

La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: un análisis documental

Elena Martín-Pastor¹; Ramiro Durán Martínez²

Recibido: Octubre 2017 / Evaluado: Marzo 2018 / Aceptado: Abril 2018

Resumen. Diversidad y multilingüismo son dos rasgos fundamentales de la sociedad actual que, trasladados al ámbito escolar, exigen una respuesta educativa inclusiva y plurilingüe, de acuerdo con algunos de los rasgos que definen una educación de calidad que a su vez se ajuste a las demandas sociales. El objetivo de este trabajo reside en analizar cómo ambos elementos convergen a través del estudio de las medidas de atención a la diversidad que se contemplan en los programas bilingües de los centros que imparten la etapa de educación primaria para atender a las distintas necesidades que pueden presentar los escolares en su aprendizaje. Para ello se utilizó una metodología cualitativa de investigación en la que se analizaron documentos oficiales (Proyecto Educativo de Centro, Programación General Anual y Proyecto Bilingüe) de 160 centros, y se elaboró un sistema de categorías para registrar las medidas que con más frecuencia se plantean para atender a las dificultades del alumnado en dichos programas. Los datos desvelan que el 47.3 por ciento de los centros no hacen referencia a la atención a la diversidad en sus Proyectos Bilingües, y que, cuando se proponen medidas, éstas pueden englobarse en tres categorías: (1) en función de la necesidad educativa, (2) en función del curso y (3) de carácter general. Las principales conclusiones que se extraen destacan, en primer lugar, una cierta carencia de medidas para responder, desde un enfoque inclusivo, a las dificultades del alumnado que cursa estudios bilingües. En segundo lugar, se señala que, cuando éstas son planteadas, se dirigen de manera homogénea al grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales, sin hacer distinciones específicas.

Palabras clave: enseñanza bilingüe; documentos institucionales de centro; inclusión; necesidades específicas de apoyo educativo; educación primaria.

[en] Inclusive Education in Primary Bilingual Programmes. A Documentary Analysis

Abstract. Diversity and multilingualism are two essential features of our current society, which demand an inclusive and plurilingual educational response when applied within classroom settings. The aim of this study is to analyse how both elements converge through the examination of the specific measures addressed to cater for attention to diversity that are included in the bilingual programmes of Spanish Primary schools. With this objective in mind, a qualitative research methodology was used through which official documents (School Educational Project, Annual Didactic Programme and Bilingual Project) from 160 schools were analysed. A system of categories was created to record the most frequently used measures outlined in these documents to provide support to students in bilingual programmes. Our data reveal that 47.3 per cent of schools do not even mention attention to diversity measures in their Bilingual Projects, and when these are considered, they can be classified into three

¹ Universidad de Salamanca (España).

Email: emapa@usal.es

² Universidad de Salamanca (España).

Email: rduran@usal.es

broad categories: measures intended to address students' educational needs, measures appropriate for the children's school year, and others of a more general nature. The main conclusions drawn from our analysis highlight, in the first place, the scarcity of inclusive measures to meet the needs of the students participating in bilingual programmes. In the second place, it is noteworthy that when these measures are proposed, they are homogeneously addressed to the whole group of SEN students, without any further specific distinction.

Keywords: bilingual education; institutional school documents; inclusion; special needs students; primary education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Martín-Pastor, E., y Durán Martínez, R. (2019). La inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: un análisis documental. *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 589-604.

1. Introducción

Los constantes cambios a los que la sociedad se enfrenta se deben traducir en nuevos retos educativos importantes de abordar si se pretende ofrecer una educación de calidad que se ajuste a las nuevas demandas sociales. En este sentido, y de acuerdo con dos elementos clave de la sociedad actual, la diversidad y el plurilingüismo (Rodríguez, Iñesta y Álvarez, 2013), el sistema educativo se encuentra con la necesidad de ofertar una enseñanza inclusiva y que a su vez dote al alumnado de las destrezas necesarias que les permitan adquirir un determinado grado de competencia comunicativa en más de un idioma.

Bajo esta premisa, en el presente trabajo nos centramos en la convergencia de la inclusión y la enseñanza bilingüe a partir de un análisis de las medidas de atención a la diversidad que los centros plantean con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades en el funcionamiento de sus programas bilingües en la etapa de educación primaria. Ello nos permitirá estudiar las pautas que se presentan y reflexionar sobre si las propuestas educativas que se describen son inclusivas y de calidad para todos/as, tal y como propugna la legislación actual, así como la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 (Comisión Europea, 2010), que plantea como uno de sus principales retos el diseño de una formación y un aprendizaje personalizados que mejoren los niveles de educación y no resulten excluyentes para aquellas personas que se encuentran en situación de desventaja derivada, entre otros factores, de algún tipo de discapacidad.

1.1. Los programas bilingües en España

La política educativa de la Unión Europea persigue, como uno de sus principales retos, el fomento del plurilingüismo, entendido éste como la capacidad de los hablantes para usar y aprender más de una lengua en diferentes situaciones y niveles (Beacco y Byram, 2003). Así, el Consejo de Europa (1998), a través de las recomendaciones N.º R (82) 18 (1982) y N.º R (98) 6, y la propia Comisión Europea, en el Libro Blanco sobre Educación y Formación (1995), establecieron los cimientos para que los diferentes países pongan en práctica coordinadamente programas educativos

que contribuyan a desarrollar la enseñanza plurilingüe con el propósito de conseguir que, a los quince años de edad, al menos el 50% del alumnado sea usuario independiente (nivel B1) de un idioma extranjero, apostando así por un enfoque de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (Comisión Europea, 2012, 2017).

Tradicionalmente, los programas bilingües existentes en España se han llevado a cabo en colegios privados que han venido ofreciendo esta formación para escolares cuyas familias estuviesen en condiciones de poder asumir su coste económico. Por otro lado, los programas de enseñanza bilingüe puestos en marcha por los centros sostenidos con fondos públicos, se han introducido atendiendo a esta nueva demanda social y persiguiendo el objetivo principal de fomentar en todo el alumnado la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de idiomas. Su crecimiento ha sido exponencial en los últimos años y en la actualidad nos encontramos con numerosos centros que ofrecen este tipo de programas: en 2014 Extremadura y Murcia disponían respectivamente de un total de 153 y 173 centros bilingües de enseñanza primaria, mientras que en 2015 la Comunidad de Madrid y Castilla y León contaban, correspondientemente, con 333 y 370 centros. Esta abundancia ha convertido a España en uno de los países líderes europeos en el ámbito de la enseñanza bilingüe (Lasagabaster y Ruíz de Zarobe, 2010).

1.2. Un enfoque inclusivo de la educación

La inclusión plantea un enfoque de la educación, la participación y el aprendizaje del alumnado que se concreta en un reconocimiento positivo de la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo en el desarrollo educativo (Booth y Ainscow, 2011; Reindal, 2016; UNESCO, 2017). Dicho enfoque exige, por tanto, una modificación de todo el contexto educativo para garantizar oportunidades de enseñanza-aprendizaje equiparables y de calidad, en consonancia con los principios de igualdad y atención a las necesidades y características individuales de todo el alumnado (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013; Echeita, 2017; Hornby, 2015).

En el ámbito de la educación primaria la normativa educativa indica que se pondrá especial énfasis en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo que logren el éxito escolar de cada estudiante (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE], art. 19.1). Centrando la atención en aquellos/as que pueden presentar mayores dificultades, y que la ley denomina como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de educación primaria, indica que, con el fin de que alcancen el máximo de sus capacidades personales y los objetivos y competencias de la etapa, se llevarán a cabo las medidas curriculares y organizativas oportunas (Art. 14). En este sentido, Escudero y Martínez (2012) afirman que, aunque los centros educativos normalmente tienen bien definidos los criterios y procedimientos para derivar y/o distribuir al alumnado por las diferentes medidas de atención a la diversidad que adoptan, dicha derivación, en algunas ocasiones, lleva implícita una reducción de las expectativas sobre el éxito académico que puede alcanzar dicho alumnado, así como de los contenidos a trabajar. De hecho, aunque existe un consenso en la necesidad de eliminar las barreras que impiden la presencia, el aprendizaje y participación de cualquier estudiante, lo que la literatura denomina como prácticas inclusivas, dicho consenso no se extiende a cómo estas prácticas se deben convertir en una acción

pedagógica (Reindal, 2016). Esta situación nos invita a reflexionar sobre hasta qué punto el currículo escolar se diseña y desarrolla como un proceso facilitador del aprendizaje, que a su vez sea de calidad y exigente con las capacidades de cada escolar (Echeita, 2017).

1.3. Análisis de la inclusión en los programas bilingües en España

Al analizar el grado de inclusión de los programas bilingües en los centros educativos españoles encontramos por un lado que, aunque el objetivo principal de facilitar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de idiomas es compartido por todas las comunidades autónomas, existen ciertas diferencias entre ellas que, en ocasiones, afectan a dicha igualdad. Sirvan como ejemplo los diversos criterios relativos a la admisión del alumnado en las secciones bilingües. A pesar de que en la etapa de educación primaria esta decisión suele recaer en la familia, como ocurre en el caso de Castilla y León (Orden Edu/6/2006, art. 10), algunas otras, como la Comunidad de Madrid, condicionan la admisión en las secciones bilingües de educación secundaria, a una prueba de evaluación externa o a la acreditación de un nivel B1 mediante una institución de reconocido prestigio (Orden 763/2015).

Por otro lado, observamos que uno de los elementos recurrentes en los estudios llevados a cabo en España sobre la evaluación de la docencia en los centros bilingües es la dificultad que entraña la atención a la diversidad en los mismos. Un ejemplo de ello es el trabajo desarrollado por Fernández, Pena, García y Halbach (2005) sobre las expectativas del profesorado previas a su participación en proyectos bilingües y en el que se destacaba que este colectivo mostraba una especial preocupación por el éxito de los mismos para el alumnado que no hablaba español de manera correcta y para quienes presentaban dificultades de aprendizaje. Tres años más tarde, Pena y Porto (2008) señalaban que el profesorado consideraba como un aspecto negativo de los programas bilingües desarrollados su nula atención a las dificultades de escolares con algún tipo de necesidad educativa especial, resaltando que un 10% de los/as docentes consideraban que este alumnado no debía participar en la enseñanza bilingüe. Posteriormente, el estudio de Laorden y Peñafiel (2010) que analizó las percepciones de los equipos directivos sobre el funcionamiento de los centros bilingües en la Comunidad de Madrid, puso de manifiesto que el 69% afirmaron tener dificultades para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales debido, especialmente, a sus problemas para seguir las clases en inglés, lo que desembocaba en la necesidad de llevar a cabo numerosas adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto también fue destacado por Lova, Bolarín y Porto (2013) en su investigación sobre la valoración que el profesorado de educación primaria hacía sobre los programas bilingües en la región de Murcia, al indicar que todos los participantes admitían la complejidad de integrar a escolares con discapacidad y a alumnado inmigrante en estos proyectos. Romo (2016) tampoco presenta un escenario muy esperanzador, ya que, tras analizar la información facilitada por los equipos directivos de centros de educación primaria con programas bilingües, destaca el hecho de que, a medida que los/as estudiantes progresan en la enseñanza primaria, aumenta el número de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que presentan dificultades y, consecuentemente, de solicitudes de padres que piden que sus hijos abandonen el programa.

1.4. Planteamiento de la investigación: Objetivo

Aludiendo al objetivo de garantizar una educación de calidad para todo el alumnado, la normativa de las comunidades autónomas relativa a la creación de programas bilingües refleja, de una manera u otra, la necesidad de incluir medidas de atención a la diversidad para dar respuesta a las posibles dificultades que determinados/as alumnos/as presenten en su proceso de integración en dichos programas. Así, Castilla y León (Orden Edu/6/2006 de 4 de enero) establece como uno de los criterios para la concesión de una sección bilingüe la existencia de una propuesta de atención para el alumnado con necesidades educativas especiales. La Junta de Extremadura (Orden de 8 de abril de 2011) establece que se priorizará a los centros con un alto grado de alumnado con necesidades educativas y/o de minorías étnicas que contemplen medidas para su integración en el programa. La Comunidad de Madrid (Orden 5958/2010, de 7 de diciembre) manifiesta que los centros deberán organizar sus recursos para tener previstas las medidas de atención a la diversidad del alumnado. En Castilla La Mancha (Decreto 7/2014, de 22/01/2014) se establece que será la Administración la encargada de adaptar la oferta formativa del Plan Integral de Plurilingüismo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo para asegurar su capacitación lingüística.

En este contexto, el objetivo de este trabajo de investigación reside en analizar las medidas de atención a la diversidad que se contemplan en los programas bilingües de los centros de educación primaria, a través de la consulta de los documentos oficiales accesibles en sus páginas web: el Proyecto Educativo de Centro (en adelante, PEC), la Programación General Anual (en adelante, PGA) y el Proyecto Bilingüe. Hemos decidido consultar estos documentos ya que la normativa vigente especifica la obligación de los centros, tanto públicos como privados, de recoger en los mismos la información pertinente que refleje los aspectos más importantes de su organización y funcionamiento interno, recursos disponibles o proyectos educativos vigentes (Gómez Hurtado y García Prieto, 2014; LOE, art. 121-125) y, por tanto, del planteamiento de sus programas bilingües. Ello nos permitirá llevar a cabo una primera valoración sobre el grado de inclusión existente en la documentación revisada.

2. Método

Para conseguir el objetivo propuesto, se ha utilizado una metodología cualitativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010) que nos permitirá profundizar en el conocimiento sobre el grado en que los programas bilingües se están implantando y desarrollando de acuerdo con un planteamiento inclusivo de la educación. Describiremos, a continuación, las características de la muestra objeto de estudio y el procedimiento llevado a cabo para la búsqueda y análisis de la información recopilada.

2.1. Muestra

La población objeto de estudio son los centros educativos que ofertan las enseñanzas de educación primaria con programas bilingües en Castilla y León. Según la infor-

mación proporcionada por la Consejería de Educación de dicha comunidad, en el curso académico 2015-2016 existían un total de 370 centros con estas características.

Una vez consultadas sus páginas web oficiales, nos hemos visto obligados a descartar de la población inicial 210 centros bien por imposibilidad de acceso a la página, en tres ocasiones, o bien porque en su web oficial no se encontraban disponibles ninguno de los tres documentos oficiales objeto de análisis en este trabajo: Proyecto Bilingüe, PEC o PGA. Por tanto, la muestra final se compone de un total de 160 centros educativos mayoritariamente públicos y con programa bilingüe en lengua inglesa. En la Tabla 1 se presenta la distribución de la misma.

Tabla 1. Características de la muestra

N (Porcentaje)	
Titularidad	
Centros públicos	122 (76.3)
Centros privados	38 (23.8)
Idioma seleccionado para el programa bilingüe	
Inglés	151 (91.4)
Francés	6 (3.8)
Alemán	2 (1.3)
Dos idiomas simultáneamente: inglés y francés	1 (0.6)

2.2. Procedimiento

El proceso seguido para la búsqueda y recopilación de la documentación objeto de análisis se llevó a cabo en las tres fases que se describen a continuación.

Fase 1. Acceso a las páginas web oficiales

Con la intención de analizar la totalidad de centros educativos bilingües en la etapa de educación primaria en Castilla y León, en esta primera fase hemos accedido a todas las páginas web oficiales de los mismos, a excepción de los tres centros que tuvimos que desestimar ante la imposibilidad de acceder a las mismas. Así, hemos consultado el espacio web de 367 colegios.

Fase 2. Establecimiento de criterios de búsqueda

Debido al gran volumen de información que los centros educativos incluyen en sus páginas web, establecimos un orden de criterios de búsqueda para seleccionar la información objeto de estudio. En primer lugar nos centramos en buscar el Proyecto Bilingüe, documento elaborado por el centro y aprobado por la Consejería de Educación para su desarrollo. Si este documento estaba disponible finalizábamos la búsqueda y nos centrábamos en su análisis con el fin de estudiar las medidas contempladas para atender a la diversidad del alumnado. En el caso de no encontrar dicho documento continuábamos, en segundo lugar, navegando por la página web con el fin de poder acceder a su PEC o a su PGA. Si abordaban aspectos sobre el desarrollo de su sección bilingüe, continuábamos la búsqueda para comprobar si incluían medi-

das de atención a la diversidad. En el supuesto de que no encontrásemos información al respecto finalizábamos el análisis y comenzábamos el proceso desde el inicio con el siguiente centro. Esta decisión se justifica por el hecho de que en el resto de documentos oficiales (Reglamento de Régimen Interno, Propuesta Curricular, Plan de Acción Tutorial, etc.) no se aportan datos relativos al funcionamiento de los programas bilingües. Así mismo, si en la página web únicamente figuraba una descripción de las líneas generales de actuación de su proyecto, también se descartaba dicho centro al no presentar información suficiente. En la Figura 1 se presenta un resumen esquemático del proceso seguido con los criterios de búsqueda mencionados.

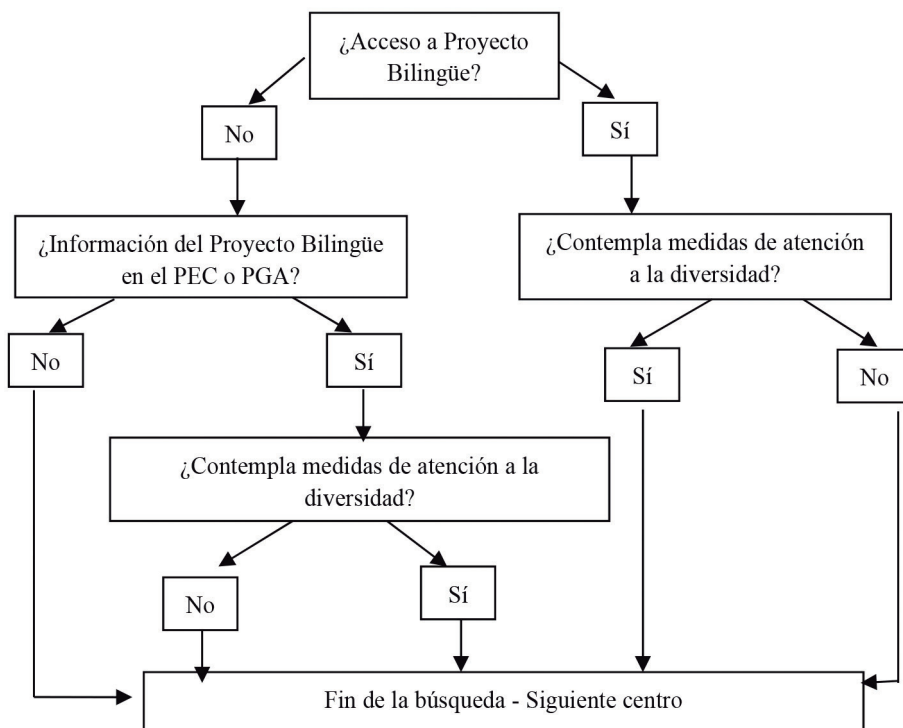


Figura 1. Esquema explicativo de los pasos seguidos para la búsqueda de información de del estudio

Fase 3. Categorización de las medidas de atención de atención a la diversidad

Una vez que accedimos a la información específica sobre las medidas para atender a la diversidad que los centros adoptaban en sus programas bilingües procedimos a establecer un sistema de categorías no excluyente que nos permitiese agruparlas atendiendo a su frecuencia. Este proceso nos llevó a dividirlas en tres grandes grupos: (A) medidas en función de las necesidades específicas del alumnado derivadas de algún tipo de discapacidad, dificultad o situación personal; (B) medidas en función del curso de primaria en el que se detectasen dificultades; (C) medidas de carácter general. A su vez, estas categorías se subdividieron en función de las medidas concretas que con más asiduidad se repetían en los documentos revisados, dando

como resultado la clasificación que mostraremos en las tablas que analizaremos en el siguiente apartado.

3. Resultados

El procedimiento de recogida y análisis de la información descrita en el punto anterior nos desvela que, de los 160 centros educativos bilingües que poseían documentos oficiales en sus páginas web, un 79.37% (127 centros) describían aspectos relativos al funcionamiento y desarrollo de sus secciones bilingües, mientras que en un 20.63% de los mismos (33 centros) no figuraba información al respecto. La Tabla 2 presenta los datos relativos a los centros que incluyen documentos oficiales (Proyecto Bilingüe, PEC o PGA) y consecuentemente son susceptibles de ser analizados en este estudio atendiendo a la existencia de medidas de atención a la diversidad.

Tabla 2. Datos descriptivos de centros con documentación oficial accesible en su página web

Tipo de documento consultado	N (Porcentaje)	Contempla medidas de atención a la diversidad	N (Porcentaje)
Proyecto Bilingüe	42 (33.07)	Sí	41 (97.62)
		No	1 (2.48)
PEC o PGA	85 (66.93)	Sí	19 (22.35)
		No	66 (77.65)

Como se observa en la tabla anterior, aproximadamente uno de cada tres centros que incluyen documentación oficial en su página web presentan el Proyecto Bilingüe, en el que, a excepción de un caso, siempre se contemplan medidas de atención a la diversidad. En el caso de los centros en los que hemos analizado alguno de los otros dos documentos (PEC o PGA), nos encontramos con que solo un 22.35% de ellos contemplan dichas medidas. En términos globales, haciendo referencia a esos 127 centros con documentación oficial, un 47.24% (60 centros) sí que contemplan medidas de atención a la diversidad para la implantación y desarrollo de sus programas bilingües, una cifra ligeramente inferior a los que no las recogen (52.75%).

A continuación, nos centramos en analizar los datos de los 60 centros que desarrollan medidas de atención a la diversidad en sus programas bilingües. De acuerdo con lo expuesto en la tercera fase del procedimiento llevado a cabo, elaboramos un sistema de categorías que alberga multiplicidad de medidas no excluyentes entre sí. Los centros educativos contemplan dichas medidas de manera simultánea, pero sin ningún criterio definido, lo que da lugar a múltiples combinaciones. Es por ello que a continuación presentamos los datos descriptivos de todos aquellos centros que contemplan cada una de los tres grandes grupos de medidas mencionadas en el anterior apartado y las acciones en que cada una se concreta.

En este estudio nos hemos encontrado con que un 48.3% de los centros hacen una distinción de las medidas a adoptar en función de las necesidades específicas

del alumnado derivadas de alguna discapacidad, dificultad educativa o situación personal (A). Por otra parte, solo un 13.3% distinguen las actuaciones a desarrollar según el curso de primaria en el que se detecten dificultades en el alumnado (B), y la mayoría, un 75%, plantean, combinadas con las anteriores o de manera aislada, medidas de carácter general sin hacer distinción de ningún tipo (C). A su vez, cada uno de estos tres grupos engloba un amplio abanico de medidas específicas con el fin de concretar la respuesta más idónea para las diferentes situaciones posibles. A continuación, se presenta la frecuencia con la que los centros las recogen según el sistema de categorías creado.

De acuerdo con la primera categoría, *Medidas en función de la necesidad educativa que presente el alumnado*, los centros contemplan cuatro tipos de agrupamientos de estudiantes según sus características, con actuaciones específicas para cada uno.

Tabla 3. Subcategorización y frecuencia de medidas en función de las necesidades educativas del alumnado.

Tipo de medidas adoptadas	N (Porcentaje)
A.1. Alumnado con necesidades educativas especiales o alumnado de compensación educativa	24 (40)
A.1.1. Programación individual	17 (28.3)
A.1.2. Profesorado de apoyo	11 (18.3)
A.1.3. Semipresencialidad	4 (6.7)
A.1.4. Actividades de refuerzo	8 (13.3)
A.1.5. No acceso a la sección bilingüe	1 (1.7)
A.2. Alumnado con dificultades de aprendizaje	9 (15)
A.2.1. Uso de horas de apoyo de otras áreas para el refuerzo del inglés	6 (10)
A.2.2. Actividades generales de refuerzo	4 (6.8)
A.2.3. Apoyo de audición y lenguaje fuera del aula	3 (5)
A.3. Alumnado de nueva incorporación (procedentes de un centro no bilingüe)	9 (15)
A.3.1. Actividades de refuerzo	5 (8.3)
A.3.2. Plan de inmersión lingüística	5 (8.3)
A.3.3. Trabajo en casa con material extra	1 (1.7)
A.4. Medidas de ampliación para alumnado con altas capacidades intelectuales	4 (6.7)

Como se muestra en la Tabla 3, la mayoría de las medidas se dirigen al alumnado con necesidades educativas especiales o de compensación educativa (40%), siendo el diseño de una programación individualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje la que con mayor frecuencia se refleja en los programas bilingües (28.3%), junto con la actuación del profesorado de apoyo que guíe y oriente a dichos escolares en su aprendizaje (18.3%), o el desarrollo de actividades complementarias de refuerzo (13.3%).

En escasas ocasiones se plantea cursar la sección bilingüe en modalidad semipresencial, integrándose en el aula solo la mitad de las horas (6.7%), y únicamente existe un centro que niega el acceso a la sección al alumnado con estas características.

Un menor número de centros contemplan actuaciones dirigidas a los/as estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, especialmente en el área de lengua, y para quienes se incorporan al centro procedente de otro no bilingüe, también categorizados por los centros, para este propósito, como alumnado con necesidades educativas. En ambos casos las medidas que con más frecuencia se contemplan son la realización de actividades de refuerzo, tanto dentro como fuera del aula. Además, se plantean planes intensivos de enseñanza de la lengua de la sección para el alumnado que inicia su escolarización en un centro bilingüe (8.3%) con la finalidad de que adquiera un nivel de competencia lingüística equivalente al de sus compañeros/as y al de los objetivos del curso.

Por último, aunque la tendencia de los centros educativos consiste en diseñar actuaciones pensando en el alumnado que no alcanza el nivel exigido en las secciones bilingües, existe un grupo reducido (6.7%) que también contempla estrategias para quienes superan dicho nivel a través de la ampliación o profundización de contenidos.

En lo que respecta a la segunda categoría, *Medidas en función del curso educativo de primaria*, hemos podido comprobar que un pequeño porcentaje de centros establecen un tipo de respuesta determinada en función del momento escolar en que el alumnado muestre dificultades para seguir las enseñanzas del programa bilingüe.

Tabla 4. Subcategorización y frecuencia de medidas adoptadas en función del nivel educativo

Tipo de medidas adoptadas	N (Porcentaje)
B.1. Abandono de la sección bilingüe en los cuatro primeros cursos por dificultades en las áreas instrumentales, evaluación negativa en <i>Science</i> y falta de autonomía	4 (6.7)
B.2. Realización de desdobles, así como refuerzos y apoyos en los dos primeros cursos	2 (3.3)
B.3. Realización de apoyos puntuales en los últimos cursos e impartición de <i>Science</i> en castellano	4 (6.7)

Así, de acuerdo con los datos que se muestran en la Tabla 4, dichas respuestas se dividen en un abandono de la sección bilingüe a lo largo de los primeros cuatro cursos de la educación primaria (6.7%) cuando se produce alguna de las tres siguientes situaciones con el alumnado: (1) dificultades de aprendizaje en las áreas instrumentales; (2) obtención de una evaluación negativa en la materia de *Science*; (3) ausencia de autonomía en alguno de los cursos mencionados. Además, para aquellos escolares que no alcancen los mínimos en los dos últimos cursos de la etapa se plantea la realización de apoyos puntuales fuera o dentro del aula más la impartición de *Science* en castellano (6.7%). Por último, un reducido número de centros (3.3%) llevan a cabo desdobles y apoyos en los dos primeros cursos de educación primaria.

Por último, como adelantábamos al principio de este apartado, observamos que la mayoría de los centros incluían *Medidas de carácter general* para atender a la

diversidad de necesidades y dificultades de estudiantes que pudieran surgir en los programas bilingües.

Tabla 5. Subcategorización y frecuencia de medidas generales para atender a la diversidad

Tipo de medidas adoptadas	N (Porcentaje)
C.1. Expulsión de la sección bilingüe de alumnado repetidor	2 (3.3)
C.2. Actividades de refuerzo donde se trabaja de manera individualizada	12 (20)
C.3. Acceso al programa bilingüe sometido a prueba objetiva de idioma	3 (5)
C.4. Actividades de coordinación con el equipo psicopedagógico	15 (25)
C.5. Mantenimiento del principio de atención a la diversidad	22 (36.7)
C.6. Flexibilización de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje	20 (33.3)
C.7. Impartición de <i>Science</i> en castellano	5 (8.5)

En la Tabla 5 se observa que las medidas que con más frecuencia se adoptan son el desarrollo y funcionamiento de la sección bilingüe bajo el principio de atención a la diversidad (36.7%) donde, en líneas generales, los centros manifiestan su intención de respetar y ajustar su respuesta educativa a las distintas características del alumnado, pero sin explicitar ninguna actuación concreta para ello, lo que hace que esta medida parezca más bien una declaración de principios que una respuesta en sí misma. También destaca la flexibilización de los distintos elementos que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje (33.3%): adaptación de objetivos, contenidos, temporalización o adaptaciones curriculares. Además, se menciona el trabajo coordinado entre profesorado, especialistas y equipo psicopedagógico con la finalidad de diseñar conjuntamente la atención educativa que determinados/as estudiantes necesitan (25%), y el desarrollo de actividades de refuerzo donde se trabaja de manera individualizada con quienes presenten algún tipo de dificultad (20%). En lo que se refiere a las medidas restantes, algunos centros plantean la posibilidad de impartir *Science* en castellano (8.5%) al ser una asignatura que puede incrementar las dificultades de ciertos estudiantes. Un reducido número de centros optan por medidas más drásticas, alejadas completamente de un modelo inclusivo, tales como condicionar el acceso a la sección bilingüe a una prueba de idioma (5%), o expulsar de la misma a escolares repetidores (3.3%).

4. Discusión y conclusiones

La primera conclusión que se deriva de nuestro análisis nos indica que, en la documentación de los centros analizados, existe una cierta carencia de medidas de atención a la diversidad en los programas bilingües. De los 370 centros que han ofertado este tipo de programas en las enseñanzas de educación primaria en Castilla y León en el curso 2015/2016, 127 incluyen información sobre el mismo en

su página web a través de algún documento oficial, y solo 60 contemplan medidas de atención a la diversidad para la implantación y desarrollo de sus programas bilingües.

El procedimiento que los centros siguen para elaborar sus proyectos bilingües puede contribuir a explicar la realidad descrita en el párrafo anterior. Tras el análisis de la documentación revisada de los 127 centros que presentan información sobre estos programas, hemos observado que buena parte de ellos muestran una sucesión de datos sin contextualizar y prácticamente sin desarrollar donde se planteaba el funcionamiento y desarrollo de la enseñanza bilingüe en la educación primaria de manera genérica. En otros casos, nos encontramos con una mezcla de informaciones extraídas de otros proyectos ya previamente aprobados. Coincidimos con Travé (2013) cuando afirma que, frecuentemente, la creación de estos proyectos “se produce dentro de un marco burocratizado en el que los centros cumplimentan un proyecto como si fuera un formulario” (p. 395). A ello hay que añadir que no hemos encontrado pruebas de medidas de revisión o enriquecimiento de los proyectos a partir de los resultados obtenidos una vez puestos en marcha. Y además, la inestabilidad de la normativa educativa de nuestro país, dependiente de las decisiones que adopta cada gobierno, también repercute en la dificultad para implementar y desarrollar planes y proyectos de innovación y mejora educativa que perduren en el tiempo. Este aspecto ha sido abordado por Whitburn (2016) que señala como la inestabilidad normativa y financiera da lugar a la implantación de medidas austeras que interfieren en los avances hacia una educación inclusiva y de calidad.

No obstante, también hemos encontrado excepciones a esta tendencia general. Existe un pequeño número de centros que han elaborado un proyecto bilingüe detallado, contextualizado y coherente con el funcionamiento de la etapa o de los cursos en los que iba a desarrollarse. Estos proyectos suelen ir precedidos de una justificación que destaca la importancia de la adquisición de una segunda lengua para la formación integral del alumnado, y su concordancia con los valores y principios educativos defendidos por el centro. Tras ello, se expone la integración curricular del programa bilingüe a lo largo de la etapa, especificando los objetivos generales a alcanzar, las áreas o materias implicadas, el enfoque metodológico propuesto para el proceso de enseñanza-aprendizaje, los criterios de evaluación, los recursos materiales y humanos necesarios para la viabilidad del proyecto, las propuestas de formación docente lingüística y didáctica, una descripción de proyectos conjuntos con los centros de educación secundaria adscritos, acciones para implicar a la comunidad educativa, y previsión de actuaciones futuras que contribuyan a la mejora de la oferta educativa. Se incluye, además, un desglose de medidas previstas para responder a las distintas necesidades y dificultades que el alumnado pudiese presentar, donde se explica en qué tipo de actuaciones se concretan.

La multiplicidad de medidas descritas por los colegios y las diversas maneras de plantearlas, combinarlas y llevarlas a cabo es la principal característica de los 60 centros de nuestra muestra que contemplan actuaciones para atender a las necesidades que presentan los alumnos al integrarse en la sección bilingüe. Este hecho ha dificultado el estudio de las mismas, a pesar del sistema de categorías elaborado, que ha desembocado en un análisis descriptivo de la frecuencia con la que se reflejan en los documentos consultados, sin poder establecer ningún tipo de relación entre las mismas ni poder identificar ninguna variable que determine o explique la prevalencia de unas actuaciones frente a otras.

Por tanto, la manera en que estas medidas se plantean y se diseñan para responder a las posibles dificultades que puede presentar el alumnado constituye un aspecto que debe ser objeto de reflexión para contribuir al desarrollo de programas bilingües inclusivos. Nuestro análisis pone de manifiesto que la mayor parte de las acciones que los centros proponen se dirigen a responder a las necesidades de un determinado grupo de estudiantes: quienes que presentan algún tipo de necesidad educativa especial, dificultad de aprendizaje o que son inmigrantes. Este hecho parece dar por supuesto que solo este perfil de alumnado es susceptible de presentar problemas a la hora de cursar el programa bilingüe. Esta concepción de la enseñanza se aleja de los planteamientos inclusivos, ya que en primer lugar la diversidad queda reducida únicamente a los perfiles de estudiante anteriormente mencionados encasillados en una etiqueta determinada y que, en segundo lugar, se acompaña de actuaciones específicas, aisladas, que conllevan, en muchas ocasiones, un empobrecimiento del currículo y limitaciones de oportunidades de aprendizaje (Escudero y Martínez, 2012; García Barrera, 2017; Kozleski, Yu, Satter, Francis y Haines, 2015).

Encontramos un ejemplo de la situación aquí descrita en las programaciones individuales, planteadas por el 28.3% de los centros de nuestro estudio, y que se acompañan de la eliminación de contenidos y de objetivos fundamentales y no tanto de un replanteamiento de la manera de adaptar dichos objetivos o contenidos a las características individuales de cada estudiante. Existen diversos estudios que, al analizar la implantación de secciones bilingües en los centros desde la perspectiva del profesorado, destacan, como uno de los principales problemas en su funcionamiento, la dificultad para atender al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Laorden y Peñafiel, 2010; Pena y Porto, 2008) y, por tanto, la tendencia a apartarlos del programa (Lova et ál., 2013). Esta práctica no resulta compatible con un modelo educativo inclusivo que defiende la presencia, aprendizaje y participación de todos los alumnos (Echeita, 2017; Reindal, 2016).

También se deben mencionar las medidas que algunos centros plantean en función del curso de primaria en el que se presentan las dificultades. Así, cuando un escolar avanza de curso aumentan las posibilidades de que presente dificultades, y de que algunas de las materias pertenecientes al programa bilingüe se impartan en su lengua materna o incluso de que abandone la sección bilingüe. Este aspecto ya ha sido destacado en estudios previos, que ponen de manifiesto cómo, en algunas ocasiones, la presencia de estudiantes con algún tipo de dificultad específica tiende a mermar en los cursos más avanzados (Romo, 2016), contradiciéndose así de nuevo los planteamientos de una educación inclusiva.

Por último, combinadas y en ocasiones solapadas con los otros dos tipos de categorías descritas, los centros educativos plantean medidas generales para responder a las distintas necesidades o dificultades que puede surgir al alumnado en su integración en la sección bilingüe. La mayoría se concretan en la flexibilización del currículo con la finalidad de adaptarse a las características de cada estudiante (33.3%), y en garantizar el mantenimiento del principio de atención a la diversidad (36.7%), pero sin detallar qué tipo de actuaciones se van a llevar a cabo para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las individualidades del alumnado, ni en qué consiste realmente poner en funcionamiento dicho principio.

Debido a la carencia de medidas concretas para abordar las dificultades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en las secciones bilingües, las alusiones al principio de atención a la diversidad que hemos encontrado en la docu-

mentación examinada parecen responder más una declaración de buenas intenciones que no siempre se traduce en prácticas educativas que promuevan el aprendizaje de todo el alumnado (Hornby, 2015; Reindal, 2016). Este hecho pone de manifiesto una tarea pendiente: la necesidad de replantear la manera de responder a las posibles dificultades que cualquier estudiante puede presentar en los programas bilingües. Dicha respuesta debe concretarse en actuaciones promovedoras de la inclusión donde se trabaje con la diversidad de características, intereses, capacidades o exigencias del alumnado desde una perspectiva amplia, flexible y equitativa (Rodríguez et ál., 2013; UNESCO, 2017), y no según un listado de acciones difusas, y abiertas a múltiples interpretaciones. La implicación de las distintas administraciones educativas, aportando recursos materiales y humanos, resultará decisiva para pasar de las buenas intenciones manifestadas por los centros a unas verdaderas prácticas inclusivas en los programas bilingües.

En resumen, este trabajo contribuye a un mayor conocimiento del funcionamiento de los proyectos bilingües en la etapa de educación primaria y en la medida en que éstos garantizan o no la inclusión de todo el alumnado en consonancia con los principios que defiende la legislación educativa vigente y con los parámetros que definen una educación de calidad. Del estudio realizado obtenemos un panorama poco alentador, al encontrar muchos centros que no plantean estrategias para responder a las necesidades y dificultades de los alumnos que cursan estudios bilingües; pero también al existir, en los casos en que sí las plantean, multiplicidad de medidas de diversa índole, pero sin un patrón claro que pueda dar información sobre las intervenciones que más éxito están teniendo o las principales dificultades encontradas. Y es en este punto donde situamos la principal limitación de este trabajo, ya que si bien es cierto que hemos consultado aquellos documentos oficiales (PEC, PGA, PB) que determinan el funcionamiento y organización de los centros, en próximos estudios habría que complementar dicho análisis con lo que ocurre realmente en la práctica educativa a través de entrevistas a los principales agentes implicados (profesorado y escolares). Ello nos permitirá contrastar si lo que se plasma en los documentos institucionales de los centros se corresponde con lo que realmente acontece en las aulas, y con ello evaluar la idoneidad de las estrategias docentes desarrolladas e identificar las intervenciones más adecuadas para garantizar el éxito de todo tipo de alumnos/as (con discapacidad, dificultades de aprendizaje, en situación de desventaja sociocultural, etc.) en los programas bilingües.

5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 32-43.
- Beacco, J., y Byram, M. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ªed.). Manchester: CSIE.
- 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

- Comisión Europea. (2012). *Commission STAFF WORKING DOCUMENT. Language competences for employability, mobility and growth accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Bruselas. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:52012SC0372>
- Comisión Europea. (2010). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas. Recuperado de https://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf
- Comisión Europea. (1995). *White paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels: Comisión Europea.
- Consejo de Europa. (1982). *Recommendation No. R (82) 18 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages*. Recuperado de <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601630&SecMode=1&DocId=676400&Usage=2>
- Consejo de Europa. (1998). *Recommendation No. R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages*. Recuperado de <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>
- Decreto 7/2014, de 22/01/2014, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, núm. 17, de 27 de enero de 2014, 1657-1661.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. doi: <http://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, 174-193. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211
- 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.
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio*, 25(96), 721-742. doi: 10.1590/S0104-40362017002500809
- Gómez Hurtado, I., y García Prieto, F. J. (2014). *Manual de didáctica. Aprender a enseñar*. Madrid: Pirámide.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- 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: 10.1111/1467-8578.12101
- Kozleski, E.B., Yu, T., Satter, A.L., Francis, G.L., y Haines, S. (2015). A never ending journey: inclusive education is a principle of practice, not an end game. *Research and Practice for Persona with Severe Disabilities*, 40(3), 211-226. doi: 10.1177/1540796915600717
- 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.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- Lova, M^a., Bolarín, M^a. J., y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268.
- ORDEN 763/2015, de 24 de marzo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los centros privados concertados bilingües del ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid.
- ORDEN de 8 de abril de 2011 por la que se regula la convocatoria de secciones bilingües, con carácter experimental, en centros sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas obligatorias en Extremadura. D.O.E. núm. 77, de 20 de abril de 2011, 9711-9731.
- ORDEN 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. B.O.C.M. núm. 17, de 21 de enero de 2011, 36-77.
- ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. B.O.C.y L. núm. 8, de 12 de enero de 2006, 781-783.
- Pena, C., y Porto, M^a. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de educación primaria. BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014, 19349-19420
- 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: 10.1080/08856257.2015.1087123
- Rodríguez, A., Iñesta, E. M., y Álvarez, E. (2013). Diversidad cultural y plurilingüismo en Asturias: un estudio empírico sobre las percepciones del futuro profesorado. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 117-133. doi: <http://dx.doi.org/10.1989/ejep.v6i2.108>
- Romo, B. (2016). *Secciones bilingües y organización escolar: impacto de los programas bilingües en la gestión de los centros de educación primaria de Castilla y León*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- 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:10.4438/1988-592X-RE-2011-361-149
- UNESCO (2017). *La educación transforma vidas*. París: UNESCO.
- Whitburn, B. (2016). The perspectives of secondary school students with special needs in Spain during the crisis. *Research in Comparative and International Education*, 11(2), 148-164. doi: 10.1177/1745499916633315