

Estudio de los efectos que tienen los programas madrileños de educación bilingüe sobre el rendimiento académico de los alumnos de primaria con necesidades específicas de apoyo educativo

Amaya Arigita García
aarigita@yahoo.es

Resumen

El análisis de los resultados de rendimiento alcanzado en el apartado “lengua a la que los alumnos están expuestos: vocabulario-temas” por los alumnos que finalizan el segundo curso de Educación Primaria pone de manifiesto que estos resultados se ajustan a lo dispuesto en la Orden 5958/2010¹ de la Comunidad de Madrid, en la que se establece que los alumnos que finalizan el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria deben haber adquirido, en al menos una lengua extranjera, un nivel de competencia lingüística equivalente al nivel A1 del MCERL. Como cabría esperar, el nivel de competencia alcanzado es superior, en valores promedio, en el grupo de alumnos que no cuenta en su composición con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Palabras clave: Educación Primaria, rendimiento, necesidades educativas específicas, vocabulario.

Abstract

The results of the performance analysis in the area “Language children are exposed to: vocabulary-themes” for students who complete the second year of Primary Education shows that these results comply with the regulations of Order 5958/2010 of the Community of Madrid. This states that the second-year students of Primary Education should have acquired, in at least one foreign language, proficiency level language equivalent to CEFR level A1. As might be expected, a greater level of competence is achieved in the group of students who does not have children with special educational needs.

Keywords: Primary Education, performance, special educational needs, vocabulary.

¹ Orden 5958/2010, de siete 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).

1. INTRODUCCIÓN

En 2004, la Comunidad de Madrid tomó la decisión de introducir la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria obligatoria en los colegios públicos y concertados dependientes de su gestión, y hacerla extensiva, posteriormente, y con carácter experimental, al segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. Un rápido análisis de las directrices que en materia de bilingüismo han guiado la actuación de la Comunidad de Madrid en los últimos años refleja que, desde ese año, se ha llevado a cabo una rápida y progresiva incorporación de la lengua inglesa al currículo de nuestros alumnos, hasta conseguir que, en la actualidad, los alumnos de la Comunidad de Madrid, si así lo desean, puedan beneficiarse de una educación bilingüe desde la etapa de Educación Infantil hasta su acceso a la Educación Universitaria.

Los primeros estudios de campo que se hicieron con la intención de evaluar el rendimiento alcanzado por alumnos escolarizados en centros educativos que contaban con programa bilingüe se remontan a los años setenta del siglo XX, donde estudios como los de Lambert (1977), Genesse (1987) o Swain y Lapkin (1991), entre otros, mostraron, al analizar los programas de inmersión lingüística desarrollados en Canadá, que los alumnos inmigrantes que se encontraban escolarizados en su propia lengua materna –distinta del francés y del inglés– obtenían, al evaluar la competencia lingüística alcanzada en la segunda lengua, resultados estadísticamente superiores a los alcanzados por el resto de los alumnos; y comprobaban, al evaluar el rendimiento académico de estos alumnos, que los resultados obtenidos no se veían afectados por el hecho de que determinadas asignaturas fuesen impartidas en una segunda lengua.

Los estudios llevados a cabo por Kessler y Quinn (1980) o Genesse, Lambert y Holobow (1986), que evalúan el rendimiento académico de alumnos incluidos en programas de inmersión en Canadá y Estados Unidos, coinciden en señalar la superioridad de los sujetos bilingües respecto a los monolingües a la hora de procesar la información y desarrollar habilidades encaminadas a la resolución de problemas.

Asimismo, Baker, Kovelman, Bialystok y Petitto (2003) analizaron los resultados obtenidos por alumnos monolingües angloparlantes que cursaban sus estudios en Estados Unidos en centros bilingües –inglés-español– con una distribución equilibrada en el uso de ambas lenguas. Este estudio pone de manifiesto que estos alumnos no solo alcanzaban una competencia lingüística suficiente en la segunda lengua –el español–, sino que además, al comparar sus resultados con los obtenidos por alumnos que cursaban sus estudios en centros monolingües, alcanzaban resultados estadísticamente superiores en tareas fonológicas claves para la lectura.

En esta misma línea de trabajo, otros estudios, como los llevados a cabo por Turnbull, Hart y Lapkin (2001, 2003), evaluaron los efectos que sobre el rendimiento académico tienen los programas de educación bilingüe para inmigrantes en Estados Unidos y Canadá, y observaron que, si bien se detecta en los primeros niveles de enseñanza analizados un retraso en la consecución de los logros curriculares esperados de los alumnos bilingües respecto a los monolingües, este retraso se va reduciendo gradualmente en los siguientes niveles hasta llegar a desaparecer o incluso invertirse a partir del sexto grado.

De forma similar, Jepsen (2009), estudiando los resultados obtenidos en la prueba estatal de nivel de inglés llevada a cabo en el Estado de California por alumnos no angloparlantes pertenecientes a los grados de primero a quinto, pone de manifiesto que, aunque los alumnos incluidos en programas bilingües tienen un dominio del inglés substancialmente más bajo que otros estudiantes de inglés en los grados de primero y segundo, esta diferencia se corrige cuando se comparan estos mismos grupos de alumnos en los grados de tercero, cuarto y quinto.

Dejando a un lado los programas de inmersión lingüística realizados para conocer el rendimiento académico alcanzado por la población inmigrante y acercándonos más a nuestra realidad educativa, teniendo siempre en cuenta que se trata de comunidades lingüísticas, sistemas educativos y niveles de enseñanza diferentes, nos encontramos con un estudio longitudinal llevado a cabo por Admiraal, Westhoff y de Bot (2006). Este estudio tuvo como objeto cuatro colegios y un total de 1305 alumnos, de los cuales 584 estudiantes participaban en programas bilingües y 721 estudiantes en programas no bilingües, examinando el efecto del uso del inglés como lengua vehicular en los primeros cuatro años de la etapa de Educación Secundaria en Holanda. Sus resultados nos muestran, por un lado, que no se encontraron efectos para el conocimiento del vocabulario como receptores al finalizar el primer año estudiado y sí una diferencia progresiva en favor del grupo bilingüe a partir del segundo año, en relación a los aspectos de comprensión lectora (77.2 vs 55.1), competencia oral en general (78.0 vs 54.6) y pronunciación (76.4 vs 62.3); y por otro lado, que no se encontraron efectos negativos respecto a los resultados en los exámenes al final de la educación secundaria en holandés y en las asignaturas enseñadas en inglés, aunque la puntuación alcanzada en los exámenes realizados en inglés por el grupo bilingüe fue significativamente mayor que la puntuación del grupo control (81.3 vs 67.6).

Dentro del contexto educativo de la Comunidad Autónoma Madrid, aunque se trata de un tema bastante novedoso y poco explorado todavía, también encontramos estudios que evalúan el rendimiento alcanzado por los alumnos adscritos al Programa Bilingüe de la Comunidad, cuyos resultados nos parecen relevantes para nuestro caso.

Sotoca (2013) analizó la repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico de 2153 alumnos de segundo y tercer ciclo de la etapa de Educación Primaria que cursaban estudios en 12 colegios públicos de la Comunidad, mediante el análisis de las calificaciones escolares y de los resultados obtenidos en la pruebas de diagnóstico de cuarto de Educación Primaria y de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI) de sexto de Educación primaria. Los resultados ponen de manifiesto que, cuando se evalúan las calificaciones escolares en ambos ciclos, los alumnos que estudian en colegios no bilingües alcanzan mejores resultados que los bilingües en las áreas de Conocimiento del Medio (Media 3.2 vs Media 3.1) e Inglés (Media 3.3 vs Media 3.2), pero cuando se evalúan las pruebas externas, si bien los resultados basados en las pruebas de diagnóstico de cuarto de Educación Primaria no arrojan diferencias estadísticamente significativas entre los colegios bilingües y no bilingües, los resultados basados en las pruebas CDI de sexto de Educación Primaria sí muestran diferencias estadísticamente significativas en favor de los colegios bilingües en las áreas de Lengua Castellana (N 151 - Media 14.6 vs N 249 - Media 13.1) y Matemáticas (N 146 - Media 10.3 vs N 250 - Media 8.6).

Anghel, Cabrales y Carro (2013), en su estudio “Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero”, realizado mediante el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos de sexto curso de la etapa de Educación Primaria en la prueba estandarizada de habilidades básicas de los años 2009 y 2010 (25 colegios) manifiestan, por un lado, que hay un efecto negativo claro, cuantitativamente sustancial, sobre el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés (Cultura general) para los niños cuyos padres tienen, como máximo, estudios secundarios obligatorios, y ningún efecto claro en las asignaturas enseñadas en español (Matemáticas y Lectura); y por otro lado, que el efecto negativo es mucho más grande (en valor absoluto) para el grupo de colegios que empezaron a participar en el Programa de Colegios Bilingüe en el año 2004, que para aquellos que empezaron a participar en el año 2005, apuntando como posibles explicaciones de esta discrepancia el diferente grado de preparación de los colegios seleccionados para implementar el programa y el diferente nivel de inglés del profesorado en los colegios seleccionados.

Gisbert da Cruz, Martínez de Lis, y Gil (2015) observaron el rendimiento en lengua inglesa en programas bilingües de enseñanza Español-Inglés mediante el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas de Lengua Inglesa KET (*Key English Test*) y PET (*Preliminary English Test*) realizadas, en los años 2010 y 2011, por los 5019 alumnos de 6º de Primaria inscritos en los 92 centros bilingües de la Comunidad de Madrid (10 pertenecientes al convenio Ministerio de Educación - British Council y 82 al modelo propio de la Comunidad de Madrid). Este estudio nos muestra un buen resultado de los programas bilingües

considerados en su conjunto (67.5 % de aprobados), aunque el rendimiento académico en inglés al final de la Educación Primaria de los alumnos escolarizados en centros bilingües con modelo propio de la Comunidad de Madrid es significativamente superior (69.3 % de aprobados, de los cuales un 76.4 % se presentaron al KET y un 23.6 al PET, la prueba de más nivel) al de los estudiantes que están escolarizados con el modelo del convenio entre el Ministerio de Educación y el British Concil (59.7 % de aprobados, de los cuales el 86.3 % se presentaron al KET y el 13.7 % al PET), a pesar de que la exposición a la lengua inglesa se inicie tres años antes en el modelo del convenio entre el Ministerio de Educación y el British Concil.

Finalmente, la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de FETE-UGT Madrid (2014), en los “Resultados de la Encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid”, pone de manifiesto, tras evaluar a 328 docentes en activo de distintos niveles educativos y especialidades, que el 94 % de los maestros de primaria y el 87 % de los profesores de secundaria encuestados considera que el actual modelo bilingüe de la Comunidad de Madrid dificulta la integración del alumnado con necesidades educativas especiales o específicas de apoyo en las áreas impartidas en inglés, y proponen como medidas de integración la creación de grupos flexibles (34 % maestros de Primaria y 39 % profesores de Secundaria) y la incorporación de profesorado de apoyo en las aulas (42 % maestros de Primaria y 49 % profesores de Secundaria).

Dada la ausencia de estudios empíricos que relacionen el rendimiento alcanzado por los alumnos al finalizar el curso escolar y la presencia o ausencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) en las aulas ordinarias, entendiendo por tales aquellos que requieran por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta², nos proponemos continuar con la línea de trabajo iniciada por estos autores y contribuir a determinar, en la medida de lo posible, si la inclusión en las aulas ordinarias de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ralentiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y genera, en consecuencia, una disminución del rendimiento conseguido para todo el grupo de estudiantes.

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Tanto la Ley Orgánica 2/2006 de Educación como la posterior Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa incluye, como uno de los objetivos para la Educación Primaria, la necesidad de adquirir en al menos una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que permita al alumno expresar y comprender mensajes sencillos y

² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Artículo 73).

desenvolverse en situaciones cotidianas, y establecen como objetivo para el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria que los alumnos que finalicen el segundo curso de Primaria alcancen un nivel de competencia lingüística equivalente al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). La Comunidad de Madrid, en el desarrollo de este marco legislativo, dispone, mediante la Orden 5958/2010, que la consecución de este objetivo por parte de los colegios bilingües de la Comunidad se lleve a cabo a través del estudio de asignaturas no lingüísticas desde el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICOLE)³, siendo el inglés la lengua extranjera de referencia.

En este contexto normativo, nos proponemos dar respuesta a dos interrogantes: el primero, determinar si el rendimiento alcanzado en el apartado “lengua a la que los alumnos están expuestos: vocabulario-temas” por los alumnos que finalizan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria –independientemente de que hayan precisado o no medidas específicas de apoyo educativo durante el curso escolar– se ajusta a lo dispuesto en la Orden 5958/2010⁴ de la Comunidad de Madrid; y el segundo, comprobar si la presencia en las aulas ordinarias de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tiene capacidad para modificar el rendimiento alcanzado por el total del grupo al finalizar el curso escolar.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño del estudio

Se trata de un estudio descriptivo-exploratorio, observacional y transversal en el que la metodología de investigación empleada ha sido de corte cuantitativo, empleando como instrumento de recogida de datos un cuestionario individual, impreso, multivariable, estructurado, con cuestiones nominal-politómicas que obligan al alumno a escoger entre más de dos opciones presentadas de forma desordenada y con respuestas cerradas, elaborado en base a los contenidos que establece como objetivo la Comunidad de Madrid en Lengua Extranjera Inglés, en el área de vocabulario-temas, para los alumnos que finalizan el segundo curso de la etapa de Educación Primaria.

El motivo que ha determinado la elección del segundo curso de la etapa de Educación Primaria para nuestro estudio, deriva del propio marco legislativo. La Ley Orgánica de Educación, en referencia a las enseñanzas, su ordenación y su organización, establece, en su Título I, Capítulo II, Artículo 18, que la etapa de Educación Primaria debe comprender

³ Orden 5958/2010, de siete de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (p. 54).

⁴ Orden 5958/2010, de siete 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).

tres ciclos de dos años académicos cada uno y organizarse en áreas que tendrán un carácter global e integrador, y el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, dispone en su Artículo 7 que los objetivos de la Educación Primaria se definan para el conjunto de la etapa, y que se organicen por ciclos los objetivos generales de cada área, así como sus contenidos y sus criterios de evaluación. En base a lo legislado, únicamente evaluando los contenidos en los cursos pares –segundo, cuarto y sexto de Educación Primaria–, se conseguirá determinar el grado de consecución de los objetivos generales establecidos para cada área en cada uno de los ciclos de la etapa de Educación Primaria.

Tras recabar la opinión de los maestros que desarrollan su actividad docente en el segundo curso de la etapa de Educación Primaria, se llegó a la conclusión de que, dada la corta edad de los alumnos –siete u ocho años de edad–, la prueba debería ser pasada por el/la maestro/a que habitualmente trabaja con ellos, a fin de evitar injerencias externas que pudiesen alterar el normal desempeño de la labor de los niños en el aula. En base a esto, se solicitó la colaboración voluntaria y desinteresada de los maestros que en ese momento impartían la asignatura de Lengua Extranjera Inglés en el segundo curso de la etapa de Educación Primaria en aquellos colegios que habían accedido a participar en nuestro estudio. Una vez seleccionados los maestros participantes y con la intención de que en los dos centros se actuase de forma unificada, se instruyó a los maestros sobre cuál debería ser su actuación y cómo deberían llevarla a cabo. Asimismo, y a fin de que pudieran solventar cualquier problema de comprensión que presentaran los niños durante la cumplimentación del cuestionario, se les explicó de forma pormenorizada los contenidos incluidos en el citado cuestionario.

La recogida de los datos se llevó a cabo durante el mes de junio de 2014, antes de iniciarse las vacaciones estivales y una vez que se hubiesen impartido la totalidad de los contenidos incluidos en el área de Lengua Extranjera Inglés en los dos grupos establecidos.

3.2. Participantes

El estudio se ha realizado sobre una muestra de 61 alumnos (43 % varones y 57 % mujeres) que cursaban el segundo curso de la etapa de Educación Primaria en dos centros públicos bilingües pertenecientes a la Dirección de Área Territorial de Madrid Capital. La muestra se ha diferenciado en dos grupos: el primero –que consideraremos como grupo control– estaba constituido por 27 alumnos –15 mujeres y 12 varones–, y el segundo –que consideraremos como grupo experimental–, por 34 alumnos –20 mujeres y 14 varones–. En este segundo grupo, 5 alumnos cuentan con adaptaciones curriculares significativas por presentar necesidades específicas de apoyo educativo –4 mujeres y 1 varón–. La edad de los alumnos oscila entre los siete y ocho años de edad, no habiendo alumnos

repetidores en ninguno de los dos grupos establecidos. Todos los alumnos pertenecen a la zona urbana de la Comunidad de Madrid y cuentan con un nivel socioeconómico y cultural similar.

3.3. Instrumento

Para la medición del rendimiento académico se utilizó un cuestionario elaborado a partir de los requisitos establecidos en el marco legislativo vigente en el momento de llevarse a cabo el estudio: la Ley Orgánica 2/2006, de tres de mayo, de Educación⁵; el Real Decreto 1513/2006, de siete de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria⁶; el Decreto 22/2007, de diez de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de Educación Primaria⁷, y la Orden 5958/2010, de siete de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid⁸.

Los contenidos que constituyen el cuerpo del cuestionario se recogen íntegramente en el punto 4, “Lenguajes y destrezas en el aula”, y se detallan en el subpunto 4.2, “Primer ciclo: Destrezas generales, actividades y lengua”, de la Orden 5958/2010, de siete de diciembre, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

El cuestionario quedó constituido por un total de 41 ítems, de los cuales uno mostraba, a modo de ejemplo, cómo debía procederse para cumplimentar el cuestionario. La Figura 1 muestra un ejemplo del cuestionario presentado a los alumnos.

Figura 1. Modelo de cuestionario presentado a los alumnos

Match the ENGLISH words with SPANISH words.			
Write the number.			
1	Friend	¿?	Marrón
2	Trainers	¿?	Tren
3	Brown	¿?	Grande
4	Train	¿?	Zapatillas de deporte
5	Big	1	Amigo

El objetivo del cuestionario fue determinar el grado de conocimiento alcanzado por el alumno respecto a los siguientes temas: las personas y su entorno, los modos de vida

⁵ BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

⁶ BOE núm. 293, de 8 de diciembre de 2006.

⁷ B.O.C.M. Núm. 126, de 29 de mayo de 2007.

⁸ B.O.C.M. Núm. 17, de 21 de enero de 2011.

saludables, la naturaleza y el medio, los descubrimientos y el tiempo, y las acciones y los objetos. Para organizar la información recogida y facilitar su posterior análisis y discusión, se procedió a agrupar los ítems establecidos en cinco dimensiones: *People and their environment*, *Healthy living*, *Nature*, *Discoveries and Time* y *Actions and Objects*. Las categorías que constituyen cada una de las cinco dimensiones establecidas se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Agrupamiento de los ítems por dimensiones y categorías

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	ÍTEMS	OBJETIVO
People and their environment	Friend	1	Determinar el grado de conocimiento alcanzado por el alumno respecto a las personas y su entorno
	Years old	2	
	Handsome	3	
	Angry	5	
	My	6	
	Intelligent	15	
	Nurse	20	
Healthy living	Trainers	4	Determinar el grado de conocimiento alcanzado por el alumno respecto a los modos de vida saludables
	Taste	11	
	Food	12	
	Basketball	16	
	Holidays	18	
	Healthy	25	
	Muscles	26	
Nature	Brown	7	Determinar el grado de conocimiento alcanzado por el alumno respecto a la naturaleza y el medio
	Sunny	17	
	Spain	19	
	Farm	23	
	Pet	27	
	Roots	28	
	Water	29	
	Waterfall	30	
	Landscapes	31	
	Planets	32	
	Star	33	
Discoveries and Time	Train	24	Determinar el grado de conocimiento alcanzado por el alumno respecto a los descubrimientos y el tiempo
	Wheels	34	
	Computer	35	
	Thursday	36	
	1 st . June	37	
	O'clock	38	
	Fifteen	39	
	Sixth	40	
Actions and Objects	Fabric	8	Determinar el grado de conocimiento alcanzado por el alumno respecto a las acciones y los objetos
	Under	9	
	Big	10	
	Push	13	
	To paint	14	
	Flat	21	
	Rubbish bin	22	

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para desarrollar el análisis general de las variables, se han obtenido los valores correspondientes a la media, la desviación típica y los porcentajes correspondientes. Para contrastar la normalidad de la muestra, se empleó el test de Shapiro-Wilk; y para determinar la homogeneidad de varianzas de las variables cuantitativas, se empleó el test de Levene. Para realizar la comparación entre grupos se ha utilizado el test de *t-student* o prueba de Chi-cuadrado en función del tipo de variable.

El análisis estadístico se realizó con el programa “*Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics)*” en su versión 22.0 para Windows. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya $p < 0,05$.

En la Tabla 2 se muestra el resultado obtenido tras comparar la puntuación alcanzada en vocabulario por cada grupo, de forma total y por dimensiones establecidas. Los datos se expresan en una escala del 0 al 10.

Tabla 2. Puntuación obtenida en vocabulario total y por dimensiones entre grupos

	Sin ACNEAE* (n=27) Media (DT)	Con ACNEAE (n=34) Media (DT)	P-valor
Vocabulario	8,9 (2,7)	7,3 (2,5)	0,031
Dimensiones			
People and their environment	8,8 (3,0)	7,6 (3,7)	0,156
Puntuación < 5	11,5 %	23,5 %	0,210
Healthy living	8,8 (2,8)	7,2 (3,1)	0,040
Puntuación < 5	11,1 %	26,5 %	0,134
Nature	9,0 (2,5)	7,2 (2,8)	0,048
Puntuación < 5	11,1 %	29,4 %	0,083
Discoveries and Time	8,9 (3,1)	6,8 (3,5)	0,042
Puntuación < 5	11,1 %	29,4 %	0,083
Actions and Objects	8,9 (2,7)	7,6 (2,4)	0,133
Puntuación < 5	11,1 %	26,5 %	0,134

ACNEAE*: Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

El análisis de los resultados de rendimiento alcanzado por ambos grupos nos permite contestar afirmativamente al primero de los dos interrogantes que motivaron este estudio, es decir:

- El rendimiento alcanzado en el apartado “lengua a la que los alumnos están expuestos: vocabulario-temas” por los dos grupos de alumnos que finalizaban el segundo curso de la etapa de Educación Primaria –uno de ellos con presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo– se ajusta a lo dispuesto en la Orden 5958/2010 de la Comunidad de Madrid y demuestra, por tanto, que los alumnos de ambos grupos han adquirido de forma mayoritaria (88.5 % grupo sin ACNEAE y 70.6 % grupo con ACNEAE) un nivel de competencia lingüística equivalente al nivel A1 del MCERL en el apartado estudiado correspondiente a la asignatura de Lengua Extranjera Inglés. Además, los resultados de rendimiento alcanzado por ambos grupos se muestran similares a los obtenidos por la Comunidad de Madrid en la Prueba de nivel de Inglés del *Trinity College* realizada al finalizar el curso escolar 2013-2014 (89.6 %)⁹.

Si tenemos en cuenta que la mayor parte de los ítems que constituyen las dimensiones establecidas en el apartado “lengua a la que los alumnos están expuestos: vocabulario-temas” se vienen presentando a los alumnos de forma oral y pictográfica desde el último curso de la etapa de Educación Infantil, y que esos mismos ítems, además de ser repasados periódicamente, son presentados a los alumnos en su forma escrita durante el primer ciclo de la etapa de Educación Primaria, parece lógico pensar que ambos grupos analizados hayan sido capaces de superar con una elevada tasa de aprobados el cuestionario presentado al finalizar el curso escolar. No obstante, llama la atención que el grupo que no cuenta con alumnos con necesidades educativas específicas presente, tanto de forma global como por dimensiones, puntuaciones medias significativamente superiores con respecto al grupo que si cuenta con este colectivo de alumnos: vocabulario global (diferencia de medias = 1,6; error típico de la diferencia = 0,9; $p < 0,05$); y en vocabulario dimensiones: *Healthy living* (diferencia de medias = 1,6; error típico de la diferencia = 0,9; $p < 0,05$), *Nature* (diferencia de medias = 1,8; error típico de la diferencia = 0,9; $p < 0,05$) y *Discoveries and Time* (diferencia de medias = 2,1; error típico de la diferencia = 1,0; $p < 0,05$). Aunque, en un principio estos resultados también permitirían responder afirmativamente al segundo de los dos interrogantes planteados en este estudio:

- La presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas ordinarias se muestra capaz de modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo y, en consecuencia, disminuir el rendimiento alcanzado por el conjunto de alumnos al finalizar el curso escolar.

⁹ Fuente: Consejería de Educación Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid http://www.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm

La ausencia de diferencias estadísticamente significativas en dos de las cinco dimensiones analizadas, unido a que las diferencias halladas en las tres dimensiones restantes, aun siendo significativas, no son excesivas, no permiten concluir de forma categórica que la respuesta a este interrogante sea acertada.

Si analizamos de forma detallada las dimensiones en las que se mostraron diferencias significativas y comparamos el porcentaje de alumnos que cometieron error en los ítems de dichas dimensiones entre grupos (Tabla 3, Tabla 4 y Tabla 5), observamos:

Tabla 3. Errores ítems dimensión “Healthy living” entre grupos

Healthy living	Sin ACNEAE (n=27)	Con ACNEAE (n=34)	Chi- cuadrado (g.l. = 1)	P- valor
Clothes	3 (11,1 %)	8 (23,5 %)	1,57	0,210
The senses	4 (14,8 %)	9 (26,5 %)	1,22	0,270
Food and drink	2 (7,4 %)	11 (32,4 %)	4,18	0,041
Sport	3 (11,1 %)	8 (23,5 %)	1,57	0,210
Holidays	4 (14,8 %)	10 (29,4 %)	1,81	0,178
Health	3 (11,1 %)	13 (38,2 %)	5,72	0,017
The human body and how it works	3 (11,1 %)	11 (32,4 %)	3,84	0,050

ACNEAE*: Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

Que en la dimensión “*Healthy living*”, el grupo que no cuenta con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo obtiene puntuaciones medias significativamente superiores con respecto al grupo que sí cuenta con este colectivo de alumnos en los ítems “*Food and drink*” (p 0,041), “*Health*” (p 0,017) y “*The human body and how it works*” (p 0,050).

Tabla 4. Errores ítems dimensión “Nature” entre grupos

Nature	Sin ACNEAE (n=27)	Con ACNEAE (n=34)	Chi- cuadrado (g.l. = 1)	P- valor
<i>Colours</i>	3 (11,1 %)	8 (23,5 %)	1,57	0,210
<i>Weather</i>	4 (14,8 %)	7 (20,6 %)	0,34	0,560
<i>Countries</i>	3 (11,1 %)	7 (20,6 %)	0,99	0,321
<i>Places and the local area</i>	1 (3,7 %)	13 (38,2 %)	10,15	0,001
<i>Animals</i>	2 (7,4 %)	11 (32,4 %)	5,58	0,018
<i>Plants</i>	3 (11,1 %)	10 (29,4 %)	3,01	0,083

		%)		
<i>The air and the water</i>	2 (7,4 %)	9 (26,5 %)	3,87	0,050
<i>Nature</i>	3 (11,1 %)	10 (29,4 %)	3,01	0,083
<i>Landscapes</i>	3 (11,1 %)	11 (32,4 %)	3,84	0,050
<i>The Earth</i>	3 (11,1 %)	10 (29,4 %)	3,01	0,083
<i>Sun and Sky</i>	3 (11,1 %)	10 (29,4 %)	3,01	0,083

ACNEAE*: Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

Que en la dimensión “*Nature*”, el grupo que no cuenta con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo obtiene puntuaciones medias significativamente superiores con respecto al grupo que sí cuenta con este colectivo de alumnos en los ítems “*Places and the local area*” (p 0,001), “*Animals*” (p 0,018), “*The air and the water*” (p 0,050) y “*landscapes*” (p 0,050).

Tabla 5. Errores ítems “*Discoveries and time*” entre grupos

<i>Discoveries and Time</i>	Sin ACNEAE (n=27)	Con ACNEAE (n=34)	Chi- cuadrado (g.l. = 1)	P- valor
<i>Means of transport</i>	2 (7,4 %)	12 (35,3 %)	6,62	0,010
<i>Inventions and discoveries</i>	3 (11,1 %)	11 (32,4 %)	3,84	0,050
<i>Communications</i>	3 (11,1 %)	10 (29,4 %)	3,01	0,083
<i>Days</i>	3 (11,1 %)	11 (32,4 %)	3,84	0,050
<i>Dates</i>	3 (11,1 %)	9 (26,5 %)	2,25	0,134
<i>Times</i>	3 (11,1 %)	12 (35,3 %)	4,75	0,029
<i>Numbers 1-50</i>	3 (11,1 %)	11 (32,4 %)	3,84	0,050
<i>Ordinal numbers 1st-31st</i>	3 (11,1 %)	10 (29,4 %)	3,01	0,083

ACNEAE*: Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

Y, finalmente, que en la dimensión “*Discoveries and time*”, el grupo que no cuenta con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo obtiene puntuaciones medias significativamente superiores con respecto al grupo que sí cuenta con este colectivo de alumnos en los ítems “*Means of transport*” (p 0,010), “*Inventions and discoveries*” (p 0,050), “*Days*” (p 0,050), “*Times*” (p 0,029) y “*Numbers 1-50*” (p 0,050).

Dos son las explicaciones que se nos antojan como posibles para justificar la diferencia porcentual en la tasa de aprobados por dimensiones entre grupos. La primera, que los ítems de las dimensiones que muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos presenten contenidos de aprendizaje de mayor complejidad y, por tanto, más

difíciles de adquirir por parte de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. La segunda, que los contenidos de aprendizaje que constituyen los ítems de las dimensiones que muestran diferencias estadísticamente significativas entre grupos, aun mostrando el mismo grado de complejidad que en el resto de los ítems, presenten un volumen marcadamente superior, lo que obligaría al profesor a presentarlos de forma escalonada y a trabajarlos en el aula con menor asiduidad, obligando a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, al disponer de menos tiempo y menos facilidades para su asimilación, a realizar un mayor esfuerzo de trabajo y concentración para retener y relacionar dichos contenidos.

Si tenemos en cuenta que, en el grupo que presenta alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, las adaptaciones curriculares emprendidas por el centro al inicio del curso escolar fueron de carácter *significativo* –lo que supone adecuar, priorizar, eliminar o cambiar la temporalización de elementos básicos del currículo, tales como objetivos, contenidos o criterios de evaluación–, ambas situaciones podrían justificar la merma en los resultados de rendimiento alcanzado por este grupo, ya que las adaptaciones significativas conllevan, en la mayor parte de los casos, acciones encaminadas a hacer más accesible el currículo y los objetivos de la etapa al alumno con necesidades, especialmente cuando estas necesidades son graves y de carácter permanente.

Desde que, en 1994, la UNESCO manifestase que “las escuelas deben acoger [en sus aulas] a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (p. 6) y que “las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves” (p. 6), se ha registrado, en un afán de normalización e integración del alumnado infantil y juvenil, un considerable incremento de alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes en las aulas ordinarias, llegando a alcanzar, en el caso de la Comunidad de Madrid y en el curso escolar 2013-2014¹⁰, un porcentaje de alumnos escolarizados del 4.51 % (7653 de 169331 alumnos) en la etapa de Educación Primaria, quedando los centros de Educación Especial únicamente para aquellos alumnos cuyas necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad que establecen los centros educativos ordinarios.

La adaptación a estas nuevas necesidades educativas ha supuesto, además de una modificación en el plan de actuación docente y en la modalidad de escolarización de los alumnos, un importante cambio en la labor educativa que desarrollan las familias, los

¹⁰ Fuente: Consejería de Educación Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid <http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/UDCEstadistica/Nuevaweb/Publicaciones/anuesta/nuevos/Anuario%20Estad%C3%ADstico%20Municipal/Anuario%20Estad%C3%ADstico%202015/C09.pdf>

centros y los profesionales de la educación. Aunque los resultados del estudio, considerados en su conjunto, avalen en gran medida el trabajo realizado por la Administración educativa en estos años, y no reflejen de forma clara la necesidad de introducir nuevos cambios en el modelo educativo vigente, las diferencias reflejadas en cuanto al rendimiento alcanzado por los dos grupos analizados obliga a plantearse, como mínimo, hasta qué punto los datos facilitados por la Administración no estarán llevando a los representantes de la comunidad educativa a sacar conclusiones equivocadas. En este sentido, estudios realizados para conocer la opinión de los docentes (Lova, Bolarín y Porto, 2013; Grupo de Trabajo de Bilingüismo de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza, 2014) y de los equipos directivos de los centros (Laorden y Peñafiel, 2010) contradicen los resultados de este estudio, y ponen de manifiesto la urgente necesidad de revisar el modelo educativo actual y adoptar medidas encaminadas a mejorar tanto la formación de los docentes en lo referente a las estrategias e intervenciones educativas recomendadas en alumnos con adaptaciones curriculares significativas como los recursos humanos y materiales disponibles, especialmente, en el apartado referente al personal de intervención específica –maestros especialistas en audición y lenguaje, maestros de educación especial, especialistas en pedagogía terapéutica, educadores sociales, fisioterapeutas, etcétera–, adaptándolo al número de alumnos escolarizados por aula, al tipo y grado de discapacidad y a las necesidades educativas que precisen.

En este contexto, y de resultar acertados los resultados de nuestro estudio, sería necesario, antes de poder afirmar o negar categóricamente que la presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas pueda ser causa de una merma en el rendimiento académico del resto de alumnos que integran el grupo, acometer nuevas investigaciones encaminadas a analizar, no solo las dos situaciones inicialmente planteadas, sino también el papel que deben jugar en el modelo educativo vigente los principales interlocutores de esta representación: las familias, por ser los hogares donde se genera la educación, y los padres, los primeros agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje; la Administración, por ser la responsable de la gestión educativa y la encargada de proveer los recursos materiales y humanos que se precisan para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional; y, por último, los profesionales de la educación, profesores, equipos directivos y personal de apoyo especializado, por ser los responsables de poner en práctica las políticas educativas y trabajar de forma coordinada para que los alumnos, independientemente de sus características y condiciones particulares, puedan integrarse con garantía de éxito en la sociedad.

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Aunque existe una marcada propensión entre los profesionales de la educación hacia la inclusión e integración en el sistema educativo ordinario de todos los niños y jóvenes en edad escolar, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales, parece intuirse, según los resultados que refleja esta investigación, que, con independencia de la heterogeneidad del grupo en cuanto a capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje, las adaptaciones curriculares que se llevan a cabo en los centros educativos para facilitar este proceso de integración, aunque sí cumplan en mayor o menor medida el objetivo para el cual han sido diseñadas, parecen ocasionar una ralentización en el proceso de enseñanza-aprendizaje del resto de los alumnos y, en consecuencia, una merma en el rendimiento conseguido al finalizar el curso escolar.

Si aceptamos esta premisa como cierta y asumimos que el éxito de este proceso de integración va a depender, en gran medida, del trabajo realizado por las familias y los profesionales de la educación, al ser estos los principales agentes implicados en dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el contexto formal de la escuela como en el contexto natural del alumno, será necesario llevar a cabo, si queremos minimizar esta merma en el rendimiento, nuevos estudios que analicen y den a conocer cuáles son las percepciones, las necesidades formativas y dotacionales y las expectativas a corto, medio y largo plazo de estos agentes, para así poder instar a la Administración educativa a emprender, por un lado, acciones encaminadas a fomentar la participación de las familias tanto en el proyecto educativo del centro como en la toma de decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos del alumnado y, por otro lado, acciones encaminadas a mejorar los recursos y la cualificación de los profesionales implicados en el proceso, para conseguir, mediante una identificación temprana de las necesidades educativas específicas de los alumnos y el correcto desarrollo de las adaptaciones y diversificaciones curriculares que se precisen, que estos alumnos alcancen no solo el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, sino también los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado y, en consecuencia, su completa integración en los centros docentes dependientes de su gestión y, por extensión, en la comunidad a la que pertenecen.

Para finalizar, también sería conveniente emprender estudios orientados a evaluar dos iniciativas que van ganando adeptos entre los profesionales de la educación que desempeñan su labor en grandes núcleos urbanos con una alta densidad de población, como es el caso que nos ocupa: la primera, evaluar la conveniencia de organizar y agrupar por zonas geográficas a los alumnos con un mismo tipo de discapacidad, a fin de poder

ofrecer, dado lo limitado de los recursos disponibles, una respuesta educativa adecuada y adaptada al equipamiento del centro y a la dotación de profesionales de intervención específica que se disponga; y la segunda, evaluar la situación actual de la Educación Especial, a fin de precisar qué alumnos pueden beneficiarse de uno u otro tipo de educación, y evitar, así, una de las mayores preocupaciones de la comunidad educativa: la temida segregación y exclusión social.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Admiraal, W., Westhoff, G. y de Bot, K. (Autores). "Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Student's language proficiency in English", *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 12 (1), 2006, pp. 75-93.

Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J.M. (Autores). "Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero", *FEDEA, Documento de trabajo 2013-08* [online]. 2013. Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf> (ISSN: 1696-750).

Baker, S., Kovelman, L., Bialystok, E. y Petitto, L.A. (Autores). "Bilingual children's complex linguistic experience yields a cognitive advantage". Program N.º 556.13. *Abstract Viewer/Itinerary Planner*. Washington, D.C.: Society for Neuroscience, 2003.

Federación de Trabajadores de la Enseñanza de FETE-UGT Madrid. "Resultados de la Encuesta al profesorado sobre el Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid". *FETE Enseñanza Madrid, Grupo de trabajo de BILINGÜISMO* [online]. 2014. Recuperado de http://www.fetemadrid.es/gruposTrabajo/bilinguismo/2014-12-05_resltadosEncuestaBilinguismo.pdf

Genesee, F. (Autor). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, United Kingdom: Newbury House, 1987.

Genesee, F., Lambert, W.E. y Holobow, N.E. (Autores). "La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense", *Infancia y aprendizaje*, 33, 1986, pp. 27-36.

Gisbert da Cruz, X., Martínez de Lis, M.J. y Gil, G. (Autores). "El rendimiento en Lengua Inglesa en Programas Bilingües en España", *NABE Journal of Research and Practice*, 6, 2015, pp. 1-57.

Jepsen, C. (Autor). Bilingual education and English proficiency. *University of Kentucky Center for Poverty Research Discussion Paper Series* (DP 2009-01), 2009. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505041.pdf> (ISSN: 1936-9379).

- Kessler, C. y Quinn, M.E.** (Autores). "Positive effects of bilingualism on Science problem-solving abilities". J. Alatis (Ed.), *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980, pp. 295-308).
- Lambert, W.E.** (Autor). "The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences". A.P. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press, 1977, pp. 71-85.
- Laorden, C. y Peñafiel, E.** (Autores). "Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos", *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 2010, pp. 325-344.
- Lova, M., Bolarín, M.J. y Porto, M.** (Autores). "Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes", *Porta Linguarum*, 20, 2013, pp. 253-268.
- Sotoca, E.** (Autor). "La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en los alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid", *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 2013, pp. 481-500.
- Swain, M. y Lapkin, S.** (Autores). "Heritage Language Children in an English-French Bilingual Program", *The Canadian Modern Language Review*, 47, 1991, pp. 635-641.
- Turnbull, M., Lapkin, S. y Hart, D.** (Autores). "Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99)", *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 58 (1), 2001, pp. 9-26.
- Turnbull, M., Hart, D. y Lapkin, S.** (Autores). "Grade 6 French Immersion Students' Performance on Large-Scale Reading, Writing, and Mathematics Tests: Building Explanations", *Alberta Journal of Educational Research*, 49 (1), 2003, pp. 6-23.
- UNESCO.** *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Adoptada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ministerio de Educación y Ciencia de España [online]. 1994. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>