

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 72
Número, 2
2020

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

¿ES INCLUSIVA LA ENSEÑANZA BILINGÜE? ANÁLISIS DE LA PRESENCIA Y APOYOS EN LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Is bilingual education inclusive? Analysis of the presence and support strategies for students with special educational needs

RAMIRO DURÁN-MARTÍNEZ, ELENA MARTÍN-PASTORY FERNANDO MARTÍNEZ-ABAD
Universidad de Salamanca (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.71484

Fecha de recepción: 12/03/2019 • Fecha de aceptación: 27/01/2020

Autor de contacto / Corresponding author: Ramiro Durán Martínez. E-mail: rduran@usal.es

INTRODUCCIÓN. Un planteamiento inclusivo de la educación y el fomento de los programas bilingües constituyen, en la actualidad, dos retos importantes para nuestro sistema educativo. Las investigaciones existentes en España sobre la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) abordan el tema de manera tangencial, como uno de los aspectos a analizar en el marco de estudios más amplios. Este trabajo se dedica íntegramente a analizar, desde un diseño metodológico mixto con predominancia cuantitativa, el funcionamiento de los programas bilingües desde un enfoque inclusivo a partir de un análisis tanto de la presencia de alumnado con NEAE en los programas bilingües como de los apoyos proporcionados o los motivos de su exclusión en los mismos. **MÉTODO.** Partiendo de la población de centros educativos de educación primaria y secundaria con programa bilingüe se recoge información de naturaleza tanto cualitativa como cuantitativa a través de una encuesta aplicada a equipos directivos, obteniendo una muestra de 48 centros. Las categorías resultantes a partir de los resultados cualitativos se han obtenido mediante un proceso inductivo. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que el alumnado con NEAE abandona la enseñanza bilingüe a medida que avanza de curso, que los apoyos proporcionados son más frecuentes y de naturaleza más inclusiva en educación primaria que en secundaria, y que, a la hora de alegar motivos de exclusión se aducen de manera generalizada las dificultades del alumno, obviando cuestiones relativas al funcionamiento del centro o a las prácticas educativas. **DISCUSIÓN.** Se concluye discutiendo estos resultados e incidiendo en la necesidad de abordar la inclusión tanto desde las prácticas educativas como desde las limitaciones de los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza bilingüe, Educación inclusiva, Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, Necesidades individuales.

Introducción

Los cambios que en los últimos años se están produciendo a nivel social, económico, cultural o tecnológico traen consigo una demanda de nuevas competencias que los sistemas educativos deben atender (UNESCO, 2015). El fomento de una cierta competencia comunicativa en una segunda lengua, actualmente llevado a cabo en Europa mayoritariamente a través de programas de enseñanza bilingüe (Comisión Europea, 2012), constituye hoy en día una de las principales demandas sociales. No obstante, estos cambios deben ser compatibles con los principios de una educación inclusiva que promueva la participación de todo el alumnado a partir de un reconocimiento positivo de la diversidad, facilitando la presencia, participación y aprendizaje de cada estudiante.

Atendiendo a la premisa de la necesidad de aunar la atención a la diversidad con el plurilingüismo, en este trabajo abordaremos la convergencia entre inclusión y enseñanza bilingüe a partir de un análisis tanto de la presencia del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (en adelante, NEAE) en los programas bilingües de los distintos niveles de la enseñanza obligatoria como de los apoyos proporcionados a estos estudiantes o los motivos alegados para su exclusión de dichos programas. Nuestro análisis persigue contribuir al debate que existe en la comunidad educativa sobre si los planteamientos de la enseñanza bilingüe son, por su propia naturaleza, elitistas o, si por el contrario, se trata de una práctica educativa inclusiva (Madrid y Pérez-Cañado, 2018; Pérez-Cañado, 2019). En los siguientes apartados, y antes de presentar nuestro estudio, definiremos brevemente la inclusión como principio educativo, mencionaremos algunas de las principales políticas europeas para la enseñanza de idiomas y analizaremos los diferentes estudios llevados a cabo en España sobre inclusión y programas bilingües.

La inclusión como principio educativo

La garantía de ofrecer una educación inclusiva, equitativa y de calidad constituye uno de los objetivos prioritarios para la Agenda 2030 de la UNESCO (2017) en materia educativa. Esta meta debe alcanzarse a través de la puesta en marcha de modelos educativos que contemplen, respeten y potencien la diferencia a partir de la ruptura de rutinas igualitarias y homogeneizadoras y de la idea de que cada alumno siempre es diferente a otro (Hornby, 2015).

Autores como Liasidou (2013) señalan que existen evidencias empíricas que sugieren que la educación sigue sin dar respuesta a las necesidades de determinados alumnos. En este sentido, si bien es cierto que, teóricamente, la inclusión se está reforzando como modelo que debe regir el funcionamiento de la enseñanza, en la práctica educativa de nuestro país aún queda mucho por hacer (Azorín y Sandoval, 2019; Cejudo, Díaz, Losada y Pérez, 2016; Reindal, 2016). Un ejemplo de ello lo encontramos en la normativa educativa actual ya que, aunque entre sus principios generales destacan la equidad, la inclusión y la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), en su desarrollo presenta un panorama que se conforma con un planteamiento reduccionista de la inclusión al diferenciar al alumnado distinguiendo entre aquellos que presentan NEAE y los que no, para posteriormente subdividir a los primeros en diferentes categorías. Esta división se acompaña normalmente de la adscripción de etiquetas que han dado lugar al planteamiento de respuestas pedagógicas en términos de separación o currículum diferenciado (Booth y Ainscow, 2011; Echeita, 2017; Liasidou, 2013; Marsh, 2012). Dichas acciones han sido, en ocasiones, tildadas de pseudoinclusivas (Arnáiz, 2019) puesto que, partiendo de principios inclusivos, terminan desarrollando medidas, curriculares y organizativas, de carácter excluyente.

El uso, como único recurso, de la subdivisión de los estudiantes en categorías para así poder establecer objetivos diferentes resulta contrario al concepto de inclusión, ya que esta no se concibe como un aspecto de la educación relacionado con un determinado grupo de estudiantes, sino como una oportunidad para aumentar la participación de todas las voces implicadas en el proceso educativo y de reducir cualquier forma de exclusión (Booth y Ainscow, 2011).

Políticas europeas para la enseñanza de idiomas

Desde la década de los noventa, el Consejo de Europa ha diseñado planes de actuación a favor de la promoción del aprendizaje de idiomas y de la diversidad lingüística, como el Programa Lingua, el Programa Erasmus, el Año Europeo de las Lenguas o el llamamiento de los jefes de Estado y de Gobierno a favor del aprendizaje de lenguas extranjeras en edades tempranas (Comisión Europea, 2017). La propia Comisión Europea ha acompañado al Consejo de Europa en la propuesta de acciones para fomentar el multilingüismo entre los Estados miembros, entendido este como la capacidad de los hablantes para usar y aprender más de una lengua en diferentes situaciones y niveles (Beacco y Byram, 2007). En 2005 publica la primera edición de *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares*, donde se lleva a cabo una primera radiografía del estado de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa (Eurydice, 2005). En 2008, la Unión Europea establece los dos objetivos fundamentales de su política lingüística: concienciar a la ciudadanía del valor de la diversidad lingüística y posibilitar que todos sus ciudadanos puedan aprender y comunicarse en otros idiomas, además del suyo propio.

Las políticas europeas sobre la enseñanza de idiomas de las dos últimas décadas han apostado de manera decidida por el enfoque de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras

(Comisión Europea, 2012, 2017). Consecuentemente, la implantación de programas bilingües ha crecido de manera exponencial en Europa y en nuestro país, llegando España a convertirse en uno de los líderes europeos en el ámbito de la enseñanza bilingüe (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010).

La inclusión en los programas bilingües en España

Entre las comunidades autónomas existen diferencias de criterio respecto al funcionamiento de los programas bilingües que pueden afectar a la inclusión. Sirva como ejemplo la admisión de alumnos en dichos programas, habitualmente dependiente de la decisión de los padres (Orden Edu/6/2006 de Castilla y León) o de la acreditación de un determinado nivel de segunda lengua cuando se desea iniciar la educación secundaria en un centro bilingüe (Orden 763/2015 de la Comunidad de Madrid). No obstante, el principal objetivo declarado por todas las Administraciones educativas al abordar la inclusión de estudiantes con NEAE en los programas bilingües es el de facilitar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de idiomas, aludiendo, además, a la necesidad de recurrir a medidas que den respuesta a las posibles dificultades que pueden presentarse. Así, por ejemplo, Castilla y León exige a los centros el planteamiento de una propuesta de atención para el alumnado con NEAE como requisito para la concesión de una sección bilingüe (Orden Edu/6/2006, de 4 de enero), al igual que la Junta de Extremadura (Orden de 8 de abril de 2011), que da prioridad a los centros que contemplen medidas para integrar en el programa a alumnos con necesidades educativas o procedentes de minorías étnicas.

Sin embargo, no resulta sencillo encontrar apartados específicos sobre el tratamiento de la atención a la diversidad en los programas bilingües puestos en marcha en España (Jiménez-Martínez y Mateo, 2011). Como primera explicación se

puede argumentar que la inclusión ya se encuentra normalizada en todos los programas educativos, pero esa visión complaciente de la realidad es contraria a los resultados de la investigación llevada a cabo sobre los programas bilingües en España, donde se destaca el reto y las dificultades que supone atender al alumnado con NEAE.

Así, Fernández, Pena, García y Halbach (2005), tras analizar las expectativas del profesorado previas a su participación en programas bilingües, afirmaron que los docentes mostraban especial preocupación sobre la viabilidad del proyecto con alumnos inmigrantes que no hablaban el español correctamente y con escolares con dificultades de aprendizaje. Posteriormente, Pena y Porto señalaban que un 10% de los profesores que participaron en su estudio mencionaban como un aspecto negativo en el desarrollo de los programas bilingües la menor atención individual, debido tanto a la barrera lingüística como a las dificultades que plantean los alumnos con NEAE. La mayoría de los docentes con estudiantes de estas características en sus aulas consideraban que no deberían de participar en los programas bilingües “ya que tienen necesidades diferentes que deberían ser atendidas antes de abordar el aprendizaje de una segunda lengua, y con más razón, el bilingüismo” (2008: 159).

Dos años más tarde, Laorden y Peñafiel (2010) estudiaron la percepción de los equipos directivos sobre el funcionamiento de los programas bilingües en la Comunidad de Madrid. Su análisis reveló que el 69% de los participantes afirmaron haber encontrado dificultades para atender a los estudiantes con NEAE, siendo las más frecuentes los problemas de estos alumnos para seguir la docencia en inglés (33%) y la necesidad de llevar a cabo más adaptaciones curriculares (23%).

La dificultad de integrar a alumnos con discapacidad y a escolares inmigrantes en los programas bilingües es un aspecto destacado por Lova,

Bolarín y Porto en su estudio sobre la valoración que los docentes de educación primaria hacen de los programas bilingües: “Todos los participantes destacaron la complejidad que va a conllevar encauzar a los escolares que han realizado cursos no bilingües y que al repetir se incorporarán a aulas bilingües, así como la adaptación de los escolares con NEE e inmigrantes” (2013: 261).

En su estudio sobre las percepciones del profesorado sobre la enseñanza bilingüe, Travé (2013) presentó dos planteamientos totalmente distintos respecto a la inclusión de los NEAE. Por una parte, existe una perspectiva integradora que destaca que cuando se llevan a cabo intervenciones educativas basadas en proyectos, este alumnado responde de manera muy satisfactoria, aumentando sustancialmente sus niveles de motivación. Sin embargo, por otra parte, esta percepción convive con la visión mayoritaria que considera que los escolares deben participar en los programas bilingües cuando no presenten dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concibiendo el programa como un esfuerzo cognitivo que supone un obstáculo insalvable para el alumnado (Travé, 2013, 2014).

Recientemente, Madrid y Pérez-Cañado (2018) han puesto de manifiesto la necesidad de llevar a cabo estudios acerca de las prácticas inclusivas en los programas de enseñanza bilingüe, una vez que estos se han extendido en las etapas de enseñanza obligatoria tanto en España como en Europa.

Objetivos

Como hemos comprobado en la sección anterior, las investigaciones existentes en España sobre la inclusión del alumnado con NEAE en los programas bilingües, aunque valiosas, abordan el tema de manera tangencial, como uno de los aspectos a plantear en el marco de estudios más amplios. Este hecho nos decidió a dedicar este trabajo íntegramente a evaluar el

funcionamiento de los programas bilingües desde un enfoque inclusivo, concretando nuestro estudio en los siguientes objetivos: 1) analizar la presencia de alumnado con NEAE en estos programas según la etapa educativa y las necesidades que presentan, como condición previa y necesaria para poder valorar su inclusión; 2) estudiar, atendiendo a la etapa educativa, los tipos de apoyo que los centros educativos proporcionan a estos escolares al incluirlos en los programas bilingües, o los motivos que alegan para excluirlos. Este segundo objetivo persigue valorar, además de presencia, otras dimensiones que definen la inclusión, como son participación, apoyo o logro.

Método

Se planteó un diseño de carácter mixto con predominancia cuantitativa (Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2007): se parte de un análisis cuantitativo de la realidad que se matiza a partir de datos cualitativos.

Población y muestra

La población de partida fue el conjunto de centros educativos de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Salamanca con sección bilingüe (SB) en lengua inglesa durante el curso 2017-2018. Así, el tamaño poblacional de este estudio fue $n=74$ centros, divididos en 47 SB activas en EP y 27 en ESO. Se obtuvo una muestra no probabilística, por disponibilidad, de 24 centros de EP y 24 centros de ESO. Mientras que la muestra obtenida en EP contó con 9 centros de titularidad pública y 15 de ámbito concertado, en ESO se obtuvo una muestra de 12 centros públicos y 12 concertados.

Previamente a la recogida de datos, se envió una solicitud de autorización a la Dirección General de Innovación Educativa y Equidad (Consejería de Educación, Junta de Castilla y León), informando

sobre la finalidad del trabajo, el tipo de información solicitada y el compromiso de confidencialidad. Posteriormente se contactó con los 74 centros definidos en la población por correo electrónico, invitándoles a participar. La muestra final estuvo compuesta por todos los centros que aceptaron participar en el estudio y remitieron los cuestionarios cumplimentados.

Instrumento

Para la recogida de información fue necesario el diseño *ad hoc* de un cuestionario (anexo), posteriormente cumplimentado por los equipos directivos de los centros participantes. En función de los objetivos de la investigación, y a partir de los indicadores extraídos de estudios previos (Booth y Ainscow, 2011), se definieron cuestiones cerradas de tipo descriptivo. En primer lugar, se realizaron preguntas sobre la presencia del alumnado con NEAE; a este respecto, Booth y Ainscow señalan, como requisito previo fundamental, que la inclusión “comienza simplemente con estar ahí, estar donde otros pueden hacerlo sin restricciones” (2011: 27). En segundo lugar, y con el fin de valorar la inclusión en su dimensión más amplia, que implica rendimiento y participación, entre otros aspectos, se incluyeron cuestiones de respuesta abierta sobre los tipos de apoyo y la atención educativa proporcionada para garantizar el progreso académico de estos estudiantes. Así, los contenidos incluidos en el cuestionario fueron los siguientes:

- Indicadores cuantitativos: número de estudiantes con NEAE que acuden al programa bilingüe en cada curso.
- Cuestiones cualitativas: tipos de apoyo que se proporcionan a los estudiantes con NEAE y razones que justifican la no inclusión de este alumnado en los programas bilingües.

Dado que el cuestionario no incluyó la medida de constructos y dimensiones a través de escalas,

no se consideró necesaria la validación estadística del instrumento. Por eso se contempló fundamentalmente la validez de contenido, incorporando los indicadores cuantitativos y las cuestiones cualitativas empleados más habitualmente en estudios previos.

Igualmente, con el fin de emplear un criterio común sobre el tipo de alumnos que podían ser objeto de exclusión en estos programas, se utilizó el sistema de categorías que contempla la Instrucción, de 9 de julio de 2015, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado (vigente en el momento de recogida y análisis de datos de este estudio), por la que se establece el proceso de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con NEAE en los centros docentes de Castilla y León, de acuerdo con lo previamente establecido en la legislación nacional vigente. Estas categorías son las siguientes:

- Necesidades educativas especiales (AC-NEE).
- Necesidades de compensación educativa (ANCE).
- Altas capacidades intelectuales.
- Dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento académico.

Análisis de datos

El análisis de datos se desarrolló en dos fases claramente diferenciadas. En la fase inicial, de corte cuantitativo, se trabajó con el número de estudiantes con NEAE incluidos y no incluidos dentro del aula en el programa bilingüe. Se llevó a cabo un estudio descriptivo (cálculo de proporciones y frecuencias) e inferencial (prueba de independencia chi-cuadrado) para analizar los índices de inclusión del alumnado con NEAE, comprobando la evolución por curso académico y las diferencias en función del tipo de dificultad del alumno. Como prueba complementaria, se realizó el cálculo del tamaño del efecto en todos los contrastes de hipótesis

significativos (v de Cramer), interpretando los resultados en términos de efecto pequeño ($v < .25$), efecto moderado ($0.25 \leq v \leq .60$) y efecto grande ($v > .60$) (Cohen, 1969).

Las cuestiones cualitativas se estudiaron a partir de un análisis de contenido. De cara al estudio inicial sobre las frecuencias de palabras, a fin de evitar interpretaciones sesgadas, se llevó a cabo un filtrado de la información textual, homogeneizando los términos: los verbos fueron colocados previamente en forma infinitiva, los sustantivos en forma singular, etc. En paralelo, para facilitar un estudio de categorías incluidas en el discurso, se realizó un análisis inductivo del texto a partir del cual se extrajeron nueve grandes categorías en los discursos, cinco en el ámbito de los apoyos que se proveen al alumnado con NEAE para facilitar su inclusión en los programas bilingües y cuatro sobre los motivos que llevan a excluir a estos alumnos de las secciones bilingües. Las categorías resultantes fueron las siguientes:

- Categorías apoyos proporcionados:
 1. Áreas: proporcionar apoyos en las áreas instrumentales.
 2. Castellano: uso del castellano para la explicación de contenidos, el trabajo de actividades o el empleo de recursos didácticos.
 3. Profesores: apoyo dentro del aula con más de un profesor.
 4. Currículo: adaptaciones en los distintos elementos del currículo.
 5. No apoyo: las asignaturas impartidas en SB no requieren de apoyo.
- Categorías motivos de no inclusión:
 6. Previo: no haber cursado SB previamente.
 7. Esfuerzo: la SB supone un mayor trabajo y esfuerzo no aptos para todos los alumnos.
 8. Padres: decisión paterna.
 9. Dificultades: las propias dificultades

de los alumnos son una barrera para que puedan cursar con éxito el programa bilingüe.

Una vez procesados los datos cualitativos, se realizó un análisis de los términos y categorías presentes en el discurso a través del estudio de las tablas de frecuencia, las nubes de palabras y los grafos de categorías.

Los análisis implementados requirieron del empleo de gran variedad de *software* informático: Microsoft Excel (gráficos fase cuantitativa, frecuencias de palabras y categorías), IBM SPSS (análisis descriptivos e inferenciales), Gephi (grafos de categorías) y Wordle (nubes de palabras).

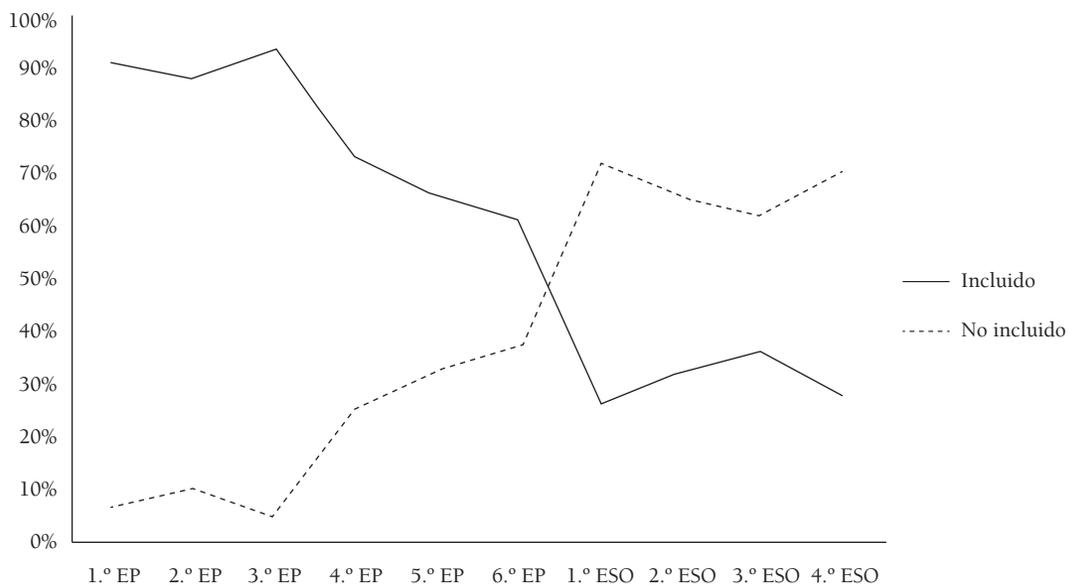
Resultados

Atendiendo al primer objetivo de este trabajo, la figura 1 muestra un primer análisis de la presencia de alumnos con NEAE en los programas bilingües en función de la etapa educativa

y de las necesidades que presentan. En ella se indica la tasa de inclusión y no inclusión de este alumnado en las etapas de EP y ESO en las SB de los centros educativos participantes. Se observa claramente cómo la tendencia a la inclusión existente en los dos primeros ciclos de EP (con índices cercanos al 90%) se reduce a partir de 4.º de EP, principalmente en el último ciclo de esta etapa. Es a partir del primer ciclo de ESO cuando las tasas de no inclusión superan claramente a las de inclusión.

Un análisis más global de esta situación, separando la muestra en los dos grupos de estudiantes de EP y ESO, confirma estas evidencias iniciales. Tal y como muestra la tabla 1, mientras que en EP el 79,4% de los estudiantes con NEAE están incluidos en SB, este porcentaje solo alcanza el 35,4% en el caso de los estudiantes de ESO en esta misma situación. La prueba de independencia aplicada sobre la tabla de contingencia muestra que ambas variables son dependientes ($\chi^2=124.185$; $p<.001$; $v=.420$), por lo que los índices de inclusión de los alumnos

FIGURA 1. Proporción de estudiantes incluidos y no incluidos en SB por curso



Fuente: elaboración propia.

con NEAE en SB son significativamente diferentes entre las etapas de EP y ESO, con un efecto moderado.

Si concretamos el estudio en función del tipo de necesidad diagnosticada, los resultados siguen mostrando esta tendencia. En la tabla 2 se observa cómo las distribuciones de alumnos con NEAE incluidos y no incluidos en SB son muy similares en función de las distintas necesidades, reportándose índices de inclusión claramente superiores en la etapa de EP en todos los casos.

Solo se observa una excepción en cuanto al grupo de alumnos con altas capacidades, en el que, debido a la baja frecuencia de estudiantes incluidos en la muestra, no se pueden aportar datos concluyentes. De hecho, en todos los casos significativos se reportan tamaños del efecto

moderados, al igual que los resultados obtenidos con el grupo completo de alumnos.

Una vez que los datos empíricos aportados evidencian la problemática existente, principalmente en la etapa de ESO, pasamos a abordar el segundo objetivo de este trabajo centrado en estudiar, en función de la etapa educativa de escolarización, los tipos de apoyo que los centros educativos proporcionan al alumnado con NEAE al incluirlos en los programas bilingües o los motivos que alegan para su exclusión.

En primer lugar, se ha llevado a cabo un estudio inicial de los discursos de los sujetos encuestados a partir de los términos más frecuentes que emplean en los mismos, cuando se les pregunta por los apoyos que implementan en el aula para atender al alumnado con NEAE y por los motivos que llevan a la no inclusión de este en SB. Así, la figura 2 muestra las nubes de palabras

TABLA 1. Estudiantes de EP y ESO incluidos y no incluidos en SB

	EP	ESO	Total (%)
No incluido (%)	51 (20,6%)	296 (64,6%)	347 (49,2%)
Incluido (%)	196 (79,4%)	162 (35,4%)	358 (50,8%)
Total	247	458	705

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2. Estudiantes de EP y ESO incluidos y no incluidos en SB en función del tipo de NEAE

		EP	ESO	Chi ² (p; v)
ACNEE	No incluido (%)	24 (15,7%)	167 (62,1%)	84.735 (<.001; .448)
	Incluido (%)	129 (84,3%)	102 (37,9%)	
Integración tardía	No incluido (%)	22 (37,9%)	75 (72,1%)	18.111 (<.001; .334)
	Incluido (%)	36 (62,1%)	29 (27,9%)	
Altas capacidades	No incluido (%)	2 (25%)	4 (57,1%)	1.607 (.205; -)
	Incluido (%)	6 (75%)	3 (42,9%)	
Dificultades de aprendizaje	No incluido (%)	3 (11,5%)	50 (64,1%)	21.559 (<.001; .455)
	Incluido (%)	23 (88,5%)	28 (35,9%)	

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. Frecuencia de categorías (apoyos y motivos de exclusión) en la muestra completa y en EP y ESO

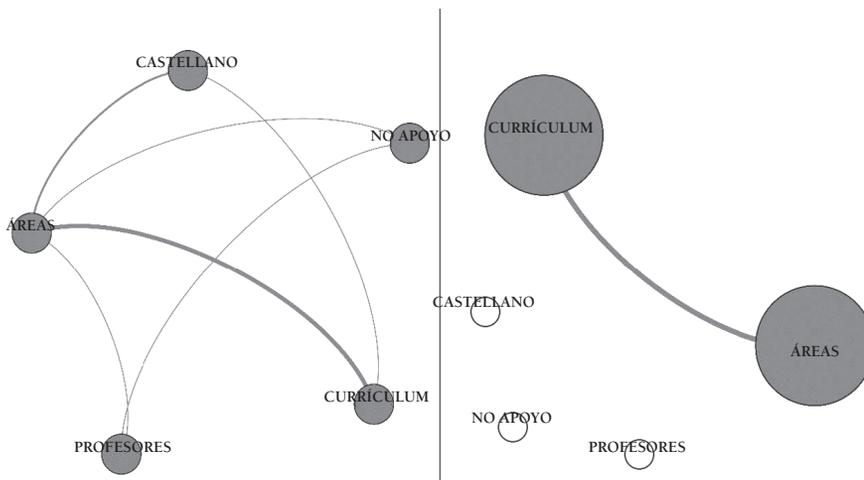
Categorías	Todos	EP	ESO	Chi ² (p; v)	
Apoyos proporcionados	1. Áreas	48,48%	58,82%	37,50%	1.50 (.221; -)
	2. Castellano	15,15%	17,65%	12,50%	0.17 (.68; -)
	3. Profesores	21,21%	35,26%	6,25%	4.16 (.041; .355)
	4. Currículum	27,27%	47,06%	6,25%	6.92 (.009; .458)
	5. No apoyo	12,12%	23,53%	0,00%	4.28 (.038; .36)
Motivos de exclusión	6. Previo	15,15%	0,00%	31,25%	6.26 (.012; .436)
	7. Esfuerzo	27,27%	11,76%	43,75%	4.25 (.039; .359)
	8. Padres	27,27%	17,65%	37,50%	1.64 (.201; -)
	9. Dificultades	39,39%	35,29%	43,75%	0.25 (.619; -)

Fuente: elaboración propia.

alcanza una frecuencia similar en lo que tiene que ver con justificar la no inclusión por decisión de las familias o por las propias dificultades que presentan estos alumnos. No obstante, sí que se observa una tendencia sistemática clara en los datos: los equipos directivos de las SB de ESO hacen referencia a todas las categorías de los motivos de no inclusión con una frecuencia superior a los equipos directivos de las SB de EP.

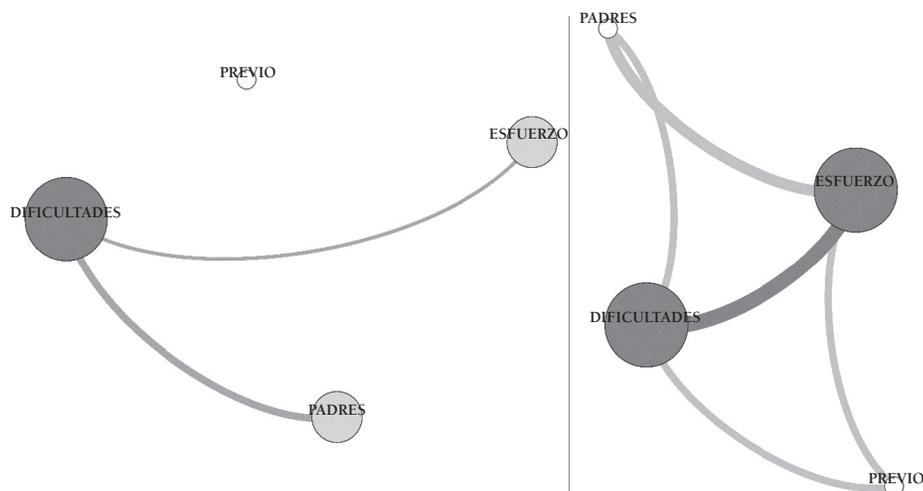
En cuanto a las relaciones establecidas entre estas categorías, se presentan los grafos para los grupos de EP y ESO por separado. En la figura 4 se muestran estas diferencias por etapa educativa sobre los apoyos prestados a los alumnos con NEAE en las SB. Mientras que en EP todas las categorías alcanzan una importancia similar en cuanto a las relaciones establecidas entre ellas, el grafo de ESO es mucho menos equilibrado. Las categorías relacionadas con las adaptaciones en

FIGURA 4. Grafo de categorías. Apoyo dado a alumnos con NEAE en EP (izquierda) y ESO (derecha)



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 5. Grafo de categorías. Motivos de exclusión en EP (izquierda) y ESO (derecha)



Fuente: elaboración propia.

las áreas del currículum y el apoyo en las áreas instrumentales son las únicas relacionadas de algún modo en ESO. En EP, la relación más intensa se establece entre estas dos categorías anteriores, pero también se producen otras menores.

Al analizar los motivos que llevan a la exclusión, la figura 5 muestra los grafos de relaciones entre las categorías establecidas. En EP el nodo principal alude a las dificultades que presenta el alumnado, estando muy vinculado al argumento de que son los padres los que tomaron la decisión de la exclusión. También se vinculan estas dificultades con la percepción de que el alumno debe realizar un esfuerzo excesivo para sus capacidades si quiere seguir integrado en la SB.

Por su parte, en el discurso de la etapa de ESO, parece que existen dos nodos principales relacionados entre sí, como son las dificultades y el esfuerzo que supone para los alumnos, mientras que se establecen relaciones menores con el argumento de que son los padres los que deciden segregar al alumno y con el motivo de que el alumno no asistía previamente a la SB.

Discusión y conclusiones

La principal conclusión que se extrae de los resultados obtenidos en este estudio señala claramente que los alumnos clasificados dentro del colectivo NEAE tienden a abandonar la enseñanza bilingüe a medida que avanzan de curso y aumenta la exigencia y dificultad de los contenidos. Esta situación es contraria a un modelo inclusivo de la educación, donde la presencia, la participación, el aprendizaje y el logro de todos los alumnos son valores fundamentales (Azorín y Sandoval, 2019; Booth y Ainscow, 2011; Reindal, 2016; Echeita, 2017).

Liasidou (2013) o Cejudo *et al.* (2016), entre otros, resaltan que los alumnos con NEAE se encuentran en una situación de desventaja inicial, no justificada exclusivamente por las dificultades que pueden presentar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también debida a la falta de profesores formados capaces de abordar simultáneamente la atención a sus necesidades con la enseñanza de contenidos en una segunda lengua. Además, Jover, Fleta y González (2016) destacan las carencias formativas adicionales específicas del contexto de los programas

bilingües, ya que el dominio de la competencia lingüística no garantiza el dominio de la disciplina que se enseña y viceversa. Estas dificultades de los docentes para enfrentarse a las situaciones descritas, bien por falta de formación o bien por falta de profesorado de apoyo, han sido destacadas en otros trabajos (Arnáiz, 2019; Laorden y Peñafiel, 2010; Pena y Porto, 2008) y explican la tendencia a apartar a los estudiantes con más dificultades de los programas bilingües (Lova *et al.*, 2013). Es aquí donde resulta necesaria la implicación de las distintas Administraciones educativas, aportando recursos materiales, formativos y humanos para hacer posibles unas verdaderas prácticas inclusivas en los programas bilingües.

En el análisis de los apoyos proporcionados en los programas bilingües al alumnado con NEAE se encontró una mayor abundancia y variedad en EP, hecho que puede vincularse a su mayor presencia en esta etapa educativa. Además, al analizar los tipos de apoyo que se ofrecen, se observa también la tendencia a que en EP se proporcionen mayoritariamente dentro del aula, incorporando en ella a un profesor de apoyo (35,26%) o realizando adaptaciones curriculares (47,06%). Ambas actuaciones son propias de un modelo educativo inclusivo, en contraste con lo que ocurre en ESO, etapa en la que, atendiendo a los resultados de nuestro estudio, se presentan apoyos de manera más segregada. Así, el recurso a la separación sistemática de determinados alumnos de su grupo de referencia como principal medida de apoyo en los programas bilingües de secundaria resulta contrario a los principios inclusivos pudiéndose, de hecho, llegar a convertirse en una potencial barrera para la participación de ciertos estudiantes al dificultar, entre otros aspectos, la relación con el resto de los compañeros.

Por último, en cuanto a los motivos que justifican la exclusión o la no incorporación del alumnado con NEAE a los programas bilingües, los datos obtenidos desvelan, en ambas etapas, un planteamiento de los centros que mitiga su responsabilidad en este asunto, atribuyendo las principales

razones a cuestiones ajenas a su propio funcionamiento o a sus prácticas educativas. Así, el motivo de la no inclusión de un alumno en el programa bilingüe recae en sus propias dificultades, acrecentadas por el gran esfuerzo académico que estos programas demandan (Laorden y Peñafiel, 2010; Pena y Porto, 2008). La situación descrita no hace más que reafirmar que existen visiones negativas sobre determinados alumnos, principalmente aquellos con NEAE, que atribuyen todas sus dificultades a su discapacidad, necesidad o trastorno (Marsh, 2012; Echeita, 2017), excluyendo de su análisis las posibles barreras que el propio proceso de enseñanza-aprendizaje pueda levantar. Consideramos que la inclusión requiere un cambio de enfoque íntimamente ligado a un cambio en la práctica educativa (Hornby, 2015) y en donde el centro de atención se focalice en las distintas formas de aprender presentes en el aula y no tanto en las limitaciones de los alumnos (Marsh, 2012). Los principios metodológicos característicos del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras basados tanto en el uso de estrategias de andamiaje como en la atención individualizada a cada estudiante pueden contribuir a facilitar este cambio.

Cabe destacar, entre las limitaciones de este estudio, el procedimiento de obtención de la información cualitativa, que alcanza un interés meramente descriptivo y exploratorio. La obtención de respuestas abiertas mediante cuestionarios escritos, en comparación con las respuestas orales, a pesar de permitir una mayor concreción orientada al objeto cuestionado, tiende a restringir el discurso y la riqueza conceptual en las respuestas de los agentes encuestados, lo cual puede conllevar un análisis simplista de las realidades y entornos educativos analizados. De cara a futuros estudios, por tanto, resultaría necesario profundizar al respecto, realizando análisis más globales y comprensivos de los motivos de exclusión y las estrategias y apoyos prestados a los alumnos con NEAE en los casos que nos ocupan, a partir de la obtención de información cualitativa más amplia y variada, que nos permita una triangulación de datos múltiples.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 6(9), 39-52.
- Azorín, C. y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), 7-27. doi: <http://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Beacco, J. y Byram, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Estrasburgo: Council of Europe Language Policy Division.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). Manchester: CSIE.
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L. y Pérez González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestro de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68(3), 23-39. doi: <http://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York: Academic Press.
- Comisión Europea (2012). *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Bruselas. Recuperado de https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshallreport.pdf?sequence%20=1
- Comisión Europea (2017). *Eurydice brief. Key data on teaching languages at school in Europe*. Bruselas. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/news/new-eurydice-brief-published-key-data-teaching-languages-school-in-europe-2017-edition_en
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. doi: <http://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Eurydice (2005). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Madrid: Eurydice.
- Fernández, R., Pena, C., García, A. y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum*, 3, 161-173.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256. doi: <http://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Jiménez-Martínez, Y. y Mateo, J. M. (2011). Implementación de la educación bilingüe en el sistema educativo español: hacia una educación de calidad europea. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 153-172.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. y Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. doi: <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jover, G., Fleta, T. y González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón*, 68(2), 121-135. doi: <http://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68208>
- Laorden, C. y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la comunidad autónoma de Madrid: percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) (2010). *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

- Liasidou, A. (2013). Bilingual and special educational needs in inclusive classrooms: some critical and pedagogical considerations. *British Journal of Learning Support*, 28(1), 11-17. doi: <http://doi.org/10.1111/1467-9604.12010>
- Lova, M., Bolarín, M. J. y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268.
- Madrid, D. y Pérez-Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in attending to diversity through CLIL. *Theory into Practice*, 57(3), 241-249.
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Pena, C. y Porto, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161.
- Pérez-Cañado, M. L. (2019). CLIL and elitism: myth or reality? *The Language Learning Journal*. doi: <http://doi.org/10.1080/09571736.2019.1645872>
- Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a research for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12. doi: <http://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 1-14. doi: <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-149>
- Travé, G. (2014). *La enseñanza bilingüe a partir de las representaciones del profesorado: un estudio integrado* (tesis inédita de doctorado). Universidad de Huelva, Huelva.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO (2017). *La educación transforma vidas*. París: UNESCO.

Anexo

Cuestionario: enseñanza bilingüe y alumnado con NEAE

Centro:

Señale la etapa educativa que se imparte en su centro: Educación Primaria () Educación Secundaria () Ambas ()

Idioma de la sección bilingüe del centro: () Inglés () Francés () Alemán

¿Cuáles son las asignaturas impartidas en el idioma correspondiente a la sección bilingüe en cada uno de los cursos?

1.º Ed. Primaria:	1.º ESO:
2.º Ed. Primaria:	2.º ESO:
3.º Ed. Primaria:	3.º ESO:
4.º Ed. Primaria:	4.º ESO:
5.º Ed. Primaria:	
6.º Ed. Primaria:	

Número de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que CURSAN las asignaturas de la sección bilingüe en el idioma correspondiente, integrados en el aula ordinaria con el resto de sus compañeros. Por favor, indicad las necesidades educativas que presentan dichos alumnos por cada curso

	1.º EP	2.º EP	3.º EP	4.º EP	5.º EP	6.º EP	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO
Discapacidad intelectual										
Discapacidad física										
Discapacidad auditiva										
Discapacidad visual										
Trastorno generalizado del desarrollo										
TDA y comportamiento perturbador										
Trastorno grave de personalidad										
Alumnos de incorporación tardía al sistema educativo										
Alumnos en situación de desventaja socioeducativa										
Altas capacidades intelectuales										
Trastornos de la comunicación y el lenguaje										
Dificultades de aprendizaje										
Otra:										

¿Se proporcionan apoyos en el aula al alumnado con NEAE en educación primaria? En caso afirmativo, ¿en qué consisten?

¿Se proporcionan apoyos en el aula al alumnado con NEAE en educación secundaria? En caso afirmativo, ¿en qué consisten?

Número de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que NO CURSAN con el resto de sus compañeros la sección bilingüe en los cursos correspondientes. Por favor, indicad las necesidades educativas que presentan dichos alumnos por cada curso

	1.º EP	2.º EP	3.º EP	4.º EP	5.º EP	6.º EP	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO
Discapacidad intelectual										
Discapacidad física										
Discapacidad auditiva										
Discapacidad visual										
Trastorno generalizado del desarrollo										
TDA y comportamiento perturbador										
Trastorno grave de personalidad										
Alumnos de incorporación tardía al sistema educativo										
Alumnos en situación de desventaja socioeducativa										
Altas capacidades intelectuales										
Trastornos de la comunicación y el lenguaje										
Dificultades de aprendizaje										
Otra:										

Motivos por los que los estudiantes de educación primaria no están asistiendo a la sección bilingüe con el resto de sus compañeros:

Motivos por los que los estudiantes de educación secundaria no están asistiendo a la sección bilingüe con el resto de sus compañeros:

Abstract

Is bilingual education inclusive? Analysis of the presence and support strategies for students with special educational needs

INTRODUCTION. Our educational system faces two important challenges today, namely, an inclusive approach to education and fostering bilingual programmes within mainstream education. In Spain, research on the inclusion of students with special educational needs (SEN) has usually been carried out tangentially since it has been regarded as just one among a range of aspects subject to analysis within the scope of broader studies. Using a mixed methods approach with quantitative predominance, this paper seeks to study the implementation of bilingual programmes from an inclusive perspective, analysing the presence of SEN students as well as the support they receive or the reasons for their exclusion. **METHOD.** Out of a population of Primary and Secondary schools with a bilingual programme, information of both a quantitative and qualitative nature was collected through an *ad hoc* questionnaire that was addressed to their management teams, resulting in a sample of 48 schools. The categories drawn from the qualitative findings were obtained through an inductive process. **RESULTS.** Our results show that SEN students abandon the bilingual programmes in their transition to higher courses, that the support strategies are more common and inclusive at the Primary stage of Education than in Secondary Education, and that the difficulties of the students are generally claimed as reasons to justify their exclusion, while school management issues and educational practices are disregarded. **DISCUSSION.** We conclude discussing these results and highlighting the need to address inclusion taking into account both the actual teaching performance and pedagogical intervention in schools and the students' limitations.

Keywords: *Bilingual education, Inclusive education, Special needs students, Individual needs.*

Résumé

L'enseignement bilingue est-il inclusif ? Analyse de la présence et du type d'accompagnement aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

INTRODUCTION. Une approche inclusive de l'éducation et le développement des programmes bilingues constituent aujourd'hui les deux défis majeurs de notre système éducatif. En Espagne, les recherches sur l'inclusion des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP) abordent cette question de façon tangentielle, comme un des aspects à traiter dans le cadre d'études plus larges. Cet article est intégralement consacré à l'analyse, en fonction d'une méthodologie mixte à prédominance quantitative, du fonctionnement des programmes bilingues selon une approche inclusive basée à la fois sur la présence d'élèves BEP dans les programmes bilingues et sur le soutien qui leur est apporté ou les raisons qui motivent leur exclusion. **MÉTHODE.** Considérant la population de centres éducatifs du primaire et du secondaire offrant des programmes bilingues, nous avons collecté des informations de nature qualitative et quantitative à travers une enquête auprès des équipes de direction et obtenu des réponses d'un total de 48 établissements. Les catégories résultant des données qualitatives ont été traitées par un processus inductif. **RÉSULTATS.** Les résultats montrent que les élèves présentant des BEP abandonnent l'enseignement bilingue au fur et à mesure que l'année avance, que les soutiens sont plus fréquents et de nature plus inclusive en primaire que dans le secondaire et que, lorsque l'on cherche à expliquer les

motifs d'exclusion, on évoque généralement les difficultés des élèves sans mentionner les questions relatives au fonctionnement de l'établissement ou aux pratiques éducatives. **DISCUSSION.** L'article conclut par une discussion à propos des résultats en insistant sur la nécessité d'aborder la question de l'inclusion aussi bien depuis la perspective des pratiques éducatives que des limitations des étudiants.

Mots-clés : *Enseignement bilingue, Education inclusive, Elèves présentant des besoins particuliers de soutien, Besoins individuels.*

Perfil profesional de los autores

Ramiro Durán-Martínez (autor de contacto)

Profesor titular del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca. Director del Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (2016-2020). Autor de publicaciones en revistas de impacto internacional en los últimos cinco años. Desarrolla sus líneas de investigación en el ámbito de la didáctica de la lengua inglesa, con especial atención a la enseñanza bilingüe.

Correo electrónico de contacto: rduran@usal.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Filología Inglesa. Calle Placentinos, 18. 37008 Salamanca.

Elena Martín-Pastor

Profesora del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca. Doctora en Educación por la Universidad de Salamanca. Miembro del Grupo de Investigación Reconocido (GIR) Inclusión Educativa. Autora de publicaciones en revistas indexadas de impacto nacional e internacional en los últimos cinco años. Sus principales líneas de investigación son: atención a la diversidad, formación del profesorado para la inclusión, educación bilingüe y organización y cultura escolar.

Correo electrónico de contacto: emapa@usal.es

Fernando Martínez-Abad

Profesor del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca. Doctor en Ciencias de la Educación con Premio Extraordinario. Autor de publicaciones en revistas de impacto internacional en los últimos cinco años y beneficiario de una beca Leonardo para investigadores y creadores culturales (convocatoria 2017). Desarrolla sus líneas de investigación en el ámbito de la metodología de investigación y análisis de datos en educación.

Correo electrónico de contacto: fma@usal.es