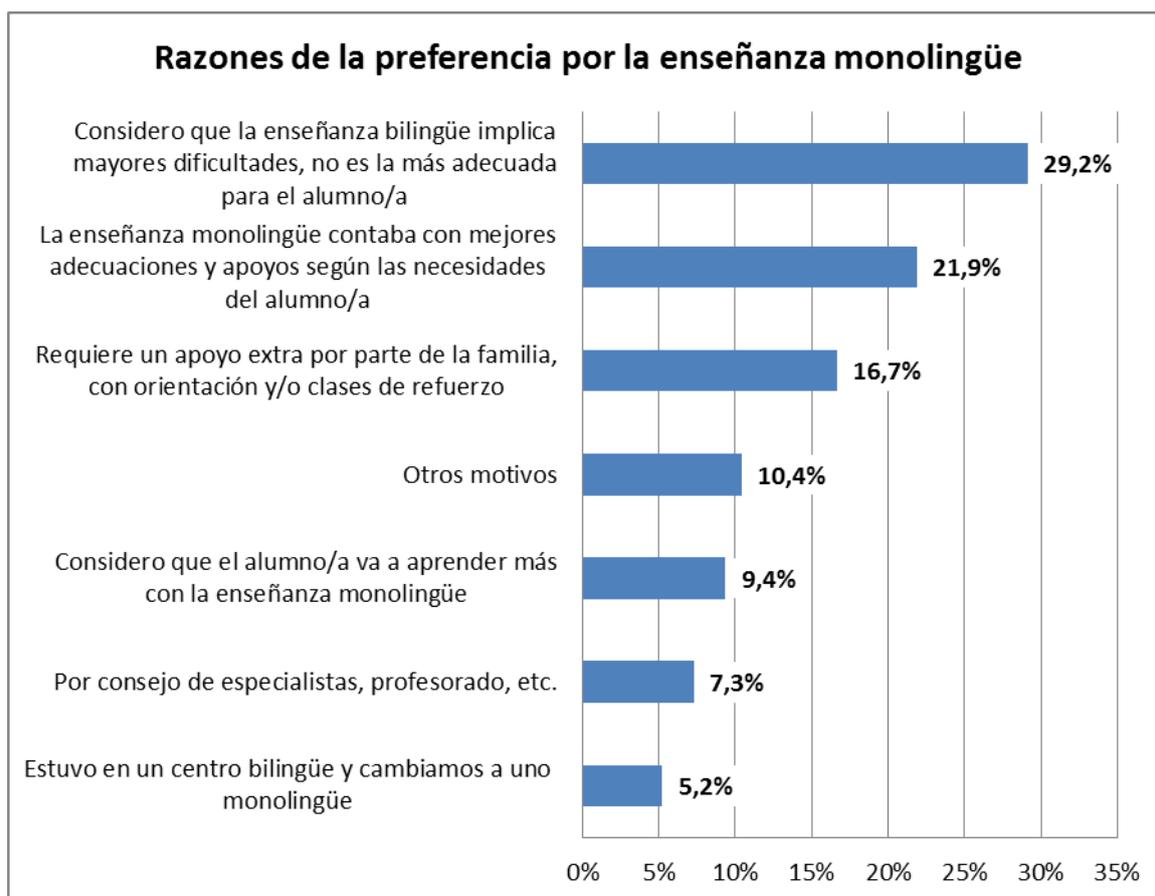


Figura 22. Razones de la preferencia por la enseñanza monolingüe

Cuando el alumnado asiste a centros de enseñanza bilingüe, entre las principales razones de elección de este tipo de enseñanza también se destacan aspectos prácticos, como la proximidad al domicilio (41,8%) o el que los hermanos ya asistan a este centro (14,2%). También se hace referencia a la disponibilidad de apoyos de aprendizaje (34,8%) o a la calidad de la enseñanza (24,8%), refrendado por el consejo de otras personas (24,8%). En un 22% de los casos, el alumno ya estaba matriculado en el centro cuando este se convirtió en bilingüe, y por tanto no hubo una elección activa en este sentido.

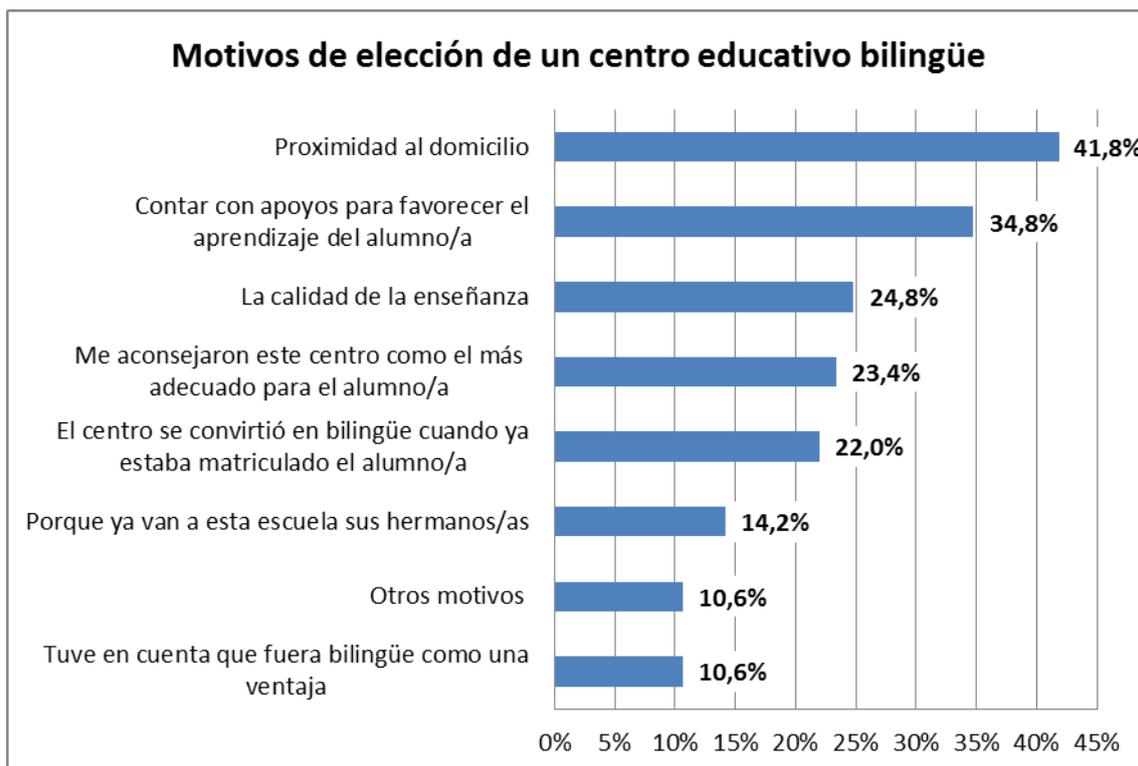


Figura 23. Motivos de elección de un centro educativo bilingüe.

En la valoración de la enseñanza bilingüe, la mayor se destaca que a pesar de suponer un esfuerzo extra es positivo para el alumno (32,6%), ofrece una mejor preparación (27,7%) y aumenta las probabilidades de obtener un empleo (22,7%). Un porcentaje menor de respuesta también han indicado que su centro cuenta con los apoyos adecuados para impartir enseñanza bilingüe al alumno (12%), permite la igualdad de condiciones con otros compañeros (10,6%) e, incluso, que la enseñanza bilingüe conlleva un mayor aprendizaje del alumno (6,4%). A pesar de estas valoraciones positivas, es destacable que casi un 25% de los encuestados declaran una opinión negativa sobre la enseñanza bilingüe.

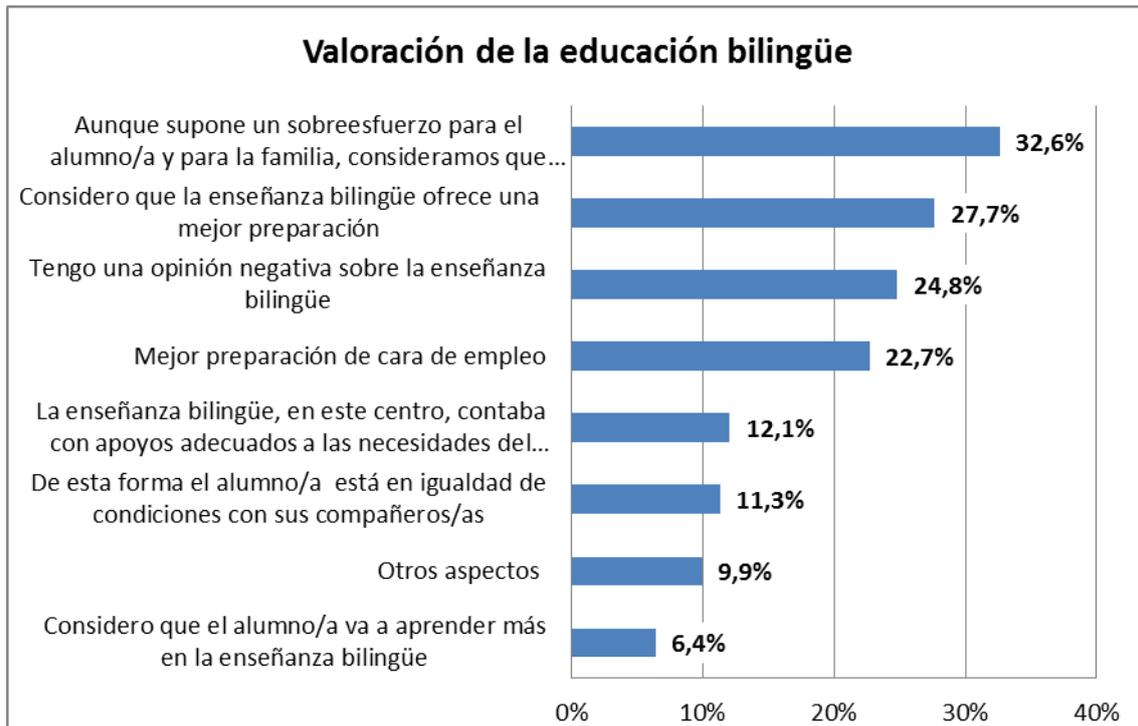


Figura 24. Valoración de la enseñanza bilingüe

6.5. Apoyo extraescolar

Es bastante frecuente que los alumnos reciban algún tipo de apoyo extraescolar (un 54% de los alumnos). El porcentaje es muy similar para aquellos alumnos que acuden a la enseñanza bilingüe (53%) y los que acuden a la enseñanza monolingüe (56%).

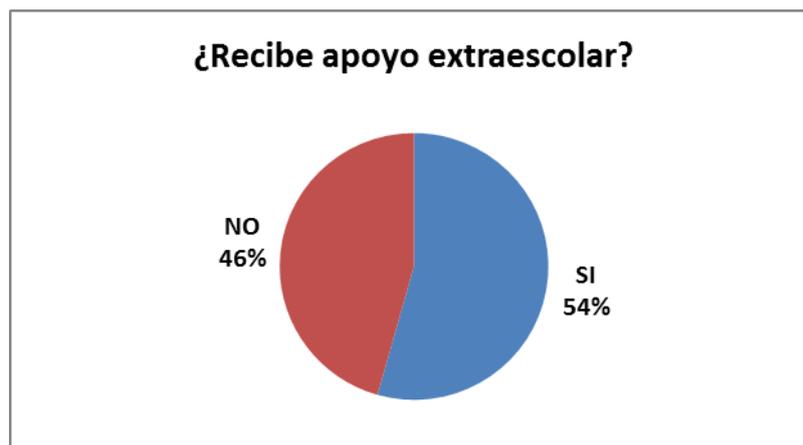


Figura 25. Recepción de apoyo extraescolar por parte de los alumnos

Los apoyos más frecuentes son las clases particulares (27,4%), seguidos de las academias para el refuerzo de asignaturas (5,9%) y las academias de inglés (5,5%).

Es destacable que, aunque la diferencia no es muy grande, el porcentaje de alumnado que hace uso de clases particulares, refuerzo de asignaturas y academias de inglés es superior en la bilingüe.

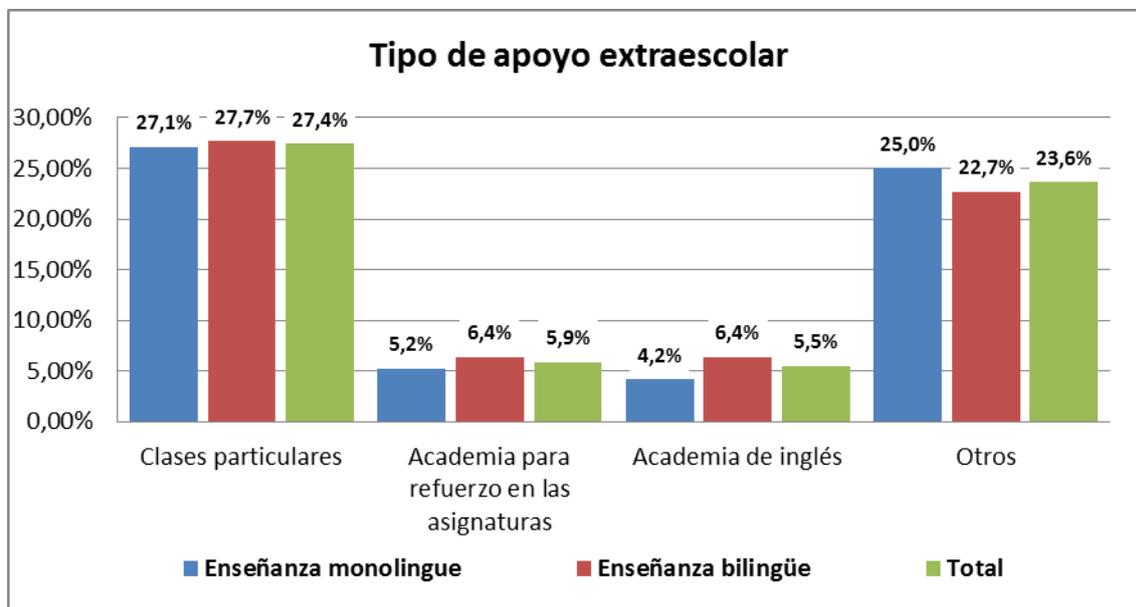


Figura 26. Tipo de apoyo extraescolar recibido

6.6. Valoración de recursos

En cuanto a la satisfacción con las adaptaciones y apoyos recibidos, los resultados son medio-bajos en una escala de 0 a 10. Los conceptos que obtienen una mejor valoración y superan el 5 son el profesorado de apoyo (6,0), los intérpretes de lengua de signos (5,9), la atención personalizada del profesorado a las necesidades de los alumnos (5,6) y los textos en formato digital accesible (5,0). En un segundo grupo (franja 4,5-4,9) se encuentran la adaptación curricular en los contenidos o en los exámenes (4,9), los contenidos en lectura fácil (4,8), la adaptación de las actividades extraescolares (4,7) y los Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación (4,6) y el uso de bucle magnético (4,5). Finalmente, el elemento que ha recibido una peor valoración media han sido los textos en Braille que solo obtienen una puntuación de 3,9.

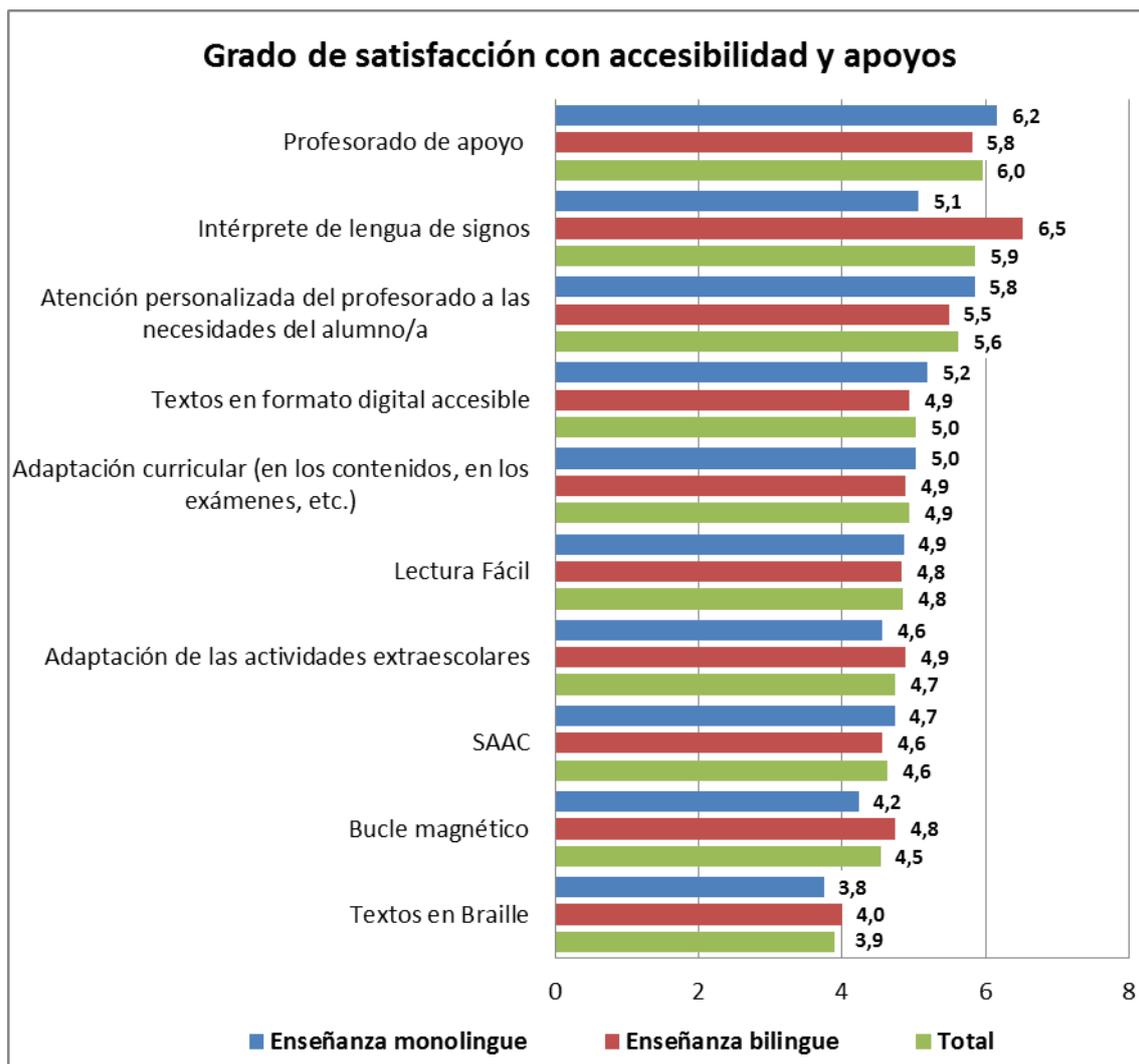


Figura 27. Grado de satisfacción con adaptaciones y apoyos (escala 0-10)

Es destacable que al analizar la satisfacción con estos elementos entre el alumnado que asiste a centros monolingües y a centros bilingües no se aprecian diferencias significativas desde un punto de vista estadístico.

A aquellos alumnos que siguen la enseñanza bilingüe se les consultó su acuerdo o desacuerdo con una serie de frases sobre la accesibilidad y las barreras específicas que pueden encontrarse. Se está moderadamente de acuerdo con que los profesores y asistentes de conversación tienen en cuenta las necesidades especiales de los alumnos (5,3), el alumno está contento con la enseñanza bilingüe (5,1) y que la ambientación del centro sea adecuada a los requerimientos del alumno. Por otra parte, hay otra serie de elementos donde el grado de acuerdo es bajo, y que apuntan a barreras o necesidades no cubiertas: el que las actividades educativas tengan en

cuenta las necesidades de los alumnos (4,3), la ausencia de barreras en los materiales bilingües (3,9), la accesibilidad de la enseñanza (3,8), la adecuación de los materiales didácticos en idioma extranjero (3,4) y, especialmente, el esfuerzo requerido en comparación con otros compañeros (2,4).

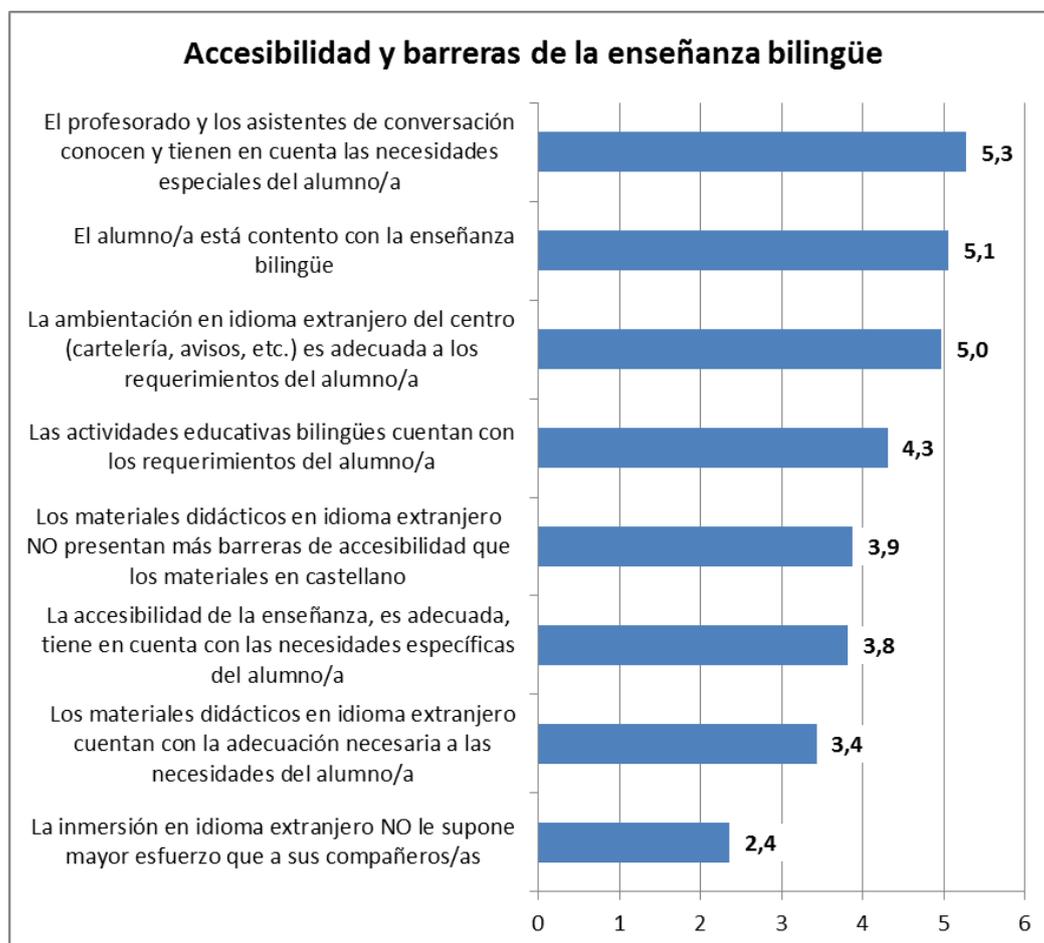


Figura 28. Accesibilidad y barreras de la enseñanza bilingüe (escala 0-10)

Preguntados por la satisfacción global con la accesibilidad e inclusión de la enseñanza que obtiene el alumno, se obtiene una puntuación de 5,3 que puede considerarse media-baja en una escala de 0 a 10. Sin embargo, si se analiza la satisfacción con las dos modalidades de enseñanza, se aprecia que la enseñanza monolingüe es mejor valorada (6,1) que la enseñanza bilingüe (4,9), existiendo por tanto una diferencia significativa de 1,2 puntos a favor de la enseñanza monolingüe.

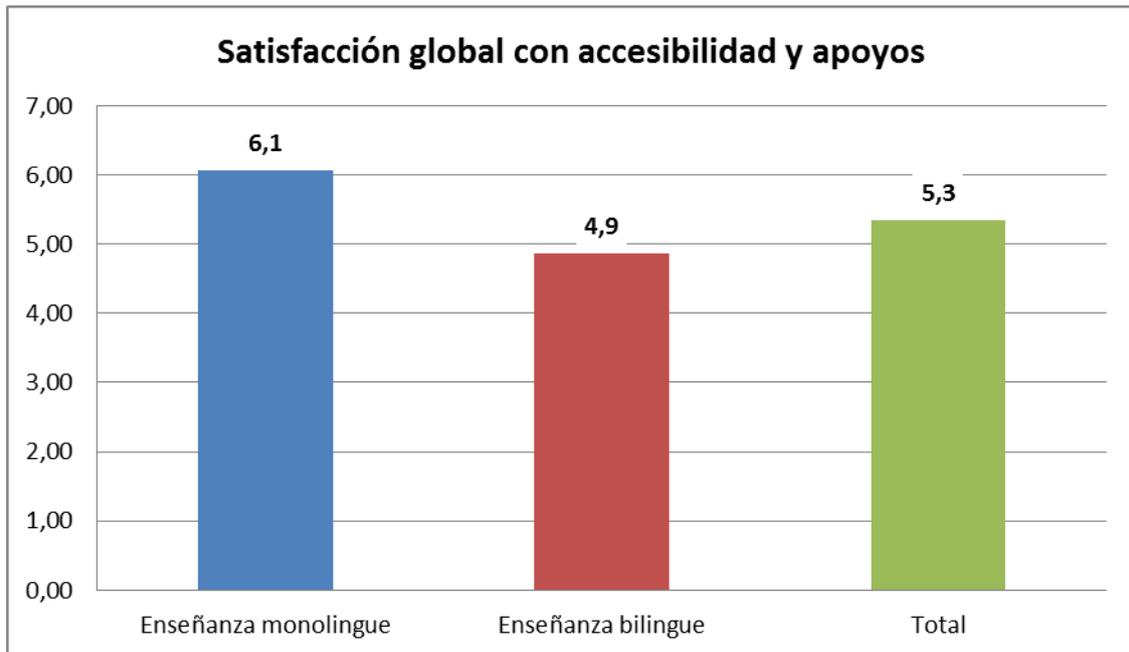


Figura 29. Satisfacción global con la accesibilidad y apoyos recibidos (escala 0-10)

Es pertinente en este punto realizar un análisis por perfiles, teniendo en cuenta la satisfacción con la accesibilidad y apoyo para los diferentes tipos de dificultad. De manera global, se aprecia una mayor satisfacción en aquellos alumnos con dificultades para ver (5,4), para oír (5,1) o para realizar actividades de autocuidado (5,1). En el otro extremo se situaría el alumnado con dificultades para pensar o concentrarse, para el que se realiza la peor valoración (4,6). Sin embargo, un análisis comparando las modalidades de enseñanza de lenguas muestra diferencias importantes en satisfacción, y que son muy significativas en el caso de las dificultades para ver (7,3 en enseñanza monolingüe y 3,4 en la bilingüe), oír (6,4 en enseñanza monolingüe y 4,2 en la bilingüe) y comprender y/o comunicarse (5,7 en enseñanza monolingüe y 3,6 en la bilingüe).

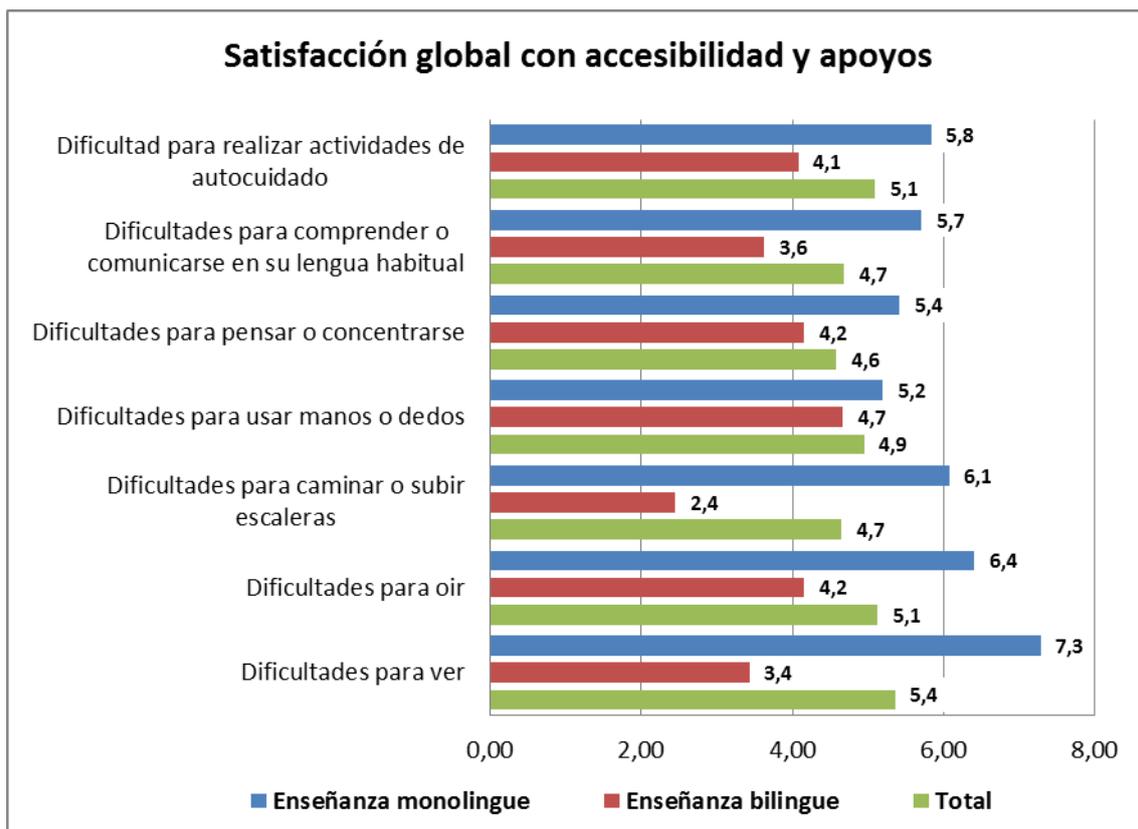


Figura 30. Satisfacción con accesibilidad y apoyos por perfil y modalidad de enseñanza de lenguas (monolingüe vs. bilingüe) (escala 0-10)

6.7. Principales conclusiones de la encuesta

De los resultados de la encuesta, pueden extraerse una serie de conclusiones:

- 1. Respecto al entorno familiar del alumnado.** Se aprecia que, en la línea de lo apuntado en otros estudios, el nivel de inglés y el nivel educativo alcanzado por los familiares es superior en aquellos alumnos que siguen la enseñanza bilingüe, y al mismo tiempo hay una menor frecuencia de personas con trabajo remunerado.
- 2. Respecto al perfil del alumnado.** Dentro de la heterogeneidad del alumnado, se aprecia que la existencia de dificultades y su severidad es mayor en la enseñanza monolingüe que en la bilingüe. Las modalidades y productos de apoyo más utilizados son los de tipo pedagógico (profesorado de apoyo y

adaptaciones curriculares), y con menor frecuencia los productos de apoyo propios de cada tipo de dificultad.

- 3. Valoración del tipo de enseñanza en centros monolingües y bilingües.** Aquellas familias que han optado por centros monolingües valoran la enseñanza como la más adecuada y perciben que la enseñanza bilingüe supone más dificultades y demanda de apoyo. En la enseñanza bilingüe se plantean también estas dificultades, pero una parte importante de las familias entiende que puede merecer la pena hacer este esfuerzo para una mejor preparación e integración de los alumnos.
- 4. Satisfacción con las medidas de apoyo y la enseñanza.** Se aprecia una satisfacción mayor con los recursos humanos como el profesorado de apoyo, los intérpretes y profesores, y menor con los materiales y productos de apoyo disponibles. Esto es replicable en el caso específico de la enseñanza bilingüe, donde hay una mayor satisfacción con profesorado y asistentes de conversación y menor con la adaptación de los materiales didácticos. En cuanto a la satisfacción global con la accesibilidad y apoyos recibidos, se aprecia que esta es mayor en la enseñanza monolingüe para todos los perfiles de dificultades analizados.

La encuesta incluía finalmente un campo para señalar observaciones o ampliar las respuestas con comentarios, que pueden servir también para ilustrar estas conclusiones parciales. La mayoría de observaciones pueden agruparse en las siguientes categorías:

- El aprendizaje de idiomas se valora positivamente como un elemento más de inclusión, pero se teme que la enseñanza bilingüe pueda afectar negativamente al aprendizaje de la lengua principal, las diferentes materias de estudio o las habilidades de la vida diaria.
- La enseñanza bilingüe se percibe a menudo como una dificultad añadida, y su éxito depende de la existencia de una serie de recursos, apoyos y adaptaciones que no están presentes en todos los centros ni para todos los alumnos.

- En algunos casos se refiere que el aprendizaje bilingüe no se aplica con igual profundidad en el caso de los ACNEE. En ocasiones el alumno es apartado de las clases en inglés para recibir la formación en castellano, o se presta una menor atención a que aprendan el inglés en comparación con otras materias.
- Respecto al profesorado, se percibe una heterogeneidad en la formación e implicación del profesorado. En algunos casos se refiere que el éxito del aprendizaje de lenguas del alumno se debe principalmente al apoyo de los profesores, mientras que en otros se destaca su falta de formación en atención a los ACNEE.

Es preciso señalar el carácter exploratorio de la encuesta, y su probable sesgo hacia una respuesta por parte de familias con mayor nivel sociocultural y familiaridad con las TIC, al haberse realizado mediante cuestionario online.

7. La perspectiva de equipos directivos de Educación Primaria

Como parte de la investigación se realizó una consulta a equipos directivos de una muestra de centros de Educación Primaria, en las comunidades autónomas de Andalucía, Madrid y Principado de Asturias, de cara a recabar su experiencia y perspectiva sobre la inclusión del alumnado con necesidades especiales en la enseñanza bilingüe. Para ello se contó con el apoyo y la colaboración de las respectivas Consejerías autonómicas.

El presente estudio se circunscribió a centros de Educación Primaria de titularidad pública. Se solicitó una muestra de 15 centros educativos por comunidad autónoma. La consulta pretendía recabar resultados significativos y de representatividad cualitativa antes que estadística: esto es, se pretende recabar una variedad ilustrativa de experiencias y hallar ciertos patrones significativos en la percepción de fortalezas, barreras y prioridades de mejora.

Las Consejerías realizaron la selección de centros y cursaron la información e invitación a participar en la consulta ⁵.

La participación fue desigual, con una respuesta de 17 equipos directivos en total, de los cuales 9 corresponden al Principado de Asturias, 5 a Andalucía y 3 a Madrid. Conviene tener presente este dato de participación en el análisis de los resultados. La participación tan desigual supone una limitación en el acercamiento a esta realidad. Cabe la posibilidad que los centros que han respondido el cuestionario tengan una

⁵ Se trasladó a las correspondientes Consejerías de Educación y Cultura un conjunto de criterios para la selección de estos centros: Que el centro contara con una trayectoria amplia de implantación de la enseñanza bilingüe: que comprenda el ciclo completo de enseñanza; incorporar diferentes zonas geográficas, incluyendo en lo posible también municipios de pequeño tamaño/zona rural; que el centro cuente o haya contado en diferentes momentos con alumnado con discapacidad/necesidades especiales.

mayor orientación o compromiso respecto a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

El Director/a de Estudios es, en su mayor parte, quien responde la consulta, en 13 de los 17 casos, seguido por el jefe/a de Estudios y Secretario/a, 2 en cada caso.

Respecto al **tamaño del municipio** donde se localiza el centro escolar, predomina la ubicación en ciudades de tamaño intermedio/grande (entre 100.001 y 500.000 habitantes), con 7 centros sobre el total, seguida por municipios de tamaño pequeño/intermedio (entre De 10.001 a 50.000 habitantes), con 5 centros educativos. 3 centros se ubican en municipios de tamaño intermedio (50.001 a 100.000 habitantes) y otros 2 en municipios por debajo de los 10,000 habitantes. Es, por tanto, significativa la muestra en municipio de tamaño entre intermedio y pequeño.

Tabla 8. Tamaño del municipio

TAMAÑO DEL MUNICIPIO	N. Centros
Menos de 2.000 habitantes	0
De 2.001 a 10.000 habitantes	2
De 10.001 a 50.000 habitantes	5
De 50.001 a 100.000 habitantes	3
De 100.001 a 500.000 habitantes	7
Más de 500.000 habitantes	0
Total	17

Respecto al año en que el centro escolar inició el Proyecto Bilingüe, los más recientes en la experiencia comenzaron en 2010 (5 centros), aunque en general cuentan con una trayectoria cercana a una década: 5 de los 17 centros iniciaron el Proyecto en 2006, y el que cuenta con mayor antigüedad arrancó en 2005.

El **promedio de alumnos de los centros educativos** se sitúa en **514**, aunque con variaciones significativas entre unos y otros (una desviación estándar de 204 alumnos sobre el promedio). El mayor centro por alumnado alcanza los 804 alumnos, el menor se sitúa en 173, y el valor más repetido es 400 alumnos.

El **promedio de profesores** es de **39**, con una desviación estándar entre los centros de 13. La **proporción respecto al alumnado** es de 7,62 %, lo que supone una ratio

de 13 alumnos por profesor. No siempre se mantiene una relación proporcional o ratio entre tamaño de alumnado y dotación de profesorado en todos los centros. Por poner un ejemplo, un centro con 400 alumnos cuenta con 38 profesores (ratio 10,5 alumnos por profesor) mientras otro que lo dobla por tamaño de alumnado (804) apenas cuenta con 7 profesores más (45, ratio 17,8 alumnos por profesor). Centros con un número equivalente de alumnos (768 y 754) cuentan con una plantilla de 44 y 60 profesores (ratio de 17,4 y 12,6 profesores por alumno, respectivamente).

El **promedio de alumnos con necesidades especiales de atención por discapacidad** se sitúa en el 4,18 % sobre el total (21,52 alumnos).

Tal como se observan diferencias en la ratio entre profesores y alumnos entre centros, tampoco parece guardar una relación directa la proporción de alumnado con necesidades especiales y la dotación de profesorado. Así, el centro mencionado con 768 alumnos en total, cuenta con 32 alumnos con necesidades especiales y 44 profesores, mientras el centro equivalente por tamaño de alumnado (754) cuenta con 28 alumnos con ACNEE y una plantilla total de 60 profesores, 16 más que su equivalente, aun contando con un volumen menor de alumnado con necesidades especiales. No se trata de un caso único.

En cuanto al **perfil de ACNEE que predomina** en los centros educativos, de mayor a menor proporción sobre el alumnado total, en primer lugar se sitúa la discapacidad cognitiva, seguida, a distancia, por las demás: la discapacidad auditiva, presente en todos los centros, en uno de ellos ocupa el primer lugar y en 3 el segundo lugar por proporción, y la discapacidad visual, también presente en el conjunto de los centros, pero ocupando el tercer (3 casos) y, sobre todo, cuarto lugar (13 casos), respecto a otros perfiles de discapacidad. La movilidad reducida, mayoritaria en 3 centros, no está presente en la mayoría de ellos (10 casos).

Tabla 9. Perfil del alumnado con necesidades especiales

PERFIL	MAYORITARIA	SEGUNDO LUGAR	TERCER LUGAR	CUARTO LUGAR	NO HAY ALUMNADO CON ESTE PERFIL
Movilidad reducida	3	0	1	3	10
Discapacidad visual			3	13	

PERFIL	MAYORITARIA	SEGUNDO LUGAR	TERCER LUGAR	CUARTO LUGAR	NO HAY ALUMNADO CON ESTE PERFIL
Discapacidad auditiva	1	3	7	6	
Discapacidad cognitiva	11	2	1	2	1

Se mencionan otros perfiles de alumnado con discapacidad y necesidades específicas de atención, entre las que destaca el Trastorno del Espectro del Autismo (5 centros), Trastornos Generalizados del Desarrollo (1 centro); uno de los centros afirma contar con un aula de trastorno específico de lenguaje, otro afirma contar con alumnos con este perfil. Se mencionan también Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), altas capacidades intelectuales y trastornos de conducta.

Una vez caracterizado el perfil de los centros y de la presencia del alumnado con necesidades específicas de atención, se planteó un acercamiento a la práctica de la enseñanza bilingüe y su incidencia sobre este alumnado.

Desde el inicio del Proyecto Bilingüe en el centro escolar, una mayoría de los equipos directivos considera que el alumnado con necesidades educativas especiales **se mantiene en proporción con el alumnado del centro** (10 de los 17 centros) o ha aumentado en proporción (6 casos). Tan sólo uno de los centros menciona que este perfil de alumnado se ha reducido en proporción.

Ante la pregunta "¿Considera que hay alumnos/as con discapacidad que han abandonado el Centro Escolar por el hecho de impartirse enseñanza bilingüe?", La respuesta mayoritaria con diferencia (13 centros) es que **esta situación no se ha dado**, respecto a otros 3 que sí la observan. Uno de los centros se inscribe en el apartado "no sabe/no contesta".

En cuanto a la **influencia del hecho de ser un centro escolar bilingüe ante su elección por parte de los familiares** de alumnos/as con necesidades especiales, en su mayor parte (13 sobre 17 casos), se apunta que este hecho **no afecta** en la elección por parte de los familiares; en 3 casos se apunta que afecta positivamente en la elección por parte de los familiares de alumnos/as con necesidades especiales. Uno de los centros no se decanta en este aspecto ("no sabe/no contesta").

Se preguntó, en caso de observar una disminución en la presencia o acceso del ACNEE al centro, por los motivos que podrían causar dicha disminución. Si bien, como se indica, la gran mayoría de los equipos no observa esta disminución, una parte de los centros apunta como posibles motivos, en primer lugar, cómo las familias perciben que la enseñanza bilingüe puede ser una barrera o implica mayores dificultades que la monolingüe para sus hijos/as (6 centros); requiere un apoyo extra por parte de la familia, con orientación y/o clases particulares (4 centros); en dos casos se apuntó la respuesta "El Centro Escolar no cuenta con los recursos de apoyo necesarios para garantizar la inclusión de este perfil de alumnado".

Sobre la **dificultad añadida que puede suponer la enseñanza bilingüe y su influencia sobre el ACNEE**, las opciones de respuesta se distribuyen por igual: un tercio de los centros la considera "habitualmente una dificultad añadida, que puede afectar especialmente al aprendizaje de los alumnos/as con necesidades especiales" (5 centros); otro tercio considera igualmente que es "una dificultad añadida, pero no tiene por qué afectar especialmente al aprendizaje de los alumnos/as con necesidades especiales" (6 centros); una tercera parte de los centros "no considera que sea una dificultad añadida para el aprendizaje, sino que puede suponer una motivación extra" (6 centros).

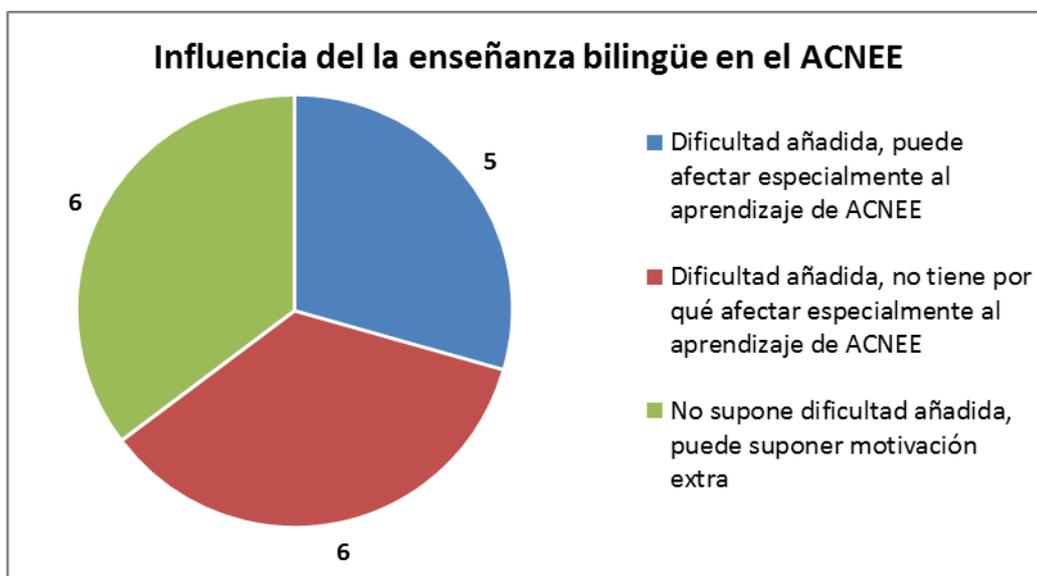


Figura 31. Influencia de la enseñanza bilingüe en el aprendizaje del alumnado con necesidades especiales

Se preguntó, a aquellos centros que habían señalado la enseñanza bilingüe como un factor de dificultad, para qué perfiles de ACNEE podía suponer un mayor desafío. A este respecto se señaló en primer lugar la discapacidad cognitiva (4 centros), seguida por la discapacidad auditiva (1 centro).

Se pidió describir, asimismo, en qué consiste la dificultad añadida que puede suponer la enseñanza bilingüe para el ACNEE entre aquellos centros que habían señalado esta respuesta.

- 2 de los 5 centros que señalaron esta dificultad, apuntan las dificultades intrínsecas de este perfil de alumnado (sobre todo con discapacidad cognitiva o auditiva) en relación con el aprendizaje del lenguaje y la comprensión lectora, con independencia del idioma que se trate.
- Dificultades lingüísticas que se agudizan al añadirse el inglés como segunda lengua.
- Uno de los centros señala *"en la mayoría de los casos este alumnado presenta desfase curricular con respecto a sus compañeros y compañeras. Necesita una reducción significativa de los contenidos."*

Conviene destacar cómo dos tercios de los centros, consideran cómo aunque la enseñanza bilingüe puede suponer una dificultad añadida **no tiene por qué repercutir en el aprendizaje de este alumnado** o bien incluso ser un aspecto motivador.

Se pidió valorar a los centros las **principales medidas y recursos que dispone** para favorecer la inclusión educativa en la segunda lengua (inglés), en una escala de 1 a 4 entre "inadecuadas/inexistentes" y "muy adecuadas". La Tabla 8 y la Figura 2 presentan la valoración realizada. En términos generales **predomina la consideración de las medidas y recursos existentes como adecuados y suficientes**, hasta en un 56% de las puntuaciones. Un promedio del 20,6% de las valoraciones realizadas por los equipos directivos consideran las medidas disponibles "muy adecuadas". Entre tanto, un promedio del 18,2% considera estos recursos y medidas "poco adecuadas/insuficientes". El 5,3% de las puntuaciones considera las medidas "inadecuadas/inexistentes", aunque esta valoración se concentra sobre todo en lo que se refiere a "otras medidas y recursos".

Por tipos de medidas actuales, las que alcanzan una valoración más favorable en cuanto a su adecuación para favorecer la inclusión educativa en segunda lengua, destacan:

- La accesibilidad de las instalaciones
- Diseño del Plan Educativo del Centro contando con la diversidad
- Aprovechamiento de las tecnologías para el aprendizaje de la segunda lengua

Entre las medidas o recursos que alcanzan puntuaciones algo mayores en cuanto "poco adecuadas/insuficientes", se señalan:

- Profesorado de apoyo y refuerzo educativo (6 sobre el conjunto de los 17 centros lo señalan como "poco adecuada/insuficientes")
- Disposición de distintos canales (auditivo, visual, táctil) en las clases en inglés para adaptar el aprendizaje al alumnado

Tabla 10. Medidas y recursos existentes para favorecer la inclusión educativa en segunda lengua (inglés)

RECURSO	Inadecuadas/ inexistentes	Poco adecuadas/ insuficientes	Adecuadas/ suficientes	Muy adecuadas
Accesibilidad de las instalaciones	0	1	11	5
Formación del profesorado en atención a la diversidad	0	4	10	3
Materiales didácticos en inglés accesibles	0	4	10	3
Profesorado de apoyo y refuerzo educativo	0	6	8	3
Diseño del Plan Educativo del Centro contando con la diversidad	0	1	10	6
Aprovechamiento de las tecnologías para el aprendizaje de la segunda lengua	0	1	12	4
Disposición de distintos canales (auditivo, visual, táctil) en las clases en inglés para adaptar el aprendizaje al alumnado	1	6	7	3

RECURSO	Inadecuadas/ inexistentes	Poco adecuadas/ insuficientes	Adecuadas/ suficientes	Muy adecuadas
Aprendizaje en grupo o equipo donde participa el alumnado con necesidades especiales	0	3	11	3
Adaptación curricular en las asignaturas en inglés	0	4	11	2
Otras medidas y recursos	8	1	5	3
Total	9 (5,3%)	31 (18,2%)	95 (55,9%)	35 (20,6%)

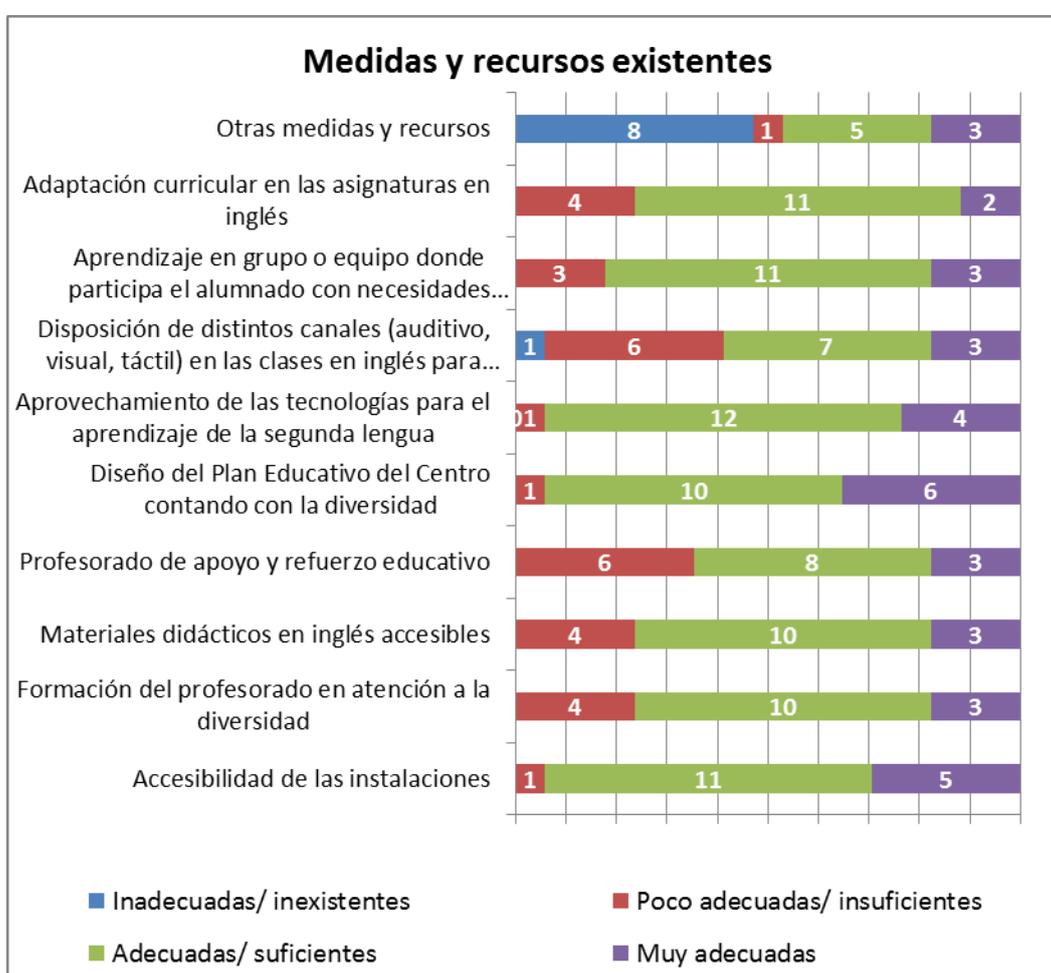


Figura 32. Medidas y recursos existentes para favorecer la inclusión educativa en segunda lengua (inglés)

Entre otras medidas que los centros educativos disponen, se mencionan de manera puntual:

- Orientación educativa
- Seminario de Trabajo por parte del profesorado para la creación de materiales
- Talleres, proyectos, trabajo cooperativo
- Implicación de toda la comunidad educativa en la inclusión del ACNEE.

Como otras observaciones respecto a las medidas se menciona:

- "El apoyo especializado está dirigido al desarrollo de las competencias lingüística y matemática"
- "Nuestro centro tiene un proyecto en donde la atención a la diversidad es un elemento muy importante."

Se preguntó por **la manera en que el profesorado de apoyo realiza su labor de refuerzo por lo que se refiere a las clases en inglés**. Al respecto, 11 de los 17 centros indican que este refuerzo tiene lugar "Sobre todo en el contexto de la misma clase, del grupo escolar"; tan sólo en 2 casos se menciona que el refuerzo tiene lugar por separado del conjunto de la clase. 3 centros observan que el profesorado de apoyo refuerza únicamente las áreas de Lengua y Matemáticas (que se imparten en castellano), y no existe apoyo para las asignaturas impartidas en inglés. Otro de los centros aplica como medida de apoyo "deshaces en conversación".

Una vez considerados los recursos y medidas, se pidió a los equipos una valoración acerca de la **situación de los alumnos con necesidades especiales ante la enseñanza bilingüe** en el centro escolar, a través del grado de acuerdo con una serie de afirmaciones (se sugirió utilizar una escala del 0 al 10, siendo 0 "totalmente en desacuerdo" y 10 "totalmente de acuerdo", con puntuaciones intermedias para matizar su opinión). Los aspectos que reúnen mayor acuerdo son, con diferencia, "Depende del perfil de necesidades educativas del alumno/a" y "El profesorado y los asistentes de conversación conocen y tienen en cuenta las necesidades especiales del alumno/a". En una posición intermedia (6), que cabría interpretar como "relativamente de acuerdo", se encuentran las afirmaciones:

- Es más difícil atender sus necesidades

- En general, estos niños/as tienen mayores dificultades que sus compañeros/as para seguir las clases en inglés
- Considero adecuada la accesibilidad de la enseñanza bilingüe
- El inglés es un elemento motivador
- Los materiales didácticos en inglés son accesibles a los requerimientos del alumnado con necesidades especiales

Las afirmaciones que suscitan el desacuerdo son, en primer lugar, "No hay diferencias respecto a otros alumnos/as" y "La mayor parte de estos niños/as no asisten a estas clases, reciben clases de refuerzo por separado", seguidas por "El seguimiento y apoyo que requieren estos niños/as es insuficiente" y "Los materiales didácticos en inglés presentan más barreras de accesibilidad que los materiales en castellano" (Tabla 9 y Figura 3).

Tabla 11. Percepción enseñanza bilingüe (español-inglés) y ACNEE

Afirmación/Grado de acuerdo	Promedio
Depende del perfil de necesidades educativas del alumno/a	9,0
El profesorado y los asistentes de conversación conocen y tienen en cuenta las necesidades especiales del alumno/a	8,4
El inglés es un elemento motivador	6,4
Considero adecuada la accesibilidad de la enseñanza bilingüe	6,4
En general, estos niños/as tienen mayores dificultades para seguir las clases en inglés	6,1
Los materiales didácticos en inglés son accesibles	6,1
Es más difícil atender sus necesidades	6
Los materiales didácticos en inglés presentan más barreras de accesibilidad	3,9
El seguimiento y apoyo que requieren estos	3,9

Afirmación/Grado de acuerdo	Promedio
niños/as es insuficiente	
La mayor parte de estos niños/as no asisten a estas clases, reciben clases de refuerzo por separado	2,9
No hay diferencias respecto a otros alumnos/as	2,9

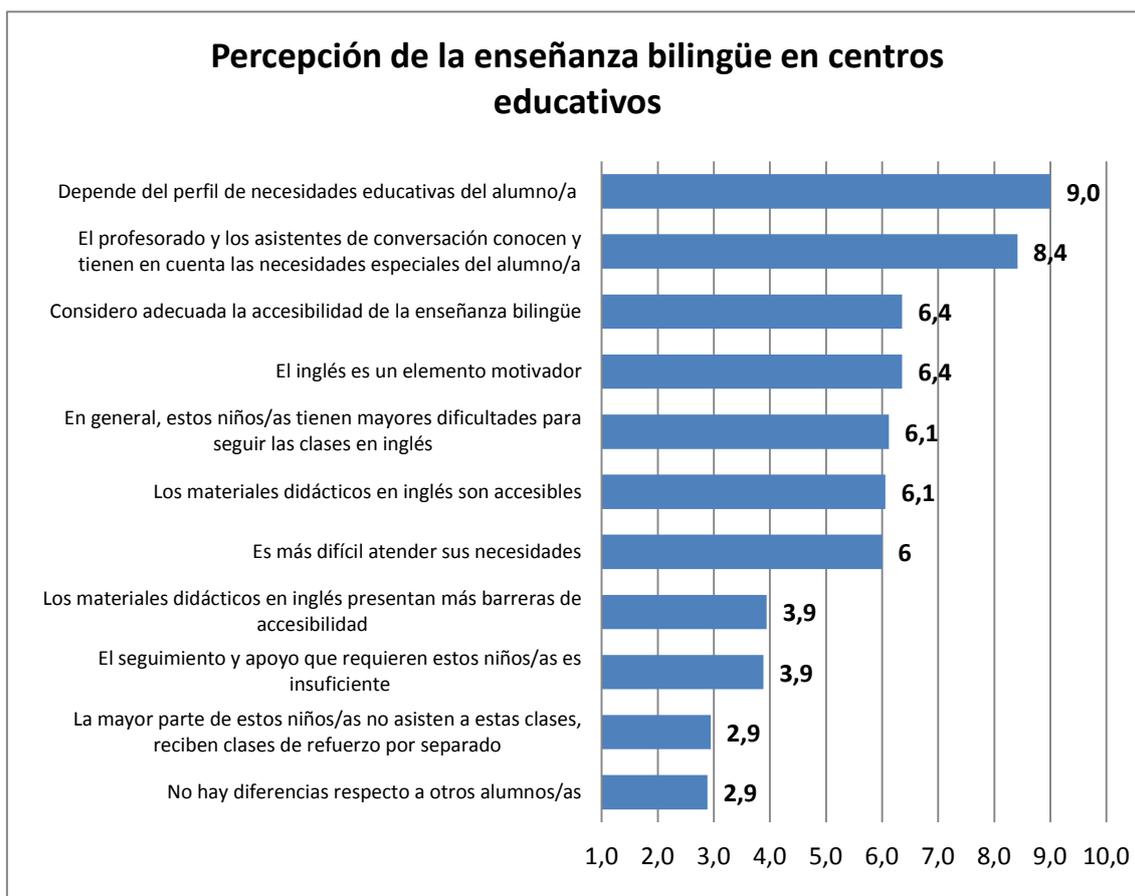


Figura 33. Percepción enseñanza bilingüe (español-inglés) y ACNEE

Ante la novedad educativa que supone el **bilingüismo**, se preguntó por los **aspectos prioritarios para mejorar la inclusión efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales** en la escuela. Se sugirió utilizar una escala del 0 al 10, siendo 0 "no es prioritario, está logrado de manera suficiente" y 10 "tiene la máxima prioridad". Los aspectos señalados como de máxima prioridad fueron "la cantidad de recursos humanos" y "la formación de los docentes en las necesidades de los alumnos con discapacidad" (ambos por encima del 8 en promedio). Le siguen en prioridad "Adaptación de los recursos didácticos a los requerimientos del alumnado con

necesidades especiales", la "Mejora del enfoque inclusivo de la educación", la "Mejora del marco legislativo" y "en el uso de las tecnologías". (Tabla 10 y Figura 4).

Tabla 12. Prioridades de mejora

ASPECTO DE MEJORA	PUNTUACIÓN
Formación de los docentes en las necesidades de los alumnos con discapacidad	8,2
Cantidad de recursos humanos	8,6
Adaptación de los recursos didácticos a los requerimientos del alumnado con necesidades especiales	7,3
Adecuación de los espacios	5,8
Coordinación entre centros e intercambio de experiencias	5,6
Mejora en el uso de las tecnologías	6,2
Mejora del enfoque inclusivo de la educación	6,9
Mejora del marco legislativo	6,5

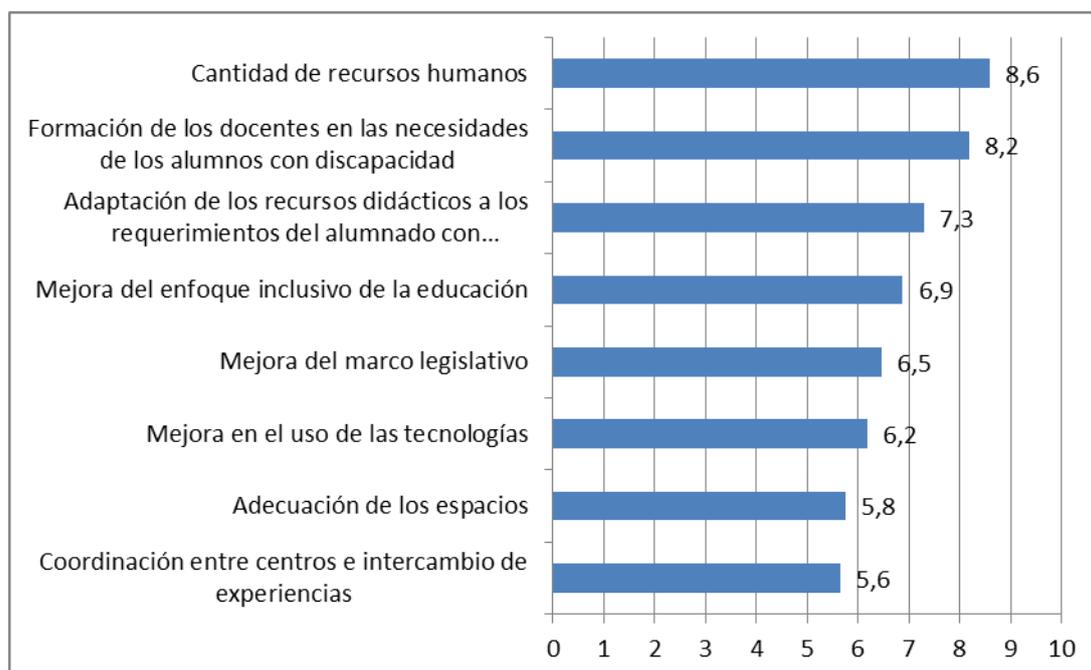


Figura 34. Prioridades de mejora en centros educativos

Se preguntó por **otras barreras** que pudiera afrontar el ACNEE, y entre las alternativas de respuesta, 6 centros educativos marcaron como barrera "la escasa información sobre alternativas de escolarización"; 4 centros señalaron "Escasa

dotación de productos de apoyo", "La aceptación e inclusión en su grupo de pares", "Las alternativas de Centros Escolares para el alumnado con discapacidad son escasas" (Tabla 11). Además, se señaló de manera puntual:

- La coordinación de las familias con el centro.
- Las dificultades propias del lenguaje, la comprensión lectora, la comprensión escrita, la expresión oral y escrita.
- En general la mayor dificultad está en ver las verdaderas barreras que impiden la inclusión, y que la mayoría de las veces no son de carácter técnico sino de actitudes de la comunidad educativa ante la diversidad.

Tabla 13. Otras barreras

BARRERA	PUNTUACIONES
La aceptación e inclusión en su grupo de pares, en el aula	4
Las actividades extraescolares	2
Escasa dotación de productos de apoyo (implante coclear, tecnologías para la lectura entre alumnado con dificultades visuales, etc.)	4
Escasa información sobre alternativas de escolarización	6
Las alternativas de Centros Escolares para el alumnado con discapacidad son escasas	4

Por último, se pidió una valoración global de la accesibilidad e inclusión de la enseñanza bilingüe que recibe el alumnado con necesidades especiales en el centro escolar. En una escala 0-10, donde 0 es muy mala y 10 muy buena, **la valoración promedio resultó de 6,5.**

A modo de síntesis y conclusiones respecto a la consulta a los equipos directivos, cabría destacar:

- Se ha obtenido una respuesta desigual, con un total de 17 centros educativos, 9 de los cuales corresponden a Asturias, 5 a Andalucía, 3 a Madrid. Esto supone una limitación a la hora de contar con un acercamiento global a la

realidad, cabe la probabilidad de que hayan respondido aquellos centros con mayor compromiso en esta materia.

- La valoración global de la accesibilidad e inclusión de la enseñanza bilingüe del ACNEE en estos centros es favorable, alcanza un 6,5 sobre 10.
- El perfil de ACNEE que predomina en estos centros educativos es, en primer lugar, la discapacidad cognitiva, si bien la discapacidad auditiva y la visual están presentes en el conjunto de los centros. La movilidad reducida, aunque es mayoritaria en 3 de ellos no está presente en la mayor parte de los centros.
- La mayoría de los equipos directivos considera que la proporción del ACNEE se mantiene en proporción con el alumnado del centro o ha aumentado desde el inicio del Proyecto Bilingüe. Este hecho no influiría en la elección por parte de los familiares de este alumnado.
- Dos tercios de los equipos directivos consideran que si bien la enseñanza bilingüe puede suponer una dificultad añadida, no tiene por qué repercutir en el aprendizaje del ACNEE, o incluso ser un aspecto motivador. Un tercio considera, por su parte, que esta dificultad añadida puede afectar especialmente al aprendizaje de este alumnado.
- Los centros valoran en términos generales como suficientes/adecuadas las medidas y recursos que disponen para favorecer la inclusión educativa en la segunda lengua (inglés), obteniendo las mejores puntuaciones aspectos como la accesibilidad de las instalaciones, el diseño del Plan Educativo del Centro contando con la diversidad, así como el aprovechamiento de las tecnologías para el aprendizaje de la segunda lengua.
- En todo caso, se considera que la situación de este alumnado varía, en primer lugar, dependiendo de su perfil de necesidades educativas específicas, y se considera que el profesorado y los asistentes de conversación conocen y tienen en cuenta las necesidades especiales del alumno/a.

8. Síntesis y conclusiones

La enseñanza bilingüe (español-inglés) se ha ido implantando con intensidad en las diferentes comunidades autónomas, comprende cada vez un número más amplio de centros educativos, fundamentalmente en Educación Primaria y, de manera paulatina, en Secundaria e Infantil. Este cambio en el modelo lingüístico de la educación supone nuevos retos a la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas, en concreto relacionadas con la discapacidad.

El objetivo principal del estudio, iniciativa de Fundación ONCE y realizado por ILUNION Tecnología y Accesibilidad, es identificar y caracterizar la problemática específica que, en el caso del alumnado con discapacidad y considerando sus diferentes perfiles, supone la actual extensión de la enseñanza bilingüe español-inglés, atendiendo en especial a su incidencia sobre la accesibilidad universal y la inclusión educativa, así como aportar sugerencias de mejora.

El estudio aplica una metodología plural: revisión del marco normativo y del conocimiento disponible, la consulta a expertos en el ámbito educativo y del sector asociativo de la discapacidad, una encuesta familiares y una consulta a una muestra de equipos directivos de la Comunidad de Andalucía, Comunidad de Madrid y Principado de Asturias, pioneras en el impulso de este modelo. Se circunscribe a Educación Primaria, dada la mayor implantación del modelo en este ciclo educativo. Desde esta perspectiva metodológica plural se pretende una validación cruzada de los resultados y la compensación de cada técnica, contrarrestando las limitaciones de unas con las aportaciones de otras.

Se presentan a continuación las principales conclusiones y sugerencias que cabe desprender del estudio.

8.1. La situación del alumnado con necesidades educativas específicas ante la enseñanza bilingüe: caracterización global

1. El alumnado con necesidades educativas específicas (ACNEE) participa mayoritariamente (un 80% del total, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) en la escuela ordinaria. Ahora bien, no existen evaluaciones comprensivas sobre la calidad y resultados de esta incorporación educativa, y las recientes evaluaciones autonómicas del Programa Bilingüe, parte de las cuales coinciden con el final de 2016, apenas aportan datos al respecto.
2. **Perfil del entorno familiar.** A partir de los resultados de la encuesta a familiares (237 respuestas), se desprende que **el entorno familiar de quienes optan por la educación bilingüe tiene un nivel educativo más alto**, así como un mejor conocimiento del inglés. Este aspecto se corrobora con el mayor nivel socio educativo del alumnado en este modelo, que constatan en su mayoría las recientes evaluaciones del sistema educativo bilingüe.
3. **Perfil de discapacidad del alumnado con NEE.** Las dificultades expresadas con mayor frecuencia son las de tipo cognitivo (para recordar o concentrarse) y/o que afectan a la comunicación. A partir de la encuesta a familias se constata que **la proporción y complejidad de las dificultades es mayor en la enseñanza monolingüe**: todos los tipos de dificultad son más frecuentes, coexisten múltiples discapacidades y su severidad es más grave. Este aspecto es también señalado por los expertos consultados. En contraposición, los equipos directivos consultados (17 centros, en su mayor parte de Asturias) no observan un descenso en la proporción del ACNEE en sus centros desde la implantación del Proyecto Bilingüe.

La elección de enseñanza

4. **Papel de los profesionales y asociaciones.** Los familiares consultaron con diferentes profesionales y asociaciones la pertinencia de llevar a sus hijos a centros educativos bilingües o monolingües, según indican tanto la encuesta

como las entrevistas cualitativas. No hay evidencia de que estos se decanten de manera clara por un tipo de enseñanza de lenguas u otra, pero sí se aprecia cómo en la enseñanza monolingüe se ha consultado más a profesionales del entorno asociativo o especialistas en necesidades especiales, mientras que en la enseñanza bilingüe se ha consultado más a profesionales del ámbito educativo.

- 5. Razones para la elección de centros educativos.** En la elección de un centro educativo se observa cómo las familias hacen balance entre cuestiones de tipo práctico o de calidad de la enseñanza, las relacionadas con los apoyos a las necesidades especiales del alumno y el modelo de enseñanza de las lenguas. Desde el punto de vista de las familias el principal motivo de la elección de enseñanza monolingüe ha sido el apoyo a las necesidades del alumno, mientras que en la enseñanza bilingüe se da más valor a los aspectos prácticos o de calidad de la enseñanza en el centro. Para los equipos directivos consultados, el hecho de ser un centro bilingüe no parece afectar en la elección de escuela por parte de este alumnado y sus familias.

Recursos

- 6. Empleo de recursos y productos de apoyo.** Los recursos más utilizados para la accesibilidad y la inclusión educativa, de acuerdo con la encuesta a familiares, son los profesores de apoyo y las adaptaciones curriculares, seguidos por productos y servicios de apoyo específicos de cada discapacidad (por ejemplo audífonos o Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación). Los equipos directivos consultados valoran en términos generales como suficientes/adecuadas las medidas y recursos que disponen para favorecer la inclusión educativa en la segunda lengua (inglés), obteniendo las mejores puntuaciones aspectos como la accesibilidad de las instalaciones, el diseño del Plan Educativo del Centro contando con la diversidad, así como el aprovechamiento de las tecnologías para el aprendizaje de la segunda lengua.
- 7. Grado de satisfacción global.** Los resultados de la encuesta a familias muestran que existe una mayor satisfacción con la accesibilidad e inclusión en la enseñanza monolingüe, que cabe considerar media (6,1 sobre 10) respecto a la enseñanza bilingüe, entre baja (4,9). La valoración global de la accesibilidad

e inclusión de la enseñanza bilingüe del ACNEE por parte de los equipos directivos consultados es moderadamente favorable, alcanza un 6,5 sobre 10.

8.2. Barreras del ACNEE ante la enseñanza bilingüe

- 8. Avance en incorporación a la escuela ordinaria, carencias de inclusión en el aula.** A pesar de los logros en incorporación a la escuela ordinaria, para buena parte de los expertos consultados, los enfoques pedagógicos predominantes y la falta de innovación en el sistema educativo no contribuyen a la atención personalizada y la inclusión. Esto lleva a que en algunos contextos los ACNEE se perciban como un obstáculo o lastre para el normal desarrollo de las clases, basado en esquemas "estándar". Recibir refuerzo educativo de manera separada al grupo escolar puede conllevar una pérdida de oportunidades de socialización y aprendizaje en grupo, además de un señalamiento negativo (estigma). Los resultados de la consulta a centros educativos aportan, sin embargo, una orientación más inclusiva en la práctica, teniendo en cuenta que los ACNEEs con discapacidades más severas no están escolarizados en estos centros, sino que permanecen en la enseñanza no bilingüe.
- 9. Formación y actitudes del profesorado.** La enseñanza bilingüe se sobrepone como un factor de complejidad añadido sobre otro que resulta fundamental: la pedagogía inclusiva. Los expertos consultados apuntan carencias de formación del profesorado en materia de educación inclusiva y plantean la necesidad de una mejor gestión de los tiempos de aprendizaje. Advierten, en este sentido, barreras actitudinales del profesorado, que pueden ser dadas por la sensación de falta de recursos y apoyos de personal, y que pueden entender estos alumnos como un freno que perjudica la implantación del Programa Bilingüe y/o el rendimiento del aula/centro.
- 10. Mayor demanda al entorno familiar.** Las familias se enfrentan a una mayor demanda de apoyo al alumno/a. Esto significa aumentar el esfuerzo en recursos de apoyo extraescolares como son las academias de inglés, en muchos casos estas no están preparadas para atender a los ACNEE. Esto provoca que el éxito

dependa más de la competencia cultural y/o estatus socioeconómico de las familias, en la medida que puedan afrontar dichas demandas.

- 11. Disponibilidad de recursos.** Para los expertos consultados, el recorte en profesorado de apoyo en años recientes afecta de manera significativa a la escuela inclusiva, tanto más al aprovechamiento efectivo de la enseñanza bilingüe por los ACNEE: se enfrentan a una mayor exigencia educativa al mismo tiempo que reciben menor apoyo. En la práctica, esto lleva a que con frecuencia al alumno/a con necesidades educativas especiales se le aparte de las actividades bilingües por falta de recursos de apoyo, o bien participen de ellas sin el soporte adecuado en el aula. Los equipos directivos consultados consideran la disponibilidad de estos recursos como adecuada (teniendo en cuenta que el perfil de estos alumnos tienen discapacidades menos severas), si bien los expertos señalan, en consonancia con la evidencia disponible, cómo, con excepciones, en los últimos años se ha dado prioridad a la implantación del bilingüismo mientras que se han reducido las apuestas por la inclusión educativa y políticas compensatorias.
- 12. Valoración de los recursos disponibles.** Los familiares de alumnos de ambos tipos de enseñanza coinciden en este caso en una valoración superior de los recursos humanos (profesorado de apoyo, intérpretes de lengua de signos, atención personalizada del profesor) que de los productos de apoyo y adaptaciones. La valoración global de la educación bilingüe muestra que los materiales didácticos no están suficientemente adaptados, en muchas ocasiones las barreras de accesibilidad son mayores que cuando se comparan con los materiales en castellano.
- 13. Estratificación y estigmatización.** El desplazamiento paulatino de ACNEE con mayores dificultades o complejidad y menor nivel sociocultural de su entorno familiar en colegios monolingües conllevan un mayor reto de atención para estos centros educativos, además de efectos de estigmatización como el etiquetado negativo del alumnado (y de los mismos centros).

Barreras y requerimientos específicos por perfil de discapacidad

- 14.** La existencia o no de barreras ante la enseñanza bilingüe **depende ante todo de los diferentes perfiles** de este alumnado. Afecta en especial a aquéllos con dificultades en el área del lenguaje y el aprendizaje, no así al alumnado con dificultades o discapacidad física (salvo en lo pueda involucrar al habla).
- 15. Discapacidad visual.** El alumnado con ceguera se apoya en la signografía Braille y en la escucha. Los expertos apuntan a un déficit de materiales bilingües adaptados, en especial de textos en Braille y contenidos digitales accesibles. La enseñanza de lenguas en estos niveles utiliza con amplitud soportes visuales que no se trasladan de manera adecuada a otros canales. En los primeros niveles no se puede llevar a cabo de manera estricta la metodología AICLE, sino que se hace necesaria la traducción a la lengua materna pero el aprendizaje de nuevos conceptos y nuevo vocabulario.
- 16. Discapacidad auditiva.** Dentro de la heterogeneidad de perfiles de discapacidad auditiva y sus requerimientos, existe una dificultad específica para el aprendizaje de lenguas que no afecta de manera única al inglés, sino también a la lengua materna. La extensión del implante coclear ha cambiado la realidad de este alumnado en los últimos años. La agrupación entre iguales, el soporte en lengua de signos, el apoyo visual que ofrecen los soportes didácticos, y las dinámicas colaborativas son favorables a este colectivo, además de equipamientos como emisoras de FM o bucle magnético. Con frecuencia se aplican medidas de apoyo individuales donde se segrega al alumno del grupo principal, con las implicaciones negativas que esto puede tener. Por otra parte, se advierten en los centros carencias de productos de apoyo (como emisoras de FM o bucle magnético) que podrían mejorar el aprendizaje.
- 17. Discapacidad intelectual y trastornos del desarrollo.** Los equipos de centros educativos consultados estiman que este grupo de alumnos puede ser el que presente una mayor problemática para su integración en centros bilingües, ya que, aun dentro de su heterogeneidad, pueden presentar dificultades para la adquisición del lenguaje y el aprendizaje. Señalan la conveniencia de extender el soporte del profesorado de apoyo más allá de disponibilidad actual para las asignaturas de Lengua y Matemáticas. Los expertos consultados apuntan entre

los requerimientos y oportunidades que ofrecen las materias vehiculadas en inglés los soportes visuales y el carácter dinámico frecuente en su metodología.

- 18. Perfiles mixtos y factores sociales de vulnerabilidad.** En muchas ocasiones el perfil de discapacidad es más complejo debido a la confluencia de varias dificultades (por ejemplo, dificultades físicas y cognitivas en casos de parálisis cerebral) o por la severidad de las mismas. En otros casos la discapacidad se suma a otros factores potenciales de exclusión (por ejemplo, población inmigrante o bajo nivel socioeconómico o cultural de las familias). En todos estos casos las barreras son más relevantes y en muchos casos son necesarias actuaciones individualizadas.

8.3. Oportunidades, buenas prácticas y propuestas: por un plurilingüismo inclusivo

1. A raíz del conocimiento disponible y de las valoraciones de expertos y familiares se desprende que **el principal desafío** ante la enseñanza bilingüe no procede tanto de incorporar este segundo idioma, que en efecto añade exigencia y complejidad a la labor educativa, sino en **mejorar la educación inclusiva**.
2. **Mejor conocimiento del problema.** Las recientes evaluaciones de la educación bilingüe apenas aportan datos sobre el ACNEE. Es necesario conocer mejor los problemas y desafíos que plantea la enseñanza bilingüe para la inclusión del alumnado con discapacidad. Incluir la consideración de sus datos en la estadística, así como contar con la perspectiva de familiares y profesorado.
3. **Identificar y aprender de buenas prácticas, aportar recomendaciones.** Los expertos señalan diferentes experiencias de buena práctica en el camino de una enseñanza bilingüe inclusiva. Aunque significativas, son todavía escasas. Es preciso avanzar en su identificación, impulso y difusión, así como aportar recomendaciones de mejora y protocolos de actuación en la confluencia entre educación inclusiva y enseñanza bilingüe.

- 4. Fomentar el enfoque de Diseño Universal del Aprendizaje.** Ante un cierto estancamiento en la implantación de la educación inclusiva, en parte por los recortes en educación en años recientes, se precisa impulsar la innovación educativa en este campo. Las TIC, cuya implantación se ha fomentado en la escuela, ofrecen un claro potencial de cara a una mayor flexibilidad y alternativas de acceso a los contenidos bajo diferentes modalidades (auditiva, visual, adaptada a diferentes ritmos de aprendizaje), en lugar de un estilo y formato de enseñanza más rígido o convencional, basado en la primacía del libro de texto.
- 5. Potenciar las ventajas de la enseñanza bilingüe, con adaptación a diferentes ritmos.** El estudio observa, en la participación de distintos actores, abundantes razones por las que el aprendizaje de una segunda lengua puede ser positivo para el alumnado con discapacidad, en la medida de lo posible. Entre ellas se menciona el aspecto motivador que puede suponer este aspecto, contribuye a la igualdad de oportunidades y otorga herramientas para el mejor desarrollo personal y laboral de los alumnos. Ahora bien, también se señala la necesidad de adoptar y adaptar diferentes estrategias de aprendizaje de la segunda lengua.
- 6. Mejorar la formación del profesorado.** La formación del profesorado resulta clave, promoviendo actitudes y aptitudes adecuadas ante el reto de la inclusión del ACNEE en la enseñanza bilingüe.

El presente informe, con sus diferentes acercamientos metodológicos a la cuestión, se plantea con carácter exploratorio, reúne y aporta nuevos datos para el debate, así como abre nuevas líneas de indagación.

9. Referencias

9.1. Marco normativo y de políticas

9.1.1. Contexto internacional y estatal

Comisión Europea (2010). COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO, AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO Y AL COMITÉ DE LAS REGIONES. Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras /COM/2010/0636 final. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC0636>

Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

Organización de Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en: <http://www.convenciondiscapacidad.es/index.htm>

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

Wikipedia. Marco común europeo de referencia para las lenguas. https://es.wikipedia.org/wiki/Marco_Com%C3%BAn_Europeo_de_Referencia_para_las_lenguas

9.1.2. Contexto autonómico

9.1.2.1. Junta de Andalucía

Consejería de Educación (2013). *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe*. Junta de Andalucía. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa_centros_enseñanza_bilingue.pdf

Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2015b). 9.- Logros y retos de una década bilingüe en Andalucía. *Revista Andalucía Educativa*, 85. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/9-logros-y-retos-de-una-decada-bilingue-en-andalucia>

Consejería de Educación (2015c). *La Educación en Andalucía. Datos y cifras del curso 2015-16*. Junta de Andalucía.

Lorenzo, F. (Coord.) (2009). Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía. *Colección Actualidad*, Nº 39. Fundación Centro de Estudios Andaluces. Junta de Andalucía. Disponible en: <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=publicaciones&cat=18&id=2467&ida=0&idm=>

Portal de Plurilingüismo de la Consejería de Educación. Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo>

9.1.2.2. Principado de Asturias

Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias (2016). Informe sobre el Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias. Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias. 29/11/2016. Disponible en: <https://www.educastur.es/-/informe-sobre-el-programa-bilingue-de-los-centros-docentes-del-principado-de-asturias>

Esteban, O. (2015). 212 centros educativos bilingües. *El Comercio*, 11/08/2015. Disponible en:

<http://www.elcomercio.es/sociedad/educacion/201508/11/centros-educativos-bilingues-20150811023603.html>

9.1.2.3. Comunidad de Madrid

Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2016a). *Características de los colegios públicos bilingües*. EducaMadrid. Disponible en:

http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/colegios-bilingues/-visor/caracteristicas-de-los-colegios-publicos-bilingues?p_p_col_pos=2

Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2016b). *I Fase de la Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid. Disponible en:

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1354628285715&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142359902140&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&m=1109266100977

Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Publicaciones de la Consejería de Educación.

Equipo específico de Discapacidad Auditiva de la Comunidad de Madrid: <http://www.educa2.madrid.org/web/centro.eoep.auditivas.madrid/equipo-discapacidad-auditiva>

D.G. de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación (2015a). *Inicio de curso 2015-2016*. Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Comunidad de Madrid.

D.G. de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación (2015b). *Datos y Cifras de la Educación 2015-2016*. Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Comunidad de Madrid.

Ruiz, M. (2016). *Bilingual Education: Experience from Madrid. (Educación bilingüe: Experiencia de Madrid)*. Máster Tesis en el Centro de Estudios Monetarios y Financieros CEMFI. Versión divulgativa: <http://politikon.es/2016/11/01/madrid-comunidad-bilingue/>

Web de la Comunidad Bilingüe: <http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/>

9.2. Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. (2016a). "Las familias asumen más gastos en educación por los recortes públicos". El País. Madrid, 8 de marzo de 2016. Disponible en: http://economia.elpais.com/economia/2016/03/07/actualidad/1457379700_351837.html
- Álvarez, P. (2016b). El gasto educativo cae 8.920 millones y baja a niveles de hace 25 años. El País. Madrid, 22 de junio de 2016. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2016/06/22/actualidad/1466585749_283595.html
- Anghel, B., Cabrales, A., Carro, J.M. (2013). *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. Fundación de Estudios de Economía Aplicada. Disponible en: <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, Fuhem. Fundación Hogar del Empleado, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, 198 p.
- CC.OO. (2016). *Crisis económica y financiación educativa: evolución de la inversión (2009-2013). Resumen Ejecutivo*. Disponible en: http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/2253679-Resumen_ejecutivo.pdf
- Equipo Específico de Discapacidad Auditiva (s.f.a). *Metodología Accesible: El Trabajo de "ZONAS" en la Etapa de Educación Primaria*. Comunidad de Madrid. Disponible en: <http://www.educa2.madrid.org/web/centro.eoep.auditivas.madrid/educacion-primaria>
- Equipo Específico de Discapacidad Auditiva (s.f.b). *Guía para elaborar materiales didácticos accesibles para todo el alumnado*. Comunidad de Madrid. Disponible en: <http://www.educa2.madrid.org/documents/1814324/0/GUIA+PARA+EL+PROFESOR.pdf/696a3c94-13b0-4639-b8e7-cc39ac67ddf6>

Es por Madrid (2016). *31 nuevos centros bilingües para el curso 2016-2017 en la Comunidad de Madrid*. 14 de febrero de 2016. Disponible en: <http://www.espormadrid.es/2016/02/31-nuevos-centros-bilingues-para-el.html>

Federación de Trabajadores de la Enseñanza-UGT (2014). *Resultados de la Encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid*. Disponible en: http://www.fetemadrid.es/informes/2014-09-30_encuestaBiliguismo.pdf

Fernández Enguita, M. (2016). Educación en la encrucijada. Fundación Santillana. Disponible en: <http://blog.enguita.info/>

Fundación BBVA / Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie) (2016). Cuentas de la Educación en España 2000-2013. Recursos, gastos y resultados. Disponible en: http://www.fbbva.es/TLFU/dat/Informe_Cuentas_Educacion_Espana_2000_2013.pdf

Travé González, G. (2013). *Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe*. Disponible en: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10670/Un_estudio_sobre_las_representaciones.pdf?sequence=4

Laorden Gutiérrez, C. y Peñafiel Pedrosa, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 325-344.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. EDUCAbase. <https://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Apoyo/Curso13-14/Resumen&file=pcaxis&l=s0>

Moreno, M., et. al. (2014). *Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa*. 2014, 148 p. Disponible en: <http://www.siiis.net/documentos/documentacion/Estrategias%20pedagogicas.pdf>

- Pérez, M., Valmaseda, M., y Morgan, G. (2014). Sign bilingual and co-enrollment education for children with cochlear Implants in Madrid, Spain. In M. Marschark, G. Tang & Knoors, H. (2014), *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford University press. 368-395. Disponible en: <http://www.deaf.edmedu.upatras.gr/images/Proceedings/SIGN%20BILINGUAL%20AND%20CO-ENROLLMENT%20EDUCATION%20IN%20MADRID,%20SPAIN.pdf>
- Salinas Álvarez, M. (2013). *Bilingüismo y necesidades específicas de apoyo educativo: propuesta de adaptación de los centros bilingües*. Trabajo Fin de Máster. Curso 2012-2013. Máster Enseñanza Bilingüe. Universidad Pablo de Olavide. Disponible en: <http://docplayer.es/10409356-Bilinguismo-y-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo-propuesta-de-adaptacion-de-los-centros-bilingues.html>
- Sánchez Ludeña, E. (2013). Bilingüismo. *Otras Políticas*. 12 mayo, 2013. Disponible en: <http://www.otraspoliticas.com/educacion/bilinguismo>
- Servimedia (2014): Becerril pide que la Lomce garantice la no discriminación de alumnos con discapacidad. Servimedia. 11/03/2014. Disponible en: <http://www.servimedia.es/Noticias/DetalleNoticia.aspx?seccion=23&id=354300>
- W3C (s/f). Guía Breve de Interacción Multimodal. Disponible en: <http://www.w3c.es/Divulgacion/GuiasBreves/Multimodalidad>