

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

El bilingüismo y la inclusión del alumnado con
necesidades educativas especiales de Educación Infantil

Bilingualism and the inclusion for students with special
educational needs in Early Childhood Education

Autora

María Marín Lausín

Directora

Teresa Barea G

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en Teruel de la Universidad de Zaragoza

Año 2021

RESUMEN

El presente trabajo, de carácter empírico, tiene como base acercarse a la relación que podemos encontrar en los colegios bilingües de francés y la atención a la diversidad que se le ofrece a su alumnado, teniendo en cuenta a los profesores y a los padres de la etapa de educación infantil. El propósito principal es analizar cómo el bilingüismo puede ayudar al colectivo infantil, en primer lugar, a nivel de inclusión y, en segundo lugar, como aprendizaje de una segunda lengua, acercándome a la realidad de un centro, viendo cómo trabajan y pudiendo concluir resultados con ayuda de unas encuestas dirigidas a profesores y padres de un colegio bilingüe de francés, con el fin de constatar si existen distinciones en su opinión acerca de la educación bilingüe temprana en relación a la atención a la diversidad que se ofrece a sus alumnos. Intentamos aclarar una de las preguntas que muchos padres se hacen antes de elegir la educación de sus hijos: ¿Es conveniente llevar a mi hijo a un colegio bilingüe de francés? Incluso si su hijo, presenta o no algún tipo de dificultad. ¿Será positivo o contraproducente exponerlo a más de un idioma en edades tan tempranas? De tal manera, el objetivo final es generar una reflexión en los entrevistados en base a los distintos puntos de vista recabados en los cuestionarios.

Palabras clave: Bilingüismo, atención a la diversidad, profesorado, metodologías y recursos.

ABSTRACT

The present empirical work is based on approaching the relationship that we can find in bilingual French Schools and the attention to diversity that is offered to their students, taking into account the teachers and parents of the education stage childish. The main purpose is to analyze how bilingualism can help children in the first place at the level of inclusion and secondly as learning a second language, approaching the reality of a center, seeing how they work and being able to conclude results with the help of some surveys addressed to teachers and parents of French bilingual school, in order to verify whether there are distinctions in their opinion about early bilingual education in relation to the attention to diversity offered to their students. Attempted to clarify one of the questions that many parents ask themselves before choosing the education of their children: Is it convenient to take my child to a bilingual French School? In any case, whether or not your child present some kind of difficulty. Will it be positive or counterproductive to expose him to more than one language at such an early age? In this way, the final objective is to generate a reflection in the interviewees based on the different points of view collected in the questionnaires.

Keywords: bilingualism, attention to diversity, teachers, methodologies, means.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	pág. 1
 2. OBJETIVOS Y PROCESO DE SELECCIÓN DE ESTUDIOS.	
2.1. Objetivo general.....	pág. 2
2.2. Objetivos específicos.....	pág. 2
2.3. Proceso de selección de estudios.....	pág. 3
 3. MARCO TEÓRICO.	
3.1. Inclusión educativa.	
3.1.1. Atención a la diversidad. Evolución del término.....	pág. 3
3.1.2. De la integración a la inclusión.....	pág. 6
3.1.3. Técnicas y metodologías favorecedoras de la inclusión.....	pág. 10
3.1.4. Rol docente en la consecución de la inclusión.....	pág. 13
3.2. Bilingüismo.	
3.2.1. Conceptualización.....	pág. 14
3.2.2. Tipología.....	pág. 16
3.2.3. Bilingüismo en el sistema educativo.....	pág. 17
3.3. Bilingüismo y atención a la diversidad desde el sistema educativo.	
3.3.1. Resultados de puestas en práctica.....	pág. 18
3.3.2. Beneficios en la atención a la diversidad.....	pág. 19

4. METODOLOGÍA.

4.1. Contextualización del centro educativo.....pág. 20

4.2. Diseño de instrumentos de recogida de datos.....pág. 21

5. RESULTADOS.

5.1. Análisis de los documentos del centro.....pág. 24

5.2. Análisis de la encuesta al personal docente.....pág. 26

5.3. Análisis de la encuesta a las familias.....pág. 32

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....pág. 35

7. CONCLUSIONES.

7.1. Cumplimiento de objetivos.....pág. 36

7.2. Limitaciones y aspectos de mejora.....pág. 38

7.3. Futuras vías de investigación.....pág. 38

7.4. Valoración personal.....pág. 39

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....pág. 40

9. ANEXOS.

Anexo I: Proceso de selección.....pág. 46

1. INTRODUCCIÓN.

El sistema educativo actual introduce, desde edades tempranas, una segunda lengua en las clases. Por ello, la evolución que a lo largo de los años está experimentando la educación va en consonancia con la implantación de idiomas como el inglés desde etapas educativas tempranas como en la Etapa de Educación Infantil.

La actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), a través del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Etapa de Educación Infantil, considera que el aprendizaje de una segunda lengua en estas edades puede ser muy beneficiosa para la adquisición de las habilidades comunicativas en dicho idioma que, de cara al futuro, puede ayudar a paliar algunas de las dificultades que los escolares viven en su aprendizaje debido a que beneficia el desarrollo de habilidades comunicativas que serán beneficiosas para adquirir otro tipo de conocimientos, incluida la propia lengua materna.

Una de las respuestas educativas que se están dando en los últimos años, para esta necesidad, es el bilingüismo a fin de que el colectivo estudiantil pueda acceder al aprendizaje de un segundo idioma de una forma lo más normalizada posible y donde además de las habilidades lingüísticas en dicha lengua, se ayude al desarrollo de la creatividad, la memoria, la interacción, el pensamiento crítico y en definitiva, a uno de los objetivos primordiales que la LOMLOE (2020) persigue como es el desarrollo integral del alumnado.

Por ello, a lo largo del Trabajo de Fin de Grado que se expone a continuación se quiere analizar la influencia que puede tener la educación bilingüe en los estudiantes de Educación Infantil y, concretamente, el nivel de inclusión que, el bilingüismo puede aportar en la atención a la diversidad pues, a lo largo de los años, ante las novedades educativas, la diversidad ha sido considerada una de las olvidadas. Sin embargo, con la incorporación de metodologías activas y cooperativas, cada vez se están consiguiendo resultados que ayudan a que la inclusión del alumnado sea un paso más que la integración, donde los menores permanecen en un mismo lugar, pero no adquieren una respuesta inclusiva y personalizada en lo que a sus necesidades se refiere.

Para la elaboración de este trabajo, que tiene un carácter investigador, en primer lugar, se van a sustentar a nivel teórico las bases de la investigación a fin de conocer la situación

actual del bilingüismo, la atención a la diversidad y la forma de introducir el proceso de enseñanza y aprendizaje ante una combinación de ambas desde edades tempranas.

Posteriormente, se va a estar en disposición de conocer, a través de una serie de entrevistas dirigidas al equipo docente de la Etapa de Educación Infantil de un centro educativo de Educación Infantil y Primaria, si el bilingüismo realmente ayuda a la inclusión de los menores con necesidades educativas especiales, así como conocer qué metodologías utilizan para implementarlo.

Finalmente, se recopilarán los resultados de cada una de las entrevistas y se analizarán en relación a la teoría recopilada por los autores representativos sobre dicha temática a fin de establecer una serie de conclusiones que permitan identificar limitaciones, mejoras y comprobar si los objetivos han podido ser o no cumplidos.

A continuación, por lo tanto, se va a enumerar tanto los objetivos como el proceso de selección de los estudios que se lleva a cabo en este trabajo.

2. OBJETIVOS Y PROCESO DE SELECCIÓN DE ESTUDIOS.

2.1. Objetivo general.

El objetivo general que se quiere cumplir con la elaboración de este trabajo es el siguiente:

- Analizar cómo el bilingüismo puede ayudar al colectivo infantil en primer lugar a nivel de inclusión y en segundo lugar como aprendizaje de una segunda lengua.

2.2. Objetivos específicos.

Para poder cumplir el objetivo general es necesario alcanzar una serie de objetivos específicos como los siguientes:

- Estudiar las metodologías que propician la inclusión educativa en escolares de Educación Infantil.
- Recoger lo que la normativa educativa vigente establece en materia de bilingüismo o educación bilingüe a edades tempranas como en el caso de la Etapa de Educación Infantil.

- Enumerar los beneficios que experimentan los escolares de Infantil que trabajan con metodologías relativas a la educación bilingüe de manera inclusiva.

Una vez se han señalado los objetivos que se quieren cumplir durante la elaboración del trabajo se está en disposición de hablar acerca del proceso de selección de estudios que se ha tenido en cuenta para la elaboración del marco teórico.

2.3. Proceso de selección de estudios.

Para la elaboración del marco teórico se ha tenido en cuenta una metodología que ha permitido dotar de organización dicho trabajo. Por ello, se han tenido en cuenta unas bases bibliográficas y criterios de inclusión y exclusión que han propiciado la realización del mismo y que pueden ser consultados en el Anexo I.

3. MARCO TEÓRICO.

3.1. Inclusión educativa.

3.1.1. Atención a la diversidad. Evolución del término.

El término atención a la diversidad es recogido en la actualidad tanto por autores relevantes en la temática como por la propia legislación educativa. Sin embargo, hasta llegar a dicho concepto, la atención a la diversidad ha experimentado una evolución ya que, en un principio, tal y como especifica Malaguzzi (2001) tenía una perspectiva basada en la segregación, donde los estudiantes adquieren conocimientos desde la diferenciación que se establece en función de las posibilidades y aspectos cognitivos de los mismos. Para contrarrestar dicho segregacionismo, dicho autor señala que la escuela ha de ser un lugar para poder atender a los escolares desde la visión de que todos son diferentes independientemente de si presentan o no Necesidades Educativas Especiales.

Por otro lado, Villa y Thousand (1995) señalan que en dicha evolución no es el cambio de términos que se ha ido produciendo lo que realmente importa sino lo que dentro de los mismos se haya cambiado en materia de atención y respuesta inclusiva a los estudiantes que requieran una atención más específica y basada en las limitaciones o particularidades que puedan presentar.

Por su parte, Marchesi y Martin (1998) no solo centran la atención en las propias necesidades específicas del alumnado sino en una serie de aspectos como puede ser el sexo, la cultura o el contexto familiar, que puede hacer que se dé una diversidad en las aulas.

Hasta poder dar con el término inclusión educativa y todo lo que ello conlleva, tal y como señala Marchena (2013) se ha dado una evolución con los siguientes momentos clave:

- Desde el siglo XVI: Fray Pedro Ponce de León comienza a enseñar un método oral dirigido a personas sordas en Francia, lugar en que posteriormente se crea la primera escuela para estas personas donde se enseña la lengua de signos.
- Por su parte, Valentin Hüay centra la atención en la discapacidad visual y Braille, ayudándose de dicha atención, inventa un sistema de lectoescritura dirigida a las personas ciegas.
- Pinel a partir del siglo XIX comienza a demostrar a partir de sus estudios como aquellos considerados por entonces “deficientes mentales” pueden llegar a mejorar a partir de una atención o educación específica sus capacidades.
- En el siglo XX, Binet y Simón, realizan unas pruebas que permiten medir el coeficiente intelectual.

Todo esto, según Marchena (2013) deriva en dos principales eras como son las de la institucionalización y la de la normalización:

- La era de la institucionalización: se da desde principios de siglo XX a mediados del mismo siglo. Se comienzan a crear escuelas para personas que son consideradas débiles en el aspecto mental debido a la promulgación de obligatoriedad en la enseñanza a nivel europeo. Esto hace que aquellos que tienen una edad mental de 0 a 2 años sean considerados idiotas y aquellos que tienen una edad mental de 2 a 3 años sean considerados imbéciles.

Esto, ocasionó que los considerados “retrasados mentales” fueran atendidos en asilos mientras que los “idiotas e imbéciles” en hospitales, dando lugar por consiguiente, a la segregación pues las escuelas para estas personas estaban ubicadas en las afueras de las ciudades.

En lo que respecta a la evaluación de este tipo de educación especial, Marchena (2013) recoge que en esta era se daban los siguientes principios:

- Las personas que tienen deficiencia son diferentes a nivel físico, psíquico y mental.
- La intervención con estas personas ha de dirigirse a la rehabilitación de las propias personas.
- El diagnóstico, así como el tratamiento que se les dé, ha de darse desde un ámbito sanitario o clínico.

- La era de la normalización: esta era se da a partir de los años 50 donde se comienza a considerar que el coeficiente intelectual no es algo fijo sino que puede verse modificado en función de la crianza, el ambiente o la atención temprana que se les pueda dar a las personas.

Esto hizo que la Organización de las Naciones Unidas (1975) crease la declaración de derechos de personas con discapacidad en la que se buscaba la equidad y que derivó, más adelante, en el informe Warnock (1978) que recogía lo siguiente:

- Con el fin de evitar el etiquetado o la segregación se atribuye el término educación especial.
- Nadie ha de ser considerado como ineducable.
- Los fines educativos y los objetivos a conseguir con los escolares han de ser iguales.
- La educación especial no puede dividirse en dos grupos por lo que será paralela a la educación ordinaria.

Tras haber estudiado la evolución que se ha dado en la atención a la diversidad desde el ámbito de la educación especial hasta llegar a la era de la normalización, a continuación se va a enfocar la manera en que en España, a través de la conceptualización y legislación educativa en la era de la normalización, se ha contribuido y evolucionado, hasta llegar a la inclusión.

3.1.2. De la integración a la inclusión.

Previamente al estudio de las aportaciones que se han dado para pasar, a nivel legislativo, desde la integración a la inclusión, se va a definir la evolución sucedida a lo largo de los años.

Para ello, se ha de señalar a Parra (2010) que manifiesta que la modificación del concepto no solo se ha de atribuir a cuestiones de terminología sino también cuestiones dirigidas a la mejora de la comprensión y concienciación sobre lo que esto significa. Es por ello que Barrio (2009) explica que la escuela inclusiva está diseñada por y para todos los estudiantes mientras que la diferencia con la integración es que da la sensación de que está diseñada para personas que previamente han sido excluidas.

Asimismo, Parra (2010) señala que la educación inclusiva abarca una mayor amplitud que la integradora pues, la inclusión acoge a todos los escolares independientemente de las particularidades que, a nivel físico, psicológico, social, emocional, económico, cultural, social, puedan tener. De este modo, se aboga a su vez por el principio de equidad y no discriminación y se dota a todos de igualdad en lo que oportunidades se refiere y a derecho de participación en la escuela se refiere.

Sin embargo, la integración, según Barrio (2009) supone que se adopten actuaciones que permitan atender a las necesidades por lo que se normalizan las necesidades a través de apoyos o adaptaciones pero no se termina de incluir en el aula ordinaria a los educandos y no se acaba de dar una respuesta educativa acorde a los mismos.

Por su parte, Díaz (2008) manifiesta que la integración, al contrario que la inclusión, no plantea un reconocimiento al derecho a la educación del estudiante que presenta diferentes particularidades desde un ámbito basado en la valoración de los mismos y no se enfoca en la búsqueda de una oportunidad ante la cual enriquecer y concienciar a los demás sino más bien como un problema que se da en un aula y que requiere una respuesta educativa lo más integradora posible enfocada, de este modo, a la diversidad del aula.

En nuestro país, Martínez, De Haro y Escarbajal (2010) señalan que la escuela inclusiva busca nuevas formas de poder solucionar problemas que se plantean ante la situación de presencia en aula ordinaria de diversidad sin la necesidad de tener que reestructurar todo el centro educativo con el fin de buscar dicha solución. Ainscow y Booth (2000) proponen una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.

Asimismo, se han sucedido diferentes leyes educativas desde la primera Ley General de Educación de 1970 donde, poco a poco, se ha evolucionado pasando de la integración a la inclusión. Con el fin de hacer más visual dicha explicación, a continuación, se va a recoger la ley y la contribución a la educación especial que se recoge en la misma en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1.

Educación especial en España. De la integración a la inclusión.

Educación especial en España. De la integración a la inclusión.	
Legislación	Contribución a la educación especial
Ley General de Educación (1970)	Es la primera ley educativa en España y aunque pertenece a la era de la institucionalización marca el comienzo de la atención a la diversidad donde se concibe como “deficientes e inadaptadas” a las personas con NEE.
Constitución española de 1978	Se recogen los principales derechos de las personas y es el primer documento de carácter legal en el que se menciona el término integración.
Ley de Integración social de minusválidos de 1982	Se basa en tres principales principios como los siguientes: • Normalización o integración • Sectorización • Individualización
Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial	Comienzan a aparecer figuras como los psicólogos o los pedagogos a partir del

	impulso a la integración que se da con dicho real decreto.
--	--

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo	En esta ley orgánica se dan una serie de cambios como los que se mencionan a continuación: • La educación especial deja de ser una modalidad educativa diferenciada de la ordinaria. • Se define el término integración y normalización. • En los centros escolares comienzan a trabajar los especialistas y se utilizan materiales específicos y adaptados. • Se comienza a dar la evaluación psicopedagógica de las Necesidades Educativas Especiales • Se habla de la importancia de la atención temprana • Se da oportunidad a los padres a participar.
---	--

Real Decreto 696/1985, de 28 de abril, de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales	Es un real decreto dirigido especialmente para el alumnado que tiene problemas específicos y que no pueden ser atendidos en el aula ordinaria y donde se recogen: - Recursos humanos como los trabajadores sociales o los docentes de pedagogía terapéutica y logopedas. - Se incluyen programas de transición a la vida adulta.
--	---

	- El alumnado es protagonista de adaptaciones significativas en función de sus posibilidades.
--	---

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de educación	Esta ley distingue las necesidades educativas específicas de las necesidades educativas especiales
---	--

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación	La LOE tiene en cuenta una serie de principios educativos y pedagógicos como la calidad, la equidad e igualdad y la flexibilidad y recoge el término inclusión atribuido para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que se atribuye a: • Alumnado que presenta NEE. • Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. • Alumnado con Incorporación Tardía al Sistema Educativo. • Alumnado con condiciones personales o de historia escolar • Alumnado con Dificultades de Aprendizaje. • Alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad.
---	--

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa	La LOMCE modifica en algunos aspectos a la LOE pero mantiene la inclusión en sus escritos y propone programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento.
--	---

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación	Mantiene el término inclusión y propone, siempre y cuando sea posible, la incursión de los profesores especialistas en las aulas a fin de contribuir a dicha inclusión desde la práctica educativa con los iguales fomentando de este modo la normalización y la participación del escolar con los demás iguales.
--	---

Algunas de las conclusiones que Martínez, De Haro y Escarbajal (2010) extraen de la educación inclusiva en la actualidad son que:

- La educación inclusiva aún tiene camino por recorrer y no se encuentra del todo valorada por todos los docentes.
- La inclusión es el camino que se ha de seguir y conseguir en la respuesta educativa con los escolares que presentan necesidades educativas especiales por lo que la práctica ha de amoldarse a esta.
- Se ha de evolucionar en lo que a actitud se refiere de cara a la búsqueda de soluciones inclusivas para la diversidad.
- La inclusión se logra con la innovación por lo que el colectivo docente ha de estar en continua formación.

A continuación, tras rastrear los términos relacionados, se van a estudiar algunas metodologías que llevadas a la práctica podrían favorecer la inclusión del alumnado.

3.1.3. Técnicas y metodologías favorecedoras de la inclusión.

Son varios los autores, como Chiva (2016), Gómez (2001) o López (2005), que señalan las metodologías activas como las técnicas metodológicas que pueden mejorar la inclusión del alumnado así como desarrollar integralmente a los mismos desde dicha perspectiva.

De este modo, Chiva (2016) explica que a través de las metodologías activas se establece una mayor interacción y participación, también se dota de más protagonismo al colectivo estudiantil, repercutiendo, positivamente, en la adquisición de conocimientos y actitudes así como capacidades y habilidades a las que puede dar utilidad en otros contextos fuera del escolar, o lo que es lo mismo, facilitando y promoviendo un aprendizaje significativo entre los menores.

Asimismo, Fernández y Alcaráz (2016) señalan que a través de las metodologías activas el alumnado puede acceder a una respuesta educativa más innovadora, motivadora y de calidad, uno de los principios y objetivos que la LOMLOE busca en la intervención didáctica.

A continuación, en la siguiente Tabla 2, se van a señalar algunas de las técnicas metodológicas de carácter activo que pueden ser implementadas para mejorar el aspecto inclusivo de las escuelas:

Tabla 2.

Técnicas metodológicas activas y favorecedoras de la inclusión.

Técnicas metodológicas activas y favorecedoras de la inclusión.	
Metodología	Descripción
Aprendizaje cooperativo	El aprendizaje cooperativo, según Serret, Martí y Corbatón (2016) es una metodología que permite el aprendizaje de forma cooperativa, conjunta y donde se da un mayor protagonismo al alumnado que a través de metodologías tradicionales. Los mismos autores señalan que a través de esta técnica es posible aprender desde la igualdad, mejorar el desarrollo de la responsabilidad, así como desarrollar el pensamiento crítico y dejar de lado el individualismo o la competitividad al tener cada componente el mismo objetivo que el grupo total.

	Por lo general, los agrupamientos suelen ser pequeños para fomentar la interacción interna entre los discentes.
Comunidad de aprendizaje	Según Jaussi (2006), las comunidades de aprendizaje basan la transmisión de conocimientos en la propia educación, pero también en la convivencia por lo que las labores para el beneficio de la sociedad, el diálogo entre los menores o el establecimiento de participación basada en la igualdad, equidad y no discriminación en todo momento están presentes en dichas comunidades. Ramírez, Ramírez y Rodríguez (2017), por su parte, exponen que a través de las comunidades de aprendizaje es posible favorecer la innovación educativa debido a que es posible la participación de toda la comunidad educativa, haciéndolo más enriquecedor ya que varias personas aportan sus puntos de vista.
Aprendizaje Basado en Proyectos	La técnica metodológica del aprendizaje basado en proyectos consiste, según exponen Maravé, Zorrilla y Gil (2016), en establecer una serie de acciones formativas y educativas desde el trabajo globalizado donde se observa una evolución a través de las sesiones y donde la participación de cada componente en su grupo tiene un papel vital. De este modo, todos los escolares se sienten importantes en esta metodología. Asimismo, según Hernández (2000) el aprendizaje basado en proyectos permite que el alumnado desarrolle actitudes como la

	construcción de su identidad, el desarrollo de la creatividad, el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos o la interacción con los iguales.
Inteligencias múltiples	Gardner (2016) explica que la metodología centrada en las inteligencias múltiples se encuentra centrada en los individuos así como en las particularidades que estos presentan a fin de poder potenciar a nivel cognitivo e integral a los mismos. De este modo, son varias las inteligencias que identifica concibiendo que, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, todas tienen importancia cuando son trabajadas de forma conjunta pues, es de esta forma como se consiguen los aprendizajes significativos.

Tras definir estas metodologías, a continuación, se va a señalar el papel o funciones de los docentes de cara a la mejora de la inclusión educativa en las aulas.

3.1.4. Rol docente en la consecución de la inclusión.

El docente, con el objetivo de conseguir la inclusión en el aula, ha de tener, según explican Barroso y Arenas (2016) una formación específica que les permita conocer medidas, adaptaciones y metodologías propias para poder fomentarla.

Asimismo, estos autores señalan que el docente no solo ha de preocuparse por la transmisión de aprendizaje, sino cómo lo transmite y ha de conocer las necesidades de a quién lo transmite es indispensable para poder obtener una respuesta lo más inclusiva posible.

Padrós (2009) por su parte, señala algunos elementos que han de tenerse en cuenta para la práctica inclusiva en las aulas y que son responsabilidad del docente como son:

- Partir de los conocimientos previos dando la oportunidad de expresar libremente a los menores las concepciones que estos puedan tener.
- Planificar atendiendo a las necesidades y particularidades que cada uno de los estudiantes tengan.
- Tener una concepción inclusiva de las diferencias en el aula, es decir, observar en ellas una oportunidad para aprender.
- Utilizar recursos materiales específicos que permitan la propia inclusión como puede ser por ejemplo el timbre luminoso o los recursos visuales en el alumnado con discapacidad auditiva.

Por último, Marchena (2003) añade que es importante trabajar desde la propia eliminación de barreras arquitectónicas y desde la participación de la comunidad educativa de forma que el equipo docente pueda, en todo momento, participar y coordinarse con los propios familiares y demás docentes especialistas.

3.2. Bilingüismo.

Dentro de la enumeración de metodologías que se ha llevado a cabo anteriormente y que son de carácter innovador, uno de los aspectos que también las hacen adecuadas es la posibilidad de introducir la lengua extranjera desde edades tempranas. Cada vez son más los centros que se basan en programas bilingües para conseguir en los menores aprendizajes y capacidades a través de la propia educación bilingüe. Por ello, a continuación se hará hincapié en este aspecto.

3.2.1. Conceptualización.

La educación bilingüe tal y como manifiesta Acosta (2017), se relaciona con la transmisión de conocimientos y el aprendizaje de las habilidades lingüísticas que permiten, a su vez, establecer una comunicación fluida en otro idioma que no es el nativo a través del mero uso de la lengua extranjera durante la intervención didáctica.

Además, la educación bilingüe también es conocida como bilingüismo tal y como manifiestan Mesa y Sánchez (1996) que lo definen como la utilización de dos o más lenguas sin dificultad tanto a nivel de habla como de comprensión, así como de escritura.

Por otro lado, Ruiz (2000) añade que aquellos que son bilingüe son capaces de utilizar la lengua de forma simultánea a la vez que espontánea por lo que, para conseguir un adecuado proceso de reflexión y construcción de los significados, es necesario llevar a cabo una educación bilingüe con anterioridad a fin de poder establecer unas bases en el alumnado. Esto va a permitir la obtención de conocimientos previos en dicho colectivo estudiantil.

Según Gutiérrez (2009) lograr la coexistencia entre determinadas lenguas en un mismo contexto, como el educativo, es beneficioso para el alumnado, pero además, permite adecuarse a la actualidad debido a la globalización que cada vez más puede encontrarse en las aulas.

Por ello, siguiendo con el mismo autor, se señala que se ha de propiciar la enseñanza bilingüe con el fin de lograr que el colectivo estudiantil adquiera competencias en ambos idiomas y pueda contraer una comunicación fluida con diferentes personas de diversos lugares que, en un futuro, le permitirá desempeñarse con más soltura y ser resiliente a determinados contextos.

Molina (2019) considera que el bilingüismo ha de contribuir a la consecución de objetivos como la enseñanza adecuada y mejora de la misma, de un idioma extranjero desde el sistema educativo y a edades tempranas. Asimismo, añade que aunque la principal lengua utilizada en los centros bilingües es el inglés, también en gran cantidad de centros se encuentra presente el francés.

Sin embargo, no cualquier tipo de educación bilingüe puede ser adecuada para llevarla a la práctica desde la educación temprana sino que, previamente, tal y como manifiesta Acosta (2017), es necesario conocer las particularidades de cada escolar, tener una buena formación en el proceso de enseñanza de dicho idioma y conocer técnicas metodológicas que permitan enfocar dicho aprendizaje desde un ámbito inclusivo, innovador y motivador.

3.2.2. Tipología.

Tras definir el término de educación bilingüe o bilingüismo, a continuación, se van a destacar los tipos de bilingüismo existentes atendiendo a la clasificación de Acosta (2017) y que se recogen en la siguiente Tabla 3.

Tabla 3.

Tipos de bilingüismo

Tipos de bilingüismo	
En función de	Tipos
- el momento de dominio de las lenguas	- Nativo - Adquirido mediante estudio de la propia lengua extranjera.
- el uso o utilización de las lenguas	- Social o individual en función de la lengua que se utiliza en un momento determinado o en clase ya que los receptores pueden o no conocer una determinada lengua.
- el nivel de competencia en las lenguas	- Bilingüismo completo: el alumnado posee las competencias necesarias para poder utilizar ambas lenguas. - Bilingüismo incompleto: el alumnado aún se encuentra en proceso de adquisición de las habilidades lingüísticas en un determinado idioma. - Bilingüismo aditivo: el alumnado da la misma importancia al uso de la lengua nativa y al de la lengua extranjera. - Bilingüismo sustractivo: el alumnado valora más o prefiere el uso de una lengua sobre la otra.

-
- | | |
|---|--|
| - cuando se produce el aprendizaje de las lenguas | - Bilingüismo simultáneo: se aprenden conjuntamente los dos idiomas. |
| | - Bilingüismo sucesivo: primero se adquiere un idioma y posteriormente el otro. |
| | - Bilingüismo receptivo: el alumnado aprende un idioma pero aún no logra ser competente en el mismo. |
-

3.2.3. Bilingüismo en el sistema educativo.

En la actualidad aún hay quien señala que la educación bilingüe puede conducir al fracaso escolar o al absentismo o abandono prematuro de la educación. Sin embargo, estas afirmaciones no están fundamentadas y basadas en la evidencia como sí lo están, las de varios autores que, como se va a observar más adelante, muestran explicaciones basadas en investigaciones sobre mejoras que se logran cuando se consigue adquirir una adecuada capacidad lingüística en un idioma diferente del nativo.

De este modo, Marín (2007) recoge que puede llegar a suponer una dificultad añadida el aprendizaje de una segunda lengua si no se atiende a una correcta programación y secuenciación de contenidos, así como dominio de los conocimientos por parte del docente.

Sin embargo, esto se ha de abarcar desde la formación continua de los docentes, así como atendiendo a la Ley 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) donde se aboga por la presencia de una serie de principios pedagógicos que buscan la calidad educativa y la inclusión de los escolares como:

- Personalización de la enseñanza a las necesidades y particularidades de los estudiantes que la adquieren.
- Contribución al desarrollo de valores y actitudes positivas del colectivo.

- Mejorar a nivel educativo la enseñanza inclusiva mediante la dotación de metodologías activas.

Todo esto favorece la inclusión pero además, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Etapa de Educación Primaria, recogen algunos objetivos y contenidos propios de la enseñanza bilingüe o el aprendizaje de un segundo idioma.

A través de ello, se ha de lograr el objetivo primordial de la LOMLOE como es el desarrollo integral del alumnado así como la contribución al desarrollo de las competencias clave como es el caso de la competencia lingüística, que puede estar presente a través de la mejora y desarrollo de capacidades comunicativas como son leer, hablar, escuchar y escribir, tanto en la lengua nativa como en la lengua extranjera.

3.3. Bilingüismo y atención a la diversidad desde el sistema educativo.

3.3.1. Resultados de puestas en práctica.

La práctica educativa mediante técnicas metodológicas que tienen en cuenta la educación bilingüe conlleva la extrapolación de resultados a través de la misma. De este modo, se puede citar a Johnstone, Dobson y Pérez (2010) quienes manifiestan que el alumnado, en la puesta en práctica de sus estudios, logra una mejora a nivel educativo, concretamente, de la expresión oral y escrita en lengua extranjera así como a su vez, en áreas donde puede encontrarse más excluido por el aumento de la interacción como es Educación Física o Educación Artística, tiene una mayor motivación, cooperación y comunicación con los iguales.

Por otro lado, estos mismos autores señalan que la atención se ve mejorada cuando desde edades tempranas se logra una motivación en el alumnado de cara al aprendizaje de estos contenidos.

Por su parte, Pagan (2005) en su estudio, ha observado como la educación bilingüe permite, cuando se lleva a cabo desde edades tempranas, que el alumnado mejore su dominio lingüístico a la vez que, a nivel cultural y social, adquiera conocimientos de forma significativa. Esto, llevado a la atención a la diversidad, permite la obtención más rápida de conocimientos, así como la mejora de las capacidades de procesamiento de la información mediante el desarrollo de la memoria de trabajo.

Por otro lado, Barreno (2012) señala que el bilingüismo también puede ser trabajado para mejorar la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad auditiva a través de la enseñanza de la lengua de signos española. Sin embargo, esto solamente quedará como apunte en el trabajo ya que la temática se centra en la lengua francesa.

3.3.2. Beneficios del bilingüismo en la atención a la diversidad.

Son varios los beneficios que el bilingüismo puede conllevar no solo para los estudiantes a nivel intelectual sino también a nivel de inclusión, a nivel emocional, personal, social o psicológico, entre otros aspectos.

De este modo, autores como Cummins (2001), Vega (2016) o Thomas y Collier (2003) señalan los beneficios de incorporar la educación bilingüe en las aulas desde edades tempranas no solo para el colectivo estudiantil que se pueda encontrar en las aulas ordinarias sino también para aquellos que, por sus particularidades, obtengan en momentos eventuales, una educación más especializada a fin de conseguir una educación inclusiva.

- El alumnado se desarrolla a nivel integral debido a la plasticidad cerebral que permite trabajar en varios idiomas simultáneamente.
- Se ayuda al control del aspecto cognitivo
- Se adquieren destrezas lingüísticas que permiten la comunicación y por tanto, la socialización entre iguales mejorando de este modo, la inclusión y cooperación entre iguales.
- Permite utilizar la lengua extranjera para la consecución de objetivos que se pueda marcar.
- Mejora aspectos relacionados con la autonomía.
- Desarrolla a nivel personal al alumnado ya que mejora la autoestima o el autoconcepto de los escolares.
- Mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, se ha de señalar que, tal y como manifiesta Ródenas (2018) es imprescindible una buena formación del colectivo docente tanto en técnicas metodológicas que permitan el traslado de aprendizajes a nivel de idiomas desde una perspectiva motivadora para el alumnado, como el conocimiento en adaptaciones de dichos aprendizajes y de técnicas activas y colaborativas que propicien la inclusión educativa.

A continuación, se va a proceder a detallar el contexto del centro educativo, así como el instrumento de recogida de datos que va a permitir extraer más adelante los resultados en cuestión.

4. METODOLOGÍA.

4.1. Contextualización del centro educativo.

El colegio en Educación Infantil y Primaria El Espartidero se encuentra en Zaragoza, situado específicamente en el barrio de Santa Isabel. Este empieza a funcionar en 2006 con las nuevas expectativas de la educación aragonesa de ese momento, impartiendo su programa bilingüe desde la etapa de infantil, propulsándose así un cambio hacia la innovación que marcaría la diferencia.

El centro está adherido al Modelo BRIT-Aragón para el desarrollo de la competencia lingüística y en Lenguas Extranjeras (Francés), regulado por la *Orden ECD/823/2018 de 18 de mayo de 2018*.

Esta modalidad de bilingüismo supone impartir un mínimo del 35% del horario lectivo en lengua francesa en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, incluyendo la enseñanza de áreas, materias o competencias, tal como se recoge en el Itinerario Bilingüe del Proyecto Educativo y del Plan de Competencia Lingüística del Centro.

Se trata de un centro de atención preferente de alumnado con discapacidad física, por lo que cuenta con los recursos personales y materiales necesarios para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado.

Así, uno de los principales objetivos del colegio es dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

El punto de partida y la clara identidad de la escuela es crear una escuela inclusiva donde todos los alumnos y alumnas se beneficien de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presenten necesidades educativas especiales.

Atendiendo a la etapa de Educación Infantil, que es en la que se centra este proyecto, el centro cuenta con dos vías para cada nivel, por lo que encontramos a 6 tutoras en total. Además, se dispone de una colaboradora francesa que va rotando por las diferentes clases de Infantil y dos especialistas: una PT (Pedagogía Terapéutica) y una AL (Audición y Lenguaje) para atender especialmente a los alumnos que demandan dichos apoyos.

4.2. Diseño de instrumentos de recogida de datos.

Teniendo presente el carácter empírico de este proyecto, la recogida de datos se va a llevar a cabo a través de entrevistas presenciales y una encuesta para registrar los resultados. Es importante decir que para confeccionar las preguntas se ha partido de la consulta de documentos del centro, con el fin de conocer los puntos y objetivos importantes que se proponen en dicho colegio.

En primer lugar, se realizará un estudio que recoja las distintas opiniones del profesorado de Educación Infantil del colegio El Espartidero. Paralelamente, también se formularán a las familias de esta misma etapa varias preguntas acerca del tema seleccionado.

Por ello, el propósito es reflexionar acerca de la perspectiva global del profesorado y las familias, además de tener en cuenta las diferencias registradas, analizando tanto las perspectivas positivas como las negativas.

De tal modo, la metodología que se va a llevar a cabo referida al personal docente del centro es una encuesta titulada *“Estudio sobre la inclusión del bilingüismo a alumnado con necesidades educativas especiales de Educación Infantil”*, la cual se basa en preguntas acerca de la relación que se forja entre el bilingüismo y la inclusión de los menores con necesidades educativas especiales.

Es reseñable decir que antes de comenzar las cuestiones, el profesorado debe marcar la función que desempeña en el centro (tutor/a, profesor/a de otras materias, profesor/a de apoyo, jefe/a de estudios, director/a de etapa, etc.) y el curso o cursos que imparte docencia. De esta manera, el personal docente queda clasificado y es más sencillo sacar conclusiones.

Este cuestionario se compone por un lado de preguntas cerradas, donde las personas encuestadas seleccionarán la respuesta que crean más oportuna. Por otro lado, se encuentran preguntas abiertas, dejando directamente un espacio para la explicación que se quiera plasmar. Por último, se deja un espacio al final de la encuesta donde se pueden registrar otros aspectos o aportaciones que se quieran hacer sobre la inclusión en los centros del bilingüismo y la atención a la diversidad.

Así pues, la encuesta se compone de diez preguntas, siendo las dos primeras para seleccionar un número del 1 al 6, y como introducción al resto:

- ¿En qué medida se trabaja en el centro con alumnado que precisa necesidades educativas especiales?
- ¿Qué puntuación del 1 al 6 le darías a la manera inclusiva de trabajar el bilingüismo con todo el alumnado?

A continuación, se plantean cuestiones acerca del desarrollo del bilingüismo en las aulas, pudiendo escribir cada uno de los entrevistados lo que quieran:

- Haciendo referencia a la respuesta anterior, si no se trabaja de forma similar que con el resto del grupo-clase, ¿con qué metodologías se implementa el bilingüismo a estos alumnos/as?
- Cuando se están llevando a cabo las horas de bilingüismo en el aula, ¿cuántos profesores/as se encuentran en el aula?, ¿cuál es la función de cada uno de ellos?
- Si hay que trabajar fuera del aula con algún alumno/a para reforzar algo específico, ¿se tiende a elegir las horas de bilingüismo?, ¿por qué?
- ¿Piensas que es una dificultad añadida para los alumnos que precisan necesidades educativas especiales su aprendizaje en una escuela bilingüe?, ¿y para los que no las precisan?
- Tras analizar los documentos del centro y específicamente haciendo hincapié en el objetivo reflejado a continuación, ¿el bilingüismo queda en un primer plano o en segundo? *[El objetivo al que hago referencia es: "Dar respuesta educativa inclusiva en cuanto a organización, metodología y evaluación ajustada a la respuesta educativa de cada alumno de forma que les permitan alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades y competencias personales".]*
- En relación con la atención a la diversidad, ¿crees que se gestiona bien en el centro de la mano del bilingüismo?

- ¿Estás satisfecho/a con el método de bilingüismo que se lleva a cabo en el centro?, ¿cambiaríais algo?

El muestreo se ha llevado a cabo a 8 miembros del personal docente del colegio, siendo 5 de ellas tutoras de las aulas de infantil, 1 colaboradora francesa, 2 especialistas (PT y AL) y finalmente la jefa de estudios que ejerce de apoyo cuando es oportuno en las clases.

Por otro lado, se encuentra el segundo cuestionario, el cual está destinado a madres, padres, tutores legales o incluso otros familiares que han matriculado a sus hijos e hijas en este colegio en el periodo de Educación Infantil. Las cuestiones que se plantean se centran de una forma más específica en la perspectiva personal de los entrevistados acerca de la atención a la diversidad y el colegio bilingüe en cuestión, a diferencia de la del profesorado, la cual en general es más objetiva.

Dicha encuesta se compone por una parte de 5 preguntas abiertas, dejando directamente un espacio para la explicación que se quiera plasmar. Por otra parte, se ubica una pregunta cerrada acerca de si conocen algún alumno/a que haya recibido apoyos en el centro, con el propósito de adjuntar un gráfico y que la respuesta se pueda observar de otra perspectiva más clara.

Así pues, las preguntas que se han formulado a los familiares son las siguientes:

- ¿Queríais un colegio bilingüe para la educación de vuestros hijos?, ¿por qué?
- ¿En qué idioma querríais que fuera el bilingüismo?, ¿por qué?
- ¿Los resultados obtenidos con el nivel de bilingüismo que obtienen vuestros hijos son los esperados?
- ¿Vuestro/s hijo/s han recibido dentro del centro algún tipo de Atención a la Diversidad? (Apoyos dentro/fuera del aula), ¿de qué tipo?
- ¿Conocéis a algún compañero que si lo haya recibido?, ¿cómo eran dichos apoyos?
- ¿Creéis que si un niño/a requiere atención más precisa ya sea por déficit de atención, TDAH, discapacidad visual, capacidad intelectual límite..., debería ir a un colegio bilingüe o que sería mejor que fuera a un colegio ordinario?, ¿por qué?

La entrevista se ha llevado a cabo a 69 familiares que han escolarizado a sus hijos/as en el colegio bilingüe CEIP el Espartidero en la etapa de Educación Infantil durante el curso 2021-2022.

5. RESULTADOS.

Los resultados del presente proyecto se han clasificado en 3 bloques, correspondientes con las categorías comentadas en el apartado anterior, estando divididos a su vez conforme a los respectivos parámetros de los puntos importantes (primer bloque) o de las preguntas formuladas en la encuesta (segundo y tercer bloque).

De tal forma, primeramente se encuentra el análisis de los objetivos más importantes de los documentos del centro para este trabajo. En segundo lugar, se ubican los datos de la encuesta del personal docente con algunos gráficos. Y, finalmente, se desglosan las conclusiones oportunas de las cuatro preguntas formuladas a las familias del alumnado de Educación Infantil.

Asimismo, en cada bloque se pueden observar algunas de las citas de las personas entrevistadas, con el fin de ejemplificar con mayor claridad la oportuna explicación de la pregunta, añadiendo más información y veracidad a la misma.

Así, por un lado, en cuanto a los comentarios de las entrevistas presenciales, al ser anónimas y no disponer del nombre de la persona, simplemente se indica qué función desempeña el profesor/a en el centro. Por otro lado, respecto a los comentarios de las encuestas, se indican en cursiva entrecomillada e indicando la letra “E” de “encuestado/entrevistado” entre paréntesis, junto con el número registrado en la encuesta, puesto que el cuestionario también es anónimo y no se dispone del nombre de la persona.

5.1. Análisis de los documentos del centro.

Primeramente, es importante decir que una vez analizados el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Programa Bilingüe, los cuales son los documentos del centro más relevantes para la presente indagación, se han sacado algunos puntos reseñables a comentar.

Respecto a uno de los objetivos propuestos por el Programa Bilingüe, que mantiene “una inmersión lingüística parcial y temprana”, la aplicación de la lengua francesa sólo se lleva a cabo en parte del currículo, ya que es el 35% del horario lectivo, a la par que comienza desde la Educación Infantil. De esta manera, el objetivo refleja que se fomenta la

diversidad lingüística, basándose en la interacción y la priorización del código oral (tanto en la primera como en la segunda lengua).

Así, la mayor parte de los entrevistados mantienen que no facilita la adquisición del idioma a todos los alumnos, ya que trabaja potenciando el área oral más que la comprensiva. Por ello, sostienen que, en el hipotético caso de encontrar un alumno con dificultad auditiva en el aula, partiendo de que obtener la lengua materna ya puede ser un trabajo costoso, posiblemente el aprendizaje del idioma extranjero resultaría más complicado que el que pueda tener el resto del grupo-clase, además tratándose de una metodología eminentemente oral.

Otro de los objetivos recogidos en el Programa Bilingüe es “aprender una segunda lengua de manera natural, contemplando los diferentes estilos de aprendizaje y promoviendo las habilidades de pensamiento”. La mayor parte del profesorado comentaron que estas destrezas implican un mayor esfuerzo cognitivo, que en la mayoría de los casos sería algo positivo, pero en un gran número de alumnado puede provocar una sobrecarga de la adquisición de contenidos, lo que puede conllevar a una mayor distracción, y desconexión de la clase en varios momentos. Por ejemplo, una tutora mantiene lo siguiente:

“En varias ocasiones me ha pasado que he empezado a hablar en francés y los alumnos se han puesto a llorar, sobre todo cuando era su tutora y también la especialista de francés, ya que de repente tocaban las horas de francés y yo empezaba a trabajar en otro idioma, los niños me miraban y me transmitían que me había vuelto “loca”, que tan pronto les hablaba en castellano como en francés. Me di cuenta de que muchos de ellos desconectaban de la clase, estaban en su mundo, no prestaban atención cuando empezaban las horas de bilingüe.”

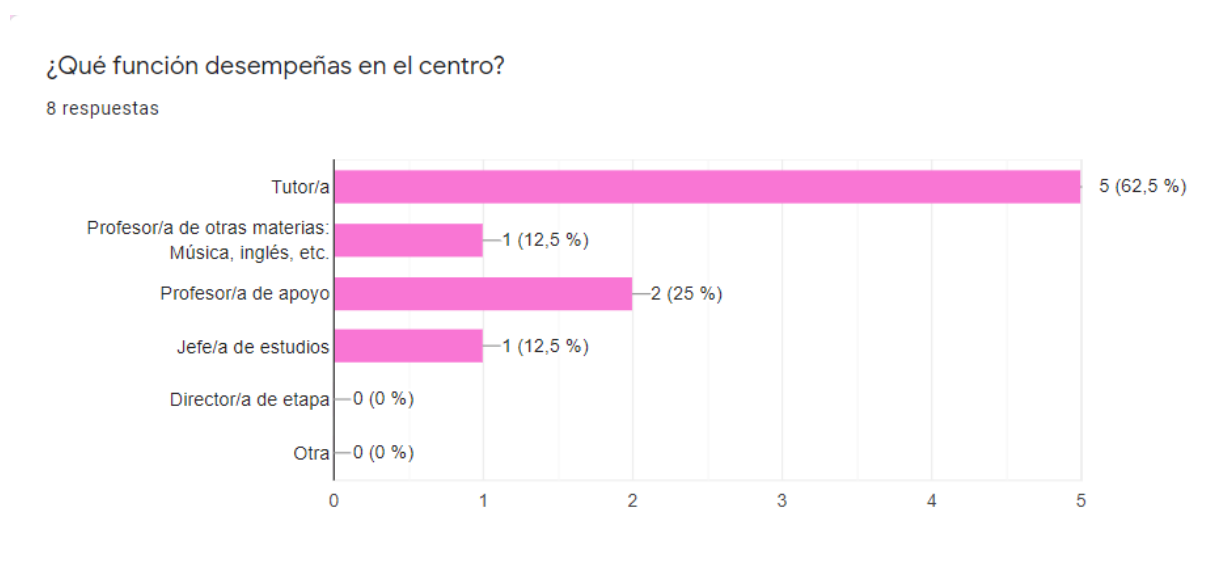
Por otro lado, al examinar los horarios de las diferentes clases, analizando cómo y cuándo se trabajaba con las especialistas y atendiendo al objetivo del Proyecto Educativo de Centro (PEC): “Dar respuesta educativa inclusiva en cuanto a organización, metodología y evaluación ajustada a la respuesta educativa de cada alumno de forma que les permitan alcanzar el máximo desarrollo de las capacidades y competencias personales”, la mayor parte del profesorado coincide en que muchas de las horas en las que el alumnado tiene que trabajar con la PT o AL fuera del aula, coinciden con horas de bilingüismo, quedando así el objetivo descrito en segundo plano.

Tras haber comentado los aspectos más relevantes de los documentos del centro mencionados, se analizarán las encuestas realizadas tanto al personal docente como a las familias, ejemplificando los resultados obtenidos con algunos de los comentarios recogidos.

5.2. Análisis de la encuesta al personal docente.

Se obtuvieron las respuestas de 8 profesores/as, tal y como se ha descrito en el apartado de metodología, y se refleja en el siguiente gráfico también la función que desempeñan en el centro:

Gráfico 1. Funciones del profesorado.



Fuente: Elaboración propia

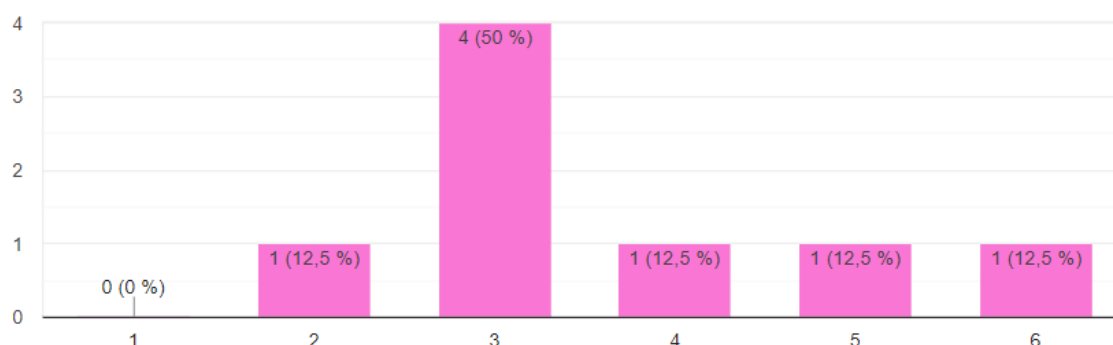
La primera pregunta, la cual es una de las que más interesa para esta investigación, es saber el grado de igualdad que se muestra al trabajar el bilingüismo con los diferentes alumnos y alumnas:

Gráfico 2. Metodología bilingüe para la atención a la diversidad.

¿En qué grado trabajáis de la misma manera el bilingüismo con el alumnado que precisa Atención a la Diversidad que con el resto?



8 respuestas



Fuente: Elaboración propia

A raíz de esta pregunta y al obtener respuestas tan variadas, la siguiente es de carácter abierto: ***“Haciendo referencia a la respuesta anterior, si no se trabaja de forma similar que con el resto del grupo-clase, ¿con qué metodologías se implementa el bilingüismo a estos alumnos/as?”***

Se registraron diferentes puntos de vista, pero la mayoría de personas entrevistadas mantenía que se trabajaba de una manera más visual y manipulativa, además de que se priorizaba el castellano utilizando metodologías similares.

Sin embargo, también numerosos comentarios apuntaban a la idea de que el alumnado con necesidades educativas especiales era separado del resto de sus compañeros y compañeras, para recibir el apoyo pertinente. Así, partiendo de que es un centro de atención preferente de alumnado con discapacidad física, algunas respuestas de los profesores/as eran las siguientes:

“Dependiendo de las necesidades específicas del alumnado se aplican unas metodologías u otras. Por ejemplo, si el alumno/a tiene alguna discapacidad motórica, se utilizan sistemas aumentativos de comunicación (SAC), siendo utilizados estos de la misma forma para el bilingüismo.” (E6).

“Trabajamos con metodologías más accesibles, pero separando al alumnado del grupo-clase.” (E2).

Respecto a la cuestión: ***“¿Cuándo se están llevando a cabo las horas de bilingüismo en el aula, ¿cuántos profesores/as se encuentran en el aula?, ¿cuál es la función de cada uno de ellos?***

En este caso, todo el personal docente coincidió en la misma respuesta, subrayando que en las horas de bilingüismo siempre se encontraban en el aula dos profesores. Generalmente, por un lado, la colaboradora francesa, que es la encargada de trabajar la comprensión y la expresión oral, y por otro lado, la tutora, que complementa el trabajo y apoya a los alumnos para facilitar la comprensión.

En esta misma línea, es reseñable destacar que se llevó a cabo una pequeña entrevista informal de forma presencial con la colaboradora francesa, teniendo como pregunta principal qué metodología utiliza en las aulas de Educación Infantil. Así, se sustrajeron diferentes comentarios, como por ejemplo:

“Siempre intento que todos los alumnos participen en las clases y les pido a cada uno lo que sé que pueden darme, para que no se sientan frustrados y quieran seguir participando.”

“Suelo trabajar de manera lúdica y trabajando los contenidos que se están dando en las demás clases, es decir trabajando el proyecto que se está llevando a cabo en el aula y de ahí saco lo que a mí me interesa más, colores, números, algo de vocabulario...”

Respecto a lo comentado anteriormente sobre los horarios de las clases, se formuló la siguiente pregunta: ***“Si hay que trabajar fuera del aula con algún alumno/a para reforzar algo específico, ¿se tiende a elegir las horas de bilingüismo?, ¿por qué?”***

La mayor parte de las personas entrevistadas sostienen que las horas elegidas para el apoyo no son una elección del profesorado o fruto de la organización de la etapa, ya que ciertos apoyos vienen desde fuera y no se puede gestionar de otra forma el horario.

“En muchas ocasiones sí, porque no se puede concordar otro horario. Sin embargo, se tiende a evitar estas horas.” (E6).

“No, se eligen algunas sesiones bilingües y otras no. Si coincide alguna especialista de atención a la diversidad con colaboradora bilingüe normalmente se trabaja fuera

puesto que trabajan aspectos totalmente diferentes, pero no son sesiones elegidas por ser bilingües, sino que tienen más que ver con la organización del centro y el profesorado.” (E7).

Sin embargo, también se ha apuntado en alguna ocasión, aunque en menor medida, que se tiende a utilizar las horas de bilingüismo para los refuerzos, ya que se mantiene que otras destrezas son más cruciales, como adquirir antes conceptos de la lengua materna.

“Sí, porque se da más importancia a otras nociones que se supone que tienen que adquirir antes.” (E5).

Por último, algunas de las personas entrevistadas recalcan que se tienden a adjudicar las horas de apoyo específico fuera del aula en otro horario que no sean las clases de bilingüismo, con el fin de que el alumnado no pierda el aprendizaje de la lengua francesa.

Otro de los intereses en los que se fundamenta este trabajo tiene que ver con las dificultades añadidas que puede surgir del bilingüismo en esta etapa, por lo que se preguntó: ***“¿Piensas que es una dificultad añadida para los alumnos que precisan necesidades educativas especiales su aprendizaje en una escuela bilingüe?, ¿y para los que no las precisan?”***

Los comentarios obtenidos en esta cuestión fueron muy similares, partiendo todos de la base de que cada alumno y alumna tiene unas características, preferencias y necesidades específicas, por lo que la inmersión lingüística puede resultar muy beneficiosa o ser una dificultad añadida. Asimismo, se hace referencia también a que el bilingüismo en esta etapa puede suponer una traba, debido precisamente a las edades tempranas a las que se destina, porque los niños y niñas no están lo suficientemente preparados para recibir dos lenguas simultáneamente. Por ejemplo:

“En cuanto al alumnado con necesidades educativas especiales, creo que depende del tipo de necesidad que presente y como sea la persona. En algunos casos puede suponer una dificultad añadida, pero en otros puede resultar hasta estimulante para el alumno/a. Respecto al resto del alumnado, opino que, con una metodología atractiva y motivante, no tiene por qué resultar una dificultad añadida.” (E8).

“Es una dificultad para todos en general.” (E2).

Para complementar esta pregunta y la respuesta del E8, es importante reflejar las opiniones recabadas durante una entrevista de forma presencial de una de las profesoras del centro, la cual corrobora que la inmersión lingüística puede desarrollar habilidades en el alumnado con necesidades educativas especiales:

“En clase tengo un alumno que presenta autismo. Este alumno tiene muchas dificultades a la hora de relacionarse con sus compañeros, es decir, sociales. Pero el tema bilingüe le encanta, es uno de los mejores en francés y siempre quiere aprender más, siempre que se realizan los apoyos de las especialistas se presentan dentro del aula para favorecer las relaciones sociales”.

Por otra parte, con el fin de conocer la opinión del personal docente sobre la gestión que se presenta para unir el bilingüismo y la atención a las necesidades específicas del alumnado, se propuso la siguiente pregunta: ***“En relación con la atención a la diversidad, ¿crees que se gestiona bien en el centro dentro del programa de bilingüismo?”***

En este caso, las ideas recabadas fueron muy dispares. Por una parte, unos puntos de vista son más positivos y alentadores respecto a la organización y gestión del colegio, ya que se mantiene que existe una formación de profesorado continua y una habilitación de recursos más que suficientes para el desempeño de una eficiente inmersión lingüística:

“Somos un centro que se toma de referencia por cómo se trabaja el bilingüismo en lengua francesa. Nuestras colaboradoras participan habitualmente en cursos de formación para el profesorado.” (E3).

En cambio, por otra parte, se registran otras perspectivas más neutras o incluso negativas con relación a la administración de las clases, sosteniendo en numerosas ocasiones que lo primero a tener en cuenta tendría que ser la inclusión real de todo el alumnado. Sin embargo, se subraya y se entiende que para ello hace falta mucho trabajo por delante y que quedan muchos aspectos a cambiar y mejorar:

“No, creo que falta mucho que desarrollar en el centro respecto a este tema. Empezando sobre todo por no sacar al alumnado de las aulas y que por lo menos haya un acercamiento a la inclusión con el resto del grupo- clase.” (E6).

La última cuestión propuesta gira en torno a la implementación del bilingüismo en el centro y la satisfacción o los cambios que se podrían hacer para mejorar esta metodología: ***“¿Estás satisfecho/a con el método de bilingüismo que se lleva a cabo en el centro?, ¿cambiaríais algo?”***

En general, se obtuvieron unas respuestas similares, teniendo como base todas ellas la continua mejora que se lleva y se debe llevar a cabo, sosteniendo que siempre se puede encontrar otros métodos o estrategias más eficaces que los anteriores:

“Se hace todo lo posible para trabajar de la mejor manera posible, estando siempre abiertos a propuestas de mejora que se puedan llevar a cabo.” (E3).

En esta misma línea, también se han registrado perspectivas más enfocadas en la necesidad de un cambio inmediato, con el propósito de que el alumnado pueda disfrutar y aprender realmente de las ventajas que ofrece la inmersión en lengua francesa, como por ejemplo tal y como lo comenta la siguiente persona entrevistada:

“No, tal y como estoy comentando, cambiaría muchas cosas. Primero, empezaría con una integración donde no haya que sacar a los alumnos/as en las horas de bilingüismo, ya que eso lo pierden y solo crea más diferencias con sus compañeros. Y poco a poco, llevando este camino con las metodologías adecuadas y motivando al alumnado con el francés, se podría llegar a una verdadera inclusión. Pero para todo ello hay que cambiar muchos factores organizativos e implementar más recursos.” (E1).

Finalmente, se formuló una pregunta optativa para que el personal docente pudiese añadir algo más si lo consideraban oportuno: ***“¿Algún otro aspecto a comentar respecto a la inclusión en los centros del bilingüismo y el alumnado con necesidades educativas especiales?”***

Se recabaron dos comentarios diferentes, pero con una misma idea central: un cambio en la organización y gestión educativa del centro. Además, se hace especial hincapié en el profesorado, manteniendo tanto que faltan docentes para desempeñar una buena inmersión lingüista, como que deben ser competentes y vocacionales, fomentando en todo momento la motivación por aprender la lengua francesa.

“Es algo complicado en ocasiones; sería conveniente que se dedicaran más recursos, sobre todo personales”. (E7)

“Creo que queda mucho trabajo por delante, pero que, en un futuro próximo, si se destinaran más recursos y sobre todo el personal docente estuviera motivado a realizar una buena inclusión, podría resultar muy beneficioso para nuestros alumnos/as.” (E8)

5.3. Análisis de la encuesta a las familias.

Los puntos de vista resultantes en el cuestionario que se realizó a los 69 familiares de los alumnos/as de Educación Infantil fueron muy similares, ya que el núcleo familiar tenía muy claro dónde matricular a su hijo/a, ya que conocían previamente la metodología que se llevaba a cabo en la escuela y las posibles dificultades que podían surgir. Así, se ha reflejado en cada una de las 4 preguntas una conclusión general, ejemplificando con algunos comentarios cada una de ellas, tal y como se muestra a continuación:

1. “¿Queríais un colegio bilingüe para la educación de vuestro/s hijo/s?, ¿por qué?”

Las 69 personas entrevistadas de la encuesta mantenían que apostaban por un centro bilingüe para sus hijos/as, de tal forma que el aprendizaje del segundo idioma comenzase desde edades tempranas, con el objetivo directo de adquirir dicho idioma lo mejor posible, acostumbrando al uso de ambas lenguas en Educación Infantil:

“Sí, porque nos parece una buena idea para fomentar el desarrollo temprano de una segunda lengua y mucho más fácil para adquirirla cuando son tan pequeños, ya que son esponjas y es mucho más fácil obtener ciertos conocimientos”. (E25).

2. “¿En qué idioma queríais que fuera bilingüe?, ¿por qué?”

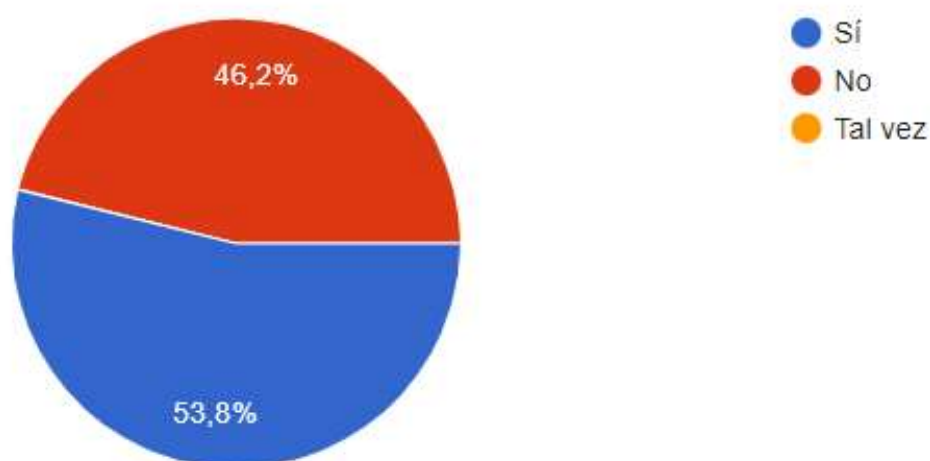
Todos los comentarios recopilados sostenían que se prefería el francés como idioma a trabajar en el bilingüismo, defendiendo que la lengua inglesa iba a ser adquirida de una forma u otra a lo largo de los años, ya que se trata de una asignatura que se trabaja también desde Educación Infantil:

“En francés, por eso lo matriculamos en el Espartidero. Porque creemos que el inglés está ya implantado en todos los cursos y en todos los colegios como lengua obligatoria y el francés no, viéndolo una oportunidad para nuestro hijo.” (E14).

3. “¿Vuestro/s hijo/s han recibido dentro de este colegio algún tipo de Atención a la Diversidad o conocéis algún compañero que lo haya recibido?”

Es reseñable decir que esta cuestión es de carácter cerrado, teniendo que elegir entre tres opciones, con el propósito principal de observar de una forma más gráfica los resultados. Dicha pregunta se ha formulado de esta manera puesto que es muy importante para el presente proyecto conocer en qué grado las familias conocen la atención a la diversidad que se ofrece en el centro, ya sea mediante refuerzos a sus propios hijos/as o a compañeros/as de los mismos.

Gráfico 3. Apoyo recibido de atención a la diversidad.



Fuente: Elaboración propia

Atendiendo al gráfico y posiblemente debido a la característica del colegio (especial para necesidades de discapacidad motórica), el mayor porcentaje de familias afirma que sus hijos/as o compañeros que conocen han recibido una atención específica en el centro. Del

mismo modo, al no tratarse de un colegio destinado únicamente a la discapacidad motórica, también encontramos un alto porcentaje de familiares que sostiene que sus hijos/as o compañeros no han necesitado un refuerzo en el colegio.

4. “¿Creéis que si un niño/a requiere atención más precisa ya sea por déficit de atención, TDAH, discapacidad visual, capacidad intelectual límite, etc. debería ir a un colegio bilingüe o que sería mejor que fuera a un colegio ordinario?, ¿por qué?”

A diferencia de las preguntas anteriores, en este caso las respuestas obtenidas fueron muy diversas, puesto que existe una clara división entre las familias que abogan por un centro ordinario y las que recomiendan un colegio bilingüe. Además, también hay un grupo de familiares que no se decanta por ninguna de las dos opciones, poniendo el foco en la identidad y metodología que ofrece el centro y no en los idiomas que se cursan.

Por una parte, 32 de las personas entrevistadas mantenían que la mejor opción para el aprendizaje de un alumno/a con necesidades educativas especiales es un centro ordinario. Se sostiene que llevando al niño a un colegio bilingüe pueden surgir numerosas dificultades al trabajar con otro idioma más, porque ya se producen algunas en el trabajo con la lengua materna, además de que no se brindan los apoyos necesarios para un correcto desarrollo integral del alumno/a.

Asimismo, también se recalca que el alumnado con necesidades específicas se desenvuelve mejor en el terreno de la lengua materna, es decir, siguiendo un único idioma principal.

“En la mayoría de casos colegio ordinario. Para niños con dificultades de aprendizaje suelen ser más significativos los aprendizajes en el mismo idioma.” (E34).

“Ordinario. No recibe los apoyos necesarios, es incapaz de asimilar los conceptos en otro idioma. Lo he vivido con mi otro hijo mayor.” (E55).

Por otra parte, 26 de las personas entrevistadas apoyan la idea del colegio bilingüe. Esta elección se defiende siempre que se den las condiciones necesarias para desempeñar una buena enseñanza-aprendizaje, contando con todo tipo de recursos (materiales,

metodológicos, personales, etc.) y un plan eficaz y motivador que permita fomentar lo máximo que se pueda las habilidades y destrezas de todo el alumnado.

“Si el colegio bilingüe le dieras las adaptaciones dentro del aula no habría problemas”. (E18).

Por último, las 11 familias restantes han comentado que no hay una opción plenamente correcta para la matrícula del alumnado con necesidades educativas especiales, y mantienen que cada alumno/a tiene unas características e intereses singulares y no se puede “encasillar” a ninguno por el simple hecho de tener una necesidad específica.

Se subraya que puede que haya niños/as que se encuentren más cómodos en un centro ordinario y al mismo tiempo otros que se desenvuelvan mejor en un colegio bilingüe, por lo que lo importante es fijar el objetivo en los métodos de enseñanza y no en los idiomas, tal y como concluye la siguiente persona entrevistada:

“En mi opinión, deberá ir al colegio en el que más pueda aprender y en el que esté más feliz”. (E65).

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Desde el concepto de bilingüismo en Educación Infantil que se viene explicando, se puede decir que existen ideas tanto positivas y alentadoras hacia este tema como más negativas y adversas. Este hecho invita a una profunda reflexión sobre lo que piensa uno mismo o incluso lo que se mantiene aparentemente aceptado por la sociedad acerca de los centros bilingües.

En primera instancia, al poder analizar los documentos del centro, se pudo observar que no había ninguna relación entre el PAD (Plan de Atención a la Diversidad) y el Proyecto Bilingüe, dejando así varios vacíos respecto a la conexión que ambos documentos deberían presentar para poder llegar a un resultado común. Por su parte, en el Proyecto Bilingüe propuesto no hay ningún objetivo ni contenido con relación al PAD, dejando en este caso al alumnado que lo precisa fuera de este.

Por otra parte, al revisar los horarios de las diferentes clases de Educación Infantil, se ha podido comprobar que en muchos de los casos el alumnado que precisaba atención por

parte de las especialistas de PT (Pedagogía Terapéutica) y AL (Atención y Lenguaje) era excluido de las horas bilingües. Esto es así para poder trabajar de manera individual/pequeño grupo con dichas especialistas, ya que se piensa que es más importante trabajar contenidos básicos que dedicar tiempo a la inmersión lingüística.

Entonces, ¿es conveniente que los niños que precisan atención a la diversidad vayan a colegios bilingües? Muchos autores reconocen que sí, ya que se adquieren destrezas lingüísticas que permiten la comunicación, y por tanto, la socialización entre iguales, mejorando de este modo la inclusión y la cooperación. Pero ¿qué ocurre si a esos alumnos en la mayoría de los casos se les saca fuera del aula y no participan en las sesiones de bilingüismo? En estos casos sólo se está favoreciendo la exclusión y se está remarcando la diferenciación entre el alumnado.

Todo ello lleva a pensar que en muchos casos estos colegios adaptan de forma poco eficaz las organizaciones y metodologías, tendiendo siempre a un proceso de enseñanza-aprendizaje más individualizado, lo que para parte del alumnado es favorecedor, pero para otros es contraproducente.

Esto se debe posiblemente a que dichos colegios no estén preparados para adecuar las clases a todo el alumnado, porque faltan en la mayoría de los casos recursos personales. Es decir, se disponen de pocos profesores/as en una misma aula, lo que conlleva a sacar al alumnado que lo necesita fuera del grupo-clase.

Como conclusión final, se podría plantear una pregunta: Si estos colegios no están preparados para todos los alumnos, ¿podemos hablar de inclusión en los colegios bilingües?

7. CONCLUSIONES.

7.1. Cumplimiento de objetivos.

El propósito del presente trabajo se fundamentó en conocer la realidad del colegio bilingüe de francés El Espartidero, y este se desglosó en un objetivo principal y tres específicos, los cuales se van a comentar a continuación.

El objetivo principal es analizar cómo el bilingüismo podía ayudar o no, al colectivo de Educación Infantil a nivel de inclusión en las aulas, obteniendo resultados opuestos en

muchos casos. Tal y como se ha comentado anteriormente, existen ventajas o inconvenientes para el alumno expuesto a esta segunda lengua.

De tal forma, en muchos casos esta inmersión lingüística puede ayudar, favorecer y desarrollar de manera integral al alumno, pero en otros se tiende a separarlo del grupo o excluirlo de las actividades bilingües para trabajar otros temas que se consideran más importantes en esa etapa.

Asimismo, para complementar el objetivo principal se ha estudiado el bilingüismo como una segunda lengua a trabajar en edades tempranas. A partir del análisis del centro que ocupa este trabajo, se han obtenido tanto aspectos positivos como negativos, dependiendo estos también mucho del alumno y de la especialización del profesorado en dicho tema.

En esta misma línea, los resultados adquiridos mediante la lectura de estudios realizados por autores y las respuestas recabadas en las entrevistas y encuestas a profesionales han sido en muchos casos diferentes a lo esperado. Así pues, como anteriormente se ha comentado, según Marín (2007), el bilingüismo puede ser una dificultad añadida en el aprendizaje si no se atiende a una correcta programación o no se domina el tema por parte del docente.

Este aspecto que coloca el foco en las posibles dificultades, se ha tenido en cuenta desde un primer momento. Tal y como nos han podido aclarar profesores y familiares del alumnado de este colegio bilingüe de francés, en la mayoría de los casos se van presentando mayores dificultades en el alumnado, haciendo que se pierda la motivación y provocando en muchos casos el abandono de estos programas una vez finalizada la Educación Infantil.

Sin embargo, en otras ocasiones va a ser algo positivo, ya que van a poder aumentar su plasticidad cerebral, mejorar su autonomía, fomentar las relaciones y los lazos con sus iguales, las destrezas lingüísticas y el vocabulario, etc.

En consecución con los objetivos específicos, cabe destacar en primer lugar que se han analizado diferentes metodologías innovadoras que propician la inclusión educativa en Educación Infantil. En cambio, la mayoría de estrategias y técnicas de enseñanza que contemplan los programas bilingües no están preparadas para ser trabajadas por todos los alumnos y alumnas, ya que se tendrían que adaptar a las necesidades de cada uno de ellos.

Esto es así porque como bien se ha podido observar, un mismo programa o una misma actividad no es eficaz y enriquecedora para todo el alumnado.

En segundo lugar, se ha podido examinar la evolución de la normativa que regulaba y regula la educación, poniendo el foco en el bilingüismo o la educación bilingüe en edades tempranas, es decir, en la etapa de Educación Infantil.

Para finalizar, se han podido enumerar tanto los posibles beneficios como las desventajas que experimentan los escolares de infantil en cuanto al trabajo con metodologías relativas a la educación bilingüe, observando que no para todo el alumnado se implementa de una manera inclusiva.

7.2. Limitaciones y aspectos de mejora.

Una de las limitaciones que se pueden enumerar es que lo deseable hubiera sido ir a dos o más colegios de índole bilingüe de francés, con el fin de comparar dichos centros y ver qué programas utilizan, con sus consiguientes estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, sólo ha sido posible asistir a uno, que es en el que se ha centrado el presente proyecto, con la barrera de no poder hacer ninguna comparación y no poder sopesar otros resultados. Por ello, simplemente ha sido posible realizar una visita al centro, consultar sus documentos y realizar entrevistas a sus profesionales.

En cuanto a las propuestas de mejora, hubiera sido muy enriquecedor poder participar de manera directa en alguna de las sesiones de bilingüismo en el colegio, con el propósito de conocer de cerca este programa y su implantación en las aulas. De tal forma, se podría verificar con más datos si el desarrollo del Programa Bilingüe resulta efectivo o qué aspectos se podrían cambiar para que fuese el idóneo.

7.3. Futuras vías de investigación.

Como futuras vías de investigación en relación al presente trabajo, sería muy recomendable realizar una comparativa en el tiempo de centros bilingües de francés en cuanto a la atención a la diversidad. Para ello, se podrían analizar ciertos colegios bilingües a día de hoy, para pasados 10 años volver a esos mismos colegios y cotejar los

resultados, ya que se está tratando de favorecer la inclusión en todas las aulas. De esta manera, se podría ver si la situación ha cambiado a mejor, sigue de la misma forma o incluso ha retrocedido.

Otra posible idea que podría resultar muy beneficiosa para ampliar este proyecto, sería hacer un análisis que comprenda para qué alumnado es favorecedor el bilingüismo y para quien es contraproducente, haciendo un estudio mucho más exhaustivo y de mayor envergadura, caso por caso.

Por último, también sería factible indagar sobre los posibles cambios deseables en los Programas Bilingües, con el propósito de que estos estuviesen adaptados a todas las necesidades del alumnado, encaminándolos hacia una verdadera inclusión.

7.4. Valoración personal.

El presente trabajo de carácter epistemológico ha supuesto un aprendizaje enriquecedor, tanto a nivel académico como personal. Por un lado, se ha recabado información de diversa índole en cuanto al concepto de bilingüismo, enmarcándolo en todo momento en el proceso de atención a la diversidad.

Por otro lado, al conocer la realidad a la que está expuesto el alumnado de Educación Infantil en los colegios bilingües de francés, se han podido observar tanto ventajas como inconvenientes que antes de empezar el proyecto se desconocían, por lo que ha sido un conjunto de experiencias que se pueden sumar a la mochila didáctica.

Al comenzar este proyecto, se marcaron previamente varias hipótesis posibles, pensando que la realidad a la que nos enfrentaríamos sería muy diferente a la encontrada al llevarlo a cabo. Las conjeturas formuladas fueron que “la educación bilingüe era positiva para todos” o bien que “la educación bilingüe estaba dentro de metodologías innovadoras fomentando la inclusión en todo momento”, y ambas se han podido desmentir.

Bajo mi punto de vista, estando ya en el siglo XXI todavía se presentan notorias carencias en dichos centros. A la hora de llevar a cabo la inmersión lingüística, se tiende a que sea el alumno el que se adapte a la clase, siendo en muchas ocasiones excluido de una forma u otra, en lugar de que sea la clase la que se adecúe a las necesidades específicas de cada alumno, incluyendo de esta forma a todos por igual.

Así pues, los puntos clave que suponen beneficios para el alumnado si se trabajara la inclusión en el aula de una forma real, serían: fomentar el desarrollo personal y social del alumnado, propiciando una segunda lengua desde edades tempranas, además de trabajar habilidades sociales y lingüísticas.

A modo de conclusión, teniendo en cuenta todo lo aprendido durante el grado de Magisterio en Educación Infantil en lo referente a metodologías innovadoras e inclusivas, el objetivo idílico que se propone para terminar esta indagación, es facilitar a todos los alumnos y alumnas la seguridad para que la enseñanza-aprendizaje fomente un desarrollo integral y positivo en todos los ámbitos de la educación.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Acosta, L. (2017). Clasificación y tipos de bilingüismo. Más allá de una lengua. *Revista Digital INESEM*. Recuperado el 15 de octubre de 2021 en: <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/tipos-de-bilinguismo/>
- Barreno, M. (2012). El alumno con déficit auditivo: inclusión en el centro educativo. El Ejido: Círculo rojo.
- Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20, 13-31
- Barroso, G. y Arenas, M. (2016). Pedagogía Terapéutica dentro del aula. *Revista Padres y Madres*, 385.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Chiva, Ó. (2016). Introducción. En Chiva, Ó. y Martí, M. (coords.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación*. Barcelona: Graó.
- Constitución Española. (1978). Legislación consolidada. *Boletín Oficial del Estado*, 311
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61
- Díaz, M.M. (2008). La atención a las personas con N.E.E. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 13, 1-8.
- Fernández, M. y Alcaraz, N. (2016). *Innovación Educativa. Más allá de la ficción*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, H. (2016). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, M.A. (2001). *Pedagogía: definición, métodos y modelos*. México Documents. Disponible en: <https://vdocuments.mx/documents/pedagogia-definicion-metodos-y-modelos.html>

- Gutiérrez, A. (2009). *El bilingüismo y la sociedad. Contribuciones a las ciencias sociales*. Recuperado el 15 de octubre de 2021 en: <https://www.eumed.net/rev/cccss/03/apgg.htm>
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, (26), 39-51.
- Jaussí, M. ^a L. (2006). Comunidades de aprendizaje. En Alcalde, A.I. Buitago, M. Castany, M. Fálces, M.P. Flecha, R. González, P. Jaussí, M.L, Lavado, J. Odina, M. Ortega, S. Palenzuela, A.I, Planes, L.I. Puigdemívol, I. Ramis, M. rubio, A. Wells, G. *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje* (pp. 29-34). Barcelona: Graó.
- Johnstone, R., Dobson, A. y Pérez, M. (2010). *Bilingual Education Project Spain. Evaluation Report*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado el 15 de octubre de 2021 en: <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/bilingual-education-project-spain-evaluation-report-en.pdf>
- LGE (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación. Financiamiento de la reforma educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187
- LISMI (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 103
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340.

- López, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Marcea.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Maravé, M., Zorrilla, L. y Gil, J. (2016). Aprendizaje por proyectos. En Chiva, Ó. y Martí, M. (coords.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación* (pp. 123-137). Barcelona: Graó.
- Marchena, C. (2003). *Condiciones de un Aula Inclusiva*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la ULPGC.
- Marchena, C. (2013). *Una aproximación a la cuestión curricular en la LOMCE, claves para el profesorado*. Madrid: Anaya.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marín, B. (2007) *Educación bilingüe y dificultades de aprendizaje*. Castilla y León: Papeles Salmantinos de Educación
- Martínez, R., Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3, 149-163.
- Mesa, M. C. y Sánchez, S. (1996), *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso*. Madrid: CID Editorial.
- Molina, M. J. (2019). Fundamentos teóricos de la educación bilingüe. *Aldaba*, (29), 127.
- Organización de las Naciones Unidas (1975). Declaración de los derechos de las personas con discapacidad. *Resolución 3447*
- Padrós, T. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. *XV Coloquio de la Historia de la Educación*. Pamplona: Iruña.
- Pagan, C. (2005). *English learners' academic achievement in a two-way versus a structured English immersion program*. New York: Teachers College.
- Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84.

- Ramírez, M. Ramírez, D. y Rodríguez, R. (2017). Promoción de una cultura de innovación en instituciones educativas. En Ramírez, M. y Valenzuela, J. (eds.), *Innovación educativa. Investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp. 135-156). Madrid: Síntesis.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Etapa de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 4.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 131
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52
- Ródenas, J. (2018). El impacto de la enseñanza bilingüe en el alumnado de Educación Primaria: Análisis del rendimiento académico y de los intereses por las áreas curriculares. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 1-13
- Ruiz, U., (2000), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Serret, A. Martí, M. y Corbatón, R. (2016). Aprendizaje Cooperativo. En Chiva, Ó. y Martí, M. (coords.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación* (pp. 27-44). Barcelona: Graó.
- Thomas, W. y Collier, V. (2003). The multiple benefits of dual language. *Educational Leadership*, 61(2), 61-64
- Vega, B. (2016). *Uso de las TIC en el aula de lenguas extranjeras en Educación Primaria*. Universidad de Cantabria: Facultad de Educación.
- Villa, R. y Thousand, J. (1995). The Rationales for Creating Inclusive Schools. In R. A. Villa and J. S. Thousand (Ed.) *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD.

Warnock, H. (1978). *Special education needs. Report of the committee of Enquiry into Education of Handicapped children and young people*. Gran Bretaña: Her Majesty's Office.

9. ANEXOS

Anexo I

En primer lugar se ha contado con una serie de bases bibliográficas a partir de las cuales se ha accedido a los estudios. Estas bases bibliográficas se presentan a continuación:

- Web of Science
- Scopus.
- Dialnet
- Research Gate
- Google académico

En estas bases bibliográficas se han introducido una serie de palabras clave o descriptores que han permitido acceder a estudios que están relacionados con la temática que se está trabajando.

De este modo, las palabras clave introducidas, tanto en castellano como en inglés, han sido las siguientes:

- Atención a la diversidad.
- Inclusión educativa
- Bilingüismo
- Educación bilingüe
- Metodologías bilingües
- Attention to diversity.
- Educational inclusion
- Bilingualism
- Bilingual education
- Bilingual methodologies

Una vez se ha accedido a los estudios que en principio pueden estar relacionados con la temática ~~abarcada~~, se está en disposición de establecer unos criterios de inclusión y exclusión que terminan por asentar las bases sobre las cuales analizar los estudios recopilados. Estos criterios son los siguientes:

- Criterios de inclusión:

- El acceso al estudio ha de ser completo
- El idioma del estudio ha de ser castellano o inglés
- Prevalencia de años recientes de publicación

- Criterios de exclusión:

- Acceso fragmentado al estudio
- Idioma de estudio diferente a castellano o inglés
- Años de publicación anticuados

Con estos criterios de inclusión y exclusión y con el proceso de búsqueda que se ha seguido, el proceso de selección de estudios se da por concluido ya que se considera que los contenidos que aportan los autores en dichos estudios serán relevantes y de validez para el tema que se abarca en este trabajo.