



TESIS DOCTORAL
2015

**Modelos creativos para el tratamiento de las
dificultades de comunicación en los Colegios
Bilingües de la Comunidad de Madrid**

Belinda Domingo Gómez
Máster en Tratamiento Educativo de la Diversidad

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
Programa de Doctorado en Tratamiento Educativo de la
Diversidad en el marco de la Unión Europea
Facultad de Educación

Dra. Ascensión Palomares Ruiz
Dr. Raúl González Fernández

Programa de Doctorado en Tratamiento Educativo de la
Diversidad en el marco de la Unión Europea
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Modelos creativos para el tratamiento de las
dificultades de comunicación en los Colegios
Bilingües de la Comunidad de Madrid

Doña Belinda Domingo Gómez
Máster en Tratamiento Educativo de la Diversidad

Doña Ascensión Palomares Ruiz
Don Raúl González Fernández

Agradecimientos

Una parte muy importante e imprescindible del período formativo de un docente es la investigación, la que le permite desarrollar una serie de competencias y herramientas, como complemento a la formación académica ya adquirida.

Un doctorado, una investigación, y como punto final la presentación y defensa de la tesis doctoral es un proceso largo y arduo, que requiere el apoyo y la ayuda de distintos profesionales.

Uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de esta tesis ha sido el apoyo incondicional de la directora de la tesis, Doña Ascensión Palomares Ruiz, que siempre ha tenido un minuto para animarme y darme consejos, sin los cuales no hubiera sido posible el desarrollo de la misma.

De la misma forma, todos mis agradecimientos, al co-director, Dr. Raúl González Fernández, quien siempre ha sabido devolverme una llamada amable, y ha hecho numerosos esfuerzos, para presentar un buen trabajo. Muchas gracias.

Igualmente, mi más sinceras gracias, a los Directores de los colegios que siempre me han atendido, a pesar de tener muchas obligaciones que cumplir. A los orientadores de los centros, al profesorado que ha participado en la recogida de información y a los compañeros de mi centro, que me han aportado numerosas ideas, materiales y experiencias, que han enriquecido esta tesis doctoral.

A mi familia y a Jorge, que han entendido todo mi esfuerzo, y por su puesto a todos mis alumnos, que son los que cada día me dan energía y aliento para mejorar en mi labor diaria. A mis queridos alumnos, que tanto me enseñan cada día, y a los que les debo todo. Gracias.

ÍNDICE

Índice General

INTRODUCCIÓN	1
Objetivos y justificación de la tesis	6
Metodología	10
 MARCO TEÓRICO	 15
 CAPÍTULO 1. Atención a la diversidad	 13
1.1. Respuesta educativa a la atención a la diversidad.....	13
1.2. Inclusión educativa como respuesta a la diversidad educativa de la Comunidad de Madrid.....	20
1.3. Legislación sobre la atención a la diversidad de la Comunidad de Madrid.....	21
 CAPÍTULO 2. Las dificultades de comunicación.....	 31
2.1. Aproximación conceptual a las dificultades de comunicación	31
2.1.1. Dislalias.....	35
2.1.2. Dislexias	37

2.1.3. Trastornos de la comunicación propios del TGD	40
2.1.4. Otras dificultades de comunicación	45
2.2. Desarrollo del lenguaje	47
2.3. Desarrollo del lenguaje y la función ejecutiva cerebral	68
2.4. Modelo de intervención de las dificultades de comunicación en la Comunidad de Madrid.....	71
2.4.1. Las necesidades educativas	71
2.4.2. Medidas de atención a la diversidad	73
CAPÍTULO 3. El bilingüismo.....	77
3.1. Definición.....	77
3.2. Características del bilingüismo	77
3.3. Tipos de bilingüismo	79
3.4. Modelos de bilingüismo	81
3.4.1. Modelo de inmersión	81
3.4.2. Modelo de submersión.....	82
3.4.3. Modelo de segregación	83
3.4.4. Programa de mantenimiento	83
3.5. El bilingüismo y el contexto cultural y social.....	83
3.6. El bilingüismo en la Comunidad de Madrid.....	88
CAPÍTULO 4. Tratamiento de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües	93
4.1. Intervención educativa en las necesidades educativas especiales en Europa.....	93
4.2. Intervención educativa de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües de la Comunidad de Madrid	102
4.3. Paradigma de la calidad total	104
4.4. Principios de intervención	105
4.5. Enfoque globalizador.....	106
4.6. Enfoque comunicativo.....	108
4.7. Educación emocional	108

4.8. Modelos de intervención	110
4.8.1. Modelo basado en el tipo de integración.....	111
4.8.2. Tratamiento individualizado, en la clase ordinaria, de sujetos con necesidades educativas especiales	113
4.8.3. Modelo basado en la eco-enseñanza	115
4.8.4. Modelo eficientista	118
4.8.5. Modelo diacrónico	118
4.8.6. Modelos basados en el tipo de aprendizaje	119
4.8.7. Modelos basados en las teorías cognitivas	120
4.8.8. Modelo basado en la psicología genética-cognitiva	120
4.8.9. Modelo basado en la teoría de Bruner.....	121
4.8.10. Modelo basado en la teoría conductista o behaviorista	122
4.8.11. Modelo basado en el tipo de intervención realizada	122
4.8.12. Modelo basado en el momento de la intervención realizada	123
4.8.13. Modelo basado en la estrategia curricular	124
4.8.14. Modelos basados en la estrategia cognitiva de aprendizaje	125
4.8.15. Modelo basado en los tipos de inteligencia.....	126
4.8.16. Modelo basado en la educación especial.....	129
4.8.17. Modelo basado en la estimulación multisensorial.....	130
4.8.18. Otros modelos de intervención.....	131
4.8.19. Modelo basado en el pluricriterio.....	131
4.9. Organización.....	132
4.10. Estilos de aprendizaje.....	133
4.11. Estrategias de aprendizaje.....	135
4.12. Recursos didácticos	136
4.13. Evaluación.....	137
4.14. Modelo de intervención establecido para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües de la Comunidad de Madrid	139
4.15. Investigaciones recientes sobre el bilingüismo y las dificultades de comunicación	140

MARCO EMPÍRICO	149
CAPÍTULO 5. Planteamiento de la investigación	151
5.1. Delimitación del estudio	151
5.2. Hipótesis de trabajo	152
5.3. Objetivos generales y específicos	153
5.4. Variables de investigación	154
CAPÍTULO 6. Metodología de trabajo	157
6.1. Metodología y tipo de investigación	157
6.2. Paradigmas	161
6.3. Procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de información.....	163
6.3.1. Procedimientos de recogida de información	163
6.3.2. Técnicas de recogida de información	164
6.3.3. Instrumentos de recogida de información	166
6.3.3.1. Cuestionario.....	166
6.3.3.1.1. Validación.....	170
6.3.3.1.2. Fiabilidad.....	172
6.3.3.2. Entrevista	173
6.3.3.3. Grupo de discusión.....	175
6.3.3.4. Revisión documental	177
CAPÍTULO 7. Estudio empírico.....	185
7.1. Muestreo	185
7.2. Recogida y análisis de datos.....	192
7.2.1. Cuestionario	192
7.2.1.1. Datos de identificación	192
7.2.1.2. Datos de los ítems de la investigación.....	195
7.2.1.3. Análisis de la dependencia de variables.....	202
7.2.2. Entrevistas	281
7.2.2.1. Entrevista a los directores de colegios públicos.....	281

7.2.2.2. Entrevista a los orientadores de la Comunidad de Madrid.....	286
7.2.3. Grupo de discusión	288
7.2.4. Revisión documental	289
CAPÍTULO 8. Conclusiones del estudio.....	295
8.1. Conclusiones relativas a los objetivos planteados	295
8.2. Conclusiones relativas a las hipótesis planteadas	302
8.3. Propuestas	307
8.3.1. De intervención.....	307
8.3.2. De investigación	322
BIBLIOGRAFÍA	325
Referencias bibliográficas	325
Referencias legislativas	336
Referencias de Internet	339
ANEXOS	341
Anexo I. Cuestionario.....	341
Anexo II. Guión de la entrevista.....	346
Anexo III. Guión del grupo de discusión	347
Anexo IV. Guión de la revisión documental	348

Índice de tablas, figuras y gráficos

1. Índice de tablas

Tabla 1. Fases de la investigación	10
Tabla 2. Comparativa entre LOE y LOMCE	24
Tabla 3. Componente de las alteraciones del lenguaje oral	33
Tabla 4. Niveles del lenguaje	34
Tabla 5. Triángulo vocálico del español.....	36
Tabla 6. Triangulo vocálico del inglés	36
Tabla 7. Trastornos generalizados del desarrollo (DSM-IV, 1996).....	41
Tabla 8. Criterios diagnósticos del síndrome autista (DSM-IV, 1996).....	41
Tabla 9. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento del alumnado TGD	44
Tabla 10. Categorías de formas habladas de Lahey.....	49
Tabla 11. Porcentajes de sujetos que articulan de forma correcta los distintos fonemas y grupos de fonemas según la edad cronológica	54
Tabla 12. Referente de articulación según el proceso de adquisición natural de los fonemas castellanos.....	55
Tabla 13. Proceso enseñanza-aprendizaje del inglés y del español.....	61
Tabla 14. Proceso de adquisición del inglés y del español	62
Tabla 15. El Código restringido del lenguaje	84
Tabla 16. Características del código elaborado del lenguaje	84
Tabla 17. Tipos de bilingüismo	87
Tabla 18. Porcentaje de alumnos con NEE en centros específicos de educación especial en Europa.....	92
Tabla 19. Porcentaje de alumnos con NEE en centros específicos de educación Intervención para alumnos con necesidades educativas especiales en Europa.....	93
Tabla 20. Formación inicial para atender a los alumnos con NEE.....	96
Tabla 21. Incidencia en la recogida de cuestionarios	170
Tabla 22. Mediana y media de valoración del cuestionario.....	171
Tabla 23. Colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (2011- 14)	186

Tabla 24. Alumnos presentados a las pruebas de evaluación externa (2012- 14)	186
Tabla 25. Media, desviación típica y varianza del cuestionario	195
Tabla 26. Dependencia experiencia docente y conocimiento de la normativa	203
Tabla 27. Dependencia función en el centro y conocimiento de normativa	203
Tabla 28. Dependencia sexo y conocimiento de normativa.....	205
Tabla 29. Dependencia situación administrativa y conocimiento de normativa	205
Tabla 30. Dependencia tipo de centro y conocimiento de normativa.....	206
Tabla 31. Dependencia experiencia docente y aulas TGD.....	207
Tabla 32. Dependencia función en el centro y aulas TGD.....	207
Tabla 33. Dependencia sexo y aulas TGD.....	209
Tabla 34. Dependencia situación administrativa y aulas TGD	209
Tabla 35. Dependencia tipo de centro y aulas TGD.....	210
Tabla 36. Dependencia experiencia docente y competencia emocional	211
Tabla 37. Dependencia función en el centro y competencia emocional	212
Tabla 38. Dependencia sexo y competencia emocional	212
Tabla 39. Dependencia situación administrativa y competencia emocional	213
Tabla 40. Dependencia tipo de centro y competencia emocional	214
Tabla 41. Dependencia experiencia docente y comunicación en L1 y L2	215
Tabla 42. Dependencia función y comunicación en L1 y L2	215
Tabla 43. Dependencia sexo y comunicación en L1 y L2	216
Tabla 44. Dependencia situación administrativa y comunicación en L1 y L2	217
Tabla 45. Dependencia tipo de centro y comunicación en L1 y L2	218
Tabla 46. Dependencia experiencia docente y conocimiento de medidas específicas.....	218
Tabla 47. Dependencia función y conocimiento de medidas específicas	220
Tabla 48. Dependencia sexo y conocimiento de medidas específicas	220
Tabla 49. Dependencia situación administrativa y conocimiento de medidas específicas.....	221
Tabla 50. Dependencia tipo de centro y conocimiento de medidas específicas	222
Tabla 51. Dependencia experiencia docente y conocimiento de normativa	222
Tabla 52. Dependencia situación administrativa y conocimiento de normativa.....	223
Tabla 53. Dependencia sexo y conocimiento de normativa.....	223

Tabla 54. Dependencia función y conocimiento de normativa.....	225
Tabla 55. Dependencia tipo de centro y conocimiento de normativa	225
Tabla 56. Dependencia experiencia docente y contenidos funcionales	227
Tabla 57. Dependencia función y contenidos funcionales	227
Tabla 58. Dependencia sexo y contenidos funcionales	228
Tabla 59. Dependencia situación administrativa y contenidos funcionales.....	228
Tabla 60. Dependencia tipo de centro y contenidos funcionales.....	230
Tabla 61. Dependencia experiencia docente y coordinación del profesorado.....	230
Tabla 62. Dependencia función y coordinación del profesorado	231
Tabla 63. Dependencia sexo y coordinación del profesorado.....	232
Tabla 64. Dependencia situación administrativa y coordinación del profesorado	232
Tabla 65. Dependencia tipo de centro y coordinación del profesorado.....	234
Tabla 66. Dependencia experiencia docente y elección de lengua	234
Tabla 67. Dependencia función y elección de lengua	235
Tabla 68. Dependencia sexo y elección de lengua	236
Tabla 69. Dependencia situación administrativa y elección de lengua	236
Tabla 70. Dependencia tipo de centro y elección de lengua	238
Tabla 71. Dependencia experiencia docente y enfoque comunicativo	238
Tabla 72. Dependencia función y enfoque comunicativo.....	239
Tabla 73. Dependencia sexo y enfoque comunicativo	240
Tabla 74. Dependencia situación administrativa y enfoque comunicativo.....	241
Tabla 75. Dependencia tipo de centro y enfoque comunicativo	241
Tabla 76. Dependencia experiencia docente y enfoque multisensorial.....	242
Tabla 77. Dependencia función y enfoque multisensorial	243
Tabla 78. Dependencia sexo y enfoque multisensorial.....	244
Tabla 79. Dependencia situación administrativa y enfoque multisensorial	244
Tabla 80. Dependencia tipo de centro y enfoque multisensorial	245
Tabla 81. Dependencia experiencia docente y pautas de intervención familiar	246
Tabla 82. Dependencia función y pautas de intervención familiar	246
Tabla 83. Dependencia sexo y pautas de intervención familiar	248

Tabla 84. Dependencia situación administrativa y pautas de intervención familiar	248
Tabla 85. Dependencia tipo de centro y pautas de intervención familiar	249
Tabla 86. Dependencia experiencia docente e información a la familia sobre la intervención.....	250
Tabla 87. Dependencia función e información a la familia sobre la intervención....	250
Tabla 88. Dependencia sexo e información a la familia sobre la intervención.....	252
Tabla 89. Dependencia situación administrativa e información a la familia sobre la intervención.....	252
Tabla 90. Dependencia tipo de centro e información a la familia sobre la intervención.....	253
Tabla 91. Dependencia experiencia docente e interacción con el alumno	254
Tabla 92. Dependencia función e interacción con el alumno	254
Tabla 93. Dependencia sexo e interacción con el alumno	256
Tabla 94. Dependencia situación administrativa e interacción con el alumno	256
Tabla 95. Dependencia tipo de centro e interacción con el alumno	257
Tabla 96. Dependencia experiencia docente y la adquisición de una segunda lengua.	258
Tabla 97. Dependencia función y la adquisición de una segunda lengua.....	259
Tabla 98. Dependencia sexo y la adquisición de una segunda lengua.....	259
Tabla 99. Dependencia situación administrativa y la adquisición de una segunda lengua	261
Tabla 100. Dependencia tipo de centro y la adquisición de una segunda lengua.....	261
Tabla 101. Dependencia experiencia docente y material digital.....	262
Tabla 102. Dependencia función y material digital.....	263
Tabla 103. Dependencia sexo y material digital.....	264
Tabla 104. Dependencia situación administrativa y material digital	265
Tabla 105. Dependencia tipo de centro y material digital.....	265
Tabla 106. Dependencia experiencia docente y modelo de integración	266
Tabla 107. Dependencia función y modelo de integración	267
Tabla 108. Dependencia sexo y modelo de integración	267
Tabla 109. Dependencia situación administrativa y modelo de integración	269
Tabla 110. Dependencia tipo de centro y modelo de integración	269

Tabla 111. Dependencia experiencia docente y PT y AL bilingües.....	270
Tabla 112. Dependencia función y PT y AL bilingües.....	271
Tabla 113. Dependencia sexo y PT y AL bilingües	272
Tabla 114. Dependencia situación administrativa y PT y AL bilingües	272
Tabla 115. Dependencia tipo de centro y PT y AL bilingües.....	173
Tabla 116. Dependencia experiencia docente y realización ACIS.....	274
Tabla 117. Dependencia función y PT y realización ACIS	275
Tabla 118. Dependencia sexo y PT y realización ACIS	275
Tabla 119. Dependencia situación administrativa y PT y AL bilingües	276
Tabla 120. Dependencia tipo de centro y realización ACIS.....	276
Tabla 121. Dependencia experiencia docente y sesiones de prevención de dificultades	278
Tabla 122. Dependencia función y sesiones de prevención de dificultades	278
Tabla 123. Dependencia sexo y sesiones de prevención de dificultades.....	279
Tabla 124. Dependencia situación administrativa y sesiones de prevención de dificultades.....	280
Tabla 125. Dependencia tipo de centro y sesiones de prevención de dificultades	280
Tabla 126. Categorías analíticas de la entrevista de director colegio público.....	282
Tabla 127. Modelos según el grupo de discusión	288
Tabla 128. Tipos de agrupamientos según el modelo de eco-aula.....	316
Tabla 129. Características Enfoque AICLE	318

2. Índice de figuras

Figura 1. Competencia lingüística	4
Figura 2. Elementos de la comunicación	32
Figura 3. Factores que originan la dislexia.	38
Figura 4. Autismo y síndrome de Asperger	43
Figura 5. Factores biológicos y cognitivos	48
Figura 6. Teoría de Piaget	52
Figura 7. Enfoque constructivista	56
Figura 8. Capacidades de carácter cognitivo de desarrollo del lenguaje	66
Figura 9. Capacidades comunicativas lingüísticas. Dimensión fonológica	66
Figura 10. Capacidades comunicativas lingüísticas. Dimensión léxico sintáctica ...	67
Figura 11. Capacidades comunicativas lingüísticas. Dimensión morfosintáctica.....	67
Figura 12. Capacidades comunicativas lingüísticas. Dimensión pragmática	68
Figura 13. Capacidades de carácter afectivo-social del desarrollo del lenguaje.....	68
Figura 14. Localización de las funciones lingüísticas en el cerebro	70
Figura 15. Variables personales de desarrollo del lenguaje.....	86
Figura 16. Niveles de concreción curricular	125
Figura 17. Comparación de notas y promociones en colegios bilingües	141
Figura 18. Características de la investigación	159
Figura 19. Instrumentos de recogida de datos de la investigación.....	160
Figura 20. Técnicas indirectas de la investigación.....	165
Figura 21. Técnicas directas de la investigación.....	165
Figura 22. El Proyecto Educativo de Centro	179
Figura 23. El Proyecto Curricular de Centro	180
Figura 24. Fase de muestreo de la investigación.....	187
Figura 25. Características del profesorado encuestado en la investigación.....	190
Figura 26. Tipo de centro de la investigación	191
Figura 27. Bloques analizados en la investigación	197
Figura 28. Pautas del modelo creativo para el tratamiento educativo de las dificultades de comunicación en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid.....	308

3. Índice de gráficos

Gráfico 1. Valoración del cuestionario de la investigación.....	171
Gráfico 2. Evolución de alumnos en centros bilingües públicos (2004-10)	187
Gráfico 3. Colegios públicos de la Comunidad de Madrid (2014)	188
Gráfico 4. Historia de los centros preferentes para alumnos TGD	188
Gráfico 5. Tipos de centros de la Comunidad de Madrid (2001-07)	189
Gráfico 6. Grupos de profesores por edad de la Comunidad de Madrid (2014- 15)	189
Gráfico 7. Maestros según el sexo de la Comunidad de Madrid (2014-15)	189
Gráfico 8. Maestros según el sexo (II) de la Comunidad de Madrid (2014-15)	190
Gráfico 9. Situación administrativa del profesorado encuestado	193
Gráfico 10. Función del profesorado encuestado	193
Gráfico 11. Experiencia docente del profesorado encuestado	194
Gráfico 12. Sexo del profesorado encuestado	194
Gráfico 13. Tipo de centro del profesorado encuestado	195
Gráfico 14. Medias obtenidas en la normativa y documentos oficiales analizados en la investigación.....	198
Gráfico 15. Análisis de la intervención de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid	198
Gráfico 16. Análisis de las aulas TGD	199
Gráfico 17. Análisis de la atención dada a las familias de la investigación.....	199
Gráfico 18. Medias de los bloques analizados en la investigación	201
Gráfico 19. Media de experiencia docente y conocimiento de normativa	203
Gráfico 20. Media de función y conocimiento de normativa.....	204
Gráfico 21. Media de sexo y conocimiento de normativa	204
Gráfico 22. Media de situación administrativa y conocimiento de normativa.....	205
Gráfico 23. Media de tipo de centro y conocimiento de normativa	206
Gráfico 24. Media de experiencia docente y aulas TGD	207
Gráfico 25. Media de función y aulas TGD	208
Gráfico 26. Media de sexo y aulas TGD	208
Gráfico 27. Media situación administrativa y aulas TGD	209
Gráfico 28. Media de tipo de centro y aulas TGD	210

Gráfico 29. Media de experiencia docente y competencia emocional.....	211
Gráfico 30. Media de función y competencia emocional	212
Gráfico 31. Media de sexo y competencia emocional.....	213
Gráfico 32. Media de situación administrativa y competencia emocional	213
Gráfico 33. Media de tipo de centro y competencia emocional.....	214
Gráfico 34. Media de experiencia docente y comunicación en L1 y L2.....	215
Gráfico 35. Media de función y comunicación en L1 y L2	216
Gráfico 36. Media de sexo y comunicación en L1 y L2	216
Gráfico 37. Media de situación administrativa y comunicación en L1 y L2	217
Gráfico 38. Media de tipo de centro y comunicación en L1 y L2	218
Gráfico 39. Media de experiencia docente y conocimiento de medidas específicas.....	219
Gráfico 40. Media de función y conocimiento de medidas específicas	219
Gráfico 41. Media de sexo y conocimiento de medidas específicas	220
Gráfico 42. Media de situación administrativa y conocimiento de medidas específicas	221
Gráfico 43. Media de tipo de centro y conocimiento de medidas específicas.....	222
Gráfico 44. Media de experiencia docente y conocimiento de normativa	223
Gráfico 45. Media de función y conocimiento de normativa	223
Gráfico 46. Media de sexo y conocimiento de normativa	224
Gráfico 47. Media de situación administrativa y conocimiento de normativa.....	225
Gráfico 48. Media de función y conocimiento de normativa.....	226
Gráfica 49. Media de tipo de centro y conocimiento de normativa	226
Gráfico 50. Media de experiencia docente y contenidos funcionales	227
Gráfico 51. Media de función y contenidos funcionales	228
Gráfico 52. Media de sexo y contenidos funcionales.....	229
Gráfico 53. Media de situación administrativa y contenidos funcionales	229
Gráfico 54. Media de tipo de centro y contenidos funcionales	230
Gráfico 55. Media de experiencia docente y coordinación del profesorado	231
Gráfico 56. Media de función y coordinación del profesorado.....	232
Gráfico 57. Media de sexo y coordinación del profesorado	233
Gráfico 58. Media de situación administrativa y coordinación del profesorado.....	233

Gráfico 59. Media de tipo de centro y coordinación del profesorado	234
Gráfico 60. Media de función y elección de lengua	235
Gráfico 61. Media de sexo y elección de lengua.....	236
Gráfico 62. Media de situación administrativa y elección de lengua	237
Gráfico 63. Media de tipo de centro y elección de lengua.....	237
Gráfico 64. Media de experiencia docente y enfoque comunicativo	238
Gráfico 65. Media de función y enfoque comunicativo	239
Gráfico 66. Media de sexo y enfoque comunicativo.....	240
Gráfico 67. Media de situación administrativa y enfoque comunicativo.....	240
Gráfico 68. Media de tipo de centro y enfoque comunicativo.....	241
Gráfico 69. Media de experiencia docente y enfoque multisensorial.....	242
Gráfico 70. Media de función y enfoque multisensorial	243
Gráfico 71. Media de sexo y enfoque multisensorial.....	243
Gráfico 72. Media de situación administrativa y enfoque multisensorial.....	244
Gráfico 73. Media de tipo de centro y enfoque multisensorial	245
Gráfico 74. Media de experiencia docente y pautas de intervención familiar	246
Gráfico 75. Media de función y pautas de intervención familiar.....	247
Gráfico 76. Media de sexo y pautas de intervención familiar.....	247
Gráfico 77. Media de situación administrativa y pautas de intervención familiar.....	248
Gráfico 78. Media de tipo de centro y pautas de intervención familiar.....	249
Gráfico 79. Media de experiencia docente e información a la familia sobre la intervención.....	250
Gráfico 80. Media de función e información a la familia sobre la intervención.....	251
Gráfico 81. Media de sexo e información a la familia sobre la intervención.....	251
Gráfico 82. Media de situación administrativa e información a la familia sobre la intervención	252
Gráfico 83. Media de tipo de centro e información a la familia sobre la intervención.....	253
Gráfico 84. Media de experiencia docente e interacción con el alumno.....	254
Gráfico 85. Media de función e interacción con el alumno	255
Gráfico 86. Media de sexo e interacción con el alumno	255

Gráfico 87. Media de situación administrativa e interacción con el alumno	256
Gráfico 88. Media de tipo de centro e interacción con el alumno	257
Gráfico 89. Media de experiencia docente y la adquisición de una segunda lengua.....	258
Gráfico 90. Media de función y la adquisición de una segunda lengua	259
Gráfico 91. Media de sexo y la adquisición de una segunda lengua	260
Gráfico 92. Media de situación administrativa y la adquisición de una segunda lengua	260
Gráfico 93. Media de tipo de centro y la adquisición de una segunda lengua	261
Gráfico 94. Media de experiencia docente y material digital	262
Gráfico 95. Media de función y material digital	264
Gráfico 96. Media de sexo y material digital	264
Gráfico 97. Media de situación administrativa y material digital.....	267
Gráfico 98. Media de tipo de centro y material digital.....	265
Gráfico 99. Media de experiencia docente y modelo de integración.....	266
Gráfico 100. Media de función y modelo de integración	267
Gráfico 101. Media de sexo y modelo de integración.....	268
Gráfico 102. Media de situación administrativa y modelo de integración	268
Gráfico 103. Media de tipo de centro y modelo de integración.....	269
Gráfico 104. Media de experiencia docente y PT y AL bilingües.	270
Gráfico 105. Media de función y PT y AL bilingües	271
Gráfico 106. Media de sexo y PT y AL bilingües	271
Gráfico 107. Media de situación administrativa y PT y AL bilingües.....	272
Gráfico 108. Media de tipo de centro y PT y AL bilingües.....	273
Gráfico 109. Media de experiencia docente y realización ACIS	274
Gráfico 110. Media de función y PT y realización ACIS	274
Gráfico 111. Media de sexo y PT y realización ACIS.....	275
Gráfico 112. Media situación administrativa y PT y AL bilingües	276
Gráfico 113. Media de tipo de centro y realización ACIS	277
Gráfico 114. Media de experiencia docente y sesiones de prevención de dificultades	277
Gráfico 115. Media de función y PT y sesiones de prevención de dificultades	278

Gráfico 116. Media de sexo y sesiones de prevención de dificultades	279
Gráfico 117. Media de situación administrativa y sesiones de prevención de dificultades	280
Gráfico 118. Media de tipo de centro y sesiones de prevención de dificultades	281

Índice de Abreviaturas y Siglas

AI: Usuario básico – acceso.

ACI: Adaptación Curricular Individualizada.

ACNEDE: Alumno con necesidades específicas de apoyo educativo.

ACNEE: Alumnos con necesidades educativas especiales.

AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

AL: Audición y Lenguaje.

APA: Asociación Estadounidense de Psicología.

BOCAM: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.

BOE: Boletín Oficial del Estado.

CDI: Prueba de Destrezas Indispensables.

CERI: Centro de Investigación Educativa e Innovación.

CNREE: Recursos para la educación especial.

DCB: Diseño Curricular Base.

DRAE: Diccionario de la Real Academia de la Lengua.

DSM-IV: Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.

DSM-V: Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.

EEG: Electroencefalografía.

EP: Educación Primaria.

ESO: Educación Secundaria.

FAPA: Asociación de Padres y Madres de alumnos.

FEDEA: Fundación de Estudios de Economía Aplicada.

IQ: Coeficiente Inteligencia.

ITC: Información y Tecnología de Comunicación.

L1: Lengua materna.

L2: Segunda lengua.

LGE: Ley General de Educación.

LISMI: Ley de Integración Social del Minusválido.

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

LODE: Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación.

LOE: Ley Orgánica de la Educación.

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

LOPEGCE: Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros docentes.

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

MEC: Ministerio de Educación y Ciencia.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

ONG: Organización No Gubernamental.

ONU: Organización de Naciones Unidas.

PA: Programación Anual.

PAD: Plan de Atención a la Diversidad.

PCC: Proyecto Curricular de Centro.

RAE: Real Academia de la Lengua.

SEREM: Servicio Social de Rehabilitación y Recuperación de Minusválidos.

SREA: Departamento Itinerante de Recuperación.

TDAH: Trastorno de déficit de atención e hiperactividad.

TEA: Trastorno del Espectro Autista.

TGD: Trastorno Generalizado del Desarrollo.

TGN: Trastorno General con causa no específica.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura.

INTRODUCCIÓN

La comunicación y el lenguaje deben ser desarrollados de forma natural en el ser humano. El lenguaje es una herramienta que le permite al ser humano ser social, integral y por lo tanto alcanzar la felicidad. La comunicación igualmente es una de las primeras facultades desarrolladas por el ser humano desde su nacimiento y desde principios de los tiempos. Es un proceso innato en el hombre, una necesidad básica, para la que estamos preparados biológicamente.

Así lo citaba Aristóteles (384-322 a.C.) e indicaba que el ser humano es por naturaleza un ser social. También es insocial por naturaleza y no por azar. El ser humano necesita vivir en sociedad, y cuando no lo hace, no es miembro de la misma. Por lo tanto no es un ser social, es una bestia o un dios. En la misma línea, Aristóteles (384-332 a.C.) citado en Heller (1983), señalaba que “los hombres, al igual que el resto de los seres vivos, persiguen un objetivo natural. Esta finalidad propia, inscrita en la naturaleza, es la única forma de lograr la felicidad. La política está y debe ser iluminada por esta idea de progreso natural hacia la realización de una vida feliz, donde la dicha (*eudaimonía*) y la virtud (*árete*) están ligadas a la plenitud. El hombre es un ser social, un animal social, un animal cívico, un *zôon politikón*. Pero esta sociabilidad natural, implicará otro tipo de asociaciones: la familia (*pikos*), la estirpe (genios), la agrupación grupal (*éthnos*) y finalmente la comunidad de ciudadanos (*politiké koinomía*)” (pp. 3-4).

En el siglo IV a.C., Aristóteles no relacionaba al ser humano con un ser social por naturaleza. Para conseguir esta sociabilidad el ser humano debe desarrollar la comunicación.

La comunicación (del latín, *communicatio-onis*) según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE, 2014), se define como:

“la acción y el efecto de comunicar o comunicarse, el trato o correspondencia entre dos o más personas y la transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor. El funcionamiento de las sociedades humanas es posible gracias a la comunicación. El sistema de comunicación humana es el lenguaje” (p. 67).

El lenguaje, según el DRAE (2014), es definido, entre otras acepciones, como un conjunto de sonidos articulados a través del cual el ser humano expresa lo que siente o piensa ,a través de un estilo en la forma de hablar y escribir, que es particular en cada persona.

El lenguaje en la vida humana está fuertemente ligado a la expresión de nuestros sentimientos. Con frecuencias se identifica lenguaje con pensamiento. Existen multitud de teorías sobre el lenguaje y el pensamiento que nos pueden ayudar al desarrollo de la práctica educativa.

Según la teoría innatista de Chomsky (1957), “el lenguaje es una facultad exclusivamente humana. La capacidad humana para el lenguaje es innata. Es un proceso independiente al pensamiento” (p. 70).

Siguiendo a Piaget (1975), “el lenguaje, como el pensamiento, se genera en la acción. El desarrollo del pensamiento antecede al lenguaje en determinados aspectos. Entiende el lenguaje como una forma de pensamiento simbólico” (p. 124).

Igualmente, según Vygostky (1991), la adquisición del lenguaje se desarrolla en el marco de la interacción social. El lenguaje y el pensamiento se desarrollan de manera independiente, hasta que se sintetizan y el pensamiento se convierte en lenguaje y el lenguaje en pensamiento. Este se representa a través de significados y más tarde en palabras. El lenguaje es motor del desarrollo.

Y por último, siguiendo a Bruner (1987), y la teoría del enfoque social e interactivo, establece que el lenguaje es antes un acto social, que una manifestación de la actividad simbólica. El espacio en el que aparece la actividad representativa son los momentos compartidos entre el niño y la madre. Los ritmos regulares en estas actividades favorecen la capacidad de anticipación del niño y del desarrollo de competencias comunicativas efectivas y sociales y, más tarde, cognitivas y sociales.

La Constitución Española (1978), en el capítulo segundo, Derechos y libertades, sección 1ª, De los derechos fundamentales y de las libertades públicas, en el artículo 27, establece que todos los alumnos tienen el derecho a la educación. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita. Y los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

Para conseguir los objetivos marcados en la ley, de forma efectiva y con calidad, se debe disponer de mecanismos, estrategias y métodos que permitan conseguir el máximo rendimiento.

Actualmente, la educación se puede desarrollar, tanto en contextos bilingües como monolingües. De esta forma, respecto a los contextos bilingües o programas de bilingüismo, la Comunidad de Madrid está desarrollando desde el año 2010 el Programa de Colegios Públicos Bilingües regulados por la Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Con la implantación de este modelo bilingüe, se trata de que el alumno reciba la enseñanza tanto en inglés como en español. Cuando en un colegio se implanta el bilingüismo, se hace de forma progresiva, desde 1º de EP hasta 6º de EP. Hoy en día, existen trescientos treinta y seis centros bilingües y ciento nueve colegios de atención preferente a alumnos con trastorno generalizado del desarrollo (TGD), que en algunos casos son también bilingües.

De la misma forma, en la actual ley de Educación, Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), establece como objetivos, la adquisición de siete competencias. Una de ellas es la competencia lingüística.

Según el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria, en el Anexo I, la competencia es definida como "el grado de capacidad que un alumno posee para interpretar y formular frases correctas en un sentido habitual y conveniente. Para ello, debe realizar un uso adecuado de reglas gramaticales, pronunciación, entonación, vocabulario, y formación de palabras y oraciones".

Figura 1. Competencia lingüística. Elaboración propia



Esta competencia está formada por las siguientes componentes:

1- Competencia comunicativa

Son una serie de conocimientos inconscientes y necesarios de las reglas lingüísticas, psicológicas, culturales y sociales de un individuo para utilizar un idioma adecuadamente en cada situación.

2- Competencia sociolingüística

“Es la adecuación de los enunciados tanto al significado como a la forma. Se refiere a los signos lingüísticos y sus significados en cada situación de comunicación”(Chosmky, 1995, p. 2).

3- Competencia discursiva

“Es la capacidad para combinar las estructuras y los significados en el desarrollo de construcción o de interpretación de un texto oral o escrito” (Chosmky, 1995, p. 2).

4- Competencia de aprendizaje

“Es el grado de autonomía de la que un alumno puede gozar para organizar su propio aprendizaje. Depende de la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades, de autoevaluarse y de supervisar el propio aprendizaje” (Chosmky, 1995, p. 2).

5- Competencia estratégica

“Es la capacidad que tiene el alumno de aplicar estrategias apropiadas para compensar deficiencias en el dominio del código lingüístico” " (Chosmky, 1995, p. 2).

6- Competencia sociocultural

“Es el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua y la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para realizar los fines comunicativos” (Chosmky, 1995, p. 2).

“El aprendizaje de una lengua extranjera favorece y contribuye de una forma clara al desarrollo de la competencia lingüística, al incrementar la capacidad comunicativa general mediante la incorporación de nuevas destrezas tanto comprensivas como expresivas en la lengua extranjera, a la vez que se potencia las que el alumno posee en su propia lengua materna o en una segunda lengua extranjera” (Chosmky, 1995, p. 2).

El currículo está basado en el denominado MCER, que significa “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas”, parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, y la prueba trata de medir el nivel de dominio del idioma que permita comprobar por una parte el progreso de los alumnos.

Por lo tanto, los distintos profesionales que trabajan en estos centros bilingües, deben dotarse de métodos, estrategias, modelos, principios y herramientas, entre otros, que les permitan desarrollar en los alumnos la competencia lingüística y comunicativa, a través de una respuesta de calidad e inclusiva, ajustada a las distintas necesidades en los entornos bilingües de la Comunidad de Madrid.

Objetivos y justificación de la tesis

El tema de la investigación fue elegido por la falta de investigaciones sobre el bilingüismo y las dificultades de comunicación. Como punto de partida, igualmente, se buscó documentación sobre las diversas investigaciones existentes en cuanto a bilingüismo y al tratamiento de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües. Lo que se ha podido comprobar es que existen numerosas investigaciones sobre el bilingüismo a nivel general y pocas sobre el desarrollo de programas bilingües en la Comunidad de Madrid.

Las investigaciones existentes en cuanto a las dificultades de comunicación en los entornos bilingües son muy escasas. A nivel escolar, no se ha encontrado ninguna investigación desarrollada en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, sobre el tratamiento que están recibiendo los alumnos con dificultades de comunicación. Hecho que nos ha permitido reflexionar y plantear con detenimiento esta investigación.

Existen investigaciones sobre la intervención que se plantea para distintas dificultades de comunicación, pero no analizadas en el contexto escolar.

Las investigaciones posteriormente citadas en la tesis, indican que la adquisición de una segunda lengua, aporta beneficios tanto en la adquisición de

la primera lengua como en la segunda. De la misma forma debe favorecer en la intervención de las dificultades de comunicación, si el alumno las posee.

Por todo lo anterior expuesto, se concluye que no está muy clara la intervención desarrollada en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Existen escasas investigaciones a nivel general de bilingüismo, pero no existen de forma específica sobre esta tipología de alumnado.

Por todo ello, se hace necesario seguir avanzando en esta temática, investigando de manera exhaustiva diferentes técnicas, estrategias, metodologías y pautas concretas y precisas que permitan mejorar el rendimiento y superar las dificultades comunicativas del alumnado con necesidades educativas escolarizado en centros bilingües, permitiéndonos establecer de esta forma un modelo bilingüe que incluya la atención de las dificultades de comunicación de forma más efectiva, como pilar fundamental para la mejora de la calidad en la respuesta educativa a la diversidad, según Domingo, Palomares y González (2014).

De esta forma, iremos consiguiendo, que sea "la educación bilingüe la única forma de educar a los niños del siglo XXI" (García, 2008, p. 13).

Por lo tanto, planteamos una investigación cuyo nombre es "Modelos creativos para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid".

Por modelo entendemos, según Tejedor (1985) "el intento de sistematización y descripción de lo real en función de presupuestos teóricos" (p. 170). Según Bisquerra (1998), los modelos se definen como "estrategias fundamentales que sirven de guía en el desarrollo del proceso de orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en alguna de sus fases" (p. 177). La función de los modelos es transferir nuevos conocimientos a áreas que son menos conocidas o menos familiares, constituyendo así un puente para una más fácil comprensión. Sirven para integrar diversos hallazgos representativos en un sistema común, a partir del cual pueden derivarse hipótesis sobre fenómenos desconocidos.

Cuando hablamos de creatividad, la definimos según Rodríguez Estrada (1997), como “la capacidad de dar origen a cosas nuevas y valiosas, y la capacidad de encontrar nuevos y mejores modos de hacer las cosas” (p. 20).

Según Ibáñez (1991),

“para que se aplique el término creativo es preciso que concurran dos cualidades: debe tratarse de un producto nuevo, es decir, algo que no estaba antes o que, al menos, no estaba de esa manera; la segunda cualidad es que debe ser valioso, no basta con que se considere valioso. Así, será creativo todo aquello que siendo diferente aporte aspectos interesantes, superadores de lo anterior, que resuelva problemas y cumpla aspiraciones y necesidades” (pp. 96- 97).

El conocido modelo planteado por Wallas (1926) describe el proceso creativo compuesto básicamente por las siguientes fases:

- Preparación o sensibilización al problema: el inventor percibe las deficiencias del mundo y se siente atraído por perfeccionarlo; en esta etapa de búsqueda, que puede durar mucho tiempo, documenta utilizando los medios a su alcance.
- Incubación o reflexión: el problema suscitado acapara cada vez más la atención del investigador. Es el momento en que se está gestando la creación y su tiempo es indeterminado.
- Inspiración o iluminación: la solución al problema planteado puede llegar instantáneamente. Intuitivamente se ha llegado a la certeza de la solución.
- Verificación: se trata de contrastar con la realidad exterior el contenido de la intuición. Hay que demostrar su validez, lógica y experimentación.

Para establecer una educación basada en la diversidad y en “la coexistencia multicultural caminando hacia la convivencia intercultural es una realidad” (Casanova, 2011, p. 19), indudablemente nos llevó a desarrollar un análisis de las

prácticas que se están desarrollando en los contextos bilingües de la Comunidad de Madrid al tratamiento de las dificultades de comunicación.

La delimitación del tema de estudio, según Gento (2004), es una manera de conocer lo que pretendemos analizar de forma precisa y clara.

Por esta razón, en la investigación se cuestiona la intervención que se está realizando a las dificultades de comunicación en los entornos bilingües de la Comunidad de Madrid.

Por lo tanto, el objetivo general propuesto es conocer la opinión que tiene el profesorado sobre el modelo bilingüe y la intervención que está desarrollando en las dificultades de comunicación en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid.

Los objetivos específicos derivan del objetivo principal basados en el planteamiento del problema e hipótesis. Especificamos, por lo tanto, como objetivos específicos:

1. Conocer el enfoque utilizado para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
2. Identifica quien es el encargado de realizar la intervención en las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
3. Determinar si la legislación y los documentos de los centros bilingües hacen referencia al tratamiento de las dificultades de comunicación.
4. Determinar la efectividad de las aulas TGD, como mecanismos de intervención en las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
5. Conocer si existen diferencias en la opinión del profesorado en cuanto al género, la experiencia docente, la situación administrativa, el cargo

desempeñado y el tipo de centro, respecto a la intervención de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

6. Analizar los resultados obtenidos por los alumnos con dificultades de comunicación en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid, teniendo en cuenta la opinión del profesorado.

Como se indica en la Tabla 1, se ha desarrollado, en distintas fases, a lo largo del curso 2014-15.

Tabla 1. Fases de la investigación. Elaboración propia.

Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero-Febrero	Marzo-Abril
Recogida de información a través de documentos	Análisis de la recogida de información	Recogida de información a través de cuestionarios y entrevistas	Recogida de información a través de grupos de discusión y revisión documental	Análisis de la información recogida	Establecimiento de conclusiones

Metodología

La metodología usada para desarrollar la investigación es predominantemente descriptiva. Igualmente es mixta, en cuanto es una metodología tanto cualitativa como cuantitativa. Para desarrollarla, se han usado distintos instrumentos como cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión y revisión documental.

Para ello, la tesis se ha dividido en dos partes generales, la teórica y la empírica.

La teoría se ha dividido a su vez en cuatro apartados, comenzando en el capítulo 1, de forma general con la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales, para tratar de forma concreta las dificultades de comunicación en el capítulo 2. El capítulo 3 se ha dedicado a todos los aspectos del bilingüismo, de forma general, y en el capítulo 4 a la descripción de la intervención de las

dificultades de comunicación en los entornos bilingües de la Comunidad de Madrid.

En la segunda parte, la parte empírica, en el capítulo 5, se ha planteado la investigación sobre la situación actual de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües. En los capítulos 6 y 7 se ha desarrollado la metodología de trabajo utilizando cuatro instrumentos de recogida de información como el cuestionario, el grupo de discusión, la entrevista y la revisión documental. Como última parte, en el capítulo 8, se han establecido las conclusiones.

Se ha completado la tesis con las referencias de información, los anexos y los índices de figuras, tablas y gráficos para facilitar la lectura.

La tesis que se expone a continuación de la intervención de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid es bastante fructífera, al igual que los modelos planteados, como propuestas de intervención, para conseguir una mejora en la calidad educativa.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

La atención a la diversidad

1.1. Respuesta educativa a la atención a la diversidad

A la largo de la historia, el término de necesidades educativas especiales ha ido evolucionando y cambiando. La primera vez que aparece el término de necesidades educativas especiales fue en el "Informe sobre Necesidades Educativas Especiales", publicado en Londres por Warnock (1978), por *el Her Britannic Majesty's Stationery Office*.

Este término sería el que después sustituiría al término de educación especial. Warnock (1978) dice que "la educación especial debe ser considerada una modalidad de actividad educativa no menos importante, no menos exigente y no menos gratificante que cualquier otra, y los profesores, administradores y demás profesionales dedicados a ella han de asumir frente el niño con necesidades especiales el mismo compromiso que asumen con los demás niños. Tampoco basta con que estos cambios de actitud se limiten a las personas dedicadas a la educación especial, sino que son necesarios cambios en la opinión pública en general. Tiene que ser ampliamente aceptada la idea de que la educación especial implica idéntico nivel de cualificación y de conocimientos expertos que cualquier

otra modalidad de educación y que, en términos humanos, las compensaciones por los recursos invertidos en ella son igual de grandes” (p. 73).

Sola y López (1998) señalan que en la educación especial se debe hacer especial hincapié en el diagnóstico del alumno, atendido en un contexto distinto al resto y teniendo en cuenta un currículo especial. El modelo en definitiva es segregacionista. Sin embargo, el concepto de necesidades educativas especiales pretende dar respuesta a las distintas necesidades educativas del alumnado, tanto permanentes como transitorias, fomenta la integración y promueve un currículo ordinario para todos, que nos permita concretarlo aún más cuando sea necesario según las distintas adaptaciones curriculares individuales.

Según Rodríguez (2009),

“se entiende que hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional o cualquier combinación de estas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos (o todos) accesos especiales al currículum, ya sea este el común a todos o sea preciso modificarlo” (p.44).

El concepto de necesidades educativas especiales ha ido evolucionando y cambiando con el paso del tiempo, dependiendo de los modelos clínicos tradicionales, el paradigma de la rehabilitación y el de la autonomía personal. Por consiguiente, esta tendencia se ha traducido en una nueva definición de la educación especial, con una educación rehabilitadora, compensadora, comprensiva e inclusiva. En conclusión, el avance más significativo ha hecho evolucionar desde el aspecto intrínseco del alumno al énfasis en el contexto educativo (Pina, 2006).

En definitiva, sobre estas evoluciones de los conceptos de la educación especial y las necesidades educativas especiales se han asentado todos los conocimientos relativos al tratamiento educativo de las diversas necesidades o dificultades, presentadas por los alumnos, en distintos conceptos educativos.

“Las necesidades educativas especiales pueden ser temporales o permanentes, y debidas a diversas causas, físicas o psíquicas,

dependiendo de la situación socio- familiar o por otros casos de inadaptación cultural y lingüística, entre otras. Se pueden también clasificar atendiendo a distintas categorías como la percepción e interacción con las personas y el entorno físico; el desarrollo emocional y socio afectivo; el desarrollo y adquisición del lenguaje y la comunicación; la adquisición de hábitos; el lenguaje; las dificultades con la lengua extranjera, las matemáticas, la expresión artística y la educación física; el desarrollo personal y social; el desarrollo intelectual; la interacción entre iguales; las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje y las asociadas al ambiente escolar” (R.D. 696/1995, Cap. I, Art. 3).

Cuando se trata de establecer una clasificación atendiendo a los criterios diagnósticos, se usa el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales DSM-V (2013)*, que establece la siguiente clasificación, desde la edad más temprana a la etapa adulta.

Los trastornos son:

- Trastornos de neurodesarrollo.
- Trastorno psicótico y del espectro de la esquizofrenia.
- Trastornos bipolares y relacionados.
- Trastornos del estado de ánimo.
- Trastornos de ansiedad.
- Trastornos obsesivos compulsivos y relacionados.
- Trastornos relacionados con sucesos traumáticos y estresores.
- Trastornos disociativos.
- Trastornos somáticos.
- Trastornos de conducta alimentaria.
- Trastornos de la eliminación.
- Trastornos del sueño.

- Trastornos sexuales y de la identidad sexual.
- Trastornos conductuales y del control e impulso.
- Trastornos relacionados con el consumo de sustancias adictivas.
- Trastornos de neurocognitivos.
- Trastornos de personalidad.
- Parafilias.
- Otros trastornos.

Se destacan en primer lugar, los trastornos de neurodesarrollo, los que son necesarios establecer y analizar para el desarrollo de esta tesis. Los trastornos son de la comunicación, del desarrollo intelectual, del espectro autista, hiperactividad y déficit de atención, aprendizaje y habilidades motoras.

En cuanto a los trastornos del desarrollo intelectual, establece la clasificación de trastorno del desarrollo intelectual (anteriormente llamado en el DSM-IV-TR (2002), retraso mental) y el retraso global del desarrollo.

Respecto al trastorno del desarrollo intelectual, se mantienen los criterios para el diagnóstico del coeficiente de inteligencia (IQ), y la función adaptativa del alumno. Igualmente, el DSM- V (2013), amplía incluyendo que debe ser apoyado constantemente en el colegio.

Por otro lado, el retraso global del desarrollo, se establece cuando no hay evidencia suficiente de un trastorno intelectual, sobre todo porque los sujetos son demasiado pequeños, y son difíciles de evaluar. Con esta nueva terminología, se trata de establecer un término más aséptico, no con tantas cargas negativas, como el anterior.

En segundo lugar, se establecen los trastornos de comunicación, que se clasificarían en categorías más generales que las establecidas en el DSM-IV-TR (2002), en las cuales se incluyen: el trastorno del lenguaje, del habla y de la comunicación social.

Respecto al trastorno del lenguaje, se incluyen las dificultades asociadas en la adquisición y uso del lenguaje escrito, oral y otras modalidades de los idiomas.

Destaca, que el mutismo selectivo, se clasificaría en los desórdenes de ansiedad social. Respecto al trastorno del habla, incluye dificultades que afectan a la producción de sonidos, a la fluidez del discurso y a la voz. Y por último, en este tipo de trastorno se incluye el trastorno de la comunicación social. Este trastorno incluye a los alumnos con dificultades en los aspectos de la pragmática de la comunicación social, pero que no presentan dificultades en la semántica, la fonología y la sintaxis. En este manual, ya no existe el trastorno de la comunicación no especificado.

En tercer lugar, destaca el trastorno del espectro autista (TEA), que anteriormente se llamaba "Trastorno Generalizado del Desarrollo". Igualmente desaparecen las categorías de Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Trastorno autista, Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado y Trastorno Desintegrativo de la Infancia.

En cuarto lugar, destaca el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). En esta versión, del DSM-V (2013), aparece denominado como dentro de la categoría de "trastorno del neurodesarrollo". En cuanto al diagnóstico, se aumenta la edad del mismo, desde 7 a 12 años. También TDAH, pueden ser diagnosticados en el autismo. En quinto lugar, se destacan los trastornos del aprendizaje. En el Manual DSM-V, se establece una nueva clasificación en la cual se distingue solamente el Trastorno de Aprendizaje Específico, que incluye dificultades en el lenguaje oral, lectura, escritura o matemáticas. Desaparece el término de dislexia.

Y por último, establece los trastornos motores. En esta clasificación, destaca el trastorno de desarrollo de la coordinación, el trastorno de movimientos estereotipados, el trastorno de Tourette, el trastorno de tics provisional (incluye el trastorno de tics inducido por algún tipo de sustancia, debido a una condición médica y de tics no especificado).

De esta forma, con el nuevo Manual DSM-V, se ha pretendido realizar una nueva clasificación más actual para la cual se ha contado con suficiente evidencia empírica, con el asesoramiento de expertos de diversos ámbitos y con propuestas realizadas y revisables desde todos los ámbitos de estudio.

1.2. Inclusión educativa como respuesta a la diversidad educativa de la Comunidad de Madrid

"Los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y las sociedades. Proporcionan una formación completa que ha de ir dirigida al desarrollo de la capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad" (LOGSE, 1990, Preámbulo).

A través de la inclusión escolar, los sistemas educativos deben ampliar la configuración de la enseñanza de calidad para conseguir el pleno desarrollo del alumno. Se pretende dar una respuesta educativa adaptada a las distintas necesidades del alumnado. De esta forma no es necesaria la integración puesto que no existe la segregación del alumnado. Para ello se deben tomar una serie de medidas que permitan adaptar el currículo, ofrecer diversidad de recursos y materiales y desarrollar modelos de enseñanza-aprendizaje pertinentes, para conseguir no solamente una educación inclusiva, sino también de calidad.

Para conseguirlo, se deben implicar todos los miembros de la escuela, tanto alumnos como profesores y familias. Igualmente, es necesario prestar especial atención a los alumnos o grupos de alumnos, con mayor riesgo de inclusión. Los principios en los que está basada la inclusión son la normalización, la flexibilidad curricular, el respeto a los ritmos de aprendizaje y la potencialización del trabajo cooperativo como estrategia docente.

El desarrollo de la inclusión es un proceso continuo y permanente, que se debe extender a lo largo de toda la vida del alumno, en busca de un equilibrio constante que permita su inserción activa y consciente en el mundo social.

1.3. Legislación sobre la atención a la diversidad de la Comunidad de Madrid

A lo largo de la historia de España, a los alumnos que presentaban necesidades educativas especiales se les ha tratado de forma marginal hasta la mitad del siglo XX.

Con la promulgación de la Ley General de Educación de 1970, La Ley 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, la situación comenzó a variar al tiempo que cambiaba la mentalidad con que se encaraba el problema.

El término de educación especial, apareció en la Ley General de Educación 14/1970, y ha ido evolucionando a lo largo de la historia, pasando de ideas aisladas altruistas hasta llegar a la configuración y estructuración actual, en la que se han superado, o están en vías de superación, tanto las barreras arquitectónicas como las de los prejuicios.

La educación especial es definida como "la atención educativa prestada a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia, física, psíquica, cultural, etc., que les impide realizar sus aprendizajes siguiendo el ritmo normal del resto de los alumnos" (Sola, López y Cáceres, 2009, p. 15).

En la Ley General de Educación 14/1970, anteriormente citada, también aparece por primera vez el concepto de integración escolar, desarrollado y realizado a través de unidades especiales en centros ordinarios por medio de unidades de educación especial (Artículo 51). De la misma forma, la Ley General de Educación 4/1970, cita que la finalidad de la educación especial (Artículo 49.1) es una intervención educativa encaminada unas veces a suprimir las causas que se oponen al desarrollo "normalizado" de todos los niños o prevención primaria, y otras a aportar los apoyos necesarios para superar las dificultades.

La Constitución Española de 1978, establece que los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación. En 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial, con la finalidad de elaborar una Plan Nacional de

Educación Especial a la vez que asume todas las competencias educativas y administrativas en el campo de la educación especial.

En 1976, aparece el Real Patronato de Educación Especial, con el fin de coordinar todas las actividades relacionadas con la educación de los deficientes físicos y psíquicos y buscar la colaboración entre la iniciativa pública y privada.

Este mismo año se constituye el Servicio Social de Rehabilitación y Recuperación de Minusválidos (SEREM). Más tarde la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) constituye el marco legislativo de la Educación Compensatoria. El contenido de esta legislación será recogido en el Real Decreto 2639/1982, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, en el que se establece que tendrá que contar con una sección pedagógica con el fin de prevenir y evitar la marginación en el proceso educativo de los niños en edad escolar.

El término de educación especial después es sustituido, a partir del Real Decreto sobre la Ordenación y Planificación de la Educación Especial, 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, por el de necesidades educativas especiales.

De esta forma, se establece "que las necesidades educativas especiales, se originan por causas diversas como el contexto cultural o social, la historia educativa del alumno y a las condiciones asociadas, en algunos casos, a la sobredotación, la discapacidad psíquica, motora, sensorial o trastornos graves de conducta" (R.D. 696/1995, Cap. I, Art. 3).

Más tarde, en el Real Decreto 696/1995 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria:

"se propondrá la escolarización en los centros de educación especial a los alumnos con necesidades educativas especiales que requieren a lo largo de su escolarización adaptaciones curriculares especiales. Igualmente se dotará a los centros ordinarios de medios personales y materiales que permitan la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales, cuando las circunstancias lo requieran" (Cap. I, Art. 7-8).

De la misma, según del Real Decreto 696/1995, la educación especial no está destinada solamente a alumnos "deficientes", sino otros muchos alumnos más como:

"a los que están inmersos en un contexto social o cultural desfavorable debido a diversas circunstancias sociales y culturales; a los que han tenido un proceso de enseñanza-aprendizaje o una historia educativa escolar no satisfactoria en lo que se refiere a su aprovechamiento y rendimiento académico debido a diversos factores y a los que han tenido una experiencia educativa escolar negativa" (Cap. I, Artículo 3.2.).

La Ley Orgánica 8/ 1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, LODE, establece el derecho de todos a la educación.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), indica que el sistema educativo tendrá los recursos suficientes para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan alcanzar los objetivos generales marcados por la ley.

Más tarde, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), plantea una educación especial con las siguientes características:

1. La Atención a la diversidad debe ser planteada para conseguir el éxito escolar de todos y de conciliar la calidad de la educación con la equidad en su reparto.
2. El sistema educativo debe ser flexible facilitando el aprendizaje a lo largo de la vida.
3. El modelo planteado tiene un tronco único, con una diversidad de vías internas de valor equivalente y caminos de ida y vuelta entre la formación y la vida activa.
4. La educación tiene una función social. Destaca los principios de equidad, inclusión, cohesión social y ejercicio de la ciudadanía democrática.

Por otro lado, la actual ley educativa, la LOMCE (2013), plantea las siguientes características en la educación especial:

1. El sistema educativo debe reconocer el talento de cada estudiante y potenciarlo.
2. Esta ley educativa plantea una estructura educativa en abanico, lo que permitirá al alumno elegir las alternativas que más le beneficien, según su fortaleza y aspiraciones.
3. El modelo es también ramificado y va clasificando al alumno mediante un sistema de pruebas externas.

Tabla 2. Comparativa entre LOE y LOMCE. Elaboración propia.

LOE (2006)	LOMCE (2013)
<ul style="list-style-type: none">- Atención a la diversidad para conseguir el éxito escolar de todos y de conciliar la calidad de la educación con la equidad en su reparto.- Sistema educativo flexible que facilite un aprendizaje a lo largo de la vida basado en el principio de una educación común, con atención a la diversidad y con conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas y formaciones.- Modelo de tronco único, con una diversidad de vías internas de valor equivalente y caminos de ida y vuelta entre la formación y la vida activa.- Función social de la educación. Subraya los principios de equidad, inclusión, cohesión social y ejercicio de la ciudadanía democrática.	<ul style="list-style-type: none">- La naturaleza del talento difiere de un estudiante a otro, por lo que es misión del sistema educativo reconocer dichos talentos y potenciarlos.- Estructura educativa en abanico con opciones progresivamente divergentes hacia las que se canaliza al alumnado en función de su fortaleza y aspiraciones.- Modelo ramificado que clasifica a los alumnos mediante un sistema de pruebas externas.- Enfatiza la competitividad, la movilidad social, la integración y la empleabilidad.

A la hora de clasificar a los alumnos con necesidades educativas especiales, se han desarrollado dos modelos a lo largo de la historia. Uno de ellos es el modelo

médico-somático basado en el concepto de enfermedad, una disfunción orgánica provocada por agentes patológicos introducidos en el medio interno del individuo, de una anomalía transmitida genéticamente o un traumatismo prenatal, perinatal o postnatal. En muchos casos se observó que se dan situaciones educativas diferentes que no tienen ninguna base orgánica subyacente, por lo que resultó un modelo insuficiente.

De esta forma surgió el modelo psicológico, actualmente utilizado, en el que se recurre a los test o pruebas psicológicas para inferir la cantidad de "don" que cada persona posee de forma predeterminada. Para poder conseguir todo esto la concepción de la educación tiene que ser integradora, de manera que desarrolle una educación de calidad para todos.

De esta forma, el modelo de educación se fundamentará en la diversidad y para la diversidad, modelo que se caracteriza, como proponen Sánchez y Torres (2002), por asumir los siguientes postulados:

- El punto de partida es el hecho diferencial del ser humano.
- El respeto a la diversidad es un elemento de riqueza y progreso.
- La diversidad se refiere a la capacidad del alumno para aprender, atendiendo los distintos modos y ritmos de aprendizaje, que presente.
- Está basado en las competencias del sujeto y pretende conseguir su autonomía.
- Permite analizar los procesos de aprendizaje en desarrollo, lo que se conoce como la inteligencia dinámica.
- Trata de buscar estrategias de enseñanza y de aprendizaje cooperativas.
- El alumno es el propio reconstructor de su propio conocimiento.
- Plantea un currículo abierto, flexible y dinámico para así adaptarse a las diferencias de cada alumno.
- Está basado en la educación inclusiva. No integra, puesto que no segrega.

Fortes (1994) estableció la integración escolar como el “proceso ideológico, político y técnico que pretende posibilitar e incrementar la participación democrática de los niños/as con necesidades educativas especiales y sus familias en la cultura del centro y del aula eliminando los obstáculos que impidan un acceso al currículum ordinario en las escuelas” (p. 256).

Sin embargo, la actual ley de educación, plantea como objetivo la inclusión, un paso más del modelo de integración. Booth (1998) expone que para lograr la inclusión, se debe aumentar la participación de los alumnos en la educación y la comunidad, a través del currículo abierto. La escuela inclusiva se sustenta en varios pilares: Booth (1998), Ainscow (2001) y Susinos (2005) establecen que no es un estado, es un proceso y conlleva la participación de todos los miembros que conforman la escuela, como alumnos, padres y demás personal del centro. Igualmente es una escuela para todos, que a través de la flexibilidad curricular, garantiza una respuesta adecuada a cada diferencia y tiene como objetivo final la educación de calidad.

Sintetizando ideas, Susinos (2005) define inclusión como:

“un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que estas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas. Aunque el origen del movimiento inclusivo se sitúa en el marco de la educación especial en los países anglosajones, todas sus propuestas exceden al ámbito de las denominadas necesidades educativas especiales y defienden que la mejora de la escuela ha de contemplar la necesidad de incluir a todos los miembros de la comunidad escolar” (p. 36).

Actualmente, la intervención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, está regulada según el Real Decreto 696/1995, del 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que en el Artículo 3 establece que:

- La atención educativa de los niños y niñas con necesidades educativas especiales comenzará tan pronto como se adviertan circunstancias que aconsejen tal atención.
- Los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en los centros y programas ordinarios, salvo alumnos que no puedan ser atendidos de forma satisfactoria.
- La identificación de los apoyos y medios complementarios a lo largo de su proceso educativo se efectuará por parte de la administración educativa.
- La escolarización de esta tipología de alumnos estará sujeta a un proceso de seguimiento continuado.
- Contará con los apoyos de los profesores de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, cuando así lo requiera.

El enfoque establecido para que la intervención educativa sea eficaz debe ser “multiprofesional”, bien estructurado y con un buen nivel de funcionamiento, que permita proporcionar una respuesta adecuada a los sujetos necesitados de atenciones educativas especiales. “La forma de conseguirlo es a través de adaptaciones curriculares individualizadas, que son la base para establecer apoyos complementarios que necesite el alumno con necesidades educativas especiales” (R.D. 696/1995, Cap. I, Art. 7).

Las adaptaciones curriculares individualizadas son según el CNREE (1992), “estrategias de planificación y actuación docente que incorporan las modificaciones curriculares requeridas por un alumno con necesidades educativas especiales, que le permitirán acercarse a los objetivos establecidos en el currículo. (p. 26)”

Según Calvo y Martínez (1997),

“el conjunto de decisiones que se toman desde la programación de aula para elaborar una propuesta educativa para un determinado alumno, tras una valoración del alumno y su contexto, con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales, que no puede ser compartida por el resto de los alumnos” (p. 31).

El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares permite a los profesores y padres adecuar la oferta educativa común, plasmada en el proyecto curricular de centro, a la naturaleza y características de las necesidades y posibilidades educativas especiales de cada alumno.

Las adaptaciones deben atender al cómo enseñar y evaluar, y al qué y cuándo enseñar. Dependiendo de la dificultad, pueden ser de varios tipos:

1. Adaptaciones de acceso al currículo:

“La provisión de recursos espaciales, materiales o de la comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario, o en su caso, el adaptado” (CNREE, 1992, p. 26).

Según Blanco y Escamilla (1996), las adaptaciones de acceso al currículo, permitan la modificación o provisión de recursos espaciales, materiales o de comunicación, que faciliten el desarrollo del currículo, para aquellos alumnos que presenten necesidades educativas especiales.

Estas adaptaciones pueden ser materiales y comunicativas, con sistemas alternativos, aumentativos o complementarios y físicas. Dentro de este tipo, destacamos varias variantes:

- 1.1. Espaciales: que favorezcan la movilidad y autonomía de los alumnos.
- 1.2. Materiales: que permitan la adaptación del alumno con instrumentos específicos.
- 1.3. En la comunicación: sistemas alternativos y complementarios de comunicación.

2. Las adaptaciones propiamente dichas:

“Modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales” (CNREE, 1992, p. 26).

Pueden presentar dos variantes:

- 2.1. Las adaptaciones no significativas: "Las modificaciones realizadas sobre los distintos elementos de currículo para la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o ciclo, pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo oficial" (CNREE, 1992, p. 20).
- 2.2. Adaptaciones propiamente curriculares: "Adecuaciones que se realizan desde la programación y que afectan a los elementos prescriptivos del currículo, es decir: objetivos generales de etapa y de área, contenidos mínimos y criterios de evaluación" (CNREE, 1992, p. 20).

Este tipo de adaptaciones presentan, a su vez, cuatro variantes:

- 2.2.1. Inclusión: aumentan los contenidos, objetivos, competencias y criterios de evaluación en la propuesta curricular.
- 2.2.2. Modificación: se reformulan los objetivos, contenidos, competencias y criterios de evaluación.
- 2.2.3. Temporalización fuera de ciclo: se postergan a otros ciclos algunos elementos curriculares debido al ritmo lento de aprendizaje de algunos alumnos.
- 2.2.4. Eliminación: se eliminan algunos objetivos y contenidos.

Para poder conseguir los fines educativos que aparecen en la legislación educativa, es necesario que las intervenciones tengan en cuenta los siguientes principios:

- **Sectorización de la atención educativa.** La idea del principio de sectorización, intenta acercar el concepto de necesidades educativas y discapacidad. Así, Sola, López y Cáceres (2009) indican que:

"la intervención con estos niños se ha de realizar en su ambiente físicos, familiar, social, siendo el sector la unidad geográfica de población más adecuada para atender de manera eficaz las necesidades educativas que estos sujetos pueden requerir aproximando los recursos y servicios al lugar en el que se ubique el niño" (p. 22).

- **Integración escolar y laboral.** Es un proceso en el que se pretende dar respuesta a través de ciertos servicios, según sus necesidades y características personales.

- **El principio de normalización.** En España, surge con el Plan Nacional de Educación Especial. Este principio implica, en la medida de lo posible, que el deficiente y/o en conflicto social y/o en desamparo social debe tener los mismos derechos y obligaciones que los demás miembros de la sociedad. Se deben desarrollar las potencialidades o posibilidades que el alumno posea.
"La filosofía de la integración se fundamenta en el concepto de normalización cuya aplicación en el aspecto educativo se denomina integración escolar, siendo por tanto, el objetivo último que se pretende con esta llegar a la máxima normalización de los niños con necesidades educativas especiales en el ámbito educativo, social y laboral" (Sola y López, 1998, p. 42).

- **Individualización de la enseñanza.** La LOGSE (1990) establece el principio de individualización, que permite proporcionar al alumno lo que necesita en cada momento de su desarrollo.

CAPÍTULO 2

Las dificultades de comunicación

2.1. Aproximación conceptual a las dificultades de comunicación

La investigación desarrollada sobre las necesidades educativas especiales en los centros bilingües, únicamente se centrará en las dificultades de comunicación.

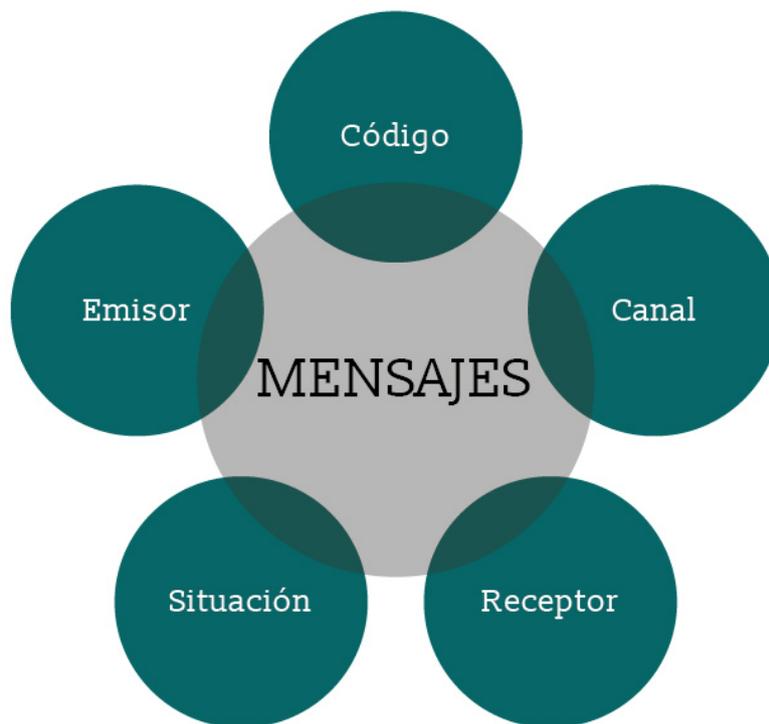
Antes de empezar a definir las dificultades de comunicación, es importante aclarar que en los manuales de desarrollo del lenguaje no aparecen referenciadas como tal las dificultades de comunicación. En cierta medida aparecen como trastornos de la comunicación, clasificados en las alteraciones del lenguaje, que se especifican a continuación.

Por trastorno se entiende "alteración leve de la salud" según la Real Academia de la Lengua Española (DRAE, 2014). Igualmente la Real Academia de la Lengua Española define comunicación como "acción y efecto de comunicar y comunicarse" o "transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor" (p. 54).

Para que se desarrolle la comunicación, es necesario que exista un emisor, la persona que quiere comunicar; un receptor, la que recibe la información; un

mensaje, la información, que quieren transmitir; un código, que sea conocido tanto por el emisor como el receptor; un canal, que sea la vía de difusión de la información y una situación o contexto, en la que se desarrolló el acto comunicativo, y se complete el sentido a la comunicación (Figura 2).

Figura 2. Elementos de la comunicación. Elaboración propia



Para elaborar una clasificación de las alteraciones del lenguaje oral se debe conocer su especificidad y, sobre esa base, construir una clasificación. Existen diversas clasificaciones de las alteraciones del lenguaje oral, algunas de ellas más frecuentes y significativas.

Como afirma Bouton (1976), "cualquier clasificación de los factores patológicos del habla y del lenguaje tiene una cuota de arbitrariedad" (p. 174). Los componentes que determinan las alteraciones del lenguaje oral aparecen especificados en la Tabla 3. Los niveles o componentes que constituyen el lenguaje también aparecen referenciados en la Tabla 4.

Tabla 3. Componentes de las alteraciones del lenguaje oral. Elaboración propia.

NIVEL EXPRESIVO				
FUNCIONES DE LA CADENA ORAL			HABLA	
Bases psicomotoras:	Respiración/voz:	Articulación:	Fonética/ Fonología:	Funciones del habla:
Tono muscular: <i>M.S.</i> <i>M.I.</i> <i>C.yH.</i>	Respiración	Órganos bucofonatorios:	Fonética productiva o espontánea	Lenguaje espontáneo
Conductas motrices de base	Función respiratoria: <i>Fuerza</i> <i>Duración</i> <i>Ritmo</i>	<i>Labios</i> <i>Lengua</i> <i>Paladar</i> <i>Mandíbula</i> <i>Dientes</i> <i>Fosa nasal</i>	Denominación de palabras	Habilidad perceptiva y habilidad articularia
Coordinación dinámica general	Tipo respiratorio: <i>Costo diafragmático abdominal</i> <i>Inferior o abdominal</i>	Praxias bucofaciales: <i>Labios</i> <i>Lengua</i> <i>Gestos faciales</i>	Fonética reproductiva o imitativa: <i>Imitación de palabras</i> <i>Imitación de vocales y sílabas</i>	Habilidad rítmica Ritmo del habla: <i>Normal</i> <i>Lento</i> <i>Rápido</i>
Control postural o equilibrio	<i>Costal superior o torácico</i> <i>Invertido</i>			Tipo de fluidez del habla: <i>Habla fluida</i> <i>Habla no fluida</i> <i>Disfluencia del habla</i>
Coordinación visomanual	Conducta respiratoria: <i>Ascenso clavicular</i>			Capacidad secuencial
Memoria secuencial visomotora	<i>Contracción muscular del cuello</i>			Morfológica
Expresión motora	Voz: <i>Intensidad</i> <i>Tono</i> <i>Timbre</i>			Sintáctica

En primer lugar hay que revisar los tratados de diversos autores que, por su experiencia, dan a conocer sus justificadas y válidas clasificaciones desde perspectivas diferentes. Si se revisan las distintas clasificaciones que los especialistas en patología del habla y del lenguaje presentan, hay que referirse a las perturbaciones del habla, del lenguaje, de la audición y de la voz, basándose en la clasificación de los grandes síndromes (Perelló, Bruno y Serra, 1976).

Tabla 4. Niveles del lenguaje. Elaboración propia.

NIVEL RECEPTIVO		NIVEL COMUNICATIVO	INFORMES COMPLEMENTARIOS
Funciones auditivas	Comprensión	Situación comunicativa	
Percepción auditiva: <i>Discriminación auditiva de sonidos</i> <i>Discriminación auditiva de fonemas</i> <i>Discriminación auditiva de palabras</i> Integración auditiva: <i>Palabras incompletas</i> <i>Palabras mal integradas</i> Memoria secuencial auditiva	Recepción léxica-semántica: <i>Expresión verbal</i> Comprensión: <i>Auditiva</i> <i>Visual</i> Asociación: <i>Auditiva</i> <i>Visual</i>	Capacidad comunicativa del lenguaje Se hace entender Se ciñe a lo que se le pide Comprende las consignas: <i>Orales</i> <i>Imitativas</i> <i>Gestuales</i> <i>Gráficas</i>	Psicopedagógicos: <i>Desarrollo intelectual</i> <i>Desarrollo emocional</i> <i>Madurez neurológica</i> <i>Desarrollo psicomotor</i> <i>Escolar</i> Clínicos: <i>Pediátrico</i> <i>Neurológico</i> ORL <i>Foniatrico</i>

Para Del Río (1988), los trastornos de la comunicación y del lenguaje más frecuente en la escuela se concretan en seis tipos: los retrasos globales del lenguaje, los trastornos de articulación, la pobreza general del lenguaje oral, el tartamudeo infantil, las pérdidas auditivas y el mutismo selectivo.

Monfort y Juárez (1989) elaboran una clasificación de los principales trastornos de la adquisición del lenguaje oral (desarrollo del lenguaje en la deficiencia mental; retraso simple del lenguaje; afasia y disfasia congénitas; dislalias, disartrias y disglosias; trastornos fonológicos; trastornos del ritmo; tartamudez o disfemia y el desarrollo del lenguaje en la deficiencia auditiva).

Bloom y Lahey (1978) elaboran una clasificación de los trastornos del lenguaje teniendo en cuenta cinco tipos: la alteración de la forma (fonología, morfología y sintaxis), la alteración del contenido (semántica), la alteración del uso (funcionalidad del lenguaje), la alteración entre la interacción de los tres

componentes (forma, contenido y uso) y la alteración por la desintegración de los tres componentes.

Bishop y Rosenbloom (1987) elaboran una clasificación de los trastornos del lenguaje infantil de doble entrada, teniendo en cuenta un criterio etiológico y otro funcional, con los siete grupos siguientes: trastornos del habla (o alteraciones estructurales o sensoriomotores del aparato del habla, como son las disfonías y las disartrias); trastornos del lenguaje secundarios, pérdidas auditivas o a una alteración o inmadurez de la percepción auditiva; trastornos del lenguaje asociados a un cuadro de disminución intelectual y secundarios producidos por una lesión o disfunción cerebral adquirida en un período prenatal o perinatal (retraso intelectual, desórdenes cromosómicos, autismo infantil); trastornos del lenguaje secundarios derivados por una lesión o disfunción adquirida durante la infancia (disfasia, afasia adquirida); trastornos del lenguaje asociados a un desorden psicológico o de comportamiento (mutismo selectivo); trastornos del lenguaje surgidos a consecuencia de una privatización ambiental (disfemia, retraso del habla, retraso del lenguaje, alteraciones fonológicas y sintácticas, alteraciones semánticas y pragmáticas).

Una vez clasificados los trastornos del lenguaje, atendiendo a distintos criterios y autores, se concretan y definen aquellos en los que se va a centrar la investigación:

2.1.1. Dislalias

“La dislalia es una alteración fonética que impide la pronunciación de uno o varios fonemas de la lengua sin causa orgánica o neurológica que lo justifique” (Mendoza, 2001, p. 22).

Las dislalias además pueden ser definidas como “sustitución anormal, distorsión, inserción u omisión de los sonidos del habla” (Van Ripper, 1973, p. 17).

En algunos casos esta articulación es producida por la anormalidad de los órganos externos del habla, por lesiones en el sistema nervioso central. Monfort (2001), la define como un trastorno permanente producido sin una causa

sensorial ni motriz determinada en la emisión de un fonema. La sintomatología aparece con la omisión, sustitución, distorsión e inserción de fonemas.

A continuación, en las Tablas 5 y 6, se expone la clasificación de las vocales en español e inglés, atendiendo a su pronunciación. Estas tablas nos permiten visionar la gran diferencia existente entre el número de vocales y la pronunciación de las mismas.

Tabla 5. Triángulo vocálico del español. Adaptado del Triángulo vocálico de Hellwag (1871).

	Anteriores		Posteriores
Altas	/i/		/u/
Medias	/e/		/o/
Bajas		/a/	

Tabla 6. Triángulo vocálico del inglés. Elaboración propia.

	Anteriores	Centrales	Posteriores
Cerradas	/i:/		/u:/
Medio cerradas	/ɪ/		/ʊ/
Medio abiertas	/e/	/ɜ:/	/ɔ/
Medio abiertas	/æ/	/ə/ /ʌ/	/ɒ/ /ɑ/

Se dan distintos tipos de dislalias:

- Evolutivas: el alumno presenta dificultad en la pronunciación de distintos fonemas que se consideran que están dentro de su desarrollo evolutivo normal.
- Funcionales: una función anómala de los órganos periféricos del alumno no permite la articulación correcta del lenguaje.
- Audiógena: el alumno presenta problemas en la audición lo que no le permite una correcta reproducción.
- Orgánica: el alumno presenta alguna dificultad orgánica que le altera la pronunciación de distintos fonemas que ya deberían de estar adquiridos.

Si la lesión es del sistema nervioso se denomina disartria. Cuando son anomalías anatómicas o malformaciones de los órganos del habla se conocen como disglosias.

Para evaluar la dislalia se determina, en primer lugar, el problema: si es de articulación o de un déficit más general. Igualmente deben establecerse la causalidad que produce y mantiene el problema y trazar unas líneas generales de intervención. Para realizar la evaluación, hay que tener en cuenta y valorar la articulación y sus bases funcionales.

En cuanto a la intervención, el profesor de Audición y Lenguaje puede realizar una reeducación sobre los cuatro años y medio. El alumno debe conseguir aprender articular de nuevo correctamente el fonema o los fonemas en cuestión. Es posible plantear dos modelos de intervención. Uno de ellos, el denominado fonético, basado en las características fonéticas o fonológicas del fonema que se pretende corregir. Para ello, se usan dos estrategias de intervención: la directa y la indirecta.

En lo que respecta a la intervención indirecta, se trata de realizar ejercicios respiratorios, de relajación y discriminación auditiva, entre otros. Para esta intervención el alumno debe tener buena base funcional respiratoria, buena percepción, agilidad bucofacial y madurez psicomotriz. La segunda intervención sería la directa, en la que al alumno se le enseña la pronunciación correcta de la articulación del sonido.

2.1.2. Dislexias

La Federación Mundial de Neurología (1968) la define como un trastorno frecuentemente de origen constitucional, que dificulta el aprendizaje de la lectura aunque el alumno posea una inteligencia adecuada. Se trata de una conceptualización muy extendida. El alumno, en estos casos, suele presentar problemas en la memoria visual, memoria a corto plazo, la secuenciación y la percepción.

Critchley (1970) igualmente apunta como una alteración en la adquisición de la lectura debido, en la mayoría de los casos, a las dificultades cognoscitivas de carácter constitucional.

Harris y Hodges (1981) introducen el término médico, para indicar el origen de la dislexia. Este término indica un retraso en la lectura debido a disfunciones del sistema nervioso central.

El DSM-IV (2002) determina que "la característica esencial de la dislexia es un rendimiento en lectura (precisión, velocidad o comprensión) que se sitúa sustancialmente por debajo del nivel esperado en función de la edad cronológica, del cociente intelectual y de la escolarización propia de la edad del individuo" (p. 62).

Finalmente, Román (2008) designan a la dislexia como dislexia del desarrollo, definida como una discapacidad, en algunos casos específicos y en otros permanente, que impiden al alumno conseguir las habilidades lectoras, que le posibiliten desarrollar el proceso de lectura. El origen de tal dificultad, en algunos casos, no es un factor único, sino varios (Figura 3).

Figura 3. Factores que originan la dislexia. Elaboración propia.



Existen diversos tipos de dislexias:

1. Dislexia fonológica o indirecta

En este tipo, la ruta fonológica o indirecta no funciona correctamente, se encuentra alterada la conversión grafema-fonema. Los alumnos que presentan esta dificultad cometen errores en la lectura de palabras largas, funcionales y pseudopalabras. Asimismo cometen errores morfológicos o derivativos, cambiando los morfemas a la misma raíz.

2. Dislexia superficial

En esta tipología de dislexia no funciona de forma correcta la ruta visual, léxica o directa. El alumno presenta problemas a la hora de leer palabras irregulares. Los errores cometidos son de omisión, adición o sustitución de letras.

3. Dislexia mixta o profunda

El alumno tiene dificultades para leer las palabras por ambas rutas, la fonológica y léxica. Dentro de los errores detectados en esta tipología de alumnos, encontramos la lectura de pseudopalabras, errores visuales y de significado.

Wolf (2001) diferencia la dislexia de origen fonológico con la dislexia provocada por una lentitud en el procesamiento y un tipo mixto que incluye a ambos tipos. Otros autores como Ajuriaguerra (1977) distingue dos dislexias sobre la base del hemisferio en el que se encuentra la alteración y las clasifica como:

- Dislexia motriz y visoespacial: las lesiones se encuentran en el hemisferio derecho y provocan, en la mayoría de los casos, confusiones e inversiones en la escritura, torpeza motriz, escritura en espejo, problemas de orientación o disgrafías, entre otros.
- Dislexia con alteraciones principalmente verbales y de ritmo: las lesiones se encuentran en el hemisferio izquierdo y dificultan la expresión oral y escrita, déficit en la fluidez verbal y problemas de comprensión.

La intervención se puede realizar sobre:

- La ruta ortográfica del procesamiento léxico de la lectura: Se trabaja la asociación de la palabra escrita con la imagen visual, para la construcción del significado.
- La ruta fonológica del procesamiento léxico de la lectoescritura: Las actividades van encaminadas a reforzar en el alumno la escritura y escritura de la palabra.
- El desarrollo de las habilidades metalingüísticas en el alumno: La intervención va encaminada a la segmentación de la palabra y oración.

2.1.3. Trastornos de la comunicación propios del TGD

“Los trastornos generalizados del desarrollo (TGD), también denominados trastornos del espectro autista (TEA), incluyen un grupo heterogéneo de procesos que comparten una alteración de la interacción social recíproca y de los patrones del lenguaje verbal y no verbal, así como la existencia de un repertorio restringido de actividades e intereses. Se distinguen cinco subgrupos sindrómicos en los que se divide clásicamente el espectro clínico de los TGD: síndrome de Rett, trastorno desintegrativo infantil, síndrome de Asperger, síndrome autista y trastorno generalizado del desarrollo no especificado” (DSM- IV, 1996, p. 84) (ver Tabla 7).

Más concretamente, el autismo es un trastorno del neurodesarrollo que ya fue descrito por Kanner (1943) y se caracteriza por una alteración primaria de la interacción y la comunicación, y por conductas e intereses limitados y repetitivos.

Hasta el momento, las causas precisas del autismo y las bases neuropsicológicas de las conductas y funciones afectadas no son aún totalmente conocidas. Una de las causas indica origen neurobiológico, que afecta a procesos neurobiológicos múltiples o multifactoriales, producidos entre el tercer y el séptimo mes de desarrollo embrionario.

Tabla 7. Trastornos generalizados del desarrollo. Adaptado de DSM-IV (1996).

Síndrome autista	Trastorno que afecta a la comunicación, el juego y con un comportamiento estereotipado y repetitivo.
Síndrome de Rett	Es un trastorno que afecta a las niñas y que presenta dificultades en el lenguaje y comunicación, movimientos estereotipados en las manos y otros problemas asociados.
Trastorno desintegrativo de la niñez	Presenta pérdidas al sufrir una regresión masiva de las funciones corticales entre los 2-10 años.
Síndrome de Asperger	Presentan dificultades en la interacción social y en el simbolismo del lenguaje. No presentan ni retraso mental ni del lenguaje.
Trastorno generalizado del desarrollo no especificado	No cumplen ninguno de los criterios anteriores pero presenta rasgos propios del comportamiento autista.

Tabla 8. Criterios diagnósticos del Síndrome autista. Adaptado de DSM-IV (1996).

Un total de seis o más ítems de los 12 apartados de 1, 2 y 3, que incluyan por lo menos dos del 1, uno del 2 y uno del 3:

A1. Alteración cualitativa de la interacción social recíproca (al menos dos de los siguientes):

- Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como: contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
- Incapacidad para realizar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo.
- Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses u objetos (no muestran, no traen, ni señalan un objeto o un juguete).
- Falta de reciprocidad social o emocional.

Tabla 8. (continuación)

A2. Alteración cualitativa de la comunicación (al menos uno de los siguientes):

- Retraso o ausencia total de desarrollo del lenguaje oral (sin intentos compensadores asociados gestuales o de mímica).
- Tienen dificultades para iniciar conversación o mantenerla con otros alumnos.
- Utilizan el lenguaje de forma repetitiva y estereotipada.
- El juego no es espontáneo ni variado.

A3. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas (al menos uno de los siguientes):

- Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos del interés que resulta anormal, ya sea en su intensidad o en su objetivo.
- Adhesión aparentemente inflexible a conductas o rituales específicos no funcionales.
- Manierismos motores estereotipados y repetitivos.
- Preocupación persistente por partes de objetos.
- Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas y que aparezca antes de los tres años de vida:
 - Interacción social.
 - Lenguaje utilizado para la comunicación social.
 - Juego simbólico o imaginativo.
- El trastorno no se explica mejor con los criterios de un síndrome de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil.

Fármacos empleados en pacientes con TGD

Neurolépticos: haloperidol, pimozide, risperidona.

Simpaticomiméticos: fenfluramina, metilfenidato, antetaminas.

Antagonistas de los opiáceos: naltrexona.

Antidepresivos: clomipramina, pluoquetina, fluvoxamina.

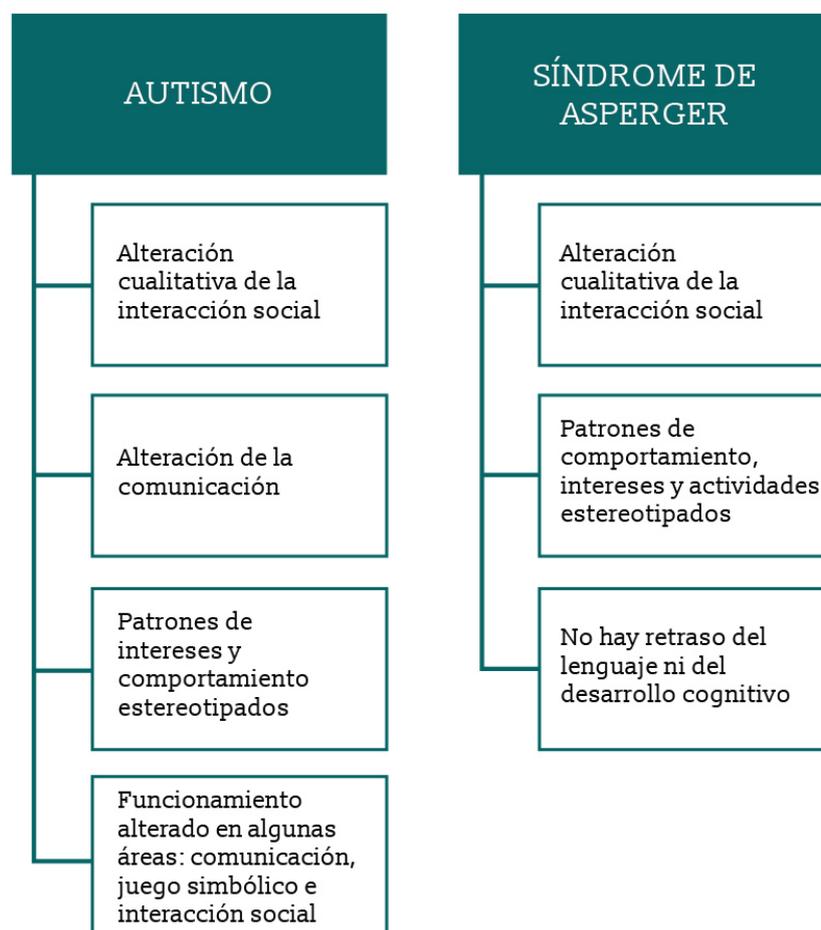
Antagonistas-adrenérgicos: clonidina.

Antiepilépticos: carbamacepina, valproato, gabapentina, lamotrigina, topiramato.

Betabloqueadores: propranolol, atenolol, nalodol

Según datos recogidos de distintas muestras, los alumnos con TGD desarrollan distintas respuestas. De ellos un 30-40% de los alumnos desarrollan epilepsia, además un 20-25% presenta anomalías paroxística en la electroencefalografía (EEG). Actualmente, el autismo se entiende como un trastorno del neurodesarrollo. Desde hace algunos años investigadores y terapeutas proponen una concepción dimensional del autismo frente a la concepción categorial de las clasificaciones psiquiátricas vigentes (DSM-IV-TR)(2002). La denominación pasa de TGD (DSM-IV-TR) al Trastorno del Espectro Autista (TEA) (DSM-V) (Figura 4).

Figura 4. Autismo y síndrome de Asperger. Elaboración propia.



El autismo pasa de ser una óptica categorial (DSM IV: TGD) a una óptica dimensional, Trastorno del Espectro Autista que incluye a los autistas, Asperger y TGD con causa no específica. Se pasa de tres dominios patológicos a dos:

a. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social, en diversos contextos, manifestado por:

1. Deficiencias en reciprocidad socioemocional.
2. Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.
3. Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

b. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en dos, o más, de los siguientes puntos (Tabla 9):

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
2. Excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones de comportamientos ritualizados.
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco.
4. Híper o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno.

Tabla 9. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento del alumnado TGD.
Elaboración propia.

	Comunicación social	Intereses restringidos y conducta repetitiva
NIVEL 3 Requiere mucho apoyo	Déficits grave en habilidades de comunicación social. Inicia pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de otros.	Interfieren significativamente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Malestar marcado cuando son interrumpidos. Muy difícil de redirigir.
NIVEL 2 Requiere bastante apoyo	Déficits marcados en habilidades de comunicación social. Inician un número limitado de interacciones de manera atípica o reducida.	Aparecen con la frecuencia suficiente e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Malestar o frustración si se interrumpen. Difícil de reconducir.

Tabla 9. (continuación)

NIVEL 1 Requiere apoyo	Sin apoyo, las dificultades de comunicación social causan alteraciones evidentes. Muestran dificultades iniciando interacciones y ofrece ejemplos de respuestas atípicas. Su interés por interactuar está socialmente disminuido.	Interfieren significativamente con el funcionamiento en uno o más contextos. Resiste los intentos de interrumpirlos o redirigirlos.
----------------------------------	---	---

2.1.4. Otras dificultades de comunicación

a. Retraso simple del habla

Sánchez-Bruno, Borges y Cañadas (1999) definen a este tipo de retraso simple del habla como una dislalia evolutiva que “se caracteriza por la coherencia de errores, tanto si se producen por imitación y espontáneo, en omisiones no persistentes, aunque con frecuencia se reduce el patrón de la palabra por la supresión de un sonido o sílaba intermedios; raramente se eligen sonidos iniciales” (p. 136).

Bosch (1983) evalúa el desarrollo fonológico en niños de 3 a 7 y 11 meses de edad y considera que los niños de 3 años de edad presentan una fuerte incidencia de errores fonológicos. Estos errores van desapareciendo durante la etapa evolutiva, hasta los 5 ó 6 años de edad. Por lo tanto, cuando estos errores persisten a la edad de 5 ó 6 años se considera una alteración y por consiguiente un retraso simple del habla.

b. Disfemia o tartamudez

Para Butler (1987),

“la disfemia se caracteriza por interrupciones bruscas, bloqueos y espasmos musculares que afectan, con distinta intensidad a la coordinación fonorespiratoria y a los movimientos articulatorios. Las interrupciones de la fluidez del habla están caracterizadas por repeticiones o prolongaciones involuntarias en la pronunciación de

breves unidades del habla, principalmente sonidos, sílabas y palabras monosílabas" (p. 27).

Para Rosenberger y Linblad (1978), la tartamudez es "principalmente un trastorno de la expresión oral; pero los patólogos del habla han reconocido que el tartamudeo posee importantes conexiones con el lenguaje y es debido a la aparente dependencia de la fluidez con respecto al "input" auditivo" (p. 25).

Cuando el alumno tiene unos tres años, empieza a aparecer la disfemia. El alumno tiene dificultades para realizar oraciones más largas.

c. Dificultades en la lectoescritura

La lectoescritura es el reconocimiento de las distintas letras y sílabas a través del análisis visual de estímulos, para formar un significado. Para llegar al significado, al final del proceso, se requieren procesos léxicos, sintácticos y semánticos.

Existen multitud de factores que influyen en el proceso lectoescritor, como las deficiencias en la decodificación, la confusión en las demandas de la tarea, la falta de vocabulario, la escasez de conocimientos previos y la falta de las estrategias de comprensión lectora. Para conseguir un buen dominio de la comprensión de un texto es necesario:

- El reconocimiento de las palabras.
- La microestructura: la comprensión de las ideas, generadas por la lectura de frases y párrafos.
- La macroestructura: que permite extraer las ideas principales del texto.
- La superestructura de los textos: supone comprender la estructura formal del texto.

Para trabajar estas dificultades, se pueden desarrollar en los alumnos estrategias antes, durante y después de la lectura.

d. Mutismo selectivo

Para Rutter y Lord (1987), el mutismo selectivo “es un término descrito que se refiere a los niños que pueden hablar, pero que solo lo hacen con pocas personas y en un ambiente muy reducido. Es un trastorno poco frecuente, un 1 por 100 de la población, e incide más en niños que en niñas” (p. 225).

Se suele manifestar al iniciar la escolaridad, aunque ha podido empezar con anterioridad. Por lo tanto, “solamente podemos hablar de mutismo, cuando persiste más allá de los 6 años de edad y produce trastornos escolares” (Perelló, 1979, p. 377).

e. Alteración del desarrollo global del lenguaje

El déficit cognitivo limita la evolución del lenguaje. El niño afectado de retraso mental presenta déficits en múltiples áreas de su desarrollo, entre ellas las áreas específicas de las habilidades de comunicación, tanto verbales como no verbales. En cuanto a los aspectos lingüísticos (fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático), el niño progresa de forma lentificada y desigual.

2.2. Desarrollo del lenguaje

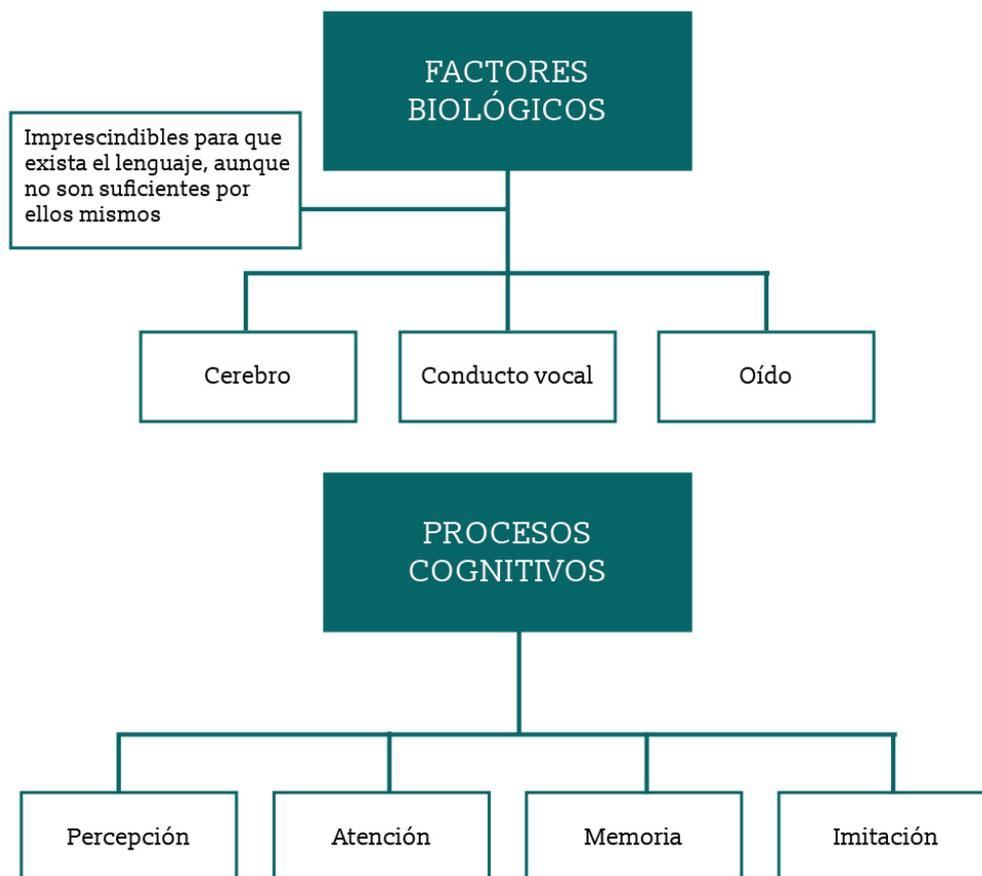
Según Cooper, Moodley y Reynell (1978), “el lenguaje en su sentido más amplio puede describirse como la capacidad de comprender y usar símbolos, especialmente símbolos verbales, para pensar y como forma de comunicación” (p. 15).

Para Chomsky (1957), para conseguir el lenguaje, se debe descifrar un programa que está genéticamente determinado. Para utilizar el lenguaje e intercambiar conceptos o sentimientos se utilizan diferentes sistemas de comunicación (en esencia verbal o no verbal). El lenguaje oral es un sistema de comunicación verbal que sirve para relacionarnos con los demás a través de la palabra hablada.

Para Rondal y Seron (1991), "está claro que la lengua hablada es el medio de comunicación principal, el más empleado y el más específicamente humano" (p. 87). Los dos procesos en el uso del lenguaje para la comunicación oral son la comprensión y la producción integradas mediante el canal auditivo-oral.

Existen una serie de factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje, como son los factores biológicos, que son imprescindibles, pero no suficientes, como el cerebro, el conducto vocal y el oído. También, procesos cognitivos, como son la atención, la percepción, la memoria y la imitación (Figura 5).

Figura 5. Factores biológicos y cognitivos. Elaboración propia.



El lenguaje está dividido en tres parámetros, que nos permiten realizar un análisis más profundo y desde distintas perspectivas. Siguiendo las categorías de las formas habladas, con distintas variaciones de Lahey (1988), distinguimos semántica, fonología, morfología, sintaxis y pragmática (Tabla 10).

Tabla 10. Categorías de formas habladas de Lahey. Adaptado de las categorías habladas de Lahey (1988).

Contenidos del lenguaje. Semántica.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de objetos y sus clases ▪ Relaciones de objetos ▪ Relaciones de eventos
Forma del lenguaje. Fonología, morfología y sintaxis.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fonología: segmental y suprasegmental ▪ Morfología: tipos de palabras y flexiones
Uso del lenguaje. Pragmática.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Función: interpersonal e intrapersonal ▪ Contextos: no lingüísticos y lingüísticos

Según Saeed (2003), la semántica, estudia los significados de las palabras y las oraciones. Igualmente, la semántica, nos permite establecer la identidad de dos conceptos, según Payne (2004).

En el diccionario de semiótica (Greimas y Courtes, 1991), la fonética es definida como una disciplina consagrada al plano de la expresión de las lenguas naturales.

Según Quilis (1993), la fonética, está basada en la expresión, desde el punto de vista de la constitución acústica, percepción y producción. Sin embargo la fonología estudia la forma de expresión, a través de los fonemas o categorías semánticas.

La fonología también es definida como es la disciplina lingüística que estudia las funciones de los elementos fónicos de las distintas lenguas, teniendo en cuenta los elementos fónicos y la utilización para formar signos lingüísticos (Alarcos, 2012).

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2014), la sintaxis es definida como “el orden y la dependencia que las palabras deben tener entre sí para formar la oración” (p.137).

La pragmática (del latín *pragmaticus*), es la disciplina que estudia el lenguaje en relación con las circunstancias de comunicación y las personas implicadas en la misma.

Según el DRAE (2014), la morfología procede de morfo, con el sentido de forma, estructura, y logía, ciencia, y es la parte de la gramática que se ocupa de la estructura de las palabras.

Tough (1987) nos dice que la escuela contribuye de forma decisiva a la evolución de la comunicación y del lenguaje, tanto oral como escrito. Los procesos de desarrollo del lenguaje evolucionan y se interrelacionan a medida que avanza el desarrollo global y evolutivo del niño. Ante cualquier distorsión del lenguaje oral es aconsejable la evaluación de los componentes formales y estructurales del lenguaje (fonética-fonología, morfosintaxis y semántica) en relación a las intenciones comunicativas (pragmática).

Chomsky (1995), explica que los niños tienen inicialmente una comprensión innata de la gramática, que desarrollarán sin importar dónde han sido educados. Esto es lo que Chomsky interpreta cuando habla de “gramática universal”.

Según Piaget (1983), el lenguaje es un instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo que nos permite saber el nivel de conocimiento lingüístico que el alumno posee, dependiendo del conocimiento que tenga del mundo. El enfoque es constructivista ya que está basado en que las estructuras de la inteligencia incluyen el desarrollo del lenguaje. Según Piaget, las frases que organizan los alumnos se clasifican en dos grandes grupos, las que pertenecen al lenguaje egocéntrico y al lenguaje socializado. Entiende por lenguaje socializado aquel en el que el dominio de la comunicación e información es hacia el exterior.

Para conseguir el desarrollo cognoscitivo, según Piaget (1975):

“intervienen cinco factores importantes que son la maduración de las estructuras físicas heredadas, las experiencias físicas con el

ambiente, la transmisión social de la información y los conocimientos y, por último, el equilibrio. Piaget establece que el desarrollo cognoscitivo no solo consiste en cambios cuantitativos en actitudes y habilidades, sino en transformaciones de cómo se organiza el conocimiento. El alumno pasa por cuatro etapas y es imposible omitir ninguna de ellas. Los principios generales que rigen estas etapas son la organización y la adaptación" (p. 56).

En la organización, los esquemas de conocimiento se integran y se reorganizan creando sistemas más complejos. Con este principio se moldea la información. En la adaptación los esquemas se desarrollan a través de la asimilación y la acomodación. Con este principio, se modifica la información.

Las etapas de desarrollo del lenguaje que establece Piaget (1975) son (Figura 6):

a. Etapa sensoriomotora:

- Esta etapa comprende desde el nacimiento hasta los dos años.
- El alumno desarrolla esquemas de conducta propositiva.
- Las representaciones mentales influyen en el desarrollo intelectual.

b. Etapa preoperacional:

- Esta etapa está comprendida entre los 2 hasta los 7 años.
- El alumno desarrolla la capacidad de pensar en personas, objetos y hechos, que no están presentes.

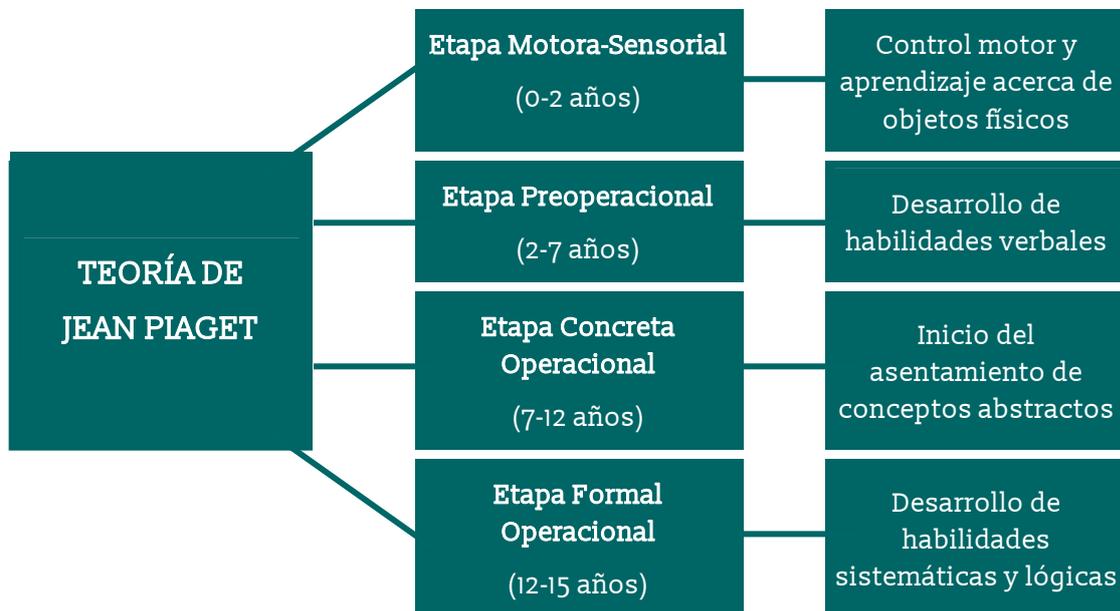
c. Etapa de las operaciones concretas:

- Esta etapa comprende desde los 7 a los 11 años.
- El alumno es capaz de reflexionar, de realizar operaciones mentales y de desarrollar un pensamiento flexible.

d. Etapa de las operaciones formales:

- Esta etapa comienza a partir de los 11 años. El alumno es capaz de abstraerse. También es capaz de usar la lógica, la inducción, el razonamiento, la deducción y la reflexión.

Figura 6. Teoría de Piaget (1983). Elaboración propia.



La teoría de Piaget ayuda a entender cómo el alumno interpreta el mundo. Para ello es imprescindible el desarrollo del lenguaje. Piaget establece las siguientes etapas:

1. Etapa prelingüística (0-12 meses)

Esta etapa comprende desde el nacimiento del niño hasta los 12 meses. El alumno empieza a emitir sonidos. Se destaca:

- 0-3 meses: Empieza a discriminar sonidos y a tener atención visual, mirada directa y sonrisa. Se establece un intercambio verbal y corporal.
- 4-7 meses: El niño expresa los estados de ánimo, sonrisa social y empieza a emitir sonidos cercanos al grito.
- 8-12 meses: El alumno empieza a pronunciar sílabas con mayor dificultad, y es capaz de responder a su nombre.

2. Etapa lingüística (1-6 años)

El alumno empieza a pronunciar las primeras palabras.

- 12-18 meses: Imita gestos y sonidos.
- 18-24 meses: Realiza frases con sentido completo. Identifica la tercera persona.
- 2-3 años: El alumno desarrolla frases simples.
- 3-4 años: Interacciona y mantiene relación con otros.
- 4-5 años: La pronunciación es casi perfecta (Tabla 11).
- 5-6 años: Pueden aparecer algunas dificultades como la pronunciación del fonema /r/ (Tabla 12).

Según Vygotsky (1968),

“el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (la cultura). La transmisión de los conocimientos de la cultura se realiza a través del lenguaje. De esta forma, el lenguaje es el principal elemento que influye en el desarrollo de la mente. El lenguaje y el pensamiento son dos elementos distintos que a lo largo del desarrollo producen una interconexión funcional en la que el pensamiento se va verbalizando y el habla se va haciendo racional” (p. 96).

Para este mismo autor (1968),

“esta teoría nos ayuda a comprender los procesos sociales que influyen en la adquisición de las habilidades intelectuales. De esta forma, el alumno tiene habilidades innatas como la percepción, la atención y la memoria. Estas tres habilidades se tienen que desarrollar y transformarse en funciones elementales superiores. Para ello, se necesita el proceso de internalización. En dicho proceso se construyen representaciones internas de acciones externas o de operaciones mentales” (p. 74).

Siguiendo a este autor, establece que el lenguaje infantil, es social. El alumno lo va interiorizando y desarrollando, permitiéndole crear un pensamiento verbal (Figura 7).

Tabla 11. Porcentajes de sujetos que articulan de forma correcta los distintos fonemas y grupos de fonemas según la edad cronológica (Bosch, 1982, p. 15).

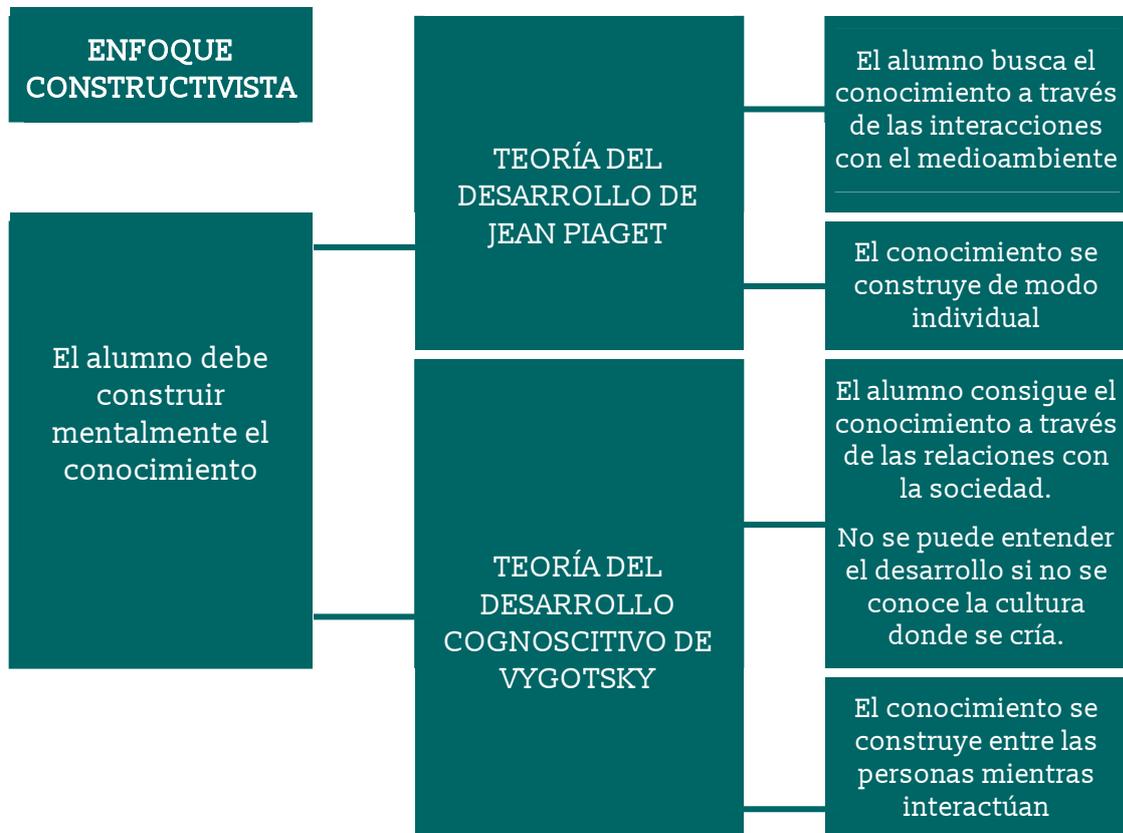
Sonidos	Edad de adquisición	3 años	4 años	5 años	6 años	7 años
Nasal	/m/	90	-	-	-	-
Nasal	/n/	90	-	-	-	-
Nasal	/ñ/	90	-	-	-	-
Oclusiva	/p/	90	-	-	-	-
Oclusiva	/t/	90	-	-	-	-
Oclusiva	/k/	90	-	-	-	-
Oclusiva	/b/	90	-	-	-	-
Oclusiva	/d/	70	90	-	-	-
Oclusiva	/g/	80	90	-	-	-
Oclusiva	/c/	80	90	-	-	-
Fricativa	/r/	80	90	-	-	-
Fricativa	/s/	80	80	90	-	-
Fricativa	/f/	< 50	70	80	90	-
Fricativa	/x/	90	-	-	-	-
Líquidas	/l/	90	-	-	-	-
Líquidas	/ll/	60	80	80	80	80
Líquidas	/r/	70	80	80	80	90
Líquidas	/rr/	< 50	70	70	80	90
Diptongos	Crec.	90	-	-	-	-
Diptongos	Decr.	<50	70	70	80	90
Grupos	Nas +c	90	-	-	-	-
Grupos	S + cc	< 50	70	80	90	-
Grupos	c l	< 50	60	70	90	-
Grupos	C+ r	60	80	80	80	-
Grupos	Liq +c	< 50	70	70	80	90

Cree. = diptongos crecientes; *Decre* = diptongos decrecientes; *Nas+c* = nasal seguida de consonante; *s+cc* = /s/ seguida de dos consonantes; *c+l* = consonante seguida de la líquida /l/; *c+r* = consonante seguida de la líquida; /r/; *liq+c* = líquida seguida de una consonante

Tabla 12. Referente de articulación según el proceso de adquisición natural de los fonemas castellanos (Prueba de Lenguaje Oral de Navarra- PLON).

Al inicio de los cuatro años debería ser capaz de pronunciar:
Fonemas consonánticos: /b/ bota /ch/chino /k/ casa, kilo, queso /n/ nene /p/ pato /t/ moto
Grupos vocálicos: /ie/ pie /ue/ huevo, nuevo /ua/ agua
Grupos consonánticos: /st/ cesta /sp/ espada /sk/ mosca
Al final de los cuatro años debería ser capaz de pronunciar:
Fonemas consonánticos: /d/ dedo /f/ foto /g/ gato /l/ luna /z/ cereza, zumo /j/ jota, genio (no final, como reloj) /ll-y/ yo, lluvia /r/ pera, toro /s/ sol /ñ/ piña
Grupo vocálico: /ia/ María
A lo largo del 5.º año, debería ser capaz de pronunciar:
Fonemas consonánticos: /r/ fuerte, rata /j/ final, reloj
Grupos consonánticos: /pl-/ , /kl-/ , /bl-/ , /tr-/ , /kr-/ , /br-/
A lo largo del 6.º año debería ser capaz de pronunciar:
Grupos consonánticos: /str-/ estrella /gr-/ grifo /fl-/ flan /fr-/ fruta
Grupo vocálico: /au/ autobús

Figura 7. Enfoque constructivista (1924). Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

Según la teoría innatista de Chomsky (1975), "el lenguaje es una facultad exclusivamente humana. La capacidad humana para el lenguaje es innata. Es un proceso independiente al pensamiento" (p. 5).

"El lenguaje, como el pensamiento, se genera en la acción. El desarrollo del pensamiento antecede al lenguaje en determinados aspectos. Entiende el lenguaje como una forma de pensamiento simbólico", según Piaget (1975, p. 6).

Igualmente, según Vygostki (1991),

"la adquisición del lenguaje se desarrolla en el marco de la interacción social. El lenguaje y el pensamiento se desarrollan de manera independiente, hasta que se sintetizan y el pensamiento se convierte en lenguaje y el lenguaje en pensamiento. Este se representa a través de significados y más tarde en palabras. El lenguaje es motor del desarrollo" (p. 63).

Y por último, siguiendo a Bruner (1987) y la teoría del enfoque social e interactivo:

“el lenguaje es antes un acto social que una manifestación de la actividad simbólica. El espacio en el que aparece la actividad representativa son los momentos compartidos entre el niño y la madre. Los ritmos regulares en estas actividades favorecen la capacidad de anticipación del niño y del desarrollo de competencias comunicativas efectivas y sociales y, más tarde, cognitivas y sociales” (p. 174).

Cuando un alumno está consiguiendo simultáneamente dos lenguas, se pueden producir transferencias. Según Odlin y Jarvis (2004), una transferencia es la incorporación de una regla de la lengua ya adquirida, a la lengua que está adquiriendo el alumno. Las transferencias pueden ser positivas, negativas o neutras. La transferencia es positiva cuando facilita el proceso de adquisición. Por el contrario, es negativa, cuando retardan o demoran el proceso de adquisición. Y la transferencia es neutra o cero, cuando no implica ni avance ni retardo en el proceso de adquisición.

Las transferencias, se pueden realizar a todos los niveles del lenguaje: fonología, morfología, léxico, pragmática, semántica y sintaxis. La transferencia negativa, para algunos autores, es una “interferencia” y también para otros autores está ligada al concepto de “interlengua”.

La interlengua según Selinker, (1969) es el sistema lingüístico autónomo emergente del proceso de adquisición de una lengua materna y lengua extranjera, en esta caso el inglés. Tiene una organización interna dinámica y fácil de cambiar.

Del mismo modo, según otros autores, a este sistema lingüístico, se le denomina, dialecto idiosincrásico (Corder, 1981) y sistema aproximativo (Nemser, 1971).

Dentro del concepto de interlengua, destacamos el término “interfonología”, que se refiere solamente al componente fónico. La interfonología, según Nemser

(1971, p. 34), "contiene un conjunto de reglas y principios, que en algunos aspectos pueden ser distintos, de la lengua materna y la segunda lengua".

Ambos conceptos, la interlengua y la interfonología, son muy funcionales en los primeros estadios de adquisición y después van desapareciendo. Cuando no lo hacen, ocurre la teoría de la fosilización, por la que, según Selinker (1969), los errores de interferencia no permiten el avance en la adquisición de la lengua.

Más concretamente, cuando hablamos de las transferencias a nivel fonético, entre la lengua materna, en este caso el español, y el inglés, nos encontramos con varios casos. En inglés, encontramos la consonante oclusiva bilabial oral sonora /b/ y la consonante fricativa labio-dental oral sonora /v/. Las diferencias que este par de fonemas presentan se encuentran en el punto y modo de articulación, creando diferencias de significado, como por ejemplo <vote> (voto) y <boat> (bote). De igual modo, estos fonemas pueden aparecer al principio, en medio o al final de la palabra, con lo que la pronunciación es distinta. Ambas, pueden ensordecerse, cuando no se encuentren en un contexto silábico puramente sonoro (Giegerigh, 1992). También, según Harris (1994), la /b/, suele tender al ensordecimiento, al inicio de la palabra.

Respecto a la representación gráfica, la consonante española /b/ está representada por y <v>. Esta diferencia no ocurre en inglés, y se suele tender a la sobregeneralización de la /b/ (tanto oclusivo como fricativo). En el caso contrario, se usa <v> para las letras españolas <v>, y para las letras españolas .

Por todo ello, es importante revisar el concepto de interferencia. Para lo cual es necesario referirse a los aspectos comunes teóricos de todos los que hablan una segunda lengua. Para poder realizar una comparativa de ambas lenguas distinguiendo los distintos niveles del lenguaje, hay que tener en cuenta que la lingüística contractiva compara la primera lengua con la segunda; el análisis de error intenta eliminar los errores de los aprendices porque son considerados negativos; el interlenguaje, como se ha dicho, es la lengua creada en el proceso

de aprendizaje de una segunda lengua, una lengua intermedia entre una primera y segunda lengua.

En términos metodológicos, el interlenguaje está incluido en las dificultades de la lingüística contractiva y el análisis de error. Mientras la lingüística compara ambas lenguas, el análisis de error se centra en el desarrollo del aprendiz usando la segunda lengua. La interferencia implica dos fenómenos lingüísticos distintos, uno es esencialmente fonológico y el otro es exclusivamente sociolingüístico. Es importante señalar las diferencias y similitudes desde varios puntos de vista:

- La forma.
- La distribución dentro de unidades comparables.
- Los discursos que el aprendiz puede comparar. El aprendiz a menudo se pregunta si ambas lenguas tienen el mismo sistema.

Las diferencias entre ambas lenguas son obvias: el aprendizaje de una primera lengua es inevitable, mientras que el aprendizaje de una segunda lengua no lo es. También, el aprendizaje de una primera lengua es parte del proceso natural del desarrollo del alumno, mientras que una segunda lengua es parte de un proceso consciente de aprendizaje, que tiene lugar cuando la maduración del alumno ha acabado o se está desarrollando. Este es el momento en el que la motivación juega un papel muy importante para la adquisición de una segunda lengua. A continuación se exponen las interferencias más importantes atendiendo a los distintos niveles del lenguaje:

En cuanto a fonología, es importante señalar las diferencias entre acentuación, ritmo y entonación. El español es simple en cuanto a la acentuación porque existe un acento gráfico que lo marca. Sin embargo, en inglés no es así y el acento solamente puede ser aprendido escuchando las palabras.

El ritmo en español está basado en sílabas mientras que en inglés el ritmo está basado en el acento. La entonación en inglés y en español es distinta. Los tipos de oraciones en inglés tienen distinta entonación, lo que dificulta el aprendizaje para el alumno.

Otra diferencia son las vocales. En inglés hay doce vocales, y se distinguen entre cortas y largas; en español solamente existen cinco. El inglés tiene muchos diptongos que suenan de forma distinta. La principal diferencia se presenta en la consonante bilabial /b/ and /v/, que no son distinguidas en el español actual. Los alumnos tienden a cambiar la consonante final -n por -m.

En español existe una relación entre la escritura y la pronunciación, aspecto que en inglés no ocurre. De esta forma muchas consonantes son confundidas al pronunciarlas en inglés. Como es el caso de:

*espress en lugar de express,
tes en lugar de text o test,
istan en lugar de instant.*

Respecto a la gramática, en las preguntas no existe un orden fijo en español, mientras que en inglés hay que empezar con un auxiliar como *do*, *be* o *have* y la partícula interrogativa solamente se puede insertar al principio. En las oraciones negativas, en español, no es necesario un auxiliar para formar una oración negativa, mientras que en inglés sí es necesario. En los verbos se distinguen tres modos, el indicativo, el subjuntivo y el imperativo. En inglés existen también tres modos, aun cuando el uso del subjuntivo es más limitado en la lengua inglesa. La voz pasiva, sin embargo, es mucho más usada en inglés.

En español, el número aparece en los nombres, adjetivos... mientras que en inglés solamente aparece en los nombres. Destacamos el uso del plural para designar una pareja en español que no existe en inglés. Por ejemplo: *parents-fathers*. Existen los *false friends* palabras similares en inglés y español que nos pueden llevar a confusión. Por ejemplo: *library* no es librería sino biblioteca.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante considerar todos los aspectos que aparecen en las Tablas 13 y 14, teniendo en cuenta los distintos niveles del lenguaje.

Tabla 13. Proceso enseñanza-aprendizaje del inglés y del español. Elaboración propia.

FONÉTICA	
Inglés	Español
El inglés es un <i>sound-system</i> . Es un idioma que está regido por el sonido.	El español no es un <i>sound-system</i> .
Está formado por 12 vocales.	Está formado por 5 vocales.
Está formado por consonantes.	Está formado por consonantes. Existe la letra ñ Existen unas reglas de acentuación.
No existe tilde diacrítica.	Existe tilde diacrítica.
MORFOSINTAXIS	
Inglés	Español
Simplificación de tiempos verbales.	Diferentes tiempos verbales para el presente, pasado y futuro.
Simplificación en la conjugación de las formas verbales.	Conjugación de todas las formas verbales.
Orden establecido en la colocación de los adjetivos.	Flexibilidad en la colocación de los adjetivos.
Genitivo sajón para indicar pertenencia.	Otros procedimientos y estructuras distintas para indicar pertenencia.
Clasificación de los verbos en auxiliares-no auxiliares.	Distintas clasificaciones.
Utilización de los verbos auxiliares para formar las oraciones negativas e interrogativas.	Uso de otros procedimientos para formar las oraciones negativas e interrogativas.
Distinción especial de la tercera persona del singular.	Sin ninguna distinción especial para la tercera persona del singular.
Orden establecido para la formación de las oraciones afirmativas, negativas e interrogativas.	Mayor flexibilidad en la formación de las oraciones afirmativas, negativas e interrogativas.
Uso de las oraciones pasivas con frecuencia.	Menor uso de las oraciones pasivas.
Clasificación de los nombres en contables e incontables.	Clasificación de los nombres en contables e incontables pero algunos casos no coincidiendo en español.
Uso de dos formas para los determinantes demostrativos.	Uso de tres formas para los determinantes demostrativos.
Clasificación de los verbos en regulares e irregulares.	Clasificación de los verbos atendiendo a la conjugación verbal en regulares y defectivos.
	Solamente una terminación para formar el plural.

Tabla 14. Proceso de adquisición del inglés y del español. Elaboración propia.

PROCESO DE ADQUISICIÓN	
Inglés	Español
Se considera como la adquisición de una segunda lengua	Se considera como la adquisición de una lengua materna
Tiempo limitado de exposición	Tiempo ilimitado de exposición
Reforzado en casa	Algunas veces reforzado en casa
Se consideran cuatro bloques de contenidos: – Expresión oral – Expresión escrita – Vocabulario – Gramática	Se establecen cuatro destrezas indispensables para adquirir la lengua: – Lectura – Escritura – Escucha – Habla
Métodos	Se adquiere de forma natural
Material	

Más concretamente, en las dificultades investigadas en esta tesis, el desarrollo del lenguaje presenta las características que se describen a continuación.

1. Dislalias

En las dislalias, el alumno solamente tiene alterada la dimensión fonológica. El alumno va consiguiendo la articulación de los distintos fonemas pero a distinto ritmo del normalizado para su edad. Cuando las dificultades persisten, el alumno transmite estas dificultades del plano oral al escrito. En este caso, se puede alterar la dimensión léxico-semántica, cuando las dificultades persisten. No se encuentran alteradas ni la dimensión pragmática ni la morfosintáctica. En esta dificultad, el alumno no tiene alterada ninguna de las capacidades de carácter cognitivo, como la atención, la imitación, la memoria a corto plazo y el procesamiento auditivo.

2. Dislexia

La dislexia es un término muy amplio, dados los distintos tipos clasificados. En la mayoría de los casos, cuando se habla de desarrollo del lenguaje, el alumno tiene alteradas las capacidades de carácter cognitivo como la atención y la memoria a corto plazo. Si se refiere a dislexia fonológica, el alumno tiene alterada sobre todo la dimensión fonológica, pero esta dificultad a la vez afecta a las demás dimensiones.

Igualmente ocurre con la dislexia léxica, que altera principalmente la dimensión léxico-semántica, pero al estar todas las dimensiones íntimamente unidas, también se pueden encontrar alteradas las demás dimensiones.

3. Trastornos de la comunicación propios del TGD

Síndrome autista

Respecto al síndrome autista, el patrón de desarrollo es cualitativamente diferente al normal. El alumno presenta alteraciones causadas en las funciones más sociales como en las declarativas, la petición de información y las conversacionales:

- Baja frecuencia de comunicación espontánea.
- Problemas en el manejo de reglas del discurso.
- No incorporan el principio de relevancia.
- Ecolalia.

Igualmente aparecen alteraciones menos acusadas en las funciones imperativas y de rechazo.

Respecto al componente morfosintáctico, el alumno lo desarrolla siguiendo el patrón normal pero con retraso, en las reglas sintácticas. Sin embargo, en morfología, el desarrollo es atípico, con problemas específicos como:

- Pronombres personales (inversión pronominal).
- Tiempos verbales.
- Determinantes (aquí-allí; este-ese).
- Verbos de dirección (ir-venir).

Por lo que respecta al componente fonológico, el desarrollo es más lento, pero normal. El alumno suele tener alteradas la entonación, la voz y el ritmo.

En el componente semántico, el alumno posee problemas en la organización de categorías, especialmente en la aplicación de criterios funcionales. Presenta una adquisición lenta y empleo poco frecuente de los términos espaciales y temporales como el uso de gestos de contacto, escaso uso de gestos de indicación y patrón alterado del uso de la mirada.

Síndrome Asperger

Los alumnos con síndrome Asperger no presentan, generalmente, retraso general del lenguaje. No suelen tener alteradas ninguna de las capacidades comunicativo-lingüísticas. Esta tipología de alumnos sí tiene alteradas las capacidades de carácter cognitivo como la imitación. En muchas ocasiones, el alumno no es capaz de anticiparse a hechos o vivencias y tampoco, en muchos casos, entiende ni los gestos ni las expresiones faciales.

4. Otras dificultades de comunicación

Retraso simple del habla

Esta tipología de alumnado tiene en la mayoría de los casos principalmente alterada la dimensión fonológica. Si las dificultades persisten, las demás dimensiones del lenguaje, también se encontrarán alteradas. Las capacidades de carácter cognitivo, como la atención, la imitación, la memoria a corto plazo y el procesamiento auditivo, en la mayoría de los casos, no se encuentran alteradas.

Disfemia o tartamudez

La dimensión del lenguaje que se encuentra alterada es la fonológica. El desarrollo de las demás dimensiones se encuentra normalizado. En algunos casos, cuando hablamos de capacidades de carácter cognitivo, se puede encontrar alterada la imitación.

Dificultades en la lectoescritura

Los alumnos que presentan dificultades en la lectoescritura tienen alteradas las capacidades de carácter cognitivo como la atención y la memoria a corto plazo. En cuanto a las capacidades comunicativo-lingüísticas, en la dimensión que presentan mayores dificultades es la morfosintáctica, aunque también se pueden encontrar alteradas las restantes.

Mutismo selectivo

La principal dimensión alterada es la fonológica. Cuando el mutismo persiste, al estar íntimamente ligadas todas las dimensiones, también se pueden ver alteradas las demás dimensiones del lenguaje que permiten el desarrollo comunicativo. Respecto a las capacidades de carácter cognitivo, no suelen estar alteradas.

Alteración del desarrollo global del lenguaje

El desarrollo del lenguaje en esta tipología de alumnos es lento, en todas las dimensiones. Las distintas etapas del lenguaje, las va consiguiendo pero con un ritmo mucho más lento. La dimensión fonológica se encuentra bastante alterada, en la mayoría de los casos, lo que no permite desarrollar el resto de dimensiones. En muchas ocasiones, el alumno también presenta alteraciones en las capacidades de carácter cognitivo, como la atención, imitación, memoria a corto plazo y el procesamiento auditivo.

En el modelo de intervención, y respecto al desarrollo del lenguaje, hay que tener en cuenta las capacidades que presenta el alumno, que pueden ser de carácter cognitivo o comunicativo-lingüísticas.

El término de capacidad cognitiva se refiere a que el alumno debe tener unas capacidades básicas que permitan el desarrollo del lenguaje. Dentro de estas capacidades destacan la atención, la imitación, la memoria a corto plazo y la capacidad de procesamiento auditivo (Figura 8). Estas capacidades básicas, permiten el desarrollo del lenguaje en sus cuatro dimensiones, la fonológica (Figura 9), la léxico-semántica (Figura 10), la morfosintáctica (Figura 11) y la pragmática (Figura 12).

Figura 8. Capacidades de carácter cognitivo del desarrollo del lenguaje. Elaboración propia.

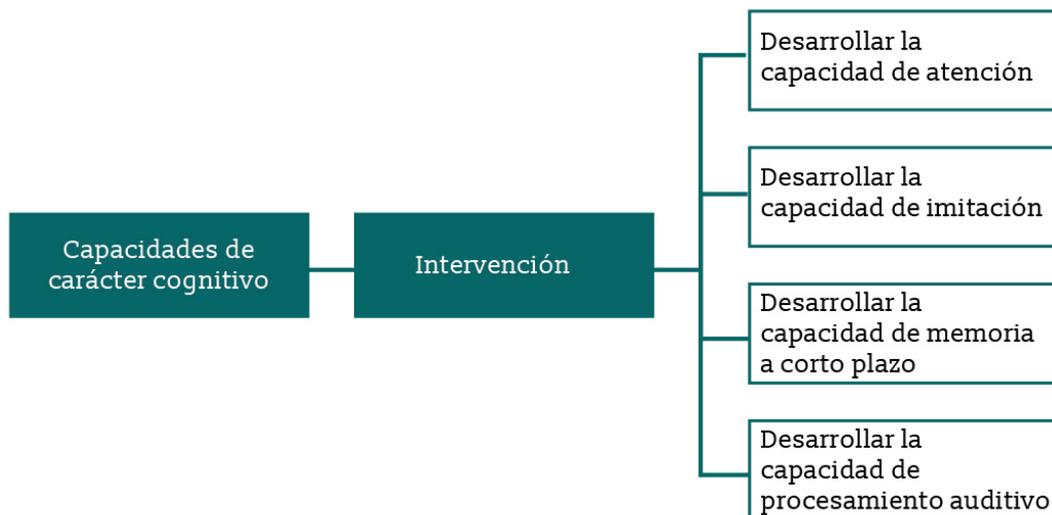


Figura 9. Capacidades comunicativas lingüísticas. Dimensión fonológica. Elaboración propia.

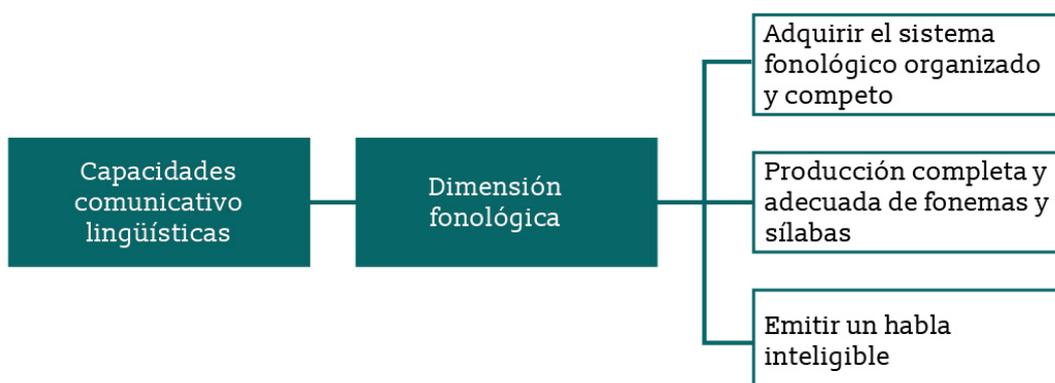


Figura 10. Capacidades comunicativas lingüísticas. Dimensión léxico sintáctica.
Elaboración propia.

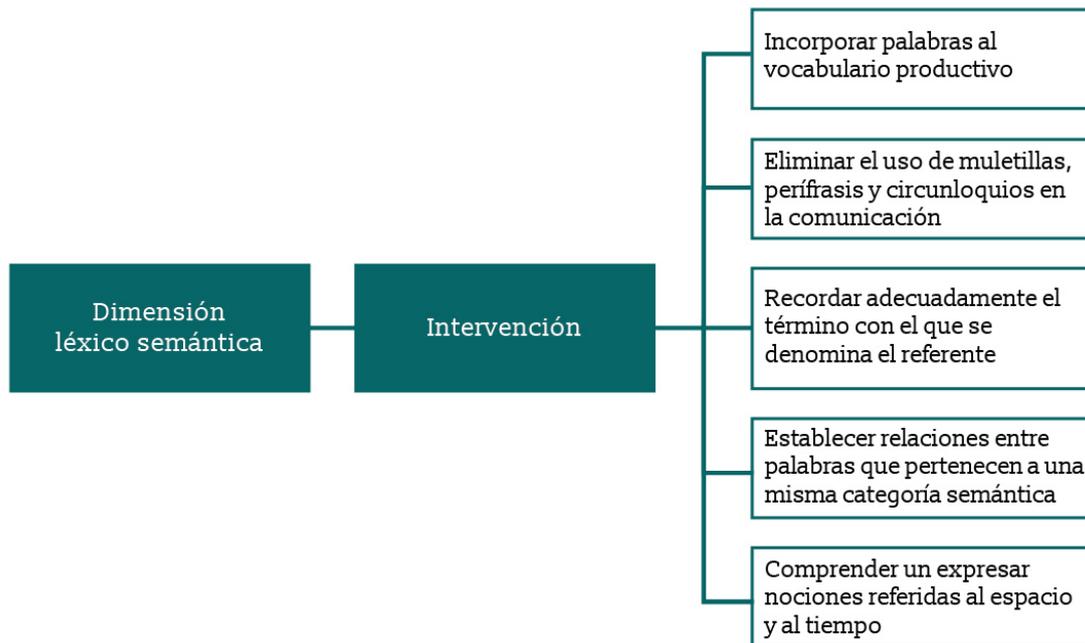


Figura 11. Capacidades comunicativas lingüísticas. Dimensión morfosintáctica.
Elaboración propia.

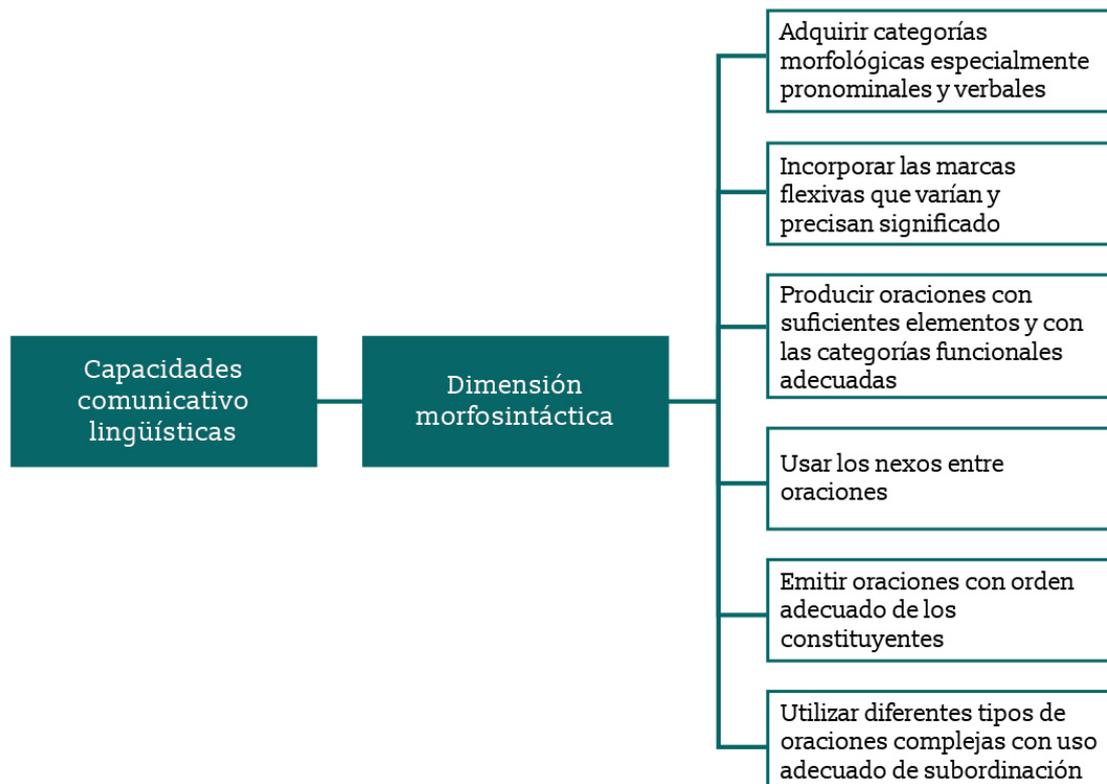


Figura 12. Capacidades comunicativas lingüísticas. Dimensión pragmática. Elaboración propia.

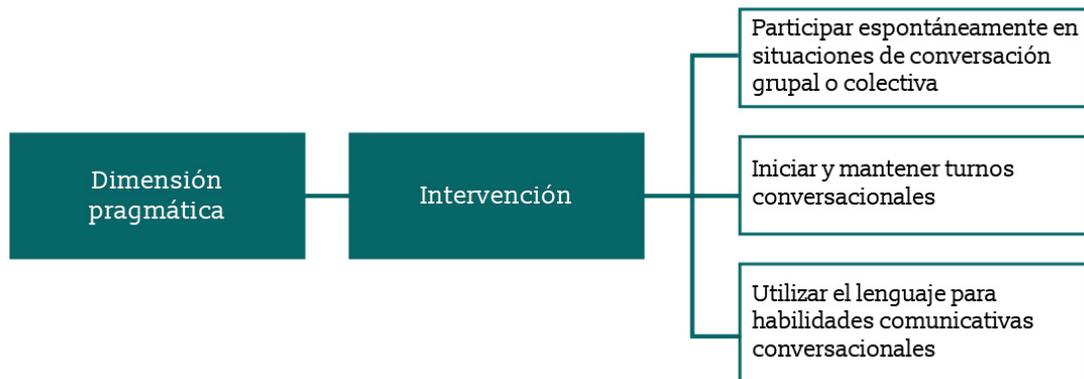
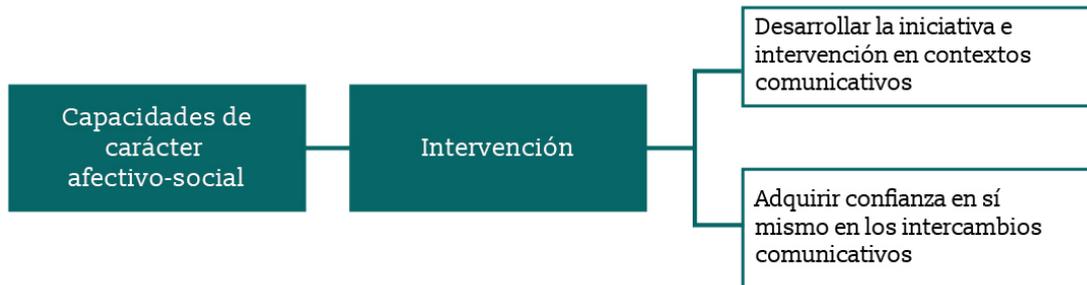


Figura 13. Capacidades de carácter afectivo-social de desarrollo del lenguaje. Elaboración propia.



2.3. Desarrollo del lenguaje y la función ejecutiva cerebral

Según Gardner (2012),

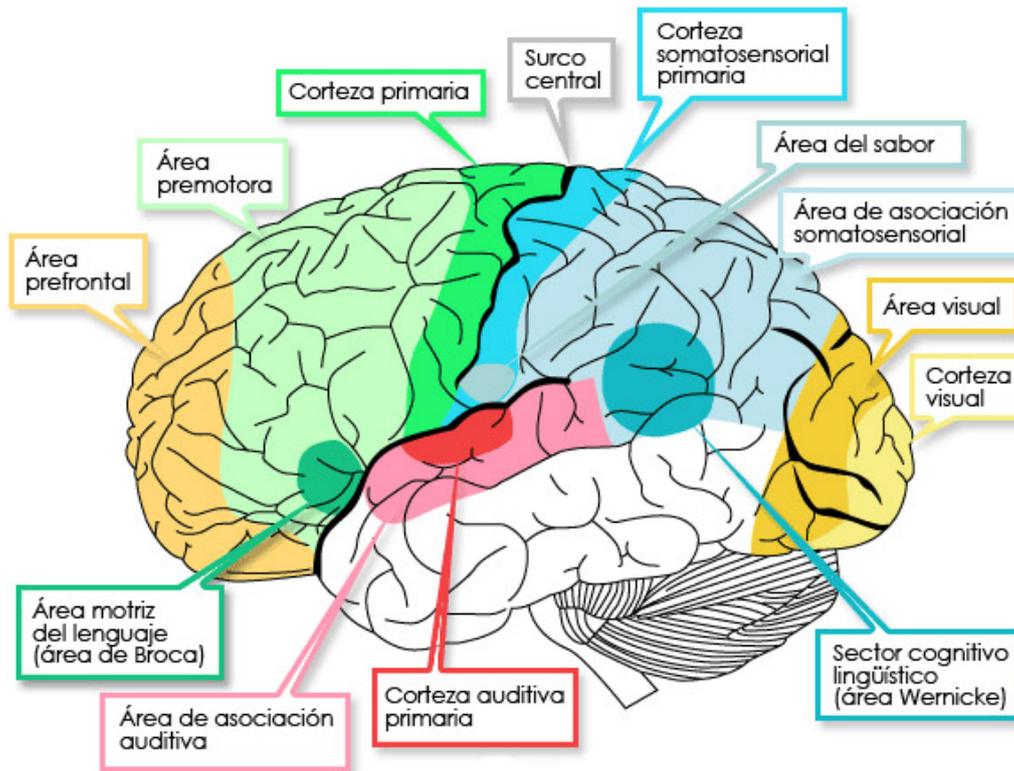
"la función ejecutiva es un conjunto de habilidades cognitivas que permiten la anticipación, el diseño de planes, el inicio de las operaciones mentales, la monitorización de las tareas, la selección de los comportamientos y las conductas, la flexibilidad en el trabajo cognoscitivo y la organización en el tiempo y en el espacio. En esencia son una serie de factores organizadores de las demás actividades cognitivas. La función ejecutiva se desarrolla en los lóbulos frontales, en las áreas prefrontales y tiene conexiones recíprocas con otras zonas del córtex cerebral y otras estructuras subcorticales" (p. 22).

Como hemos indicado anteriormente, en la actual clasificación del DSM-V (2013), existen dos trastornos relacionados con el desarrollo de la función ejecutiva cerebral. Estos trastornos son el Síndrome de Asperger y el trastorno autista.

La función ejecutiva permite el desarrollo del lenguaje. Las funciones relacionadas con el lenguaje están localizadas en el hemisferio izquierdo, en el que destacan las siguientes partes (Figura 14):

1. El tallo cerebral: controla los reflejos y las funciones automáticas del cuerpo.
2. El cerebelo: procesa la información que recibe del tallo cerebral y de la corteza motora, para coordinar todos los movimientos. En el cerebelo se encuentra el encéfalo en el que se origina el pensamiento abstracto.
3. Hemisferio cerebral izquierdo: produce y comprende los sonidos del lenguaje.
4. Hemisferio cerebral derecho: percibe los sonidos no relacionados con el lenguaje.
5. Lóbulo occipital: relaciona y analiza las informaciones visuales.
6. Lóbulo temporal: regula las sensaciones visuales y auditivas.
7. Lóbulo frontal: está relacionado con la inteligencia, el lenguaje y la personalidad.
8. Lóbulo parietal: se asocia con el tacto y el equilibrio.
9. Tronco cerebral: controla la respiración, la tos y el latido cardíaco.
10. Sistema límbico: está relacionado con la memoria.
11. Hipocampo: controla el hambre, la sed, las emociones y la agresividad.
12. Hipotálamo: regula la producción de hormonas.
13. Sustancia gris: se relaciona con el aprendizaje.

Figura 14. Localización de las funciones lingüísticas en el cerebro. Tomado de www.cinteco.com



Existen numerosos hallazgos de la neurociencia en el cerebro bilingüe. En una investigación llevada a cabo por Pettito (2009), los investigadores establecen que los alumnos que están expuestos a dos lenguas desde que nacen tienen una representación lingüística fusionada y empiezan a distinguir una lengua de la otra a los tres años, lo que implica un retraso en el desarrollo lingüístico.

En la misma investigación se comprobó que los niños expuestos a un entorno bilingüe desde que nacen desarrollan una ventaja cognitiva que facilita la ejecución de multitareas.

La edad a la que un alumno se encuentra inmerso en un entorno bilingüe tiene consecuencias claras y directas en la fluidez lingüística y en la lectura de la segunda lengua. También cuando los alumnos se exponen a entornos bilingües de forma tardía no es posible alcanzar el bilingüismo exclusivamente en el aula.

Para entender los circuitos neurológicos y la función ejecutiva de las diversas lenguas, se estudia la ciencia del bilingüismo. Los resultados obtenidos son

diversos. Sin embargo, las diferencias en la representación entre las lenguas tienen origen en factores como la edad de adquisición y el nivel de exposición a la lengua, los mecanismos y estructuras cerebrales para adquirir una primera y una segunda lengua son distintos y una segunda lengua se puede adquirir a cualquier edad, pero la competencia será distinta a edades avanzadas.

2.4. Modelo de intervención de las dificultades de comunicación en la Comunidad de Madrid

El modelo de intervención de las dificultades de comunicación es un modelo de integración, y a la vez de aprendizaje individualizado, inclusivo. Está regulado por el Real Decreto 696/1995, que propone la escolarización en los centros de educación especial a los alumnos con necesidades educativas especiales que requieren a lo largo de su escolarización adaptaciones curriculares especiales.

Igualmente se dotará a los centros ordinarios de medios personales y materiales que permitan la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales cuando las circunstancias lo requieran. Las necesidades educativas especiales que podemos encontrar en los centros, son las que aparecen clasificadas a continuación.

2.4.1. Las necesidades educativas

a. Necesidades educativas de carácter usual (problemas de aprendizaje)

Esta tipología de alumnado se refiere a las diferencias que presentamos a la hora de aprender, debido a:

- La capacidad de aprendizaje, que difiere tanto en términos cuantitativos como cualitativos, constituyendo esta capacidad diferencial una primera fuente de diversificaciones.
- La motivación. Es la condición básica de entrada para que el organismo desencadene los procesos de aprendizaje. La historia personal y el ambiente inciden, en que sea mayor o menor.

- Los intereses. Son considerados como actitudes, o tendencias de conducta, especialmente condicionados, sometidos a un proceso de maduración o evolución, y esencialmente diversos.

En Educación Infantil, las necesidades educativas más frecuentes que surgen en esta etapa, se organizan en torno a los siguientes campos:

- El entorno físico y la interacción y percepción de las personas.
- El desarrollo emocional o socio-afectivo.
- La adquisición y el desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Las interacciones sociales.
- El aprendizaje- dominio de los hábitos básicos.

Respecto a Educación Primaria, las necesidades formativas y por lo tanto los problemas de aprendizaje, giran en torno a las áreas del currículo, y fundamentalmente relacionadas con las áreas como Lengua Castellana, Matemáticas y Lengua Extranjera. La respuesta dada a estas necesidades están englobadas en torno a:

- El desarrollo de Acción Tutorial.
- La orientación personal, escolar y profesional.
- La adaptación de los programas, de centro y aula.

b. Las necesidades educativas de carácter específico

Los alumnos presentan dificultades englobadas en torno a los tipos:

- Alumnos con dificultades de aprendizaje:

Según Pettito (2009), los alumnos tienen dificultades debidas a la “falta de automatización, de habilidades de orden inferior, que impiden la creación de nuevas estructuras sistémicas de acción (basadas en el aprendizaje de habilidades precedentes) encaminadas a la consecución de un objetivo concreto propio de un momento evolutivo particular” (p. 33).

Para ello, se requieren medidas de atención a la diversidad con una atención más específica como el refuerzo educativo específico, con agrupamientos flexibles y desdobles; también el apoyo educativo ordinario, con ampliación de horario, para participar en diversos programas y talleres.

- Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE):

Son alumnos que requieren en ocasiones medidas extraordinarias de atención a la diversidad, complementarias a las anteriores mencionadas. Se destacan tres grupos. El primero se refiere a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), que requieren durante toda la escolarización o parte significativa de ella una atención educativa específica por su condición de discapacidad o trastorno grave de la conducta. Para tratar a estos alumnos se proponen medidas como las adaptaciones curriculares individuales (ACI), el apoyo educativo específico, la prórroga en Educación Infantil y la no promoción, en Educación Primaria.

El segundo grupo, se refiere a alumnos con altas capacidades intelectuales, los cuales se atienden a través de los programas de Enriquecimiento Curricular y la Flexibilización del período de Escolarización.

Y en tercer lugar y último, se destacan los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español. Para ello se proponen los programas de enseñanza del castellano y el apoyo educativo cuando existe un desfase curricular.

2.4.2. Medidas de atención a la diversidad

Las medidas de atención a la diversidad, quedan reflejadas en los distintos documentos del centro. Se clasifican en tres grandes grupos:

a. Medidas Generales

Son las que propone el centro para adecuar los elementos prescriptivos del currículo al contexto, para dar una respuesta educativa más inclusiva y normalizada.

Entre ellas se destacan:

- La orientación escolar, personal y profesional.
- El desarrollo de programas como de acogida, de absentismo escolar, y educación en valores, entre otros.
- Los criterios de evaluación y promoción.
- El desarrollo del Plan de Acción Tutorial.
- La organización del centro, para que se facilite la coordinación del profesorado.

b. Medidas ordinarias

Son las estrategias de organización y las modificaciones que debe realizar el centro respecto a los agrupamientos, métodos, técnicas, actividades, estrategias, y evaluación, entre otras, sin modificar los elementos prescriptivos del currículo.

Las medidas son: el horario flexible; los espacios adaptables; la selección de materiales, recursos, técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación; los diferentes agrupamientos, desdobles y grupos flexibles, entre otros.

c. Medidas extraordinarias

Son las medidas de carácter individual que se toman para poder responder a las necesidades educativas especiales que presenta el alumnado, requiriendo la organización de los recursos personales y materiales. Se adoptan solamente cuando se hayan agotado las medidas ordinarias de atención a la diversidad.

Se destacan:

- Adaptaciones curriculares significativas.
- Adaptaciones curriculares de acceso.
- Grupo de apoyo en compensatoria.
- Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario.

Según establece la normativa, el alumno cuando presenta dificultades de lenguaje, y se cree conveniente su valoración, es atendido por el Equipo de Orientación que realiza las evaluaciones pertinentes, e incluye al alumno en el programa que le permita superar sus dificultades.

De forma más específica, cuando el alumno presenta dificultades de lenguaje, tiene un aula como referencia, y a la vez, una atención más especializada del profesor especialista de Audición y Lenguaje. La intervención de este especialista, permite el desarrollo de un tratamiento más específico.

Cuando hablamos del término TGD, y de las dificultades que tiene asociadas, existe un programa específico que son las aulas TGD en los centros de integración preferente. En estas aulas se pretende desarrollar un currículo adaptado, principalmente en el área social, de la comunicación y el lenguaje; una atención individualizada; apoyos intensivos y especializados durante un tiempo considerable de la jornada escolar; contextos normalizados de aprendizaje y de integración social y una organización, estructuración y adaptación del contexto escolar.

CAPÍTULO 3

El bilingüismo

3.1. Definición

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, entendemos por bilingüismo el uso de dos lenguas en una misma región o por una misma persona, de una forma habitual (2014). Como se ha indicado el bilingüismo se caracteriza por la alternancia de dos lenguas.

Si se parte de la definición de competencia de Chomsky (1995),

“se tiene que incluir hasta qué punto tiene que tener una competencia en una lengua un bilingüe. Así define el ámbito de la referencia de la lingüística como una teoría que se ocupa de un hablante u oyente ideal, en una comunidad lingüística homogénea, que se conoce la lengua a la perfección” (p. 5).

3.2. Características del bilingüismo

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, establece sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, las siguientes características:

- Las Administraciones educativas podrán establecer que una parte de las asignaturas del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga la modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente real decreto. En este caso procurarán que a lo largo de la etapa el alumnado adquiera la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas.
- Los centros que impartan una parte de las asignaturas del currículo en lenguas extranjeras aplicarán, en todo caso, los criterios para la admisión del alumnado establecidos en LOE (2006). Entre tales criterios no se incluirán requisitos lingüísticos.
- La lengua castellana o la lengua cooficial será utilizada como apoyo en la adquisición de una segunda lengua. Se priorizará la comprensión y la expresión oral.
- Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquel que presente dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones tratarán de mejorar los resultados del alumno.

El Decreto 89/2014, del 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria, señala las siguientes características:

- El conocimiento de lenguas extranjeras es un instrumento esencial en la formación, particularmente el conocimiento de la lengua inglesa ofrece nuevas oportunidades en una sociedad abierta y globalizadora.
- La enseñanza de una lengua extranjera se introducirá progresivamente desde el primer año poniendo en énfasis en las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral.
- Al finalizar la Educación Primaria, los escolares deben alcanzar un nivel A1 (usuario básico – acceso) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).
- Los alumnos deberán conseguir una competencia comunicativa básica, que les permita expresarse en, al menos, una lengua extranjera.

3.3. Tipos de bilingüismo

Para establecer los distintos tipos de bilingüismo, Etxebarria (1990) establece tres rasgos básicos:

- La autonomía de códigos.
- La alternancia sin problemas de los códigos.
- La capacidad de expresar los mismos contenidos en ambas lenguas.

De esta forma, establecemos distintos tipos de bilingüismo:

1. Según la relación entre el lenguaje y el pensamiento.

- Bilingües compuestos: los alumnos de forma natural están inmersos en un entorno bilingüe desde el nacimiento.
- Bilingües coordinados: los alumnos empiezan a aprender un segundo idioma de forma más tardía.

2. Según la competencia lingüística.

- Bilingües equilibrados: tienen un conocimiento similar de las dos lenguas.
- Bilingües dominantes: los alumnos poseen un dominio más de una lengua que de la otra.

3. Según la edad de adquisición.

- Bilingües de infancia: los alumnos adquieren las dos lenguas de forma consecutiva, a la vez.
- Bilingüe de adolescencia: el alumno adquiere el conocimiento de una segunda lengua en la pubertad.
- Bilingües de edad adulta: el alumno adquiere el conocimiento de una segunda lengua a partir de los veinte años.

4. Según las relaciones de estatus sociocultural de las dos lenguas.

- Bilingües aditivos: se considera que las dos lenguas tienen el mismo estatus sociocultural.

- Bilingües sustractivos: una de las dos lenguas tiene una mejor valoración, un mayor estatus sociocultural.

5. Según la pertenencia y la identidad culturales.

- Bilingües aculturados: los alumnos renuncian a su cultura de origen y adoptan la cultura de la segunda lengua.
- Bilingües monoculturales: los alumnos se identifican solamente con un grupo a pesar de hablar dos lenguas.
- Bilingües biculturales: las personas se identifican positivamente con los grupos culturales de las dos lenguas, e igualmente como miembros de dichos grupos.

6. Según el uso lingüístico (en función de en que ámbitos usa las lenguas).

- Familiar.
- Profesional.
- Escolar.
- Comunidades concretas.

Existen otras clasificaciones, como la de Vez (1988), que distingue tres tipos de bilingüismo:

1. Bilingüismo horizontal: las dos lenguas poseen el mismo estatus, tanto a nivel familiar como oficial.

2. Bilingüismo oficial: la diglosia es el término que define esta situación. Es una situación del lenguaje relativamente estabilizada, en la cual, en contacto con los diferentes dialectos de una lengua que posea una o varias formas regionales normalizadas, existe una variedad lingüística divergente y con alta codificación, a veces con gramática de mayor complejidad, vehículo de una literatura más amplia, procedente bien de un campo antiguo, bien de otra comunidad lingüística que es enseñada con amplitud en la educación reglada y se usa como lengua escrita y formal, pero que no se utiliza en la conversación ordinaria. Es decir, que diglosia se refiere a una situación de bilingüismo (o bidialectismo), en la que una de las lenguas (o variante), tiene mayor prestigio que la otra.

3. Bilingüismo diagonal: en esta situación, además de una lengua oficial, se utiliza un dialecto o lengua no emparentada con la oficial.

3.4. Modelos de bilingüismo

Arnáu (1980), afirma que “teniendo en cuenta la combinación de las variables de lengua y cultura, el medio de educación y los objetivos lingüísticos y sociales”, establece cuatro modelos de bilingüismo (p. 54):

3.4.1. Modelo de inmersión

En estos programas denominados de inmersión, la mayoría de las asignaturas son impartidas en la segunda lengua. Estos programas son desarrollados cuando la mayoría de los alumnos tiene la misma lengua materna (L1) y va adquiriendo, de forma natural, una segunda lengua extranjera (L2).

Este modelo está caracterizado por:

- El alumnado posee un conocimiento homogéneo de la lengua escolar o no tiene ningún conocimiento.
- El profesorado establece y aborda el aprendizaje desde una perspectiva comunicativa, negociando contenidos con el alumno.
- El profesor plantea una amplia variedad de actividades comunicativas, todas ellas encaminadas a la comprensión y aprendizaje de la lengua.
- Se debe ir facilitando el desarrollo lingüístico a través de distintos textos y sin soporte contextual. Para realizarlo de forma gradual, se debe partir de una contextualización del discurso, repeticiones y redundancias, entre otros. Igualmente, los gestos y los distintos tipos de entonación, se irán usando cada vez en menor medida, para posibilitar la comunicación.
- El profesorado es bilingüe, lo que debe permitir que la comunicación no se paralice cuando el alumno emplee la lengua materna, cuando tenga problemas para comunicarse. En ningún caso, se debe imponer el uso de la segunda lengua al alumnado. El profesor debe buscar que el alumno tenga deseo de utilizarla para comunicarse.

- Según el alumno va avanzando en el conocimiento de la segunda lengua, y va desarrollando la competencia lingüística y el metalenguaje, se debe ir produciendo de forma conjunta, un incremento paulatino de la presencia de la lengua materna en el currículo.
- El aprendizaje de una segunda lengua no afecta al desarrollo de la lengua materna. Tampoco al desarrollo cognitivo, medido a través de resultados académicos. Cuando el alumno tiene un gran conocimiento de la lengua materna y la segunda lengua, aparecen efectos positivos.

Este modelo ofrece una posibilidad al alumno de adquirir una segunda lengua, cuando no la puede conseguir en el medio social o familiar que le rodea. En este modelo, la competencia comunicativa se consigue a través de la competencia lingüística, con el fin de lograr una comunicación con las ayudas precisas no verbales, posibles en cada caso. El alumno aplica de forma, consciente o inconsciente las reglas lingüísticas, en comunicaciones reales, produciéndose así un uso comunicativo del lenguaje. Para ello, existe una negociación continua y una evaluación del significado.

3.4.2. Modelo de submersión

Los alumnos, en este modelo, poseen una lengua materna, y tratan de desarrollar una segunda lengua. Este modelo está caracterizado por:

- Cuando el alumno acude a la escuela, tienen cierto dominio oral de la lengua materna. Este hecho, no se considera importante para la adquisición de la segunda lengua, desconocida hasta el inicio de la escolarización.
- El profesorado usa, en la mayoría de los casos, la lengua materna, para el desarrollo de las tareas escolares. Y paulatinamente, va introduciendo la segunda lengua, que en un tiempo mínimo, tiende a suplir a la lengua materna.
- Cuando el profesorado es monolingüe, se puede favorecer en algunos casos que la lengua se perciba como causa de fracaso y sentimiento de frustración, por incapacidad de comunicación con el profesorado.
- En algunos casos, según la "hipótesis de la interdependencia lingüística", algunos alumnos incorporados a programas de submersión, no desarrollan habilidades lingüísticas ni en su propia lengua, ni en la segunda. Esto produce

una situación denominada semilingüismo, que en algunos casos, tiene influencias negativas para el desarrollo personal y cognitivo.

3.4.3. Modelo de segregación

En dicho modelo, la lengua materna se utiliza como lengua de instrucción, y la segunda lengua, es materia de currículo. La mayoría de las sesiones se imparten en lengua materna, quedando establecidas unas determinadas sesiones, para impartirse en la segunda lengua.

3.4.4. Programa de mantenimiento

El objetivo de este programa es conseguir el aprendizaje de una segunda lengua manteniendo la lengua materna. Para ello, la lengua materna es utilizada como instrucción y la segunda lengua se va introduciendo progresivamente. El currículo se imparte en ambas lenguas.

3.5. El bilingüismo y el contexto cultural y social

Dependiendo de las características socio-lingüísticas de los hablantes, los diversos grupos sociales tienen diferentes hábitos comunicativos y modelos lingüísticos de referencia, por lo que los grupos poseen ejecuciones lingüísticas, significativamente diferentes. Todo esto representa un serio problema para la vida social y escolar, teniendo en cuenta que los grupos sociales con poder económico, cultural y social no valoran por igual unas u otras versiones del mismo idioma y además, la escuela y los medios de comunicación utilizan solo versiones elaboradas o sofisticadas, minusvalorando y considerando erróneas posibles ejecuciones verbales menos elaboradas.

Son muchas las investigaciones y los datos empíricos que han encontrado significativa la variable clase social en los comportamientos lingüísticos de los niños. Sin embargo, hasta los trabajos de Bernstein (1925), no se había teorizado ni relacionado los datos diferenciales con otro tipo de implicaciones sociales o escolares.

Los trabajos de Bernstein (1925) tenían como preocupación la relación entre clase social, lenguaje y éxito escolar. Para ello el autor estableció dos tipos de lenguaje que caracterizaba cada uno de ellos a una de las clases sociales (clase media y clase trabajadora). Al lenguaje usado por las clases medias lo llamó código elaborado y pública o restringida a la forma de hablar de las clases trabajadoras (código restringido) (Tablas 15 y 16).

Tabla 15. Características del código restringido del lenguaje. Adaptado de Bernstein (1925)

Características del código restringido
Escasa longitud de frase. Alta frecuencia de frases inacabadas. Pocas pausas. Complejidad gramatical muy escasa. Uso repetitivo de nexos. Uso limitado y rígido de adjetivos y adverbios. Más uso de "tú" y de "ellos". Enunciados sociocéntricos como: "¿no crees?, ¿no es así?" Uso frecuente de preguntas y mandatos cortos. Fórmulas de conclusión, del tipo de: "Te lo dije". Simbolismo con bajo nivel de generalidad.

Tabla 16. Características del código elaborado del lenguaje. Adaptado de Bernstein (1925).

Características del código elaborado
Frases largas. Mayor cantidad de pausas. Alta complejidad gramatical. Uso bueno y correcto de nexos entre frases. Selección buena y muy discriminativa de adjetivos y adverbios. Uso frecuente de pronombres impersonales. Enunciados internos: "yo creo", por ejemplo.

Según Bernstein (1925), el fracaso relativo escolar de los niños de grupos deprimidos, que usan el código restringido, es producido por dos razones:

- El código elaborado era el empleado en las escuelas, por eso los niños de clase media tenían ventajas académicas sobre los niños de grupos sociales deprimidos.
- Los maestros, de clase media, podían interpretar mal y no valorar adecuadamente las actitudes e intenciones de sus estudiantes hablantes de

códigos restringidos, al estar expresadas en una forma no deseada, ni habitual para ellos.

Otras investigaciones establecen la existencia de relación entre el nivel socioeconómico de la familia y el estilo de enseñanza que el adulto de apego parece tener. De esta forma, Hess y Shipman (1965), encontraron que las madres de clases medias usan elementos sintácticos más complejos y pocos pronombres personales.

Wells (1986) resumió en dos hipótesis las relaciones entre clase social y desarrollo del lenguaje:

- Los niños de clases bajas sufren considerablemente un retraso en aprender el lenguaje de su comunidad.
- Los niños de clases bajas tienden a utilizar códigos restringidos con orientación hacia el contexto.

Los profesionales educativos deben fomentar los usos más elaborados del idioma en todos los alumnos, y deben igualmente optimizar el nivel espontáneo demostrado por el niño. Todas estas implicaciones e investigaciones son sumamente importantes para el desarrollo del lenguaje en el bilingüismo.

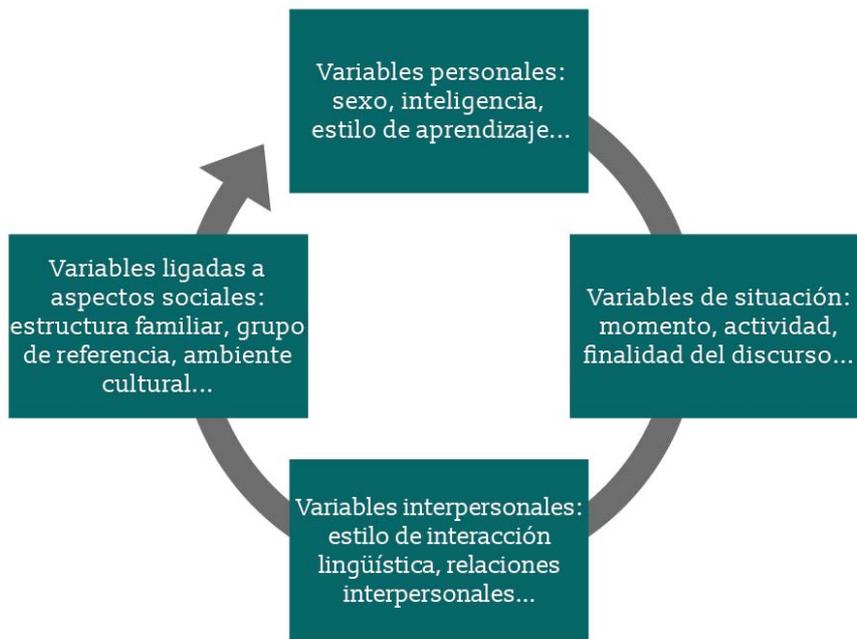
El lenguaje es uno de los comportamientos infantiles con más variabilidad en su desarrollo. Los retrasos, adelantos y diferencias en el desarrollo normal están, en nuestros días, bastante bien documentados (Wells, 1986).

El desarrollo del lenguaje de cualquier alumno, se encuentra afectado por cuatro grupos de variables (Figura 15):

- Las variables personales: son aquellas de naturaleza orgánica o no orgánica que forman parte de la propia organización cognitiva y afectiva del individuo que se desarrolla.
- Las variables interpersonales: son las variables que afectan en este caso a la relación del sujeto aprendiz con otras personas de su ambiente. Implica distintas situaciones sociales.

- Las variables de naturaleza social: en las cuales se está inmerso como las distintas clases sociales y culturales.
- Las variables de situación: hace referencia al tópico y la funcionalidad del momento del habla y a las variaciones que esto ocasiona.

Figura 15. Variables personales del desarrollo del lenguaje. Elaboración propia.



De esta forma es sumamente importante para el desarrollo del bilingüismo un contexto bilingüe social, familiar y cultural adecuado.

Numerosas son las investigaciones que ilustran la importancia de los factores familiares y socio-culturales en la adquisición de una segunda lengua. Lambert (1967) indica que la motivación de los niños y niñas para aprender una segunda lengua está directamente enlazada con sus actitudes hacia los hablantes de la segunda lengua. De esta forma, los resultados indican la conveniencia de trabajar en el ámbito sociolingüístico coordinando en lo posible el medio escolar con el familiar, para crear una actitud positiva y así conseguir mejores resultados.

Todas estas dimensiones establecen distintos tipos de bilingüismo, como los establecidos por Hamers y Blanc (1989). De esta forma, se establece la distinción entre el bilingüe balanceado y el dominante. En el balanceado, tienen competencia semejante en ambas lenguas, mientras que los dominantes tienen

más conocimientos en uno de los idiomas. Atendiendo a la edad en la que los alumnos empiecen la relación comunicativa, se puede hablar de bilingüismo infantil, simultáneo, consecutivo, adolescente y adulto. El infantil es el más interesante puesto que se establece cuando los niños aprenden simultáneamente las dos lenguas por vivir en el seno de una familia bilingüe, o en áreas culturales bilingües, o simplemente en situaciones, en las que se suele producir el contacto entre la lengua familiar materna y la lengua del entorno.

Otra clasificación establece que el bilingüismo es endógeno, cuando existen hablantes de las dos lenguas, o a su vez, adultos bilingües en el entorno del niño aprendiz. Sin embargo, como ocurre en la Comunidad de Madrid, el bilingüismo es exógeno, por el contrario, cuando una segunda lengua no es una lengua hablada en el ambiente cultural en el que se desarrolla el pequeño.

También el bilingüismo puede ser aditivo, cuando tanto la lengua materna como la L2, tienen la misma consideración social entre la comunidad de hablantes, mientras que el bilingüismo sustractivo, L2 tiene más consideración social que L1.

Como consecuencia, en la Comunidad de Madrid el bilingüismo es dominante, consecutivo, exógeno y sustractivo. Dimensiones sumamente importantes para nuestra investigación (Tabla 17).

Tabla 17. Tipos de bilingüismo. Elaboración propia.

Dimensión	Tipos	Comentarios
Competencia en L1 y L2	Balanceo	Si L1=L2
	Dominante	Si L1 L2 o L2 L1
Edad de adquisición	Infantil	L2 adquirida antes de 10/11 años
	Simultáneo	L1 y L2 son maternas
	Consecutivo	L1 es materna y L2 antes de los 11 años
	Adolescente	L2 se adquiere entre los 11 y 17 años
	Adulto	L2 se adquiere después de los 17 años

Tabla 17. (continuación)

Presencia de L2 en la comunidad	Endógeno	L2 se habla
	Exógeno	L2 no se habla
Status cultural de L1 y L2	Aditivo	L1 y L2 tienen igual valoración social
	Sustractivo	L2 está más valorado socialmente

3.6. El bilingüismo en la Comunidad de Madrid

La LOE (2006) establece en su artículo 2, la necesidad de capacitar al alumnado para la comunicación en una o más lenguas extranjeras. Asimismo, en el Artículo 17.f se incluye, entre los objetivos de la Educación Primaria, la necesidad de adquirir en al menos una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que le permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

Por ello, la Comunidad de Madrid está desarrollando desde el año 2004 el Programa de Colegios Públicos Bilingües. Con este programa educativo se trata de que el alumno reciba enseñanza tanto en inglés como en español. La Orden 5958/2010 regula los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Cuando un centro decide ser bilingüe, comienza en 1º EP (Educación Primaria) y va aumentando cursos hasta finalizar la etapa. La enseñanza del inglés ocupará al menos un tercio del horario lectivo semanal. Se realizará de la siguiente forma:

- La enseñanza del inglés tendrá carácter instrumental.
- A excepción de Lengua Castellana y Matemáticas, las demás áreas se podrán impartir en inglés.
- Las áreas en inglés se harán íntegramente en este idioma.
- Se seguirá el currículo establecido.
- Science será el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y se impartirá en inglés.
- En los colegios bilingües, se impartirán en inglés las áreas de Educación para la Ciudadanía y los Derechos y Educación Física.

La Orden 5958/2010 establece las siguientes características del programa bilingüe:

- Los alumnos reciben entre el 30% y el 50% de su horario en lengua inglesa.
- Cualquier área, excepto Matemáticas y Lengua Castellana, puede ser impartida en inglés.
- Además, el área de conocimiento del Medio Social y Cultural se imparte con carácter obligatorio en inglés desde 1º hasta 6º de Educación Primaria.
- Todos los alumnos de un colegio bilingüe cursan sus enseñanzas en español-inglés.

Según la normativa establecida para este programa de la Orden 5958/, al centro se le será asignado un coordinador de inglés, al igual que personal nativo, quienes realizarán la función de auxiliares de conversación.

Los centros serán dotados con material específico para la enseñanza de inglés al igual que equipamiento informático.

A los profesores de dichos centros se les formará de forma específica en la enseñanza del inglés. Los alumnos que cursen en los centros bilingües podrán obtener un certificado de competencia lingüística internacional.

Cuando el alumno finalice la etapa de Educación Primaria, realizará una prueba de evaluación externa que analizará el nivel lingüístico alcanzado por los alumnos. Los objetivos evaluables en dichas pruebas son:

- Es capaz de usar competentemente las dos lenguas, tanto el inglés como el español.
- Adquirir conocimientos usando el inglés como instrumento.
- Valorar el español y el inglés como medios de intercambio y comunicación entre personas y culturas, enriqueciéndose culturalmente.
- Aumentar la confianza para comunicarse en inglés.
- Usar experiencias del conocimiento de otras lenguas, para mejorar la competencia lingüística en inglés.

- Ser capaz de usar distintas formas y medios para comunicarse en inglés, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación.
- Desarrollar el deseo de aprender.
- Evaluar el progreso desarrollado en el aprendizaje de una segunda lengua, teniendo en cuenta sus logros.

El enfoque de contenidos está basado en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICOLE). El objetivo principal establecido para los alumnos es que los alumnos se comuniquen tanto en inglés como en español, ayudándose de los conocimientos que adquieran a través de las distintas asignaturas que se imparten en inglés.

Las sesiones de las asignaturas impartidas en inglés, se desarrollarán en dicho idioma y los profesores dispondrán de los recursos necesarios para que los alumnos les entiendan y vayan consiguiendo comunicarse en inglés. Así de esta forma, el alumno conseguirá comunicarse en inglés cada vez de forma más efectiva.

El alumno adquirirá el conocimiento de forma activa, trabajará con el idioma y será motivado continuamente para conseguir mejores resultados. En primer lugar el alumno desarrollará destrezas orales receptivas. Para ello el profesorado contará con soportes visuales, expresiones faciales y gestos, entre otros. Igualmente el alumno practicará la lectura. En segundo lugar, el alumno desarrollará las destrezas orales productivas, para las cuales el alumno debe estar muy motivado y debe ser recompensado continuamente. Se desarrollarán actividades como la lectura en voz alta, las preguntas cortas y abiertas y las repeticiones, entre otras.

Por último, el alumno tendrá que desarrollar las destrezas escritas productivas, que implica el desarrollo de destrezas ortográficas y habilidades gráficas. El profesor debe proporcionarle distintos tipos de texto al igual que guiarles en la producción de los mismos.

CAPÍTULO 4

Tratamiento de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües

4.1. Intervención educativa en las necesidades educativas especiales en Europa

El Convenio Europeo para la Protección de Derechos Humanos y Libertades Fundamentales, aprobado el 4 de de diciembre de 1950 y ratificado por España el 26 de septiembre de 1970 (publicado por el BOE el 10 de octubre) y revisado según el protocolo 11, entró en España en vigor el 1 de noviembre de 1998. En el artículo 14, este convenio establece que todas las personas tienen el mismo derecho a y libertad de educación, sin distinción ninguna relativa a sexo, raza, color, lengua y religión. Por lo tanto, la Unión Europea, teniendo en cuenta este convenio, desarrolla políticas dirigidas a lograr la integración del alumnado con necesidades educativas especiales (Tabla 18).

Para conseguirlo, una de las medidas adoptadas es proporcionar al profesorado, distintos tipos de apoyo, como especialistas, formación adecuada para el tratamiento educativo de las necesidades educativas especiales y material diverso, que se ajuste a las diversas necesidades a intervenir.

Tabla 18. Porcentaje de alumnos con NEE en centros específicos de educación especial en Europa. Fuente: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial y Red Eurydice (2014).

<1%	1-2%	2-4%	6 >4%
Chipre España Grecia Islandia Italia Noruega Portugal	Austria Dinamarca Holanda Irlanda Liechtenstein Lituania Luxemburgo Reino Unido Suecia	Bélgica (A)* Eslovaquia Estonia Finlandia Francia Hungria Letonia Polonia	Alemania Bélgica (F)* Bélgica (H)* República Checa Suiza

* Comunidad (A) alemana, (F) flamenca o (H) holandesa.

En la Unión Europea, las políticas de integración se han agrupado en tres categorías:

- En la primera categoría destacamos la inclusión del alumnado en la educación ordinaria. Esta política la encontramos en España, Portugal, Grecia, Suecia, Islandia, Chipre y Noruega.
- En la segunda categoría, se ofrecen dos alternativas: un sistema ordinario y otro de educación especial. Destacan países como Francia, Dinamarca, Irlanda, Luxemburgo, Finlandia, Austria, Reino Unido, Letonia, Liechtenstein, la República Checa, Lituania, Estonia, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia.
- En la última categoría, la política está basada en dos sistemas educativos diferentes. Existen dos alternativas para escolarizar al alumno con necesidades educativas especiales: en los centros de educación especial o en aulas ordinarias. Los alumnos no suelen seguir el currículo ordinario. En esta línea destacan los países de Suiza y Bélgica.

Las categorías anteriormente citadas no están cerradas, sino que van variando constantemente debido a los enfoques políticos desarrollados en cada momento. De esta forma, a lo largo de la historia se establecieron sistemas educativos de necesidades educativas especiales, centros educativos ordinarios como es el caso de Alemania, Grecia, Finlandia, Holanda, Portugal y la República Checa. Otro de los enfoques planteados es una descentralización de responsabilidades

en la respuesta a las necesidades educativas especiales realizadas en Finlandia (municipios), Reino Unido, Holanda (grupos escolares), Lituania, República Checa y Reino Unido (Tabla 19).

Tabla 19. Porcentaje de alumnos con NEE en centros específicos de educación Intervención para alumnos con necesidades educativas especiales en Europa. Fuente: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial y Red Eurydice (2014).

País	Número de alumnos de enseñanza obligatoria	Porcentaje de alumnos con NEE	Porcentaje de alumnos escolarizados en centros específicos	Año de referencia
Alemania	9,159,068	5.3%	4.6%	2000/2001
Austria	848,126	3.2%	1.6%	2000/2001
Bélgica(A)	9,427	2.7%	2.3%	2000/2001
Bélgica (F) 3	680,360	4.0%	4.0%	2000/2001
Bélgica (H)	822,666	5.0%	4.9%	2000/2001
Chipre	N/R	5.6%	0.7%	2000/2001
Dinamarca	670,000	11.9%	1.5%	2000/2001
Eslovaquia	762,111	4.0%	3.4%	2001/2002
Eslovenia	189,342	4.7%	(:)	2000
España	4,541,489	3.7%	0.4%	1999/2000
Estonia	205,367	12.5%	3.4%	2000/2001
Finlandia	583,945	17.8%	3.7%	1999
Francia	9,709,000	3.1%	2.6%	1999/2000/2001
Grecia	1,439,411	0.9%	>0.5%	1999/2000
Holanda	4 2,200,000	2.1%	1.8%	1999/2000/2001
Hungría	1,191,750	4.1%	3.7%	1999/2000
Irlanda	575,559	4.2%	1.2%	1999/2000
Islandia	42,320	15.0%	0.9%	2000/2001
Italia	8,867,824	1.5%	>0.5%	2001
Letonia	294,607	3.7%	3.6%	2000/2001
Liechtenstein	3,813	2.3%	1.8%	2001/2002
Lituania	583,858	9.4%	1.1%	2001/2002
Luxemburgo	57,295	2.6%	1.0%	2001/2002
Noruega	601,826	5.6%	0.5%	2001
Polonia	4,410,516	3.5%	2.0%	2000/2001
Portugal	1,365,830	5.8%	>0.5%	2000/2001
Reino Unido	9,994,159	3.2%	1.1%	1999/2000
Rep. Checa	1,146,607	9.8%	5.0%	2000/2001
Suecia	1,062,735	2.0%	1.3%	2001
Suiza	807,101	6.0%	6.0%	1999/2000

Una de las formas de lograr la inclusión es a través del profesor tutor, que juega un papel primordial para los alumnos con necesidades educativas especiales. Existen distintos modelos de intervención en Europa que exponemos a continuación.

En Alemania, el apoyo lo imparte principalmente un profesor especialista de un centro específico o de servicios sociales. Suelen ser profesores especialistas en Audición y Lenguaje o en problemas de comportamiento. Trabajan dentro o fuera del aula según las necesidades.

En Austria son profesores especialistas de centros específicos o servicios externos debidamente coordinados. En Bélgica, el apoyo son profesores especialistas de centros específicos y de centros para el asesoramiento del Alumno.

En Chipre, el apoyo se desarrolla por profesores especialistas pertenecientes al centro, a tiempo parcial o total, y otros especialistas, como logopedas. En Dinamarca, el apoyo es realizado principalmente un profesor especialista que trabaja en el centro. En Finlandia, son los profesores especialistas que trabajan en el centro, los que realizan el apoyo.

En Francia, los profesionales especialistas pertenecientes a varios servicios, son los que imparten dicho apoyo. En Grecia y en Holanda, el apoyo es desarrollado principalmente el profesorado especialista de un centro específico.

En Inglaterra y Gales, todos los centros tienen un miembro del personal designado coordinador de necesidades educativas especiales con un amplio rango de responsabilidades especificadas en el Código de Prácticas de Necesidades Educativas Especiales (2001).

En Irlanda, Italia, Noruega y Portugal, el apoyo puede ser realizado por un especialista o profesor de recursos que trabaja en el centro.

En Islandia, el apoyo lo imparte principalmente un profesor de recuperación que trabaja en el centro. También se desarrollan otros tipos de apoyo ofrecidos por profesores especialistas, psicólogos u otros profesionales de los ayuntamientos.

En Lituania, el apoyo lo realizan principalmente profesores especialistas, psicopedagogos, logopedas, educadores sociales de centros específicos o de los servicios psicopedagógicos.

En Luxemburgo, son los profesionales especialistas de apoyo del SREA (Departamento Itinerante de Recuperación) los que realizan este trabajo. En Polonia, los profesores que trabajan con alumnos discapacitados reciben apoyo del Centro Nacional de Apoyo Psicológico y Pedagógico o de los Centros de Metodología Didáctica regionales.

Por último, en España el apoyo es realizado principalmente por profesores especialistas en cuanto al tratamiento de las dificultades en el centro. La intervención educativa en España se realiza siguiendo los principios de normalización e inclusión. Existen distintos centros a los que los alumnos pueden asistir. En las etapas de Educación Infantil, el alumno con dificultades puede asistir a los centros ordinarios o puede ser derivado a algún centro de educación especial.

En ambos contextos el alumno recibe el apoyo de profesionales especialistas en la dificultad en cuestión. La estrategia de intervención es a través de adaptaciones curriculares individualizadas que permiten el progreso del alumno. De forma externa al centro existe un equipo de psicopedagogos que revisan y evalúan el avance del alumno.

Para desarrollar esta intervención se puede realizar la carrera de forma especializada. Igualmente los planes de formación del profesorado incluyen conocimientos sobre dificultades de aprendizaje y necesidades especiales. Para atender a alumnos con necesidades educativas especiales, los profesores en cuestión tienen que tener la formación inicial referenciada en la Tabla 20.

Tabla 20. Formación inicial para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en Europa. Elaboración propia.

País	Formación inicial
Alemania	Formación especializada en la formación inicial.
Austria	Depende del currículo autónomo de las distintas academias pedagógicas en nueve provincias federales.
Dinamarca	Un curso de 40 horas opcional.
Bélgica	Formación sobre información general y conocimientos básicos sobre la educación de necesidades específicas.
Francia	Módulo de 42 horas.
Grecia	Cursos sobre educación especial y dificultades de aprendizaje y visita a varios centros.
Holanda	Programa de formación general.
Inglaterra y Gales	Conocimiento de los amplios procedimientos a seguir para identificar, evaluar y responder a las necesidades especiales en la educación ordinaria.
Irlanda	La formación inicial corresponde a un módulo general de 30 horas y un mínimo de dos semanas de formación práctica en centros específicos de educación especial.
Islandia	La formación inicial corresponde a un curso de 30 horas anual.
Italia	La formación inicial proporciona información general sobre la educación especial a todo el profesorado.
Noruega	Cursos introductorios en educación especial y servicios de apoyo.
Portugal	Un curso de 60 horas de duración e incluye información general sobre la diversidad del alumnado, necesidades especiales, adaptaciones curriculares y trabajo con los padres.

A lo largo de la historia, la Unión Europea ha desarrollado varios programas para el tratamiento de las dificultades, los cuales destacamos a continuación:

- **Programa de Acción Social**

Fue aprobado por el Consejo de Ministros de la Comunidad Europea en enero de 1974. Las versiones han ido cambiando a lo largo de los años. Todas las versiones, plantean un modelo de sociedad no excluyente. Las medidas son:

- Promueve la igualdad entre hombres y mujeres.
- Plantea propuestas legislativas para combatir cualquier tipo de discriminación, como la social.
- Desarrolla una estrategia sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.
- Aplica un plan sobre el racismo.
- Continúa el debate sobre los derechos humanos.
- Aumenta las medidas para facilitar el acceso al empleo a personas con necesidades educativas especiales.

- **Programa Equal (2000-2006)**

Es una iniciativa que surge sobre la discriminación que sufren las personas con algún tipo de discapacidad en el mundo laboral.

- **Programa Helios**

Es un programa que fue desarrollado por el Consejo de Ministros Europeos (1993). Los objetivos van encaminados a conseguir la autonomía de las personas, la integración social y económica y la formación.

- **Programa Sócrates**

Este programa en el ámbito de la educación, a través de la movilidad del profesorado por Europa y organizando proyectos conjuntos, trata de conseguir intercambiar proyectos, ideas y prácticas, que permitan un enriquecimiento cultural y comparativo.

▪ **Agencia Europea para el Desarrollo de las necesidades educativas especiales (Dinamarca, 1996)**

Los objetivos que plantea la Agencia para las necesidades educativas especiales son:

- Recoger, procesar y distribuir de forma adecuada la información más pertinente sobre educación especial.
- Fomentar la investigación educativa.
- Facilitar la creación de un foro en materia de perfeccionamiento profesional.
- Complementar la aplicación de programas en el marco de la Unión Europea, el Consejo Nórdico, el Consejo de Europa y otros organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE) y su Centro de Investigación Educativa (CERI).
- La atención temprana.
- La financiación de la educación especial.
- El apoyo al profesorado.
- Las prácticas en el aula y en la escuela.
- Información y Tecnología de Comunicación (ITC), en personas con necesidades especiales.
- Análisis de modelos existentes en el ámbito europeo para la transición de la escuela al mercado laboral, avances y barreras existentes.

▪ **Foro Europeo de la Discapacidad (1996)**

Es una organización internacional sin ánimo de lucro que tiene como objetivo el reconocimiento activo de los derechos de las personas con discapacidad. Para conseguir dicho objetivo, desarrollan las siguientes acciones:

- Contactar con instituciones de la Unión Europea.
- Establecer colaboración con distintas Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

- Establecer vínculos de contacto y coordinación con otras organizaciones internacionales.
 - Potenciar el desarrollo de actividades que permitan un aumento de la presencia de personas con discapacidad.
 - Realizar publicaciones periódicas sobre distintos aspectos de la discapacidad.
- **Año Europeo de personas con discapacidad**

El Consejo de la Unión Europea declaró el año 2003 como el año de las Personas con discapacidad. Con la declaración de este hecho se pretendieron conseguir los siguientes objetivos:

- Aumentar la conciencia social sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Potenciar una reflexión social sobre la igualdad de oportunidades.
- Intentar reforzar la cooperación entre las distintas partes que trabajan para las personas con discapacidad.
- Reflexionar de forma conjunta sobre las aportaciones que realizan las personas con discapacidad.
- Aumentar el conocimiento social sobre las personas con discapacidad.

▪ **Celebración del Día Europeo de Personas con Discapacidad**

Según la Resolución 47/3 de 14 de octubre de 1992, de la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) declara el 3 de diciembre como "Día Europeo de Personas con Discapacidad". A partir de entonces, se celebra ese día cada año con un tema distinto.

- **La Comisión Europea presentó el 12 de mayo del 2000 la comunicación "Hacia una Europa sin barreras para las personas con Discapacidad."**

A través de esta comunicación se abordó la gran problemática existente en torno a las barreras que obstaculizan la participación social de las personas con algún tipo de discapacidad.

4.2. Intervención educativa de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües de la Comunidad de Madrid

El Real Decreto 696/1995 establece un nuevo término para designar a los alumnos de educación especial. Este término es el de necesidades educativas especiales. "Estas necesidades pueden ser de forma transitoria o permanente, y su origen puede deberse a la historia educativa del alumno, condiciones personales o de sobredotación o condiciones de discapacidad sensorial, motora o psíquica" (R.D. 696/1995, Cap. I, Art. 1).

Este Real Decreto establece que los centros de educación especial se empezarán a transformar en centros de recursos para la educación especial. Establece que las adaptaciones curriculares individualizadas serán la forma de intervención con esta tipología de alumnos. El objetivo de este Real Decreto es regular las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades especiales.

La escolarización de estos alumnos se realizará tan pronto como se detecte la dificultad o su riesgo de aparición. Los alumnos se escolarizarán en los centros o programas ordinarios. Igualmente si se cree oportuno, se podrá escolarizar en centros de educación especial. La Administración educativa propondrá la escolarización del alumno al igual que los medios complementarios y los apoyos requeridos. Igualmente la Administración realizará un seguimiento del proceso, a través de evaluaciones psicopedagógicas. En todo momento la Administración educativa ofrecerá garantías para la calidad de la enseñanza adoptando medidas que conciernan a la cualificación y formación del profesorado, la elaboración de los proyectos curriculares y la programación docente, la dotación de medios personales y materiales, la promoción de la innovación e investigación educativa y la adaptación, en su caso, del entorno físico.

"En el proyecto curricular, los centros docentes incluirán las medidas organizativas, pedagógicas y de funcionamiento para los alumnos con dificultades. Igualmente los alumnos realizarán las adaptaciones curriculares pertinentes con el asesoramiento del equipo de orientación

psicopedagógica. Estas adaptaciones curriculares individualizadas pueden establecerse en todos o algunos de los elementos del currículo, dependiendo de las dificultades del alumno" (R.D. 696/1995, Cap. I., Art. 6).

"La administración educativa dotará a los centros docentes con recursos, medios y apoyos complementarios para garantizar una educación de calidad a los alumnos con necesidades educativas especiales. En las plantillas del cuerpo de maestros se incluirán los puestos de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje para tratar dichas dificultades. Los padres tendrán una información continuada de todas las decisiones relativas a la escolarización de su hijo. La escolarización en centros y programas ordinarios de Educación Infantil se realizará cuando se reúnan los recursos personales y materiales adecuados para garantizarles una educación de calidad. Solamente excepcionalmente, previo informe del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, la Administración podrá autorizar la permanencia de alguno de estos niños y niñas durante un año más en la etapa de educación infantil. En dicho centro de educación especial, se impartirá la educación básica obligatoria y una formación que facilite la transición a la vida adulta de los alumnos escolarizados en ellos " (R.D. 696/1995, Cap. I., Art. 6).

Además a la atención de las necesidades educativas especiales se les aplicará la siguiente normativa:

- Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria, aprobado por el Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo.
- Orden de 14 de febrero de 1996, de la Conserjería de Educación, por la que se regula el procedimiento para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica y establece el dictamen y los criterios de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden de 7 de septiembre de 1994, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se establece la sectorización de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

- Orden de 7 de septiembre de 1994, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se establece la sectorización de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.
- Orden de 18 de septiembre de 1990, del Ministerio de Educación y Ciencia por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas.
- Resolución de 17 de julio de 2006, del director general de Centros Docentes para actualizar y facilitar la aplicación de la Resolución de 28 de julio de 2005, por la que se establece la estructura y funciones de la Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial de la Comunidad de Madrid.
- Resolución de 28 de julio de 2005, del director general de Centros Docentes, por la que se establece la estructura y funciones de la Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial en la Comunidad de Madrid.
- Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, de la Consejería de Educación, que establece los documentos básicos del proceso de evaluación de la Etapa de Primaria.
- Orden ECD/65/ 2015, de 21 de enero, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por la que se describen las relaciones entre las competencias, contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación y Deporte, que regula le evaluación y promoción del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

4.3. Paradigma de la calidad total

Según Goleman (1995) "ni los centros escolares ni sus recursos materiales y humanos tienen alguna incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Los únicos factores con incidencia en las pruebas de rendimiento

son el estatus socioeconómico de la familia y el contexto del alumno" (1995, p. 23). Por lo tanto en la escuela, el modelo de calidad total, tratará de lograr el desarrollo integral del ser humano. Para ello todas las instituciones educativas deben analizar la consecución de la calidad y resolver las deficiencias cuando surjan. Para ello, es necesario disponer de una serie de "predictores" o "identificadores", que evidencien de alguna forma la calidad conseguida.

Si concretamos en las instituciones educativas el paradigma de la calidad, debe ser desarrollado a través de la inclusión o integración. Lipsky y Gartner (1996) definen la inclusión como:

"la provisión a los estudiantes incluyendo a aquellos con dificultades en la escuela de su vecindad en clases de edades generalmente apropiadas, de los servicios de apoyo y las ayudas suplementarias necesarias para asegurar el éxito del alumno, en los aspectos académicos conductuales y sociales, al objeto de preparar al alumno a que participe como miembro de pleno derecho que contribuye a la sociedad que pertenece" (p. 11).

Para vertebrar la inclusión o integración, se hace necesario un liderazgo pedagógico, recursos materiales y personales que permitan la atención al alumnado en su totalidad, organización y planificación que permita el desarrollo y concreción de un currículo abierto, a las distintas necesidades existentes en el centro. La metodología adaptada a una intervención educativa de calidad impulsará la comunicación, la cooperación, la participación, la promoción hacia el éxito, el desarrollo integral y la evaluación formativa. No menos importantes indicadores de calidad son la implicación de las familias, la formación y las actitudes del profesorado que les permitan el desarrollo de su labor diaria de forma motivada.

4.4. Principios de intervención

El Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para el territorio del Ministerio de Educación y Cultura

(MEC) y los decretos por los que se establece el currículo en comunidades autónomas con competencias plenas en materia educativa desarrollan y perfilan los principios metodológicos que deben estar presentes en las distintas etapas, en los distintos ciclos y, en todas las áreas. Los principios de intervención son los explicados a continuación.

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno, los distintos profesionales, deben tener en cuenta los conocimientos que ha construido con anterioridad el alumno y el desarrollo psicoevolutivo del mismo. Si se refiere a competencia comunicativa, igualmente debe considerar como punto de partida, los conocimientos lingüísticos. Para poder conseguir este desarrollo, se precisa de una evaluación inicial a través de una observación sistemática y variada de distintas situaciones.
2. Según las aportaciones de Piaget (1969), debemos considerar la actividad constructiva del alumno como el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares mostrando la funcionalidad de los aprendizajes y asegurando que al alumno pueda utilizarlos. Para conseguirlo, es esencial que el alumno se sienta motivado hacia el aprendizaje lingüístico fomentando una actitud favorable. En este caso concreto, el alumno tiene que sentir que es capaz de comunicarse porque se parte de un conocimiento previo, y considerarlo importante y necesario para su desenvolvimiento y desarrollo personal.
3. Contribuir al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, es decir promover la autonomía en los aprendizajes mediante el trabajo libre y creativo, según Novak (1988).

Basado en el concepto de "zona de desarrollo potencial", según Vygostky (2001), este principio trata de identificar los esquemas de conocimiento que el alumno posee. Se plantea un conflicto con los conocimientos previos del alumno, que se van *modificando* poco a poco, alcanzando un reequilibrio de los conocimientos, con la modificación de esquemas mentales.

4. Promover una intensa actividad por parte del alumno, tanto manipulativa como intelectual y reflexiva centrada en su cuerpo, en la de otros, en los objetos y en distintas situaciones de movimiento en el espacio y en el tiempo.
5. La actividad lúdica debe ser considerada como un recurso que rompe especialmente la aparente oposición entre el juego y el trabajo. Es la actividad natural que desarrollan los alumnos.
6. Fomentar las relaciones entre iguales, proporcionando pautas que permitan la confrontación y modificación de los puntos de vista, la toma de decisiones, la organización de los grupos de trabajo, la distribución de responsabilidades y tareas y la resolución de conflictos mediante el diálogo y la cooperación.
El aprendizaje lingüístico tiene que realizarse en un contexto de intercambio comunicativo, favorecido por un clima positivo y un ambiente de diálogo constante entre el profesor y los alumnos y entre estos entre sí. En este intercambio comunicativo, es innegable el valor modélico del maestro y evidente la evidencia en el uso de la lengua, cuidando términos y expresiones, actitudes de respeto y escucha y selección de los textos que utiliza.
7. Para que la actividad cognitiva esté realmente adaptada al contexto educativo, tenemos que tener en cuenta los nuevos principios de la Escuela Nueva (Ortiz, 2005):
 - La socialización, que promueve situaciones de aprendizaje que permitan ir evolucionando de la acción individual a la grupal.
 - La individualización, que permite una adaptación a los distintos estilos de aprendizaje, adaptándose a las posibilidades, necesidades e intereses cognitivos, afectivos-sociales y psicomotrices de cada alumno.
 - La intuición, que promueve la captación de los objetos de conocimiento de forma sensible, bien directamente mediante la ejecución o indirectamente mediante fotografías, mapas y dibujos, entre otros.
 - La motivación, que es el grado de interés que el alumno tiene para alcanzar la meta, y que se puede aumentar con incentivos intelectuales, emocionales y sociales.

- Como principios de intervención, tenemos que tener en cuenta que el alumno es el protagonista de sus aprendizajes y el profesor debe facilitarlos, mediante la cooperación y la participación.
8. En cuanto a la enseñanza de las lenguas, debemos tener en cuenta los siguientes principios:
- Tiene especial importancia la enseñanza de la lengua oral, ya que es la forma más natural y habitual de comunicación. Las situaciones deben estar relacionadas con la comunicación en grupo y otras organizadas en torno al análisis de textos. Se deben incluir intercambios verbales. Es sumamente importante la entonación, la dicción, el gesto, la postura y proceder al análisis y autocorrección.
 - La comunicación escrita es orientada hacia una perspectiva significativa y funcional. Para ello es imprescindible una selección adecuada tanto de los textos, como de las situaciones escritas.
 - El análisis y reflexión sobre las estructuras lingüísticas debe tener como fin la mejora de las facultades de comprensión y expresión del alumno. Por lo tanto, los contenidos de reflexión lingüística deben tratarse conjuntamente con los referidos a comunicación oral y escrita.
 - El aprendizaje de la ortografía y vocabulario debe estar basado en los principios de contextualización y manipulación para la formulación de hipótesis y en ningún modo en la "evitación del error".
 - Se debe reservar un lugar importante para la literatura, con el objetivo de familiarizar al alumno con los textos literarios, conducirlo hacia una lectura recreativa, por placer e iniciar el análisis de aspectos propios del texto literario.

4.5. Enfoque globalizador

Decroly (1923), perteneciente a la Escuela Nueva, propone a partir del principio psicológico del sincretismo la idea que todo surge del niño y se dirige a él.

Igualmente según Casanova y Rodríguez (2009), el tratamiento globalizador hace referencia a la organización de secuencias de didácticas que favorecen la construcción del conocimiento por parte del alumnado.

“En este sentido, globalizar supone que la persona que aprende incorpora los nuevos aprendizajes a su estructura cognitiva, enriqueciendo y diversificando sus esquemas de conocimiento. De este modo, se intenta conseguir que lo aprendido pueda ser utilizado en contextos diferentes a aquellos en que se produjo el aprendizaje. La globalización la realiza pues cada persona al aprender y le corresponde al docente organizar los aprendizajes para que esta globalización pueda producirse. Por ello, no se trata simplemente de trabajar interdisciplinariamente o de forma global los contenidos de las diferentes áreas, sino de organizarlos y presentarlos de manera que se ayude a los niños y a las niñas a establecer conexiones entre sus conocimientos previos y los nuevos aprendizajes, así como entre conocimientos procedentes de áreas diversas” (Orden 5958/ 2010, Cap. I).

Para ello, es preciso que lo integren como consecuencia de que sean necesarios para dar respuesta a un determinado problema.

“La organización de los contenidos exige un enfoque globalizador que permita abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su totalidad... En este proceso el profesor actúa como guía y mediador para facilitar las construcciones de aprendizajes significativos que permiten establecer relaciones entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos contenidos... Por otra parte, es preciso asegurar la relación de las actividades de enseñanza y aprendizaje con la vida real de los alumnos, partiendo siempre que sea posible de las experiencias que poseen” (Orden 5958/ 2010, Cap. I).

4.6. Enfoque comunicativo

Con la adquisición, aprendizaje y progresivo dominio de las lenguas, el alumno asegura la doble función de comunicación y representación del mundo. Tanto en la enseñanza de la lengua materna, como la lengua extranjera, el enfoque implica:

- Una didáctica centrada en la actividad del alumno y en el diálogo comunicativo.
- Un enfoque globalizador, que trate de contextualizar el estudio de la lengua dentro de un marco común de enseñanza.
- Preocupación por el desarrollo paralelo de las diferentes destrezas lingüísticas que hacen posible la comunicación.
- Se debe partir de contextos verbales comunicativos orales y escritos para, a través del análisis, llegar a aislar los diferentes elementos estructurales del lenguaje.

Coll y Colomina (1991) indican que el enfoque comunicativo plantea una serie de experiencias de enseñanza-aprendizaje orientadas a crear y mantener un clima de aceptación mutua y cooperación que permitan desarrollar algunas metas educativas, aspectos específicos del desarrollo cognitivo y la capacidad de socialización. De esta forma, este enfoque incide en el control de los impulsos nerviosos, la relativización de los puntos de vista, el incremento de las aspiraciones y del rendimiento académico y en definitiva, en el proceso de socialización.

4.7. Educación emocional

“El desarrollo en el currículo de las competencias básicas tiene como finalidad el desarrollo integral de la personalidad, lo que conlleva que los estudiantes integren sus aprendizajes, los pongan en relación con los distintos tipos de contenidos, utilizándolos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos. De esta forma, cobra especial interés el desarrollo de las competencias emocionales, enmarcadas dentro de la educación emocional. De la misma forma, le educación

emocional permite el desarrollo de la inteligencia emocional y sus competencias básicas, dirigida al desarrollo integral de la personalidad" (R.D. 163/2006, Anexo I).

"La inteligencia emocional es la capacidad de percibir, evaluar, expresar, comprender, analizar y regular reflexivamente la información afectiva. La competencia emocional hace referencia al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La competencia emocional, está referida tanto al plano intrapersonal como interpersonal. En el plano interpersonal, la competencia emocional supone la capacidad de autoconocimiento y autorreflexión sobre la propia emocionalidad. Desde la perspectiva interpersonal, ser competente emocionalmente implica disponer de estas aptitudes: habilidad perceptiva para identificar los estados emocionales en los demás y el conocimiento y habilidades empáticas" (Bisquerra, 2005, pp. 17-18).

Por lo que respecta al ámbito personal, cuando se desarrolla la competencia emocional, se aumenta el bienestar psicológico. Mejora la autoestima, que igualmente influye en la calidad de las relaciones que se establecen con las personas del entorno (Duclos, 2013). Aumenta la felicidad, mejora la salud mental y disminuye la depresión y pensamientos negativos (Fernández- Berrocal, Alcaide y Extremera, 2006). También se reducen las emociones y los pensamientos negativos (Augusto y López- Zafra, 2010).

"El comportamiento disruptivo en la escuela es una de las grandes preocupaciones del profesorado, al igual que un buen nivel de competencia emocional permite un mayor control de la impulsividad y un mejor control de las reacciones antisociales" (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 26).

"Un buen nivel de competencia emocional permite un mayor control de la impulsividad y un mejor control de las reacciones antisociales" (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, p. 26). En cuanto al rendimiento escolar, "la inteligencia ejerce un papel modulador" (Palomera, Gil-Olarte y Bracket, 2006, p. 14).

Para poder conseguir el desarrollo de la inteligencia emocional, se aconseja que en el propio centro se desarrolle un programa de educación emocional adaptado a las necesidades del mismo. En el Proyecto Educativo de Centro, deben aparecer los siguientes elementos: el entrenamiento en habilidades emocionales, educativo, cognitivo y resolución de conflictos interpersonales.

Cuando en el centro se dispone de dicho programa, es fundamental el rol que adopte el tutor y el resto de profesores. Los profesores del centro deben plantear actividades que desarrollen la dimensión cognitiva, emocional y conductual. Para ello la metodología debe ser ágil, creativa, práctica, motivadora, constructiva y multisensorial, entre otras muchas características.

4.8. Modelos de intervención

La palabra "modelo" apareció por primera vez en Alemania, en el siglo XVI y se definía como una estructura sobre las bases de la cual se fabrica algo. Dentro de las ciencias de la educación, según Arnáu (1980), es definido como "el intento de sistematización y descripción de lo real en función de presupuestos teóricos" (p.170). Igualmente Tejedor (1985) lo considera como "aproximaciones intuitivas a la realidad, desempeñando un papel de puente que permite la función interpretativa de los hechos" (p. 123).

Cruz y Martín (1997), establece el modelo como "proyección sensible del conocimiento humano que refleja la relación entre los componentes esenciales de un problema científica para facilitar la comprensión, crítica o intervención sobre el mismo, así como el enriquecimiento del marco teórico donde se inserta" (p. 21).

Para Escudero (1981), un modelo es una construcción que representa de forma simplificada una realidad con el fin de delimitar algunas de las variables, para conseguir una visión a veces intuitiva, que orienta a las estrategias de investigación.

Bisquerra (1998) define el modelo de intervención como "la representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención" (p. 23).

A tenor de lo anterior, se puede concluir que un modelo es la transmisión de conocimientos de unas áreas a otras, facilitando así la comprensión entre ellas.

Existen diversas clasificaciones, por la falta de uniformidad sobre los criterios de clasificación que los autores utilizan. Por lo tanto, antes de realizar una exposición de los distintos modelos, vamos a exponer los ejes que vertebran los diferentes autores.

Los criterios más empleados por los autores son los siguientes:

- El diacrónico, que abarca desde el origen de la enseñanza hasta nuestros días.
- El tipo de intervención realizada.
- El momento de la intervención.
- El carácter teórico.
- El tipo de organización.
- La relación entre el profesor y el alumno.
- La estrategia curricular.
- La integración.
- La estrategia cognitiva de aprendizaje.
- El material utilizado.
- El pluri-criterial, que engloba varios de los criterios anteriores.

Una vez que se han establecido los criterios, vamos a analizar los distintos modelos de intervención.

4.8.1. Modelo basado en el tipo de integración

a. El asesoramiento de especialistas a profesores dentro del aula ordinaria

El objetivo de este modelo consiste en asesorar al profesorado que trabaja en el aula dotándole de los recursos y estrategias necesarias para que no sea necesario la intervención de los servicios educativos especiales. El profesor tendrá mayor

dificultad, cuanto menor sea su preparación y tenga un mayor número de alumnos que atender.

b. El apoyo colaborativo prestado por alumnos sin necesidades educativas especiales dentro del aula ordinaria

Para conseguir que esta modalidad sea un éxito los alumnos con necesidades educativas especiales deben estar integrados y aceptados en clase. Igualmente el resto de alumnos debe estar dispuesto a colaborar. La forma de colaborar más frecuente es a través de la cooperación. Palacios y Mora (1990) ha comprobado que cuando se introduce al aprendizaje cooperativo en el aula los resultados son mejores. Igualmente Johnson y Johnson (1991) añade que igualmente este tipo de aprendizaje contribuye positivamente al cambio de actitudes hacia los alumnos integrados.

c. El apoyo de personas ajenas al aula

La colaboración de padres o madres de los alumnos o de otras personas en programas educativos llevada a cabo en aulas integradas ha demostrado un efecto positivo, pero se pone de manifiesto la importancia de dejar bien clarificado el rol de las personas que prestan dicho apoyo. De la misma manera, se exponen una serie de recomendaciones que exponemos a continuación:

- El funcionamiento del aula debe ser fiel reflejo de la política general del centro.
- Deben existir oportunidades para el debate en grupo de las preocupaciones pedagógicas, profesionales y afectivas. En el debate se deben esclarecer las tareas, las actividades a llevar a cabo y los roles individuales.
- La planificación debe involucrar a todos los participantes del grupo.
- Debe considerarse cuidadosamente la composición del grupo. Igualmente debe reunirse regularmente para debatir y evaluar el trabajo realizado.

4.8.2. Tratamiento individualizado, en la clase ordinaria, de sujetos con necesidades educativas especiales

En este modelo, lo que se pretende es realizar una atención individualizada a las distintas necesidades que presente el alumno, dentro de su grupo de referencia. Dependiendo del lugar en el que se desarrolle la intervención, destacamos dos modalidades.

a. La educación en el grupo ordinario y tratamiento de necesidades educativas especiales en el mismo espacio

La intervención de esta tipología de alumnos debe estar basada en una atención individualizada por medio de adaptaciones curriculares con atención del profesor ordinario y con el apoyo de especialistas. Esta modalidad aumenta el rendimiento escolar de los alumnos en cuestión, su autoestima y la aceptación social, incluso mejora el rendimiento de los alumnos que no presentan necesidades educativas especiales (Slavin, 1985). En esta modalidad el profesor ordinario y el especialista deben estar coordinados y deben apoyarse mutuamente. Según García (2008), esta modalidad establece algunas ventajas como:

- Se realiza en un ambiente de naturalidad.
- El profesor especialista o de apoyo puede atender a varios alumnos con distintas necesidades dentro del aula.
- El especialista y el profesor ordinario pueden observar a todos los alumnos.
- El especialista es considerado por los alumnos como un profesor más del aula.
- El especialista puede atender a más de un alumno con necesidades educativas especiales al mismo tiempo y en el aula.

b. La educación con el grupo ordinario y tratamiento de necesidades educativas especiales en distintos espacios

Esta modalidad es una fórmula intermedia entre el aula de integración completa y el de la educación especial segregada. El alumno permanece la mayor parte del

tiempo en el aula de referencia en la que adquiere los conocimientos teniendo en cuenta las adaptaciones curriculares. Esta modalidad de integración puede tener los siguientes inconvenientes:

- El profesor tutor debe acomodar el horario para que las materias básicas no se impartan cuando el alumno con necesidades educativas especiales están ausentes.
- El profesor tutor debe ser en todo momento el responsable de la atención y de los conocimientos que vaya adquiriendo el alumno con necesidades educativas especiales. Esta responsabilidad no debe ser asumida solamente por el profesor especialista.
- Deben seguir la misma línea de intervención tanto el profesor tutor como el especialista con el fin de lograr una intervención más efectiva.

Una de las formas existentes en la Comunidad de Madrid es a través de las aulas TGD, en los denominados colegios de atención preferente a alumnos TGD. Los centros de escolarización preferente poseen las siguientes características:

- Las implicaciones deben reflejarse en los distintos elementos que componen el Proyecto Educativo del Centro.
- Los centros podrán escolarizar hasta cinco alumnos con trastornos generalizados del desarrollo en los grupos correspondientes a su edad.
- La implantación de la escolarización preferente conlleva la organización de un aula con las características precisas para desarrollar el apoyo intensivo y especializado.
- El aula de apoyo permitirá el uso de estrategias metodológicas adaptadas, la estructuración del espacio en zonas, la organización de la actividad por rutinas y el uso prioritario de claves visuales.
- El colegio contará con recursos personales extraordinarios: un maestro, preferentemente con la especialidad de audición y lenguaje, y un educador o técnico educativo.

Esta tipología de centros están concebidos para atender a aquellos alumnos que presentan alteraciones cualitativas en:

- La comunicación.
- La relación social.
- Patrones de intereses y actividades restringidos y estereotipados.

Los alumnos presentan unas necesidades educativas especiales que se concretan en:

- Un currículo adaptado, principalmente en el área social, de la comunicación y el lenguaje.
- Una atención individualizada.
- Necesidad de apoyos intensivos y especializados durante un tiempo considerable de la jornada escolar.
- Contextos normalizados de aprendizaje y de integración social.
- Organización, estructuración y adaptación del contexto escolar.

4.8.3. Modelo basado en la eco-enseñanza

Este modelo está basado en la idea de compartir la responsabilidad en la enseñanza por distintos profesionales. Se establece entre ellos una relación colaborativa entre alumnos con dificultades y otros que no las tienen.

Este modelo surge para afrontar problemas como la falta de comunicación y de coordinación entre los profesionales, la fragmentación del currículo y el gran interés mostrado hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje. Para conseguirlo, se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

- Coordinar el trabajo para lograr metas comunes.
- Compartir un sistema de creencias.
- Demostrar paridad al ocupar alternadamente roles de profesor y alumno, receptor y dador de conocimientos y habilidades.

- Utilizar un liderazgo distributivo de funciones, en el que los roles tradicionales del profesor se distribuyen entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza.
- Realizar un trabajo cooperativo que, por su carácter voluntario, implica negociar la aceptación o el rechazo de las ideas que surjan dentro del equipo, ya que las ideas no se imponen.

Este modelo tiene un impacto positivo tanto para los alumnos con dificultades, como para los que no las tienen. Los que poseen dificultades van consiguiendo los objetivos en condiciones ordinarias y los que no las poseen transforman positivamente las creencias respecto a las personas con discapacidad.

Igualmente, este modelo busca distintas formas de enseñar a los estudiantes, desarrollando una mayor participación y oportunidades de aprendizaje, utilizando evaluaciones diferenciadas para obtener una valoración más auténtica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este modelo también permite la mejoría de las habilidades sociales, el desarrollo de una mejor actitud hacia el trabajo académico y una mejor percepción sobre sí mismos. Respecto al profesorado, permite el desarrollo del sentido de la comunidad, una mayor motivación, crecimiento personal y sentido de la satisfacción. La co-enseñanza está vinculada estrechamente con la gestión del currículo. Para ello se proponen distintas dimensiones. Una de ellas es la planificación de la enseñanza en un aula común. Se deben definir claramente los roles y responsabilidades de cada miembro, y establecer un horario que permita reunirse de forma periódica. Para dicha planificación, el profesor tiene que tener una visión general de los contenidos, el currículo y los estándares de aprendizaje. Igualmente, tiene que tener un conocimiento de los planes de apoyo individualizados de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

La planificación debe iniciarse discutiendo los contenidos y objetivos que se enseñarán, los enfoques de eco-enseñanza y las adaptaciones que se realizarán. Respecto a la dimensión didáctica de aula, se recomienda organizar la enseñanza de los estudiantes en varios estilos, como el kinestésico-táctil y el auditivo-

visual. La comunicación entre los docentes se debe realizar con signos discretos, para comunicarse durante la clase.

En cuanto a la última dimensión, la evaluación se debe realizar tanto la evaluación curricular como la evaluación de las necesidades educativas especiales. Se recomienda considerar variadas opciones de evaluación para los estudiantes con o sin discapacidad, incluyendo productos permanentes y actividades modificadas. Igualmente, se puede crear una forma para evaluar el proceso y el esfuerzo. Se puede diseñar un menú de evaluaciones que les permita a los estudiantes elegir aquellas que mejor respondan a sus intereses, crear rúbricas para saber qué y cómo se está evaluado, y compartir mediante los turnos la corrección de las evaluaciones para discutir los resultados y asegurar la validez.

El enfoque que plantea este tipo de enseñanza tiene las siguientes características: la eco-enseñanza de observación, de apoyo, en grupos simultáneos, en grupos de rotación entre grupos, complementaria, en estaciones, alternativa y en equipo.

El desarrollo de este modelo plantea una serie de dificultades como la falta de tiempo y espacios para planificar e implementar los programas de los estudiantes, la coordinación entre el profesorado, la sobrecarga de trabajo de profesores y la falta de comprensión por parte de algunos profesores. Existe, en muchos casos, una cultura del trabajo pedagógico aislado, y la existencia y creencias individuales desfavorables a la colaboración y la presencia de sentimientos de desconfianza y confrontación.

Para desvirtuar esta creencia, se debe rediseñar la organización o parte de ella, de modo que sustente la práctica de la eco-enseñanza. Esto debe hacerse en dos dimensiones, una de ellas que asegure espacios para su puesta en práctica y conviniendo el logro de metas de aprendizaje (compromisos verticales) y otra definiendo roles y responsabilidades de cada eco-educador (compromisos horizontales).

Es importante señalar que los equipos de gestión deben aprender a detectar cuándo los equipos de eco-enseñanza son exitosos y cuando, por el contrario, son insostenibles y deben desvincularse.

4.8.4. Modelo eficientista

En este modelo, el profesor es un especialista en técnicas y recursos, que le permitan solucionar problemas. A través de estos conocimientos, pretende aplicar los programas desarrollados fuera del ámbito escolar, consiguiendo de esta forma, a través de la innovación, una cierta productividad.

Este modelo está basado en la filosofía positivista, el conductismo psicológico, el tecnicismo pedagógico y en las teorías cognoscitivas de la información. Pretende plantear un modelo educativo totalmente alejado del ámbito político, no siendo establecido como un instrumento creado al servicio de la administración.

Este modelo está basado en plantear unos objetivos realistas que permitan el progreso del alumno, empleando unos instrumentos y recursos adecuados a las características de las necesidades de los alumnos.

El modelo está orientado a conseguir estos objetivos planteados, desarrollando de forma efectiva las estrategias para conseguirlo, cumpliendo las obligaciones como profesionales de la educación y reduciendo los costes posibles de la intervención.

4.8.5. Modelo diacrónico

En dos puntos completamente opuestos, destacamos el modelo tradicional y el contemporáneo. En el método tradicional el profesor es el transmisor de conocimientos y el alumno es el receptor. El alumno no suele pensar ni elaborar conocimientos, solamente memoriza. No suelen existir experiencias vivenciales y los contenidos se ofrecen desvinculados de la realidad. No se controla cómo ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje y se evalúan resultados, no procesos. En este modelo se destaca el pensador católico Maritain (1999). Por otro lado,

tenemos el movimiento de renovación pedagógica llamado Escuela Nueva, que surge en el siglo XIX.

Este movimiento tiene como base la psicología del desarrollo infantil. Por lo tanto, debemos tener una imagen del alumno, conocer su desarrollo y facilitárselo. Se parte del interés del alumno para que el aprendizaje sea efectivo. El profesor deja de ser el protagonista y llega a ser un facilitador en el desarrollo del alumno. El profesor deberá descubrir las necesidades o el interés de sus alumnos y satisfacerlos. Las actividades son libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa y la creatividad. Los autores más representativos son Pestalozzi (1821), Declory (1923) y Montessori (1990), entre otros.

4.8.6. Modelos basados en el tipo de aprendizaje

El término "condicionamiento instrumental" fue introducido por Thorndike (1910), en el que la conducta es la que sirve como instrumento para conseguir un fin, y se produce por ensayo-error. Una de las aplicaciones o evoluciones del conocimiento operante es la técnica denominada modificación de conducta.

El alumno puede conseguir el aprendizaje de distintas formas. Dependiendo de cómo lo consiga, surgen distintos modelos. Así de esta forma, los modelos pueden estar basados en teorías de condicionamiento, asociativas y asociacionistas. Para conseguir el conocimiento estos modelos están basados en la asociación estímulo-respuesta.

Se distinguen dos formas de conseguir el aprendizaje, una de ellas es el condicionamiento operante, según el cual el alumno repetirá más veces la conducta cuando las consecuencias sean positivas. Este tipo de aprendizaje es asociativo, porque el alumno asocia las consecuencias a un determinado estímulo.

Este modelo está basado en la teoría funcionalista, en la cual el aprendizaje está establecido como un proceso de adaptación, mediante actividades psíquicas o funciones dinámicas, del organismo a las circunstancias que lo rodean. Se pueden analizar las estructuras de la sociedad sin atender a las funciones que

realizan para las estructuras. Igualmente, se pueden examinar las funciones de varios procesos sociales que pueden desarrollar una estructura formal. Este modelo está basado y tiene como objetivo principal, las grandes estructuras sociales, las instituciones, las interrelaciones y la influencia constrictora en los individuos. De esta forma, explican el aprendizaje como una cadena de procesos, todos ellos interrelacionados, encaminados a dirigir las estructuras mentales.

Igualmente este modelo puede estar basado en las teorías psicoanalíticas, fundamentado en la psicología freudiana (Freud, 1973). Este modelo ha influido en las teorías del aprendizaje conductista. El psicoanálisis está basado en los procesos psíquicos inconscientes, implicados en la sexualidad, las relaciones con el acontecer psíquico y el ámbito sociocultural. Este modelo está basado en fenómenos, procesos y mecanismos psíquicos, los cuales están inconscientes junto a la sexualidad, el complejo de Edipo, el papel de la resistencia en el análisis y las experiencias que el individuo posee a lo largo de la vida.

Este modelo está siendo muy utilizado en la actualidad.

4.8.7. Modelos basados en las teorías cognitivas

Las teorías cognitivas están basadas en los procesos internos que se producen en el individuo cuando está aprendiendo. Este modelo explica el proceso del aprendizaje partiendo de la llegada de la información, y cómo interaccionando con el medio ambiente, se produce el aprendizaje. Existen varias teorías en las cuales se basa este modelo. Una de las teorías, es la de Gestalt (1943). En esta teoría, la mente se configura siguiendo una serie de leyes a partir de la información que les llega por los canales sensoriales o de la memoria. Esta teoría está basada en el principio de que todo es más que la suma de las partes.

4.8.8. Modelo basado en la psicología genética-cognitiva

Este modelo está basado en varias teorías de aprendizaje. Una de ellas es el modelo fundamentado en la teoría constructivista del aprendizaje. El autor es Piaget (1983), que basa su teoría en que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran estrechamente ligadas al medio social y físico.

"De esta forma considera que para que se produzca la evolución y adaptación del psiquismo humano se debe producir la asimilación y acomodación. La asimilación y la acomodación son capacidades innatas que por factores genéticos se van desarrollando ante determinados estímulos en determinadas etapas del desarrollo de los distintos períodos" (Piaget, 1983, p.6).

Este modelo igualmente está basado en el aprendizaje significativo por recepción de Ausubel (1981). Según este modelo, para que se produzca el aprendizaje se debe seguir este proceso:

- La información que el alumno debe conseguir se debe presentar en su forma final.
- Se deben usar temas y esquemas que el alumno ya posea.
- Se le debe estimular al alumno, provocarle para que descubra un conocimiento nuevo. A esta fase, se le llama de descubrimiento.
- Se le debe proporcionar al alumno información y contenidos nuevos, a partir de las cuales el alumno sea capaz de generar otras nuevas.
- Los materiales utilizados no deben distraer la concentración del estudiante.
- El alumno es el protagonista de su aprendizaje. Él debe participar de forma activa.

4.8.9. Modelo basado en la teoría de Bruner

Bruner (1989) basa su modelo en la teoría de que el alumno, para que el alumno aprenda a hablar, tiene que adquirir una serie de reglas gramaticales, que consigue en la relación con el mundo que le rodea. Para ello, el lenguaje lo tiene que usar de forma comunicativa, se tiene que producir una interacción con las personas con las que convive y la sociedad en la que se encuentra inmerso. Deben existir rutinas, en las que el niño incorpora expectativas y aprenda a responder ante ellas.

Bruner igualmente estudió el juego. A través del juego, el alumno aprende habilidades sociales para comunicarse antes de que sea capaz de usar lenguaje.

Los adultos emplean estrategias con los alumnos que en muchas ocasiones no poseen, y el alumno tiene que empezar a desarrollar. A este nuevo concepto se le llama andamiaje y es una de las claves de las nuevas teorías de aprendizaje.

4.8.10. Modelo basado en la teoría conductista o behaviorista

El conductismo es un modelo que se originó con el socialismo inglés, la teoría evolutiva de Darwin y el funcionalismo de Estados Unidos. Estuvo influenciado a su vez por Paulov (1927) y Bekhterev (1965). A través de procedimientos experimentales se analiza la conducta.

Watson (1926) es el máximo representante de dicho modelo. Este modelo está basado en la reacción del organismo ante un estímulo y la respuesta que emite. Igualmente está basado en la observación directa: la mente no existe, y toda la actividad humana, los pensamientos y las emociones se pueden explicar a través de movimientos musculares, la herencia no determina el comportamiento humano. Watson (1926) sentó las bases del "conductismo metodológico", que no solamente estudia los fenómenos observables, sino que incluye también sucesos internos como pensamientos e imágenes.

A partir de los años treinta, se empezó a desarrollar en Estados Unidos el "condicionamiento operante". Skinner (1988), con este condicionamiento operante, concluyó que los sentimientos no debían ser estudiados de forma tradicional, sino con los métodos científicos habituales, destacando el uso de experimentos controlados tanto para seres humanos como animales.

4.8.11. Modelo basado en el tipo de intervención realizada

Cuando el alumno presenta una dificultad, la intervención se puede realizar de dos formas. Una de ellas es la específica, en la que solamente se va a tratar la dificultad que el alumno tiene en cuestión. Por el contrario, está la global, en la que se va a desarrollar un tratamiento globalizado que permita que el alumno supere esa dificultad.

4.8.12. Modelo basado en el momento de la intervención realizada

La intervención se puede realizar en distintos momentos. Es sumamente importante realizar una atención temprana en el momento que se diagnostiquen o se puedan diagnosticar posibles dificultades.

La atención temprana es definida según del Libro Blanco de la Atención Temprana (2000) como:

“el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar” (p. 12).

Según el Libro Blanco de la Atención Temprana (2000), los objetivos de la atención temprana son:

- Intentar reducir los efectos de una deficiencia, tan pronto como se detecte.
- Potenciar el desarrollo del alumno, teniendo en cuenta las dificultades que presenta.
- Introducir medidas específicas de compensación y adaptadas a las distintas necesidades de los alumnos.
- Reducir o evitar, en la medida de lo posible, la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados a la dificultad planteada.
- Atender las demandas de la familia y el entorno en el que vive el niño.
- Considerar al alumno parte activa del proceso de intervención.

Como hemos indicado, existen distintos modelos para realizar la intervención. Uno de ellos es la atención temprana, mencionado anteriormente. Pero existen otros momentos en los que se puede realizar la intervención, como son en el diseño de la intervención, durante el desarrollo o en el momento de la evaluación, cuando la intervención ya ha terminado.

En el diseño de la intervención, cuando el profesor se está planteando la intervención, puede que tenga conocimiento de ciertas dificultades o necesidades que desconocía y tenga que reestructurar el tipo de intervención. Durante su desarrollo, el profesor, está adaptando la intervención constantemente a las características cambiantes de los alumnos.

Y por último, cuando llega el momento final de la evaluación, el total de la intervención es valorada y plantean propuestas de mejora y reflexiones sobre sus resultados. Es en este momento cuando de nuevo se puede reestructurar la intervención, si es necesario, para conseguir los mejores resultados posibles.

4.8.13. Modelo basado en la estrategia curricular

En la Comunidad de Madrid, el Diseño Curricular Base (DCB), actualmente el Decreto 89/2014, presenta una serie de características que permiten mejorar y adaptar la respuesta educativa a la diversidad. Las características son:

- Es abierto y flexible para permitir al grupo de profesores concretar y adaptar la propuesta curricular a las características del contexto educativo.
- Implica al profesorado en el análisis y reflexión sobre la práctica docente adecuándolo a las características del alumnado de su centro.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una orientación que asume la globalidad de cada alumno/a.
- Los contenidos se organizan por áreas, posibilitando enfoques más globalizadores y funcionales.
- Promueve modelos organizativos y secuenciaciones con amplias posibilidades de adaptarse a las necesidades del alumnado.
- Se focaliza en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos, siendo el profesor el facilitador de los procesos.
- La orientación se basa en la tutoría.
- La evaluación tiene un carácter formativo permitiendo la orientación y la mejora de la práctica educativa.

Este DCB es concretado atendiendo a las características del centro y el contexto educativo en el que vamos a desarrollar nuestra labor docente en el Proyecto Curricular de Centro (PCC).

Para responder a la diversidad desde el PCC es necesario analizar y consensuar un conjunto de decisiones alrededor de los diferentes aspectos de los elementos curriculares que permitan al alumno conseguir los objetivos de etapa y de ciclo. En el siguiente nivel de concreción, será el profesor tutor quien adapte los elementos del PCC a las características específicas del grupo-clase en la programación de aula (PA).

A partir de la PA y teniendo en cuenta las distintas necesidades de los alumnos, se deben contemplar la respuesta a las necesidades educativas específicas realizando las correspondientes adaptaciones curriculares (ACI) (Figura 16).

Figura 16. Niveles de concreción curricular. Elaboración propia.



4.8.14. Modelos basados en la estrategia cognitiva de aprendizaje

Dependiendo de la estrategia que siga el alumno para el desarrollo y adquisición del aprendizaje, destacamos diversos modelos:

- **El modelo inductivo.** En este modelo, el alumno desarrolla el pensamiento crítico y de nivel superior a la vez que estudia los distintos contenidos académicos. Los alumnos construyen su propio aprendizaje en un ambiente en el que se sientan libres de asumir riesgos sin tener miedo a las críticas.

Podemos destacar distintos tipos como el inductivo propiamente dicho, el de adquisición de conceptos y el modelo integrativo.

- **El modelo deductivo.** El aprendizaje es un proceso social que puede ser usado para enseñar conceptos y habilidades. El docente es el centro de la enseñanza, explica y describe el contenido paulatinamente. En este modelo podemos destacar dos tipos, el modelo de enseñanza directa y el modelo de exposición y discusión.
- **El modelo de indagación.** El alumno debe ser capaz de investigar enseñándole habilidades de indagación y simulando la recolección de datos a través de preguntas.
- **El modelo cooperativo.** En este modelo los alumnos cooperan para conseguir el aprendizaje, unos se enseñan a otros. Se les enseña igualmente habilidades para desarrollar las relaciones interdependientes y para mantener una conducta social apropiada. En este modelo destacamos dos tipos, los grupos de aprendizaje y el modelo de rompecabezas.

4.8.15. Modelo basado en los tipos de inteligencia

Gardner (2011), en la teoría de las inteligencias múltiples, estableció un modelo, en el cual la inteligencia no es un todo. Existen distintas capacidades específicas, denominadas inteligencias múltiples. Así, de esta forma, la inteligencia es la capacidad que tiene el ser humano de resolver problemas, tanto en una o más culturas.

Gardner (2011) define la inteligencia como una capacidad que se desarrolla a través de ocho inteligencias: el lenguaje, el análisis lógico-matemático, la representación espacial, el pensamiento musical, el uso del cuerpo para resolver problemas, la comprensión de los demás individuos y la comprensión de nosotros mismos. Cada individuo posee cada una de las inteligencias con intensidad distinta.

Por lo tanto, estas diferencias suponen que no todos los alumnos aprender de la misma forma, por lo que no se requiere de un aprendizaje universal y uniforme para todos los alumnos. Gardner (2012) ha identificado ocho tipos de inteligencia:

1. Inteligencia lingüístico-verbal

La capacidad de desarrollo del lenguaje es universal y similar en todas las culturas. Todas las personas tienen la capacidad del desarrollo del lenguaje a pesar de las dificultades que posean. Este tipo de inteligencia se encuentra localizada en el "área de Broca". En esta inteligencia está implicadas las capacidades de comprender el orden, las palabras, y ser capaz de escribir, hablar y escuchar.

2. Inteligencia lógica-matemática

Esta inteligencia permite la rápida resolución de problemas matemáticos. Esta inteligencia permite identificar modelos, formular y verificar hipótesis y utilizar el método científico.

3. Inteligencia espacial

Esta inteligencia permite que el alumno resuelva problemas espaciales en la navegación y en los mapas. Se encuentra localizado en el hemisferio derecho del cerebro. Este tipo de inteligencia es independiente de la modalidad de estimulación sensorial.

4. Inteligencia musical

Es una inteligencia universal y natural. Existe una percepción auditiva innata que les permite a los alumnos aprender y reconocer sonidos, escuchar, cantar, tocar instrumentos, crear y analizar la música.

5. Inteligencia corporal-cinestésica

Esta inteligencia permite al alumno utilizar el cuerpo para expresar emociones, crear y competir. Para ello es necesario fuerza, flexibilidad, rapidez, coordinación

y equilibrio. Esta capacidad se encuentra localizada en la corteza motora y cada hemisferio controla los movimientos del lado opuesto.

6. Inteligencia intrapersonal

La inteligencia intrapersonal es el conocimiento que cada uno posee de sí mismo como la vida emocional, los sentimientos, la capacidad de discriminar, entre otras. Esta capacidad permite plantearse metas, evaluar las situaciones y controlar el propio pensamiento.

7. Inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal permite obtener información sobre interpretar las intenciones de los demás al igual que los deseos o informaciones que le están ocultando en un momento dado. Permite que el alumno sea capaz de trabajar y ayudar a las personas cuando se le presentan dificultades.

8. Inteligencia naturalista

Esta inteligencia permite percibir las relaciones entre varias especies o grupos de objetos y personas, así establecer las distinciones y semejanzas entre ellos. Esta inteligencia permite la supervivencia de las distintas especies humanas.

Según Gardner (2011), la inteligencia está compuesta por numerosos factores. Estos factores están en mayor o menor medida, en los distintos tipos de inteligencia.

Indica que en los sistemas educativos, en la mayoría de los casos, no trabajan los ocho tipos de inteligencia, sino que se priorizan la inteligencia lógico-matemática y lingüística. Pero también apunta, que de forma gradual, en los sistemas educativos, se están planteando actividades que promueven una diversidad de inteligencias. Para Gardner (2011) es evidente que, teniendo todos los conocimientos que se tienen sobre estilos de aprendizaje y tipos de inteligencia, no tiene sentido, e incluso es absurdo, que todos los alumnos aprendan de la misma forma.

4.8.16. Modelo basado en la educación especial

Teniendo en cuenta las necesidades y dificultades que presenta el alumno, se establecen los siguientes modelos:

- **Modelo de prevención**

La LOE (2006), en su Artículo 71.3, indica que las administraciones educativas dispondrán de los procedimientos y los recursos necesarios para identificar lo antes posible las necesidades educativas específicas de aquellos alumnos que las posean. Igualmente indica que la atención e intervención con esta tipología de alumnos, comenzará desde el momento que sea detectada mediante los principios de inclusión y normalización.

Igualmente, en el artículo 4, indica que se debe realizar una evaluación inicial del alumnado. El equipo de orientación realizará evaluaciones psicopedagógicas cuando sea necesario, los profesores establecerán los recursos y medidas complementarias que crean conveniente y el alumno será atendido en su grupo de referencia.

De la misma forma, el Libro Blanco de la Atención Temprana (2000) indica que la prevención es un cúmulo de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0-6 años, a la familia y al entorno. Estas intervenciones tratan de dar respuesta lo antes posible a las distintas necesidades que presentan los alumnos, considerando la prevención y asistencia como medio para potenciar el desarrollo del alumno y facilitar el bienestar, al igual que la inclusión en el medio familiar, escolar y social. La prevención se puede realizar en tres niveles:

- Prevención primaria: se pretende preservar las normas y derechos en la protección del desarrollo infantil.
- Prevención secundaria: se basa en la detección precoz de las enfermedades, trastornos o situaciones de riesgo.
- Prevención terciaria: trata de reducir los efectos cuando la dificultad ya está puesta de manifiesto.

- **El modelo de remediación**

El alumno trata de superar las dificultades con entrenamiento o educación. Conocidas las dificultades, se le plantea una intervención al alumnado que le permita avanzar poco a poco, consiguiendo de esta forma los objetivos.

- **El modelo de compensación**

El profesor mediante la intervención trata de proporcionar al alumnado nuevas habilidades para paliar las dificultades ya existentes, potenciando las habilidades que ya tiene adquiridas.

4.8.17. Modelo basado en la estimulación multisensorial

López (2013) afirma que:

“el cerebro no es una caja cerrada y terminada, sino un proceso en constante cambio y evolución para responder a los estímulos que recibe del exterior. [...] La forma más natural de llegar al cerebro es a través de sus interacciones con el medio ambiente que le rodea”. Igualmente añade que “el desarrollo y la maduración del sistema nervioso central son procesos plásticos y dinámicos y están claramente determinados por el número de estímulos que reciben del exterior y del número de respuestas que dan a esos estímulos. Este proceso de maduración y crecimiento se puede acelerar, así como enlentecer” (p. 49).

“Si se consigue aumentar las posibilidades de autonomía de la persona no oral y proporcionar más fluidez a sus actos comunicativos, con la utilización de nuevas estrategias, se habrá dado un paso importantísimo en la mejora de su autoestima” (Torres, 2001, p. 28).

Por todo esto podemos concluir que cuantos más sentidos seamos capaces que el alumno utilice para conseguir su propio aprendizaje, más efectividad tendrá.

4.8.18. Otros modelos de intervención

Existen otros modelos pioneros que se están desarrollando en distintos colegios de la Comunidad de Madrid y de España, que están basados en distintos aspectos como:

- El modelo basado en los materiales utilizados, teniendo especial relevancia, los materiales digitales, a través de los cuales, se plantean intervenciones muy concretas que trabajen con materiales muy específicos. Este modelo permite una atención muy individualizada, con atención muy especializada igualmente.
- El modelo basado en la educación física a través del ejercicio físico y el movimiento. El juego y el movimiento son parte de la naturaleza del ser humano, el alumno juega de forma natural. Este recurso es altamente motivante, lo que facilita, en muchas intervenciones, la primera toma de contacto y el establecimiento de una futura intervención.
- Modelo basado en la música, que tiene un poder altamente motivante y es un recurso muy atractivo para los alumnos. A todos los alumnos le gusta la música y les resulta atractiva, lo que permite en muchos casos el desarrollo de la intervención.
- Modelo basado en proyectos, con temática variada que motive a los alumnos y vertebre los contenidos a conseguir. En muchos centros, se establecen centros de interés motivantes para los alumnos, que permiten desarrollar el currículo. Igualmente, el profesorado desarrolla gran cantidad de material, adaptado a las distintas necesidades de los alumnos. De esta forma las necesidades educativas especiales son tratadas de forma más específica e individualizada.

4.8.19. Modelo basado en el pluricriterio

Las características de los modelos expuestos anteriormente no son excluyentes, por lo que se pueden desarrollar modelos que incluyan ideas, principios, métodos, estrategias y materiales, de dos o más de ellos.

4.9. Organización

Para que el alumno tenga una mayor posibilidad de asimilar los contenidos, es necesaria tener en cuenta las distintas alternativas organizativas de la clase, que se pueden desarrollar. De esta forma se tratará de lograr una mayor participación activa del alumno, una individualización de la enseñanza, una mejor comunicación profesor- alumno- grupo y el desarrollo de un buen clima de afectividad y seguridad general de la clase.

Para obtener una organización efectiva es necesario tener en cuenta los siguientes factores:

1. Organización y estructura del grupo:

La experiencia indica que los grupos no suelen ser homogéneos, por lo que el grupo-clase debe dar respuesta a la diferenciación de los niveles de enseñanza, la atención a las motivaciones de los alumnos y las diversas dificultades presentes en los alumnos.

2. Organización del espacio:

Tradicionalmente las clases se organizan mediante las "formaciones geométricas", como en hilera, círculo, en fila, entre otras. También existen las disposiciones condicionadas, en la que se tiene en cuenta la realización de la tarea en sí y por último, las disposiciones libres, que se distribuyen libremente en función de la tarea a desarrollar.

3. Situación y el desplazamiento del profesor:

Dependiendo de la tipología de la clase, el profesor debe saber situarse y desplazarse a lo largo de la clase, para el desarrollo de la clase.

Lo puede realizar de dos formas, mediante la posición focal o externa del grupo, o posición interna dentro del grupo, en la cual el profesor se mezcla con el grupo de alumnos.

4. Organización del material:

Se debe realizar una buena selección del material, para la cual se debe tener en cuenta, la función del mismo así como la respuesta a las diversas necesidades de los alumnos.

5. Organización del tiempo:

Es importante remarcar, los distintos tiempos que contamos en la clase, como:

- El tiempo total: corresponde al módulo del horario.
- El tiempo real: es el que resulta de restar el total, menos el desplazamiento, si existiera en algún caso.
- El tiempo de práctica: tiempo que se dispone tanto para las explicaciones del profesor como la práctica del alumno.
- El tiempo efectivo: es el tiempo en el que el alumno individualmente está ocupado en conseguir los objetivos.

6. El control de la actividad-pausa del alumno:

La actividad, en ciertos casos, si es demasiado continuada puede resultar extenuante, y si tiene demasiadas pausas, puede resultar aburrida. Por lo tanto, se proponen las siguientes alternativas metodológicas:

- Ejecuciones simultáneas: todos los alumnos realizan la tarea al mismo tiempo.
- Ejecuciones alternativas: se realizan grupos, unos desarrollan la tarea y otros descansan.
- Ejecuciones consecutivas: unos alumnos realizan la tarea detrás de otros.

4.10. Estilos de aprendizaje

Los factores organizativos descritos en el apartado anterior, determinarán el estilo de enseñanza, que el profesor elija en cada momento, dependiendo de la tarea a desarrollar. Se distinguen:

1. Tradicionales:

El alumno atiende, obedece y responde, y por lo tanto no hay enseñanza activa por parte del alumno. Destacan dos tipos: el mando directo, en el cual el profesor solamente ordena y la asignación de tareas, en la cual, el profesor sigue con el control de la clase, pero se alternan subgrupos con el grupo en general.

2. Participativos:

El objetivo es la implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen dos tipos: la enseñanza recíproca, en la cual el alumno observa y enseña a su compañero; los grupos reducidos, los alumnos están entrenados anteriormente, unos practican, otros observan y otros apuntan los resultados y la micro-enseñanza, en la cual el alumno hace de profesor, que transmite información al grupo.

3. Individualizados:

Permiten avanzar a distintos ritmos y tiempo personales atendiendo a las diversas dificultades que presenta el alumno.

Se establecen tres grupos: los programas individuales, en el cual cada alumno tiene un programa adaptado a las características individuales a través de una enseñanza indirecta, usando el canal escrito o el audiovisual; los grupos de nivel, cada grupo trabaja siguiendo unas pautas comunes pero con elementos diferenciadores, ya sea en el planteamiento de los objetivos alcanzables, o metodología empleada y la enseñanza modular, los alumnos se seleccionan no por nivel de rendimiento sino en función de las motivaciones e intereses de los alumnos. Requiere de la presencia de dos profesores como mínimo.

4. Cognitivos:

Pretenden favorecer una educación integral, a través de un aprendizaje significativo, frente a uno repetitivo. Dos métodos son los que pertenecen a este estilo: el descubrimiento guiado, el profesor plantea una pregunta y guía al alumno para que encuentre una solución y la resolución de problemas, en el cual el alumno debe encontrar la solución al problema por sí mismo.

5. Sociabilizadores:

Los objetivos esenciales son actitudinales. Destacan, los juegos cooperativos, que tratan de buscar la consideración hacia los demás, el saber compartir y los desafíos cooperativos, en el cual se plantea una actividad cooperativa en forma de reto, que tiene múltiples soluciones.

6. Creativos:

Como el nombre indica, tratan de formar un estilo independiente a través de la creatividad. Los ambientes de aprendizaje, son los que no se plantea un problema a resolver, se facilitan materiales, y los alumnos tienen que plantear y resolver un problema creado por ellos. Es el nivel más alto de resolución de problemas.

4.11. Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje, según Weinstein y Mayer (1986), son definidas como "conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (p. 315).

Las estrategias de aprendizaje se clasifican en:

- Global pura. Se ejecuta en la totalidad la tarea propuesta.
- Global con polarización de la atención. Se desarrolla totalmente la tarea, pero se hace hincapié en algún punto o apartado en especial.
- Global con modificación de la situación real. Se realiza en la totalidad la tarea, pero se modifican las condiciones de realización para que la tarea resulte más fácil.
- Análisis progresivo. La tarea se realiza en partes o elementos, de forma secuencial.
- Análisis secuencial. La tarea se divide en partes que se realizan de forma aislada hasta que se dominan todas las partes, y se realiza la tarea en su totalidad.
- Análisis puro. Se comienza con la ejecución aislada del elemento que el profesor considere, y así se irán practicando todos los componentes. Cuando se han practicado todos los componentes, se procede a la síntesis final.

4.12. Recursos didácticos

Según Díaz (2009), los recursos y materiales didácticos son “el conjunto de elementos, o estrategias que el profesor utiliza, como soporte, complemento o ayuda, en el desarrollo de su labor docente” (p. 42).

Si analizamos las definiciones de varios autores, se concluye que un recurso didáctico es un medio en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Los recursos didácticos pueden ser usados tanto por los alumnos como por los profesores.

Los recursos didácticos pueden o no estar originalmente concebidos para su uso estrictamente curricular o didáctico y son de naturaleza muy diversa como los metodológicos, los materiales, el material impreso y el material audiovisual e informático.

Zabala (1990), formula una serie de criterios para la selección de materiales curriculares impresos, destinados a los alumnos. Destaca como los factores más significativos a tener en cuenta los siguientes:

- Grado de adaptación al contexto educativo en que se van a utilizar.
- Correspondencia entre los objetivos educativos que subyacen a los textos, y los establecidos para el centro, y concretamente, con los del grupo determinado de alumnos a los que se dirige.
- Adecuación entre los contenidos desarrollados y los objetivos establecidos, y presencia tanto de los diferentes tipos de contenidos.
- Progresión adecuada en la secuencia de los aprendizajes, tanto dentro de cada ciclo o curso como a lo largo de los ciclos o cursos.
- Diseño de actividades propuestas en los textos conforme a los principios del aprendizaje significativo, y presencia de actividades de introducción-motivación, de conocimientos previos, de desarrollo, de síntesis-resumen, de consolidación, de recuperación, de ampliación y de evaluación.

- Adecuación a los criterios de evaluación propuestos con los que se hayan establecido en el Proyecto Curricular de Etapa, y demás concreciones curriculares.

4.13. Evaluación

El Decreto 89/2014 establece los siguientes aspectos relativos a la evaluación:

- La evaluación de los aprendizajes de los alumnos durante la etapa será continua y global, y tendrá en cuenta el progreso del alumno en el conjunto de todas las áreas.
- Se pretenderá desarrollar en los alumnos los distintos tipos de capacidades: cognitivas, socio-afectivas, psicomotrices, expresivas y estéticas.
- Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables establecidos en el Real Decreto 126/2014, son los que se deben tener en cuenta para establecer el grado de consecución de los objetivos marcados en ley.
- La evaluación será objetiva y tendrá en cuenta el progreso del alumno.
- Se utilizarán distintas situaciones de evaluación como heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.
- Igualmente se utilizarán diferentes técnicas como la observación directa e indirecta e instrumentos de registro.
- Del proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos se extraerán conclusiones para la mejora del proceso de enseñanza.

El Decreto 89/2014 define los objetivos que contribuyen a desarrollar en los alumnos la competencia comunicativa:

- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

- Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- Adquirir en, al menos una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

En el mismo Decreto se establecen los estándares de evaluación, englobados dentro de los siguientes ámbitos:

▪ **Área de Inglés:**

- Comprensión oral.
- Expresión oral.
- Comprensión lectora.
- Expresión escrita.
- Contenidos sintáctico-discursivos.

▪ **Área de Lengua Castellana:**

- Comunicación oral: hablar y escuchar.
- Comunicación escrita: leer.
- Comunicación escrita: escribir.
- Conocimiento de la lengua.

Los ámbitos mencionados anteriormente, como se puede comprobar tanto en Inglés como en Lengua Castellana, están englobados dentro del ámbito oral y escrito, y del conocimiento de otros aspectos de la lengua.

4.14. Modelo de intervención establecido para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües de la Comunidad de Madrid

Según las orientaciones metodológicas establecidas en el Decreto 89/2014, al finalizar la etapa de Educación Primaria los alumnos deben haber adquirido las competencias comunicativas definidas por el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, en comprensión oral (*listening*), en comprensión oral (*speaking*), comprensión lectora (*reading*) y expresión escrita (*writing*). Los contenidos sintácticos y discursivos están establecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Real Decreto 126/2014.

Los estándares de aprendizaje evaluables, determinados en el Real Decreto 126/2014, indican el nivel de competencia que han de alcanzar los alumnos al finalizar la etapa. Igualmente, en el artículo 17 de atención a la diversidad, se establece que:

“la intervención educativa debe facilitar el aprendizaje de todos los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales por discapacidad, por dificultades específicas de aprendizaje (entre ellas la dislexia), por presentar trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por su incorporación tardía al sistema educativo o, por sus condiciones personales o de historia escolar. Corresponde a la consejería con competencias en materia de educación adoptar las medidas necesarias para identificar a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades”.

El mismo artículo establece que “la Consejería con competencias en materia de educación establecerá las medidas oportunas para que todos los alumnos

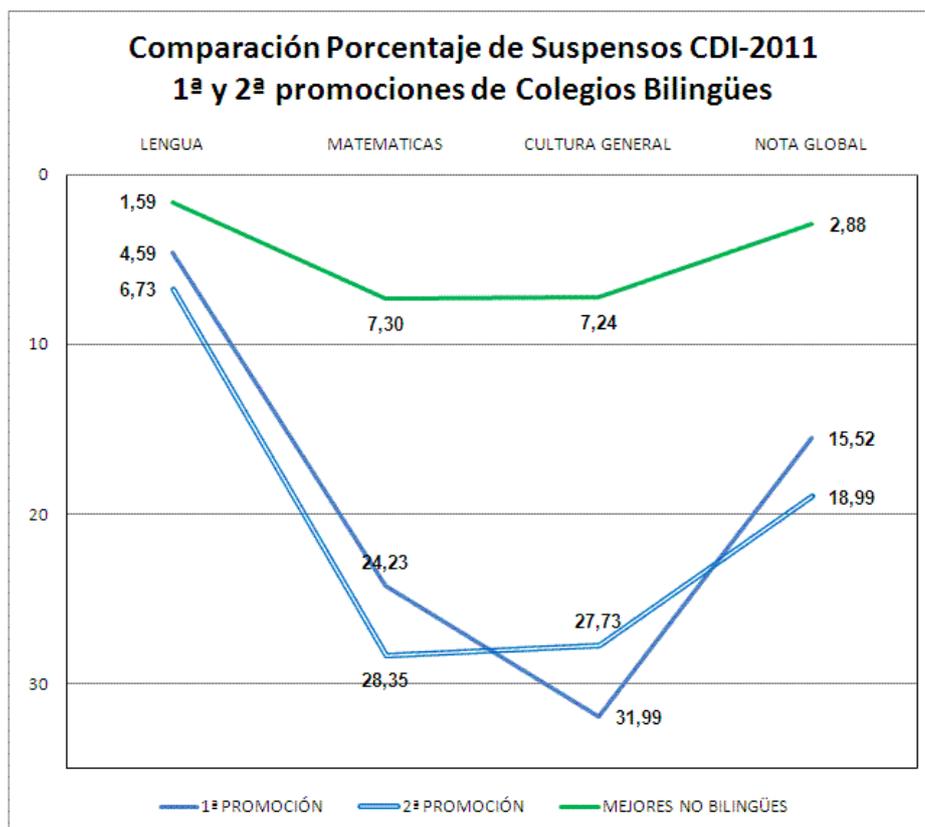
alcancen el adecuado nivel en las competencias del currículo, así como los objetivos establecidos con carácter general para la Educación Primaria”.

Respecto a los colegios bilingües, en el Real Decreto 126/2014, no se establece ninguna medida de atención a la diversidad respecto a las dificultades de comunicación. Solamente en la disposición adicional primera, en colegios bilingües, se indica que la lengua castellana solamente se utilizará como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, y se priorizará la comprensión y expresión oral. Por consiguiente, deducimos que no existe ningún modelo establecido para el tratamiento de las dificultades de comunicación en el ámbito lingüístico como tal. La normativa a aplicar es el Real Decreto 696/1995, en los colegios bilingües.

4.15. Investigaciones recientes sobre el bilingüismo y las dificultades de comunicación

Sobre el bilingüismo de la Comunidad de Madrid, existen pocas investigaciones. Una de ellas es la elaborada por Cabrales, Carro y Brindusa (2013) a través de la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA), que han realizado una investigación en la que han analizado los resultados de las pruebas de conocimientos y destrezas indispensables (CDI), en 80 colegios bilingües y otros 80 no bilingües, en el año 2013. El estudio estadístico muestra que los alumnos de colegios bilingües suspenden seis veces más en las pruebas CDI. La investigación concluye que hay costes en la asignatura de Conocimiento del Medio, más concretamente en la parte de cultura general, en la que el programa bilingüe tiene un efecto significativo y negativo sobre los resultados del examen. Tres veces y media más en Lengua, tres veces y media más en Matemáticas y cuatro veces en la prueba de Cultura General. Sumando las de las tres pruebas y la nota global, una de cada cinco calificaciones es un suspenso en el grupo bilingüe. En el grupo de los mejores no bilingües, es una de cada veinte. También concluye, que el efecto es todavía más grande cuanto más bajo es el nivel educativo de los padres.

Figura 17. Comparación de notas y promociones en colegios bilingües (FAPA, 2011).



Según la Asociación de Padres y Madres (FAPA, 2013), uno de los problemas encontrados es el estancamiento de los alumnos cuando llegan al instituto. Los alumnos llegan de distintos colegios y el nivel de inglés se tiene que equiparar: el de los alumnos provenientes de centros bilingües y el de los no bilingües. También señala que los presupuestos y los medios facilitados a los colegios bilingües son mayores que los no bilingües. De la misma forma, los colegios bilingües tienen una mayor demanda que los no bilingües cuando se puede elegir centro. Así se produce un detrimento de los colegios no bilingües y por el contrario una saturación en el bilingüe.

Igualmente, las investigaciones realizadas por Gil (2015) evidencian que la adquisición de una segunda lengua no beneficia, sino que repercute negativamente en el desarrollo de la comprensión y expresión en castellano, tanto en la lengua escrita como hablada, ya que el lenguaje, se desarrolla en todas las áreas o asignaturas. Igualmente señala que en la mayoría de los casos

retrasa la adquisición de la lectoescritura y el vocabulario en el idioma materno y su desarrollo con corrección.

Numerosas investigaciones aportan datos sobre el bilingüismo.

Según la Universidad de Pensilvania (EEUU, 2011), las investigadores Petersen, Marinova-Todd y Mirenda concluyeron que las personas bilingües son "multitarea", resuelven varias tareas a la vez y son capaces de despreciar la información irrelevante, de fomar rápida. Igualmente indican que son rápidos ordenando objetos por forma y color, consiguen aumentar el vocabulario, mejoran la atención y la función ejecutiva cerebral.

Las investigadoras Petersen, Marinova-Todd y Mirenda (2011) comprobaron que "los niños bilingües tenían un mayor vocabulario total que los niños monolingües. Cuando cada par de vocablos equivalentes de traducción (dos palabras en idiomas diferentes con el mismo significado) fue contabilizado como una sola palabra, los vocabularios de ambos grupos de niños no fueron significativamente diferentes en extensión" (p. 13).

Investigaciones realizadas por los psicólogos Bialysok y Martin-Rhee (2004), con niños de preescolar, mostraron que:

"los niños bilingües eran más rápidos ordenando objetos por forma y color, cuando la simbología se complicaba en juegos de rompecabezas. La evidencia de este sugiere que la experiencia bilingüe mejora la 'función ejecutiva' cerebral, un sistema de comandos que dirigen los procesos de la atención que empleamos para planificar, resolver problemas y realizar otros procesos mentales, desarrolla una mayor capacidad de concentración, facilita la multitarea y es un medio de tener una mayor cultura y la mente más abierta. Los bilingües tienen igualmente mejor proceso de escucha que mejoraría sus habilidades de atención y memoria" (p. 42).

Según Kaushanskaya y Marian (2009), "la persona bilingüe hace malabares con la información lingüística y parece que presta más atención a los sonidos relevantes que los irrelevantes" (p. 830).

Olivares y Altarriba (2009) han hecho hincapié en que la comprensión comunicativa de personas con impedimentos minoritarios que pueden implicar ir más allá estrictamente en los dominios lingüísticos y comunicativos.

Pearl y Lambert (1962), publicaron un trabajo en el que de forma concluyente comprobaron las ventajas de ser bilingües. En este estudio, los niños bilingües eran superiores a los monolingües en tareas cognitivas y lingüísticas.

“Muchos autores encuentran más competentes a los bilingües en tareas metalingüísticas, pero no en la competencia habitual del idioma en la que logran mejores puntuaciones los sujetos monolingües” (Byalystok y Martín, 2004, p. 13), “al menos cuando se investigan tareas lingüísticas concretas, por ejemplo, la inversión de frases negativas en inglés o la conjugación verbal del castellano” (Hamers y Blanc, 1989, p. 33).

Por lo que respecta al desarrollo del lenguaje, en la mayoría de los estudios de intervención del lenguaje tienden a coincidir en que la intervención de la primera lengua aumenta el rendimiento sobre la segunda lengua, se produce una generalización translingüística, se consigue un aumento de vocabulario y el riesgo de tartamudez disminuye.

Otra investigación establece que el bilingüismo no interfiere en el desarrollo del lenguaje de los alumnos con trastorno del espectro autista, según el equipo de Marinova-Todd (2011), de la Universidad de Columbia Británica (Canadá).

Los niños con trastornos del espectro autista no sufren por ser bilingües más problemas de comunicación que si son monolingües. Druce, Debney y Byrt (1997) también demostraron que el bilingüismo no es un obstáculo para la intervención de la tartamudez. Tsybina y Eriks-Brophy (2010) también estudiaron la adquisición de vocabulario en español. Los resultados demostraron que la intervención bilingüe no impide el desarrollo y los padres pueden ser exitosamente capacitados para proporcionar intervención en L1 cuando el terapeuta del habla no es bilingüe.

Igualmente existen investigaciones neutrales en el tratamiento de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües. No está claro cómo la intervención en un idioma afecta a la otra lengua.

En cuanto a los resultados obtenidos, no existen investigaciones ni resultados contrastados, sobre el tratamiento de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües. Existe alguna investigación, sobre el bilingüismo y los resultados generales obtenidos por los alumnos al finalizar la etapa de Educación Primaria. Una de ellas, es sobre los resultados de las pruebas de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI), realizadas por alumnos que han cursado la Educación Primaria en el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid. Al igual que los resultados de los alumnos, que han conseguido titular en los distintos niveles establecidos según el Marco Común Europeo.

Igualmente, cabe resaltar que para el desarrollo del bilingüismo, son necesarios otros factores no desarrollados en el programa como la sociedad, la familia y la cultura. Estos tres factores, son muy importantes, para la consecución del bilingüismo.

Sobre las investigaciones realizadas del tratamiento de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües, la literatura encontrada es escasa y poco específica. Los modelos o la estructura teórica no hacen distinción en un principio sobre la "educación bilingüe" y la "educación bilingüe desarrollada en los alumnos con dificultades de comunicación". Cuando elegimos el modelo debemos tener en cuenta el cociente intelectual, el desarrollo cognitivo, el contexto, las actividades de enseñanza-aprendizaje y si están motivados para aprender.

La adquisición de una segunda lengua requiere que el alumno esté expuesto a ella. Datos empíricos demuestran que después de tres años de escolarización en una segunda lengua, el alumno con dificultades de lenguaje tiene una capacidad cognitiva y lingüística equivalente al grupo escolarizado en un modelo monolingüe. Los alumnos con dificultades avanzan en la comprensión oral y son más lentos en la producción. Suelen tener mayores dificultades a nivel lector. Los

mayores avances se producen en comprensión oral y son más lentos los de producción. La mayor dificultad se puede encontrar a nivel lector. Si el alumno sigue un modelo interactivo, en el que tiene que desarrollar estrategias de aprendizaje como la atención, el descubrimiento de experiencias, la negociación..., estas estrategias le son imprescindibles y convenientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje en general. El profesorado debe utilizar sistemáticamente la segunda lengua pero no debe interrumpir la comunicación cuando el alumno no le entienda. Los padres y madres del alumno con dificultades deben ser asesorados por los profesores en cuanto a los procesos de adquisición de ambas lenguas e indicarles unas recomendaciones específicas.

Otros modelos, sugieren integrar las nuevas tecnologías (TICS) en el proceso de enseñanza- aprendizaje adecuando el "software" a cada persona.

Como resumen de todas las conclusiones o medidas adoptadas para el tratamiento de las dificultades de comunicación más actuales en los entornos bilingües, se exponen las conclusiones del Programa de Agrupaciones de Centros Educativos (Duclos, 2013):

- El aprendizaje de una segunda lengua no es negativo para la adquisición de una lengua materna porque se transfieren contenidos.
- Se deben realizar las adaptaciones curriculares pertinentes adaptando contenidos, metodología y ritmo de aprendizaje.
- El bilingüismo debe ser aditivo seleccionando los aprendizajes funcionales.
- El objetivo debe ser que el alumno consiga competencia en ambas lenguas de forma que sea capaz de comunicarse.
- El planteamiento debe estar centrado en la persona y la familia.
- La duración del programa estará basada en un mayor tiempo de interacción.
- En los centros específicos, no se recomienda enseñar una segunda lengua y en los centros de integración se recomienda el apoyo del logopeda en la enseñanza de la segunda lengua.

- Dentro de las dificultades que se encuentran destacamos que no hay perfiles de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje bilingües.
- La respuesta educativa para los alumnos que presentan dificultades de comunicación no está legislada.
- Existen muchas dificultades para realizar las adaptaciones curriculares en inglés.
- En cuanto a los alumnos con lenguas maternas diferentes, no hay previstas medidas para alumnos de incorporación tardía al modelo bilingüe.
- En cuanto a las medidas de atención a la diversidad se proponen las siguientes:
 - a) Ordinarias: Refuerzo dentro del aula con profesores ordinarios.
 - b) Extraordinarias: Apoyo en castellano por el profesor de Pedagogía Terapéutica o apoyo en la clase de Inglés en el aula. En las adaptaciones, el contenido del inglés escrito es un castellano pero presentado oralmente en inglés en el aula. Las adaptaciones se realizan en los dos idiomas. Se trabaja por proyectos y el material lo elaboran los profesores.

En la etapa de Educación Infantil se proponen cuatro sesiones semanales fuera del aula con el logopeda para trabajar la lengua castellana. Igualmente una sesión de 25 minutos cada quince días en un programa de prevención de dificultades de la lengua materna. Para determinar que lengua se utiliza en el aula de apoyo se tienen en cuenta:

- El grado de afección en la capacidad comunicativa del alumno.
- La funcionalidad de la lengua escolar en la vida del alumno.
- Informar y valorar con la familia la funcionalidad de las mismas sopesando las ventajas y los inconvenientes.
- La actitud y la aptitud del alumno para la adquisición de idiomas.
- El trabajo de la adaptación curricular del alumno en el grupo de referencia.

En el II Encuentro sobre diversidad (Murcia, 2013), se señalaron datos importantes relativos al binomio bilingüismo/alumnos con trastorno del espectro autista (TEA): la intervención en la adquisición de una segunda lengua debe ayudar al alumno a conseguir un nivel potencial de desarrollo considerando capacidades y demandas reales del contexto; no es recomendable la enseñanza de una segunda lengua en los TEA no verbales y, en el caso de los verbales, la intervención debe estar basada en la transferencia y aprendizaje de la lengua materna; en caso de introducir una segunda lengua, se debe realizar de forma paulatina, seleccionando los contenidos según su funcionalidad (Duclos, 2013).

MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

Planteamiento de la investigación

5.1. Delimitación del estudio

Según Gento (2004), la delimitación del estudio la entendemos como una forma clara y precisa de lo que pretendemos conocer a través de la evidencia rigurosa y de carácter científico.

La necesidad de la investigación surge al analizar el tratamiento que se está realizando de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües de la Comunidad de Madrid. De la misma forma, la existencia de otros programas, que se están desarrollando en la Comunidad de Madrid para los alumnos que presentan dificultades de comunicación, que no incluyen el bilingüismo.

Y por última, varias investigaciones, sobre los beneficios y dificultades de los programas bilingües en los alumnos con dificultades de comunicación.

De esta forma, Arnal, Del Rincón y Latorre (1996) definen que “el planteamiento del problema supone el inicio del quehacer científico. Este surge cuando tenemos que dar respuesta a una pregunta o dificultad que consideramos problemática” (p. 55).

Además, la investigación tenía una:

- Relevancia. El desarrollo de los programas bilingües en los colegios públicos de la Comunidad de Madrid plantea un modelo de intervención que debe ser conocido por los profesores que trabajan en dichos centros.
- Utilidad. Las conclusiones y reflexiones conseguidas nos permiten mejorar la práctica docente en los contextos bilingües de la Comunidad de Madrid.
- Novedad. No existen otros estudios o investigaciones relativos al tratamiento de las dificultades de comunicación en los contextos bilingües de la Comunidad de Madrid.
- Viabilidad. Se ha realizado por tener acceso a las fuentes estadísticas, documentales e informativas de los distintos organismos públicos.

Por lo tanto, en esta investigación se cuestiona, el tratamiento que se está realizando a los alumnos que presentan dificultades de comunicación en los entornos bilingües. Si dichos entornos benefician o perjudican a dichos alumnos.

5.2. Hipótesis de trabajo

La palabra hipótesis etimológicamente procede de *hipo* (debajo) y *thesis* (lo que se supone). Por lo tanto, la hipótesis, es lo que se pone debajo, o se supone. Existen varias definiciones de hipótesis. Para Kerlinger y Lee (2002), una hipótesis es "un enunciado conjetural de la relación entre dos o más variables. Las hipótesis siempre se presentan en forma de enunciados declarativos y relacionan, de manera general o específica, las variables entre sí, y contienen implicaciones claras para probar las relaciones enunciadas" (p. 23).

Hernández, Fernández y Baptista (2006) indican que la hipótesis es "lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómenos investigados realizado a manera de proposiciones" (p. 117). Por último, McMillan y Shumacher (2005) consideran que la hipótesis es "un enunciado provisional de la relación esperada entre dos o más variables" (p. 103).

De esta forma, la hipótesis de trabajo de nuestra investigación quedaría enunciada de la siguiente forma: el profesorado de la Comunidad de Madrid considera que el modelo bilingüe no favorece el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

Para comprobar esta hipótesis, se segmenta en sub-hipótesis como las que se detallan a continuación:

1. El enfoque desarrollado para el tratamiento de las dificultades de comunicación es comunicativo e inclusivo, y permite el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, en los entornos bilingües.
2. La intervención de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües es realizada por los especialistas en lengua castellana e inglesa.
3. Existe legislación y documentos del centro que hagan referencia y traten sobre la intervención realizada a las dificultades de comunicación en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid.
4. Las aulas TGD son mecanismos efectivos para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
5. Existen diferencias significativas en la opinión del profesorado sobre la intervención desarrollada en el tratamiento educativo de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües en cuanto a género, experiencia docente, situación administrativa, cargo desempeñado y tipo de centro.
6. Los resultados obtenidos por los alumnos con dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid son satisfactorios.

5.3. Objetivos generales y específicos

Para empezar, "el objetivo general puede consistir en la constatación de una realidad, que puede tener varios componentes, elementos y descriptores" (Gento, 2004, p. 20).

Por lo tanto, definimos como objetivo general conocer la opinión del profesorado de la Comunidad de Madrid sobre si el modelo bilingüe actual favorece el tratamiento de las dificultades de comunicación.

Los objetivos específicos, son “aspiraciones a constatar como aspectos concretos o específicos incluidos en la hipótesis de partida o en la realidad que se trata de conocer” (Gento, 2004, p. 21). Se especifican, por lo tanto, como objetivos específicos:

1. Conocer el enfoque utilizado para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
2. Identificar quien es el encargado de realizar la intervención en las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
3. Determinar si la legislación y los documentos de los centros bilingües hacen referencia al tratamiento de las dificultades de comunicación.
4. Determinar la efectividad de las aulas TGD, como mecanismo de intervención en las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, a juicio del profesorado.
5. Conocer si existen diferencias en la opinión del profesorado en cuanto al género, experiencia docente, situación administrativa, cargo desempeñado y tipo de centro.
6. Analizar los resultados obtenidos por los alumnos con dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

5.4. Variables de investigación

Hernández, Fernández y Baptista (2006) definen la variable como “una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medición y observación”(p.

123). Para Álvarez y González (2008), las variables se pueden clasificar en dependientes e independientes, según la posición en la investigación. Una variable independiente es “aquella en la que el investigador puede manipular ciertos efectos; en otras palabras, supone la causa del fenómeno estudiado” (Del Río, 2005, p. 370). Es considerada como supuesta causa en una relación entre variables.

Las variables independientes de la investigación son:

1. Experiencia docente.
2. Sexo.
3. Cargo desempeñado en el centro.
4. Situación administrativa.
5. Tipo de centro.

Igualmente, una variable dependiente es “aquella en la que se aprecia el efecto producido por la variable independiente, es decir, representa lo que se quiere determinar en forma directa de la investigación” (Del Río Sadornil, 2005, p. 238).

En esta investigación, la variable dependiente es la percepción que tiene el profesorado sobre el tratamiento desarrollado de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, al igual que los elementos que favorecen o dificultan dicho tratamiento.

CAPÍTULO 6

Metodología de trabajo

6.1. Metodología y tipo de investigación

Greenwood (1973) señala que el método es un plan general, que permite iniciar el estudio de los fenómenos, para estudiar los fenómenos de una disciplina.

Para desarrollar la investigación se ha llevado a cabo el método científico, a través del cual se trata de obtener un conocimiento verificable sobre los hechos que nos rodean. Las características del conocimiento que obtenemos son:

- **Objetividad:** teniendo en cuenta la realidad, se establece el objetivo acorde con la misma.
- **Racionalidad:** a través del conocimiento científico se tratan de establecer conclusiones.
- **Sistematicidad:** la ciencia de forma organizada trata de ordenar las ideas para llegar a unas conclusiones.
- **Generalidad:** a través de la investigación no solamente se trata de llegar a unas conclusiones sino también de generalizarlas a otros ámbitos más amplios.
- **Falibilidad:** en la ciencia tiene cabida el error, por lo tanto debemos desarrollar la capacidad de autocorrección y superación.

Para poder desarrollar la investigación, se debe establecer el diseño de la misma.

“El diseño constituye un plan general del investigador para obtener respuestas a sus interrogantes o comprobar la hipótesis de investigación” (Greenwood, 1973). Para desarrollarlo, el investigador desglosa las estrategias básicas para obtener información.

El investigador trata de plantear comparaciones y establecer los pasos que va a seguir para el control de las variables extrañas. Igualmente debe pensar que información es necesaria dar a los sujetos que participan en la investigación, para que sea más efectiva.

Si clasificamos la investigación atendiendo a su dimensión temporal, destacamos transversales y longitudinales. En los diseños transversales, la recogida de datos, se realiza en un solo corte en el tiempo. Mientras que en los longitudinales, se reúnen datos en dos o más momentos.

Si con la investigación tratamos de buscar las relaciones de causa-efecto. La investigación puede ser retrospectiva y prospectiva. En la metodología retrospectiva, el investigador observa algún fenómeno e intenta identificar retrospectivamente sus antecedentes o causas (variable independiente).

Sin embargo en la investigación prospectiva, se inician con la observación de ciertas causas presumibles y avanzan longitudinalmente en el tiempo con el fin de observar sus consecuencias.

Cuando en la investigación tratamos de analizar la causalidad, los clasificamos en descriptivos y analíticos. Los descriptivos son aquellos que estudian situaciones que ocurren en condiciones naturales y los analíticos son aquellos que descomponen un todo en partes, observa las causas, los efectos y su naturaleza.

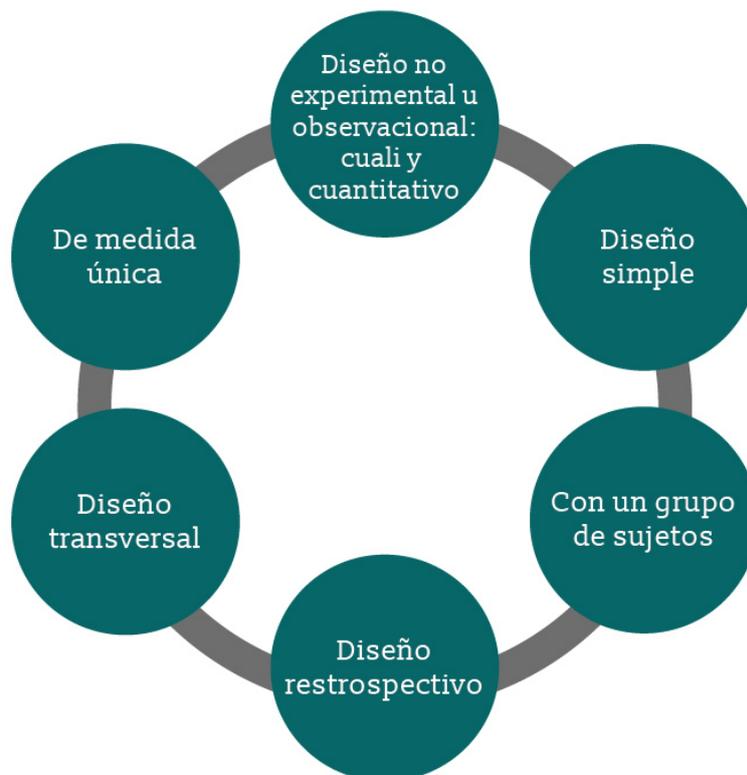
Atendiendo a las variables, los métodos pueden ser simples y factoriales. En los simples, solamente se manipula una variable dependiente, mientras que en los factoriales, se manipulan simultáneamente dos o más variables dependientes. Si

nos centramos en el número de sujetos a estudio, puede ser con un sujeto o con un grupo.

Y por último, si tenemos en cuenta las variables dependientes, los podemos clasificar de medida única y de medidas repetidas. En los de medida única, el registro de una sola medida de la variable dependiente, mientras que los de medidas repetidas, es el registro de diversas medidas de la variable dependiente en un mismo grupo de sujetos.

Por lo tanto, la investigación que hemos desarrollado es una metodología predominantemente descriptiva, no experimental u observacional, ya que observa los fenómenos sin intervenir. Sigue dos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo (Figura 18).

Figura 18. Características de la investigación. Elaboración propia.



De la misma forma, la investigación es transversal, pues estudia unos fenómenos en un momento dado y retrospectivo, investigando antecedentes y causas. Es

grupales, puesto que analiza a un grupo de alumnos, y de medida única, ya que solamente se manipula una variable dependiente.

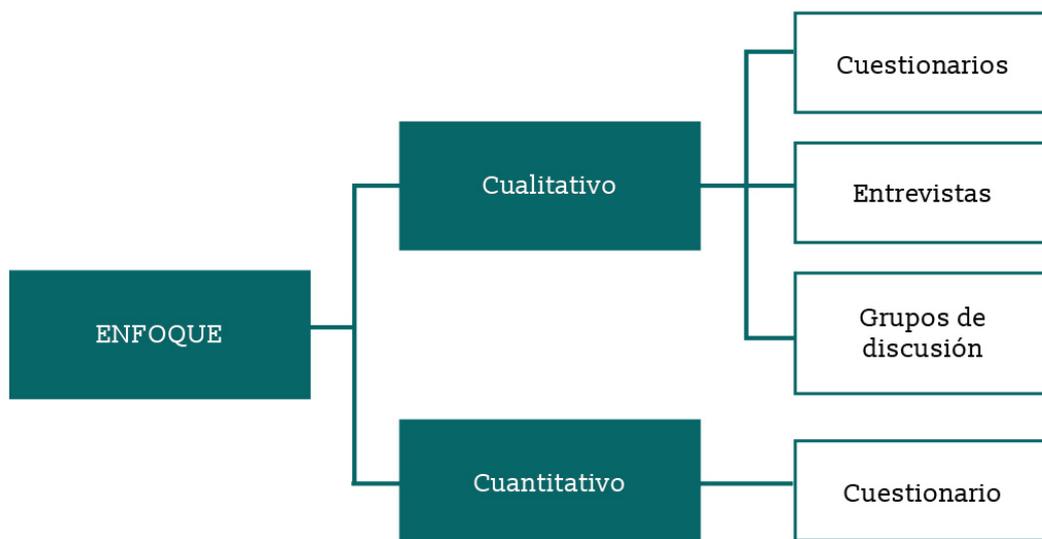
La metodología utilizada en esta investigación es mixta, ya que trata de analizar tanto datos cuantitativos como cualitativos.

La metodología cuantitativa es la “metodología de investigación que engloba el conjunto de técnicas interpretativas que tratan de describir, decodificar y traducir un fenómeno que ocurre de forma más o menos natural en el mundo social” (Del Río Sadornil, 2005, p. 247).

Por otro lado la metodología cualitativa hace referencia a la “metodología de investigación, predominantemente inductiva, que busca determinar las características externas generales de una población sobre la base de muchos casos individuales extraídos de la misma (muestra)” (Del Río Sadornil, 2005, p. 247).

Para el desarrollo de la investigación hemos utilizado los instrumentos de recogida de datos, como los relativos al enfoque cualitativo, seleccionando los cuestionarios, las entrevistas y los grupos de discusión y los pertinentes al enfoque cuantitativo, como los cuestionarios, como se ven en la Figura 19.

Figura 19. Instrumentos de recogida de datos de la investigación. Elaboración propia.



6.2. Paradigmas

Como indica Kuhn (1980), debe existir una relación entre la ciencia y el paradigma. Gento (2004) señala como definición de paradigma “la configuración intelectual que determina el modo peculiar de captación, comprensión y descripción de un objeto físico o intelectual concreto y determinado, así como el posicionamiento actitudinal consiguiente” (p. 34).

La palabra *paradigma* procede del latín y significa “ejemplo” o “modelo”. En un principio se empezó a usar aplicada a la gramática y la retórica (DRAE, 2014).

Por el año 1960, Kuhn (1960), empezó a utilizar el modelo, como un patrón en las disciplinas científicas y el denominado contexto epistemológico. De esta forma, un paradigma científico es aquello que se observa, se formulan preguntas, se interpretan los resultados y se establecen conclusiones.

Teniendo en cuenta esta definición y la teoría de Hernández (2006), un paradigma educativo está definido como un marco desde el que analizamos el contexto educativo, lo comprendemos, interpretamos e intervenimos aportando las propias reflexiones e ideas para hacer frente a las distintas problemáticas educativas.

Siguiendo a estos autores, distinguimos seis tipos de paradigmas. Todos y cada uno de ellos, han sido tenidos en cuenta, para desarrollar nuestra investigación.

Uno de los paradigmas que surgen a principios del siglo XX es el conductual. Este paradigma establece que las circunstancias, en algunos casos, son medibles y cuantificables. El alumno recibe una serie de contenidos que tiene que aprender. Lo importante, es el producto final, lo que el alumno es capaz de aprender. La evaluación es sumativa. Destacan autores como Skinner (1988), Pavlov (1968), Watson (1926) y Thorndike (1910).

Otro paradigma importante de remarcar, es el contextual. En este paradigma, la enseñanza está basada en el contexto socio- cultural y la vida. Se facilita a través

de la experiencia y un currículo abierto, el aprendizaje significativo. Los autores más representativos son Vygostky (1991) y Bruner (1987).

Destaca, de la misma forma el paradigma cognitivo. Este paradigma establece que el alumno puede y tiene que desarrollar un aprendizaje interaccionando con el profesor. Para conseguirlo se establece un currículo abierto y flexible. La evaluación es criterial, formativa y permanente. En este paradigma destacan Piaget (1983) y Ausubel (1991).

Por otra vertiente, igualmente destacamos el paradigma humanista. Este paradigma trata de explicar y comprender al ser humano de manera integral y en su contexto interpersonal y social. Uno de sus postulados principales es que el ser humano es una totalidad que excede a la suma de sus partes. Este paradigma enfoca la enseñanza como ayuda al alumno a ser el mismo sin ser como los demás. Los autores destacados de este paradigma son entre otros Maslow (1998) (padre del movimiento) y Montessori (1990), entre otros.

Para acabar, y como último, se destaca el paradigma constructivista. En este paradigma se considera la enseñanza como una actividad crítica. El profesor va investigando, teniendo en cuenta la práctica. Los errores no se consideran errores como tal, solamente momentos creativos. El alumno es el responsable de su propio aprendizaje. Destacan autores como Piaget (1983), Vygotsky (1962), Ausubel (1991), Bruner (1989), Decroly (1923) y Montessori (1990).

Los avances y descubrimientos en la neurociencia tienen numerosas implicaciones en el cerebro. El cerebro actúa como un todo. No solamente debemos fijarnos en los conocimientos que el alumno adquiere sino también en el sentimiento, pensamiento y acción. Perrenoud (1996), sociólogo e investigador de la Universidad de Ginebra, señaló que la escuela debería lograr que el alumno fuera capaz de trasladar los aprendizajes adquiridos a situaciones reales.

En 1998 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) estableció la necesidad de que los gobiernos diseñaran los programas educativos por competencias.

Con todos estos paradigmas obtenemos una visión la realidad desde distintos puntos de vista. Dependiendo la situación y el objetivo marcado la interpretación será válida desde alguno o algunos de ellos.

El paradigma que se ha seguido en la investigación tiene características de todos los paradigmas mencionados. Posee características del paradigma educativo, al analizar el contexto educativo. Igualmente es conductual puesto que los indicadores son medibles, observables y cuantificables. Si analizamos el paradigma contextual de esta investigación corroboramos que se centra en la vida y en el contexto socio-cultural y natural del alumno. Respecto al paradigma cognitivo, también está presente ya que se desarrollo un potencial de aprendizaje a través de la interacción. Igualmente, posee características del paradigma humanista, ya que trata de explicar y comprender el mundo e constructivista, al desarrollar una actividad crítica. Alguna pincelada posee del paradigma de la neurociencia, al poseer implicaciones en el cerebro.

6.3. Procedimientos, técnicas e instrumentos de recogida de información

6.3.1. Procedimientos de recogida de información

Según Gento (2004), para la recogida de información, el procedimiento es “el modo específico de operativizar los pasos necesarios para llegar al conocimiento de aquello que es objeto de indagación o estudio” (p. 46). En esta investigación, los procedimientos básicos son la interrogación oral y escrita. Igualmente, siguiendo a Gento (2004), la interrogación oral es un procedimiento a través del cual se pregunta, de modo oral, a los sujetos que son objeto de estudio. De la misma forma, y siguiendo al mismo autor, con la interrogación escrita se trata de

obtener información a través de respuestas por escrito, generalmente usando instrumentos escritos.

6.3.2. Técnicas de recogida de información

El concepto de técnica de recogida de información, siguiendo a Gento (2004), es:

“un tipo de actuación que ha sido previamente sometida a exhaustivos controles para garantizar el máximo aprovechamiento de los recursos y el esfuerzo empleado. (...) La técnica, por lo tanto, supone que el proceso se lleve a cabo de acuerdo con unos criterios y modos de actuación perfectamente definidos y cuya oportunidad ha sido suficientemente contrastada” (p. 49).

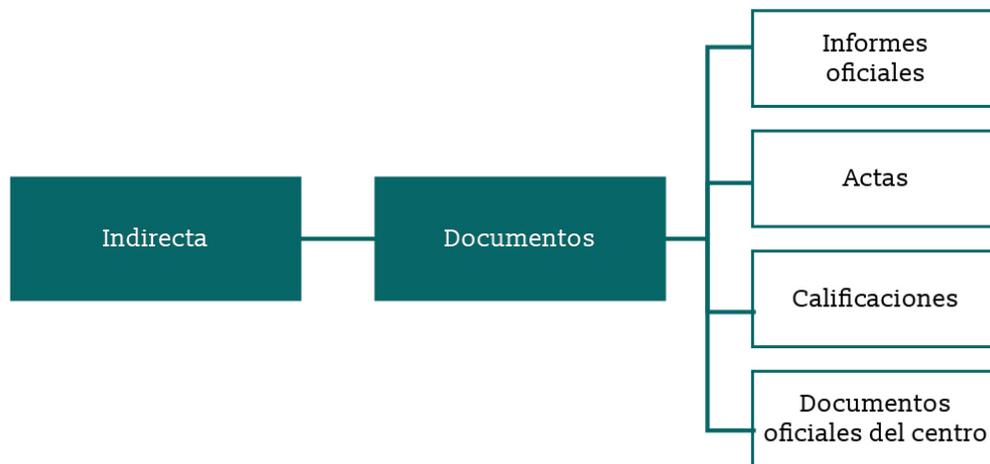
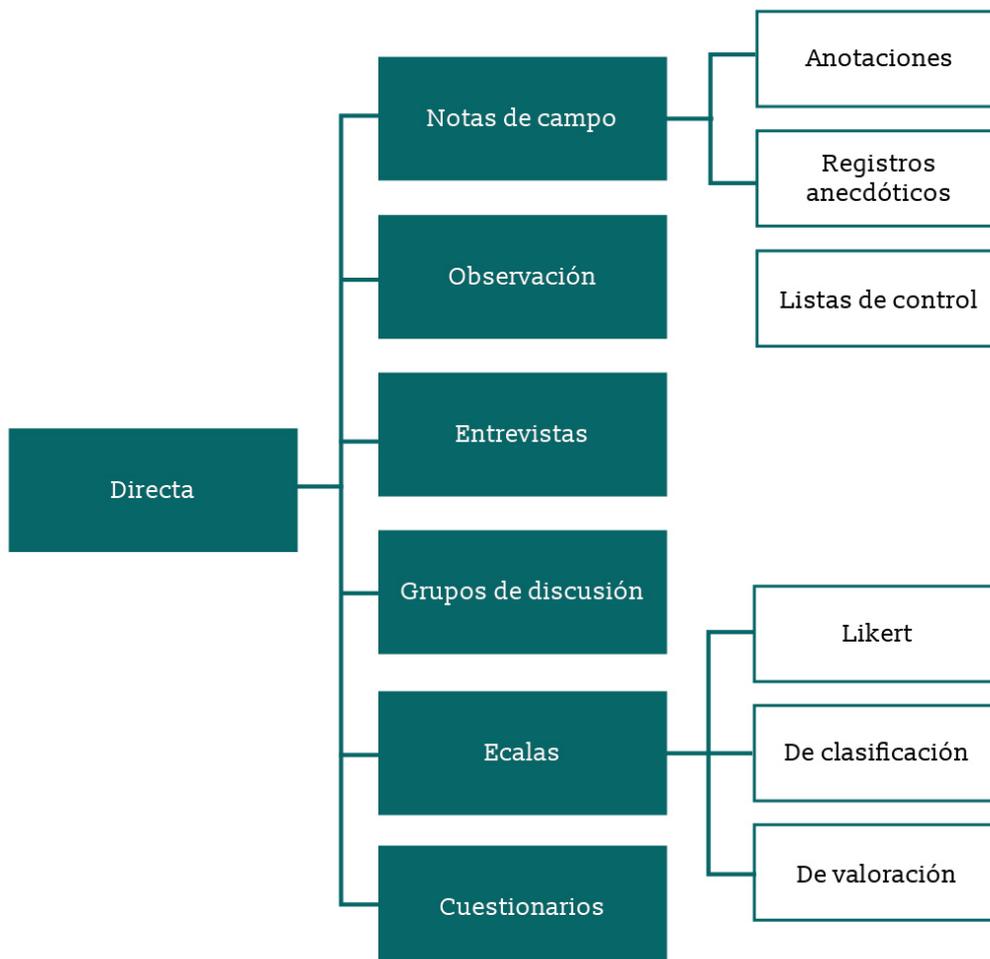
En la investigación que se desarrolla, se utilizarán dos técnicas fundamentadas en la interrogación oral y escrita.

“Las técnicas de recogida de información basadas en la interrogación oral son aquellas que utilizan preguntas o cuestiones orales a las que responden igualmente de modo oral los implicados en el objeto sobre el que se recoge la información o los que ofrecen información sobre el mismo” (Gento, 2004, p. 62).

Igualmente, Gento define las técnicas de recogida de información de tipo escrito como “aquellas en las que se utilizan documentos escritos que pueden servir no solo para formular las preguntas que deben dar pie a la aparición de la información necesaria, sino también para recoger los datos o información que ofrezcan quienes cumplimenten tales documentos” (2004, p. 66).

Respecto a las técnicas de investigación indirectas, se han utilizado los informes oficiales, las actas, las calificaciones y los documentos oficiales del centro. (Figura 20).

En cuanto a las técnicas de investigación directas, según muestra la Figura 20, se han utilizado las notas de campo, la observación, las entrevistas, los grupos de discusión, las escalas y los cuestionarios, entre otros (Figura 21).

Figura 20. Técnicas de investigación indirectas de la investigación. Elaboración propia.**Figura 21.** Técnicas de investigación directas de la investigación. Elaboración propia.

6.3.3. Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos, según Nieto (2010) son las formas en las que los investigadores necesitan “en momentos puntuales, recoger información sobre cualquier evento o circunstancia, como por ejemplo, la motivación de sus alumnos, o sobre la valoración que estos hacen de sus intervenciones, satisfacción que siente, o simplemente, recoger sus opiniones e ideas acerca de cualquier tema que el educador desee conocer e investigar” (p. 146). En esta investigación se han utilizado los instrumentos de recogida de información que describimos a continuación.

6.3.3.1. Cuestionario

El cuestionario fue introducido por Galton (1884), que lo definió como un documento formado por un conjunto de preguntas que deban estar redactadas de forma coherente y organizadas, secuenciadas y estructuradas de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas puedan ofrecer toda la información que se precisa. Como podemos comprobar el cuestionario es un procedimiento sistemático y estructurado en varias partes.

“El cuestionario es un instrumento que consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión que se desea investigar y cuyas respuestas han de plasmarse por escrito” (Nieto, 2010, p. 148). Igualmente, “consiste en una serie de preguntas, estructuradas en torno a un tema, a las que deben responder, regularmente también por escrito, las personas a quienes se destinan” (Gento, 2004, p. 80).

Según Cohen y Manión (1990):

“el cuestionario es la mejor forma de sondear el desarrollo de una investigación educativa, proporcionando información en un espacio temporal, describir la naturaleza de lo que se investiga o identificar las normas y patrones, con las que podemos comparar, incluso establecer relaciones entre los diferentes acontecimientos” (p. 22).

La elección del cuestionario para la recogida de información vino motivada al ser una herramienta muy eficaz dada la información que queríamos recoger y el gran abanico de profesionales para el que estaba destinado.

Dado el objetivo general establecido en la investigación “conocer la opinión del profesorado de la Comunidad de Madrid sobre si el modelo bilingüe actual favorece el tratamiento de las dificultades de comunicación”, se creyó como instrumento más adecuado de recogida de información, el cuestionario.

Para el desarrollo de dichos ítems de investigación, se tuvieron en cuenta diversas fuentes consultadas de especialistas en el área del lenguaje, la didáctica y el bilingüismo, al igual que la bibliografía y las investigaciones existentes sobre dicha temática.

Para lograr las mejores tasas de respuesta, se ha realizado desde lo más general a lo más específico. El cuestionario se ha dividido en tres partes con el fin de facilitar la recogida de información según el Anexo I.

En la primera parte, se incluyeron los datos de identificación del encuestado relevantes para la investigación.

En la segunda, el cuerpo del cuestionario se incluyó unos ítems de investigación que recogieran información sobre todos los aspectos de la intervención de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

Los ítems de investigación establecidos fueron los siguientes:

1. El conocimiento que posee el profesorado sobre la normativa de necesidades educativas especiales en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
2. El conocimiento de las medidas específicas de atención a los alumnos con dificultades de comunicación que aparecen en el PEC, PCC y PAD, por parte del profesorado que atiende a esta tipología de alumnos en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

3. El aprendizaje de una segunda lengua dificulta la adquisición de la lengua materna cuando el alumno tiene dificultades de comunicación, en los contextos bilingües de la Comunidad de Madrid.
4. La realización de adaptaciones curriculares individualizadas cuando el alumno tiene dificultades de comunicación por parte del profesorado que atiende a estos alumnos.
5. La coordinación con el resto de profesores que atienden al alumno con dificultades de comunicación.
6. El aprendizaje de una segunda lengua se basa en la comunicación oral en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid.
7. La disposición de especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) bilingües en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid.
8. En la intervención, tener en cuenta el mayor tiempo posible de interacción con el alumno, que presenta dificultades de comunicación.
9. Las aulas específicas de alumnado TGD son mecanismos efectivos para el desarrollo de los planes bilingües de la Comunidad de Madrid.
10. La elección de los contenidos más funcionales, por parte del profesorado, para que el alumno se comunique en los dos idiomas, castellano e inglés.
11. Los objetivos planteados en el plan bilingüe permiten el desarrollo de la competencia emocional.
12. La valoración de la capacidad del alumno para determinar la lengua que usará en el aula de apoyo, castellano o inglés.
13. El modelo de intervención que se sigue, para los alumnos con dificultades de comunicación, en mi centro es de integración.
14. El alumno con dificultades de comunicación recibe sesiones de prevención de posibles dificultades al adquirir una segunda lengua.

15. El enfoque que he planteado en la adquisición de una segunda lengua es comunicativo.
16. La información a la familia sobre la intervención desarrollada en la adquisición de una segunda lengua.
17. La familia recibe pautas de intervención para ayudar al alumno en las dificultades de comunicación.
18. El alumno consigue comunicarse en ambas lenguas, castellano e inglés.
19. El enfoque seguido para la intervención de los alumnos con dificultades de comunicación es multisensorial.
20. La disposición de material digital para el tratamiento de las dificultades de comunicación.

Y una tercera parte, la valoración del cuestionario. En ella se establecieron preguntas de respuesta cerrada y otra abierta, para recoger toda la información pertinente sobre la investigación.

Para la aplicación del cuestionario, se han seguido los siguientes pasos:

- Determinación de la población y de la unidad muestral: la muestra de colegios públicos bilingües de de la Comunidad de Madrid.
- Selección y tamaño de la muestra. La muestra estaba formada por todos los profesionales que trabajan en dichos centros educativos.
- Realización de un cuestionario piloto. Antes de realizar el reparto de cuestionarios, se validaron varios para lo que se contó con compañeros que revisaron y comentaron lo que no se entendía de forma correcta.
- Organización del trabajo de campo. Los cuestionarios han sido enviados utilizando el correo postal.
- Tratamiento informático. En el tratamiento informático se han utilizado los programas Excel y R-Commander.

- Discusión de los resultados. La discusión de los resultados se ha llevado a cabo mediante el grupo de discusión de diferentes profesionales implicados en el estudio en cuestión.

Los cuestionarios se repartieron por los centros en cuestión de la muestra determinada. Para ello fue necesario entablar contacto telefónico con los directores de distintos centros y en muchos casos llevarlos y recogerlos en mano para que fuera más efectivo. En muchos casos, fue una tarea ardua y costosa que tuvo varias incidencias, como se indica en la Tabla 21.

Tabla 21. Incidencia en la recogida de cuestionarios. Elaboración propia.

Centros	Incidencia	Período de tiempo
Colegios públicos bilingües	<p>Los cuestionarios se entregaron de forma directa en mano para asegurar el conocimiento del trabajo de investigación.</p> <p>En la entrega y seguimiento de los cuestionarios fue fundamental la colaboración de compañeros.</p> <p>La tarea resultó ardua y costosa. En muchos casos los tiempos se extendieron demasiado.</p>	Noviembre 2014
Equipo de Orientación	Dificultades para acordar una reunión por motivos de agenda.	Octubre, noviembre y diciembre 2014
Equipo específico de TGD	<p>Dificultades para acordar una reunión por motivos de agenda. Falta de motivación.</p> <p>Desconocimiento de la investigación.</p>	Octubre, noviembre y diciembre 2014

6.3.3.1.1. Validación

Teniendo en cuenta que la validez hace referencia al “grado en que un instrumento aprecia o mide lo que dice medir y no otra cosa” (Del Río Sadornil, 2005, p. 359).

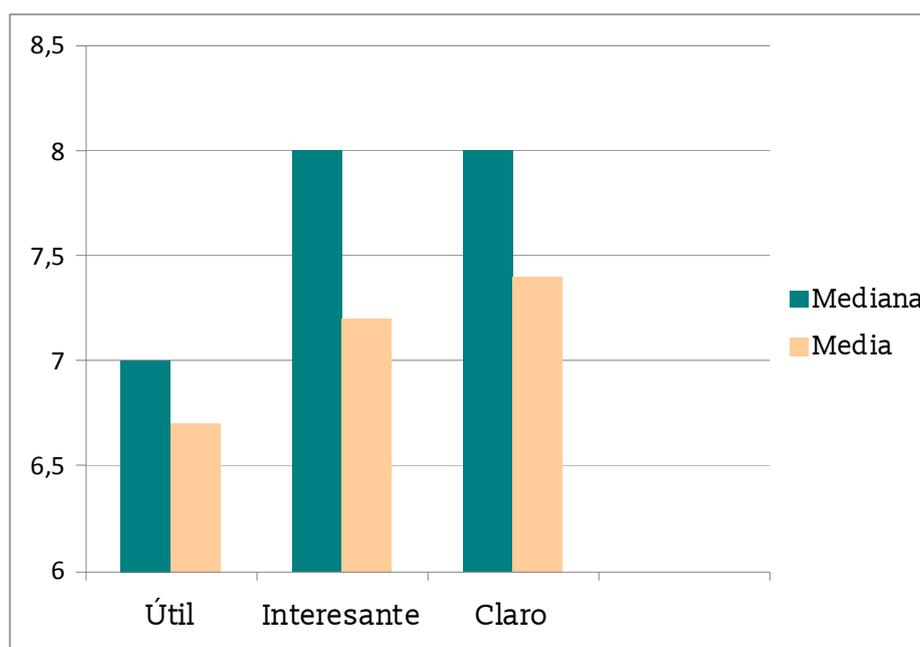
El cuestionario de validó inicialmente, mediante un juicio de expertos, contando con docentes conocedores del temas que desarrollan su trabajo en las Universidades de Castilla de la Mancha y la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Posteriormente, se realizó un cuestionario piloto, que fue rellenado por una muestra reducida de profesionales. Estos profesionales, indicaron mejoras en cuanto a preguntas poco claras y abstractas. Con todas estas modificaciones, se realizó el cuestionario final.

De la misma forma, para contribuir a la valoración, el cuestionario una vez relleno, por los distintos especialistas, se estableció un apartado en el cual se valoraba el mismo. Se establecieron tres preguntas cerradas, de tipo Likert, que se valoran del 1 al 10, cuyos resultados aparecen en la Tabla 22.

Tabla 22. Mediana y media de valoración del cuestionario. Elaboración propia.

Preguntas	Mediana	Media
Útil	7,0	6,7
Interesante	8,0	7,2
Claro	8,0	7,4

Gráfico 1. Valoración del cuestionario de la investigación. Elaboración propia.



Como observamos, los tres apartados están bastante bien valorados. Por orden de puntuación es claro (media: 7,4), es interesante para la mayoría del profesorado (media: 7,2) y es útil (media: 6,7).

Igualmente, se estableció una pregunta de respuesta abierta, en la que se indicaba que el encuestado incluyera si sobraba o faltaba algo. En muchos casos el profesorado aprovechó para dar una visión sobre la situación actual. Las más destacadas se recogen a continuación:

1. En ocasiones, contenidos abstractos.
2. Trabajo interesante. La realidad es que los niños con cualquier tipo de necesidad están atendidos gracias al esfuerzo de los profesores, pero no están contemplados en la forma que debieran en programas como el bilingüismo (no existe normativa clara, medios...).
3. No se realizan adaptaciones literalmente, pero se presta más atención a las dificultades.
4. En EI tienen un apartado relativo al desarrollo de la competencia emocional, con material adaptado específico.
5. A la familia se le aconsejan recursos complementarios.
6. Se intenta que para todos los alumnos sea el enfoque multisensorial.
7. El cuestionario hace reflexionar.
8. Se parte de la base de la subjetividad, que envuelve todo el sistema educativo, en este caso, desde el diagnóstico hasta la intervención.
9. Falta de recursos personales.
10. Por la experiencia, un alumno de tipo B, es muy difícil que llegue a ser bilingüe.

6.3.3.1.2. Fiabilidad

Del Río Sadornil (2005) se refiere a la fiabilidad como:

“la capacidad que tenemos de medir la consistencia y precisa de lo que pretendemos medir (...) La fiabilidad, en general, es identificada con la precisión en la medida, con independencia de las circunstancias de

recogida de datos, (...) para la valoración de un sistema de recogida de datos que informa del grado en que un investigador, dada la misma situación, obtiene los mismos resultados en dos momentos distintos, o el grado en que dos investigadores, en la misma situación y circunstancias, obtienen los mismos resultados" (p. 165).

La fiabilidad está relacionada con "la homogeneidad, estabilidad o grado de consistencia de los datos aportados por las respuestas en los distintos ítems que configuran un instrumento" (Tejada y Sosa, 1997, p. 100).

Gento (2004) define la fiabilidad como, "un instrumento dedicado a recoger la información será fiable si produce los mismos resultados cuando se aplica, en diferentes momentos pero en iguales circunstancias, a los mismos sujetos u otros semejantes" (p. 9).

La fiabilidad del cuestionario fue medida usando el coeficiente o índice de Alfa de Cronbach. En este sentido, Gento (2004), señala que "su estimación se realiza del cálculo de la correlación promedia ente los ítems de un instrumento. Según el valor se va acercando a 1, el cuestionario en este caso es más fiable (p. 98).

Más concretamente, en esta investigación, el paquete R-Commander permitió calcular el coeficiente de Alfa de Cronbach, atendiendo a los 21 ítems de carácter cuantitativo.

Según Pardo y Ruiz (2002), indican que cuando el coeficiente está por encima de 0.8 se considera "meritorio", y si es mayor de 0.9, es considerado "excelente". En esta investigación, el resultado del coeficiente del Alfa de Cronbach ha sido de 0.92. Por lo tanto, el cuestionario puede considerarse con el grado de "excelente".

6.3.3.2. Entrevista

Nieto (2010) indica que: "la entrevista es una estrategia de recogida de información que implica una pauta de intervención verbal, inmediata y personal entre entrevistador y entrevistado. Conlleva una relación interpersonal y dinámica en la que hay un encuentro cara a cara, con un intercambio

bidireccional de información y una comunicación dinámica en la que interactúan entrevistador y entrevistado. El entrevistado debe sentirse implicado en el proceso tanto como el entrevistador" (p. 157).

La entrevista desarrollada está formada por distintos apartados según indica el Anexo II. El objetivo de la misma es completar la información recabada del cuestionario, y concretar aún más, dependiendo de los distintos profesionales que han contestado, información facilitada en el mismo. La entrevista realizada presenta las siguientes características:

- Es una reunión semiestructurada, individual y prefijada de antemano.
- Los objetivos están igualmente establecidos de antemano y desarrollados en quince apartados.
- El éxito no solamente se debe al establecimiento de los objetivos sino también a la capacidad del entrevistador de desarrollarla.
- Los objetivos están muy delimitados para conseguir la información más interesante y concreta para el tema en cuestión.
- Se ha ofrecido una retroalimentación inmediata en todo momento.
- Se han ido adaptando las preguntas para conseguir un mejor desarrollo de la entrevista.
- El entrevistador ofrece el máximo respeto a las respuestas obtenidas en cada momento.
- La entrevista ha tenido una duración de dos horas.

El registro de entrevistas ha sido por "toma de notas" o "mecanografiado in situ" durante la entrevista. Ha sido la forma que ha preferido el entrevistado. La ética de la entrevista: se ha optado por el anonimato incluyendo solamente datos profesionales importantes para la investigación.

Se eligieron tres perfiles de profesionales para la realización de los mismos, los directores de los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, los Orientadores y los profesores de Inglés, que trabajan en este tipo de colegios.

6.3.3.3. Grupo de discusión

Un grupo de discusión consiste en una investigación cualitativa, que es una "actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socio-educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento" (Sandín, 2003, p. 123). Las características más relevantes son:

- El papel relevante, no solo de los participantes del estudio, sino también del propio investigador.
- Trata de sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger.
- El investigador tiene como función la interpretación, la comprensión o la transformación a partir de las percepciones, creencias y significados.
- Trata de interpretar la realidad educativa desde dentro.
- Está orientado al cambio, a la transformación social y a la emancipación humana.
- Se basa en hacer un análisis autocrítico de la práctica.
- Los grupos de discusión son una técnica de investigación grupal.
- Trata de comprender problemas sociales concretos.
- Utiliza como herramienta básica el diálogo y la conversación
- Trata de que los componentes del grupo a estudiar, intercambien opiniones con el fin de conocer su punto de vista sobre un tema concreto para posteriormente sacar las conclusiones de la investigación.

El grupo de discusión aporta información relevante al objetivo de estudio y complementa la información recogida a través de los otros instrumentos. Se orientó a analizar el tratamiento que se está realizando a las dificultades de comunicación desde el área de inglés, teniendo en cuenta la tipología del centro, bilingüe con aula TGD o sin ella. Los objetivos planteados para el grupo de discusión son:

- Conocer la realidad de la enseñanza del inglés a alumnos TGD.

- Comparar y establecer distintos principios a desarrollar en este tipo de intervención.
- Proponer propuestas de mejora.

Los participantes fueron profesores especialistas en inglés que trabajan con esta tipología de alumnos en colegios bilingües, con aula de integración preferente o en colegios ordinarios sin ninguno de estos programas. En el grupo de discusión se proponen tres partes para desarrollar mejor los contenidos (Anexo III):

1. Datos generales:

- Especialidad.
- Trabajo en colegio con aula TGD.
- Trabajo en colegio bilingüe.
- Trabajo con alumnos TGD.

2. Intervención:

- Cómo especialista en inglés, ¿cómo plantearía la intervención de forma general la intervención a esta tipología de alumnos? ¿Qué principios usaría?
- ¿Qué método utilizaría?
- ¿Y qué material?
- ¿Cuáles son las principales barreras con las que se encuentra cuando trabaja con un alumno TGD en clase de Inglés?
- ¿Trabaja la competencia emocional con él?
- ¿Está usted entrenado?
- ¿Cómo trabajaría dicha competencia?
- ¿Qué habilidades trabajaría en la clase de inglés con esta tipología de alumnos?
- ¿Cree que pueden alcanzar los mismos resultados que un alumno que no pertenezca a esta tipología de alumnado?

3. Propuestas de mejora:

- Como especialista en inglés, ¿qué cree que se puede mejorar en los colegios para conseguir un mayor rendimiento e integración en esta tipología de alumnos?
- Observaciones.

6.3.3.4. Revisión documental

Para Hurtado (2008), la revisión documental "es una técnica en la cual se recurre a la información escrita, ya sea bajo la toma de datos, que pueden haber sido producto de mediciones hechas por otros, o como texto, que en sí mismo constituyen los eventos de estudio" (p. 427).

Para desarrollar la revisión documental de forma más efectiva, se ha empezado a analizar la legislación relativa al bilingüismo y dificultades de comunicación, en los apartados anteriores. Para lograr un análisis más específico en esta apartado se analizan los distintos documentos disponibles en los centros y el tratamiento que realizan de las dificultades de comunicación. Para realizar un análisis más exhaustivo, se proponen las siguientes categorías analíticas para analizar en los distintos documentos del centro, teniendo en cuenta la investigación planteada (Anexo IV):

- Referencias y distinción de las dificultades de comunicación.
- Objetivos planteados para los alumnos con dificultades de comunicación.
- Medidas organizativas del centro para tratar las dificultades de comunicación.
- Recursos personales para tratar las dificultades de comunicación.
- Recursos materiales para tratar las dificultades de comunicación.
- Metodología específica para tratar las dificultades de comunicación.
- Formación de los profesionales del centro para tratar las dificultades de comunicación.
- Tratamiento que se realiza de la educación emocional.

- Currículo adaptado a las dificultades de comunicación.
- Modelo de intervención específico para el tratamiento de las dificultades de comunicación.
- Rendimiento académico de los alumnos con dificultades de comunicación.
- Adaptaciones curriculares específicas para el tratamiento de las dificultades de comunicación.
- Medidas ordinarias y extraordinarias para los alumnos con dificultades de comunicación.
- La enseñanza del inglés para los alumnos que presentan dificultades de comunicación.
- Colaboración centro-familia en el tratamiento de las dificultades de comunicación.
- Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con dificultades de comunicación.

Los documentos del centro a analizar son los siguientes:

- **El Proyecto Educativo de Centro**

Según afirma Antúnez (1993), el Proyecto Educativo de Centro es el primer paso teórico en la planificación del centro escolar, es el eje vertebrador y la referencia básica de la comunidad educativa de centro. Proviene, etimológicamente de "proyecto", del latín *"proyectio"*, que se refiere a "la previsión que se hace de algo".

Existen otras definiciones, como la de Gómez (2011), que lo define como plan formativo, que permite anticipar los resultados del proceso educativo docente y de las estrategias que se van a plantear para alcanzarlos. El objetivo principal de este proyecto es dotar de coherencia y personalidad propia a los centros.

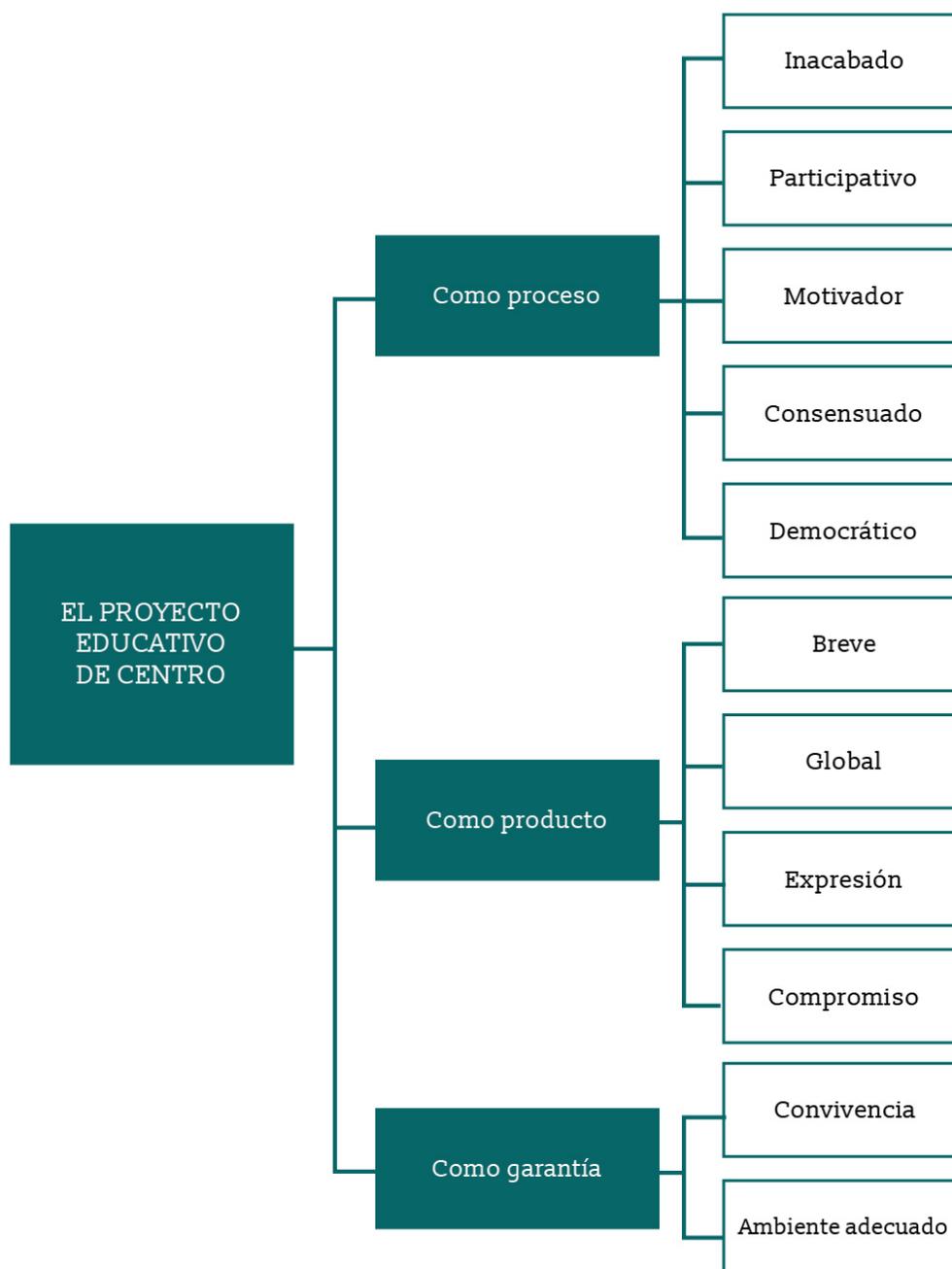
Debe responder a estas preguntas:

- ¿Quiénes somos?
- ¿Qué queremos?

- ¿Dónde estamos?
- ¿Cómo nos organizamos?
- ¿Quién lo elabora y lo aprueba?

El Proyecto Educativo de Centro, en una escuela inclusiva, debe asumir la diversidad del alumnado (Figura 22).

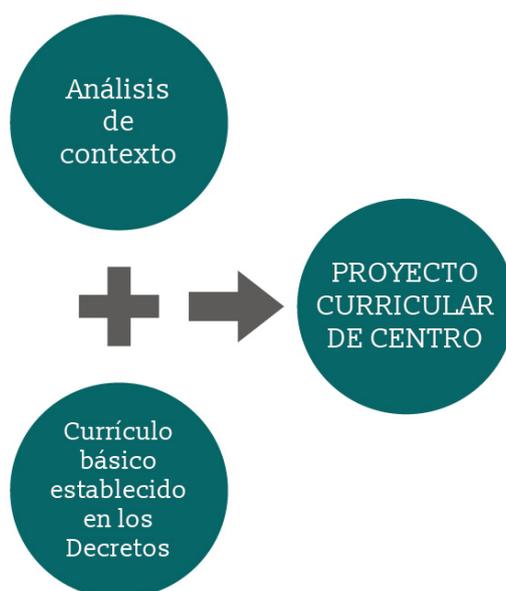
Figura 22. El Proyecto Educativo de Centro. Elaboración propia.



▪ El Proyecto Curricular de Centro

El Proyecto Curricular de Centro es el documentos que recoge los acuerdos y las actuaciones que llevarán a cabo el claustro de profesores de ese centro (Figura 23).

Figura 23. El Proyecto Curricular de Centro. Elaboración propia.



El proyecto curricular trata de adaptar el currículo prescriptivo al contexto educativo en el cual se encuentra el centro, permitiendo ofrecer una respuesta educativa inclusiva de mayor calidad. Para poder conseguirlo se plantean los siguientes principios:

- a) Una formación individualizada que permita el desarrollo integral del alumno.
- b) La colaboración de los profesores.
- c) La participación de los padres.
- d) La igualdad del alumnado.
- e) La autonomía pedagógica de los centros teniendo en cuenta el contexto educativo.
- f) La metodología activa, en la cual el alumno es el protagonista del aprendizaje.

- g) La evaluación de los centros educativos y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La elaboración del PCC es el punto de partida de la propuesta curricular establecida por la administración educativa. Como hemos indicado, es el punto de partida los niveles de concreción curricular que le dan sentido, partiendo de la propuesta oficial establecida por la administración educativa conocido como Diseño Curricular Base.

Los niveles de concreción curricular son:

1. Diseño curricular base:

Dicho nivel tiene carácter normativo. Es desarrollado por las administraciones educativas, siendo su base legal. Es abierto y flexible, porque posibilita una amplia gama de adaptaciones y concreciones. Igualmente es orientador y prescriptivo porque determina los elementos de trabajo esenciales. Normalmente está formado por los siguientes apartados:

- Objetivos generales de etapa.
- Áreas curriculares.
- Objetivos generales de aula.
- Bloques de contenido.
- Orientaciones metodológicas.
- Evaluación.

2. Proyecto Curricular de Centro:

El Proyecto Curricular de Centro es el documento en el cual se establecen las decisiones que el profesorado ha tomado sobre las estrategias de intervención que va a utilizar, teniendo en cuenta el contexto del centro y asegurando una coherencia en la práctica docente.

El Proyecto Curricular de Centro debe incluir:

- Análisis de las variables sociocontextuales.
- Análisis de las variables psicológicas.
- Prioridades, objetivos y metas para la secuenciación de los contenidos, criterios de evaluación y modelos de intervención.
- Metodologías, recursos y materiales.

3. Programación de aula:

La programación de aula es el documento que recoge las unidades didácticas que se desarrollarán a lo largo del curso académico. Las partes que incluyen son: objetivos, contenidos, actividades y evaluación, entre otros.

Una unidad didáctica es una unidad de trabajo, completa y articulada en la totalidad, que especifica la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, concretando los elementos curriculares como los objetivos, los contenidos, las actividades de aprendizaje y la evaluación.

4. Las adaptaciones curriculares individualizadas:

Las adaptaciones curriculares individualizadas es el documento que recoge las distintas concreciones de la programación de aula, teniendo en cuenta las dificultades que presenta el alumno. Permiten una enseñanza más individualizada, que logra mejorar su rendimiento. Entre las partes que incluye se destacan:

- Los datos del alumno.
- El contexto del alumno.
- Información académica del alumno.
- El nivel de competencia curricular.
- El estilo de aprendizaje.
- Los objetivos.

- Los contenidos.
- La evaluación.

- **Plan de Atención a la Diversidad**

El Plan de Atención a la Diversidad es el documento que contiene el conjunto de actuaciones, adaptaciones al currículo y medidas organizativas que permiten adaptarse a las dificultades del alumno, consiguiendo un mayor rendimiento.

El Plan de Atención a la Diversidad contiene:

- Análisis de las necesidades del centro.
- Objetivos.
- Medidas de atención a la diversidad.
- Recursos humanos, temporales, didácticos y materiales.
- Evaluación y revisión.

Para desarrollar la investigación, se han leído y analizado los documentos oficiales del centro de 22 colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

CAPÍTULO 7

Estudio empírico

7.1. Muestreo

La población es “sinónimo de universo (aunque hay autores que matizan el alcance de ambos términos) o conjunto de todos los elementos o casos posibles, cada uno de los cuales posee una o más características claramente definidas”. (Del Río Sadornil, 2005, p. 295).

La muestra según Martín y Ruiz-Maya (1995), es una parte de la población que ha sido elegida, como representación del total de la población. Para que la muestra sea representativa de la población, debe cumplir las condiciones básicas:

- Han de delimitarse y definirse claramente las características que conforman la totalidad de la población (Tabla 23).
- Ha de haber garantías de que cada elemento de la población tiene las mismas posibilidades de figurar en la muestra. En consecuencia, deberá utilizarse el procedimiento de muestreo adecuado.
- La muestra deberá tener el tamaño adecuado para poder extrapolar los resultados obtenidos al conjunto de la población con garantías de fiabilidad (Martín y Ruiz-Maya, 1995).

- En esta investigación se planteó usar el muestreo. Según Malhotra (2004), es una serie de elementos u objetos que procesan la información buscada por el investigador. Sobre esta información se realizarán interferencias.
- Para realizar la investigación se utilizó el muestreo no probabilístico aleatorio simple.
- Para ello se seleccionaron treinta y tres colegios públicos bilingües de los cuales tres son de atención preferente a alumnos TGD.

Tabla 23. Colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (2011- 2014). Tomado de www.madrid.org

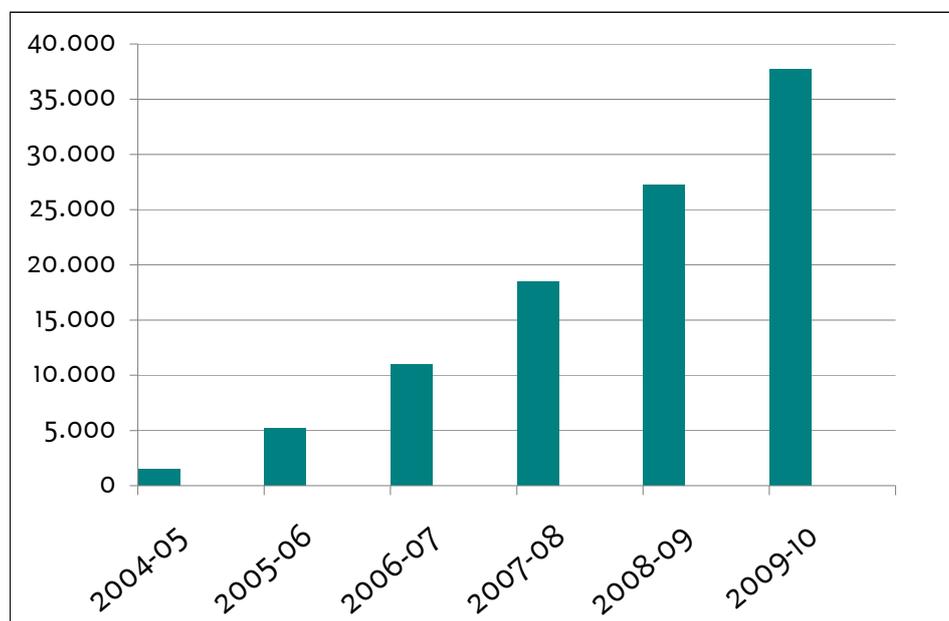
	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	Variación absoluta	Variación %	Implantación
Centros	276	298	318	336	18	5,7%	43,0%
Alumnos	58.606	68.233	77.364	88.000	10.636	13,7%	40,3%
Maestros habilitados	1.813	2.342	2.667	2.895	228	8,5%	
Auxiliares de conversación	825	887	989	1.098	109	11,0%	

Tabla 24. Alumnos presentados a las pruebas de evaluación externa de Inglés (2012-14). Tomado de www.madrid.org

Alumnos presentados a pruebas de evaluación externa	Alumnos 2012-13	Alumnos 2013-14	Porcentaje de éxito
2º EP	12.518	14.360	90,0%
4º EP	9.438	10.998	92,5%
6º EP	6.717	7.883	82,4%

Para recoger la información se rellenaron 956 cuestionarios por profesores y orientadores que trabajan en dichos centros. Una vez recogida esta información, se complementó la misma con 10 entrevistas, grupos de discusión con 10 participantes y 22 revisiones documentales de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid.

Gráfico 2. Evolución de alumnos en centros bilingües públicos (2004-10). Tomado de www.madrid.org



En nuestra investigación, la población elegida son los colegios públicos de la Comunidad de Madrid. Del censo de los colegios públicos de la Comunidad de Madrid solamente hemos investigado sobre los que tienen implantado el programa bilingüe, los centros de atención preferente a alumnos TGD o ambas características (Figura 24).

Figura 24. Fase de muestreo de la investigación. Elaboración propia.

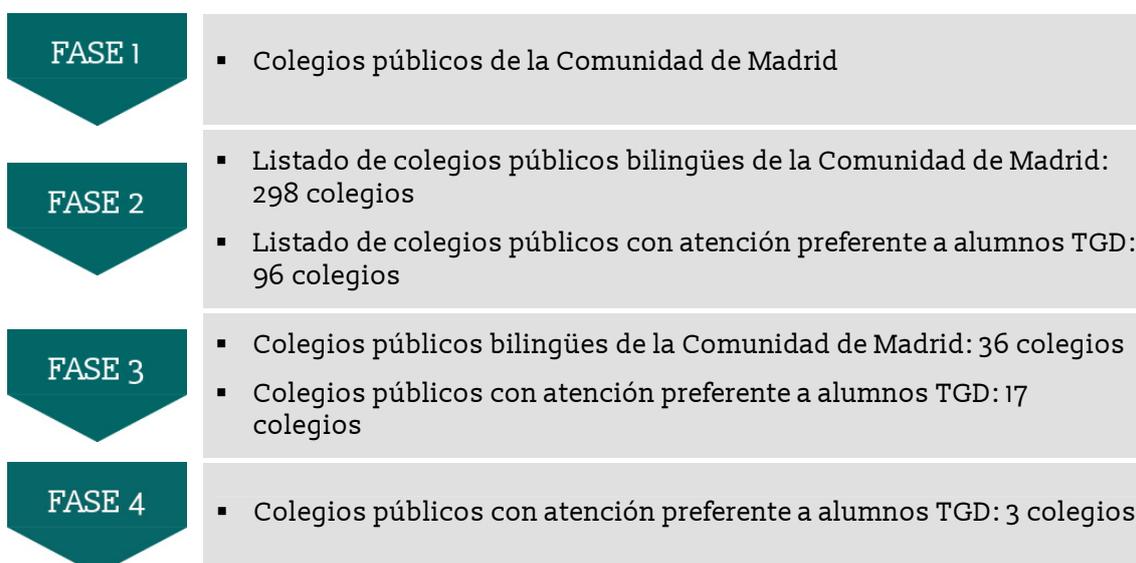
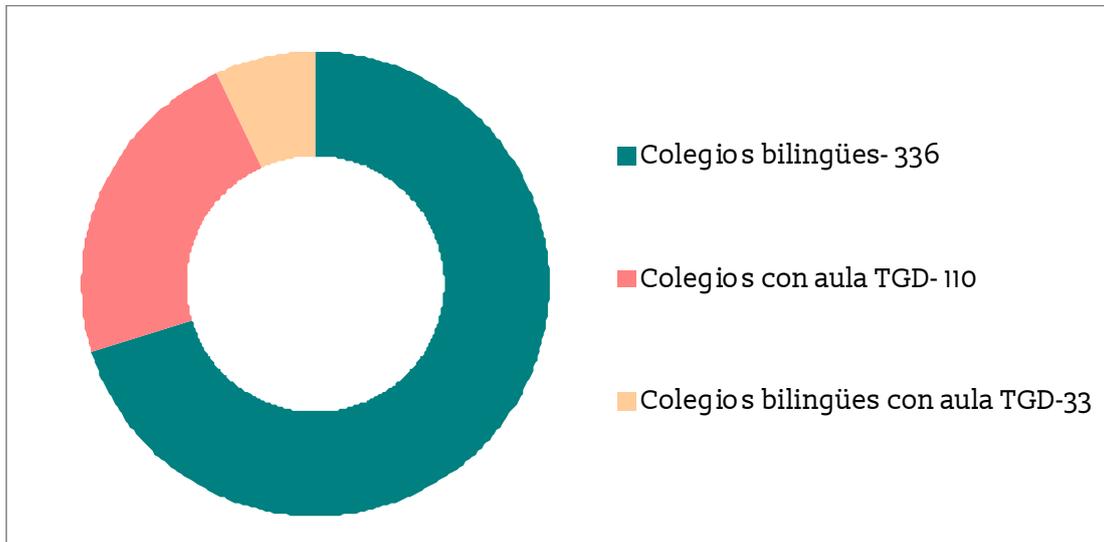


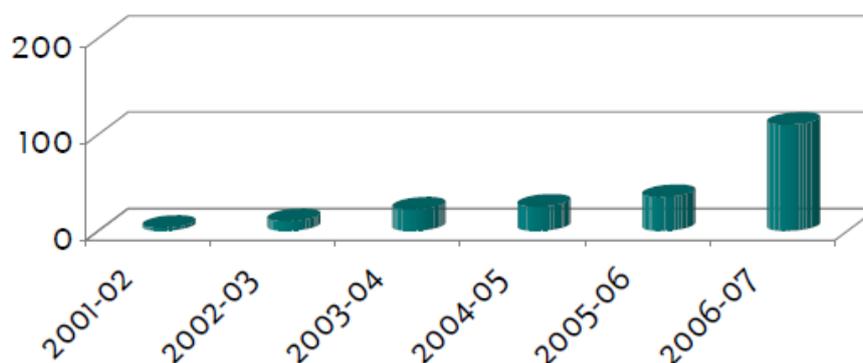
Gráfico 3. Colegios públicos de la Comunidad de Madrid (2014). Tomado de www.madrid.org



De todos los mencionados anteriormente, hemos elegido como muestra los pertenecientes al sureste de la Comunidad de Madrid. Estos centros constituyen el espacio muestral.

La variable que asocia a cada muestra la probabilidad de extracción sigue la llamada de distribución muestral.

Gráfico 4. Historia de los centros preferentes para alumnos TGD (2001- 07). Tomado de www.madrid.org



El cuestionario se repartió por los centros seleccionados. El mismo ha sido rellenado por los distintos profesionales que trabajan en distintos centros como muestran los datos. Los profesionales se han clasificado atendiendo a distintos criterios (Gráficos 6, 7 y 8).

Gráfico 5. Tipos de centros de la Comunidad de Madrid (2014-15). Tomado de www.madrid.org

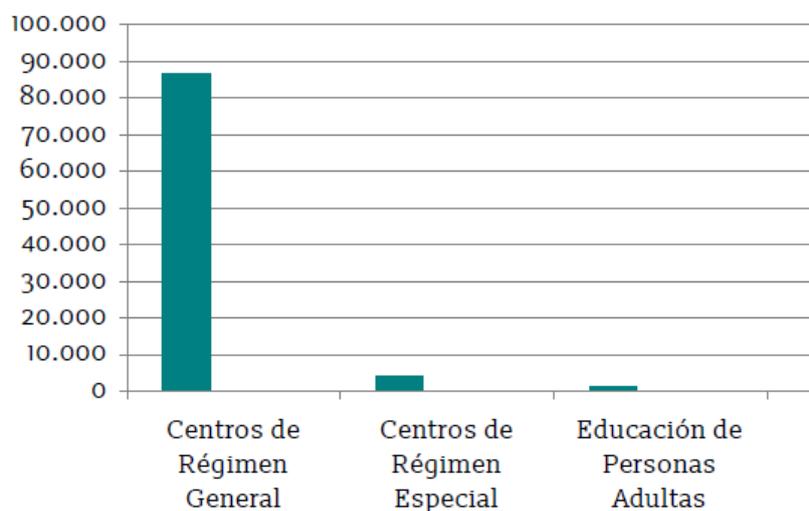


Gráfico 6. Grupos de profesores por edad de la Comunidad de Madrid (2014-15). Tomado de www.madrid.org

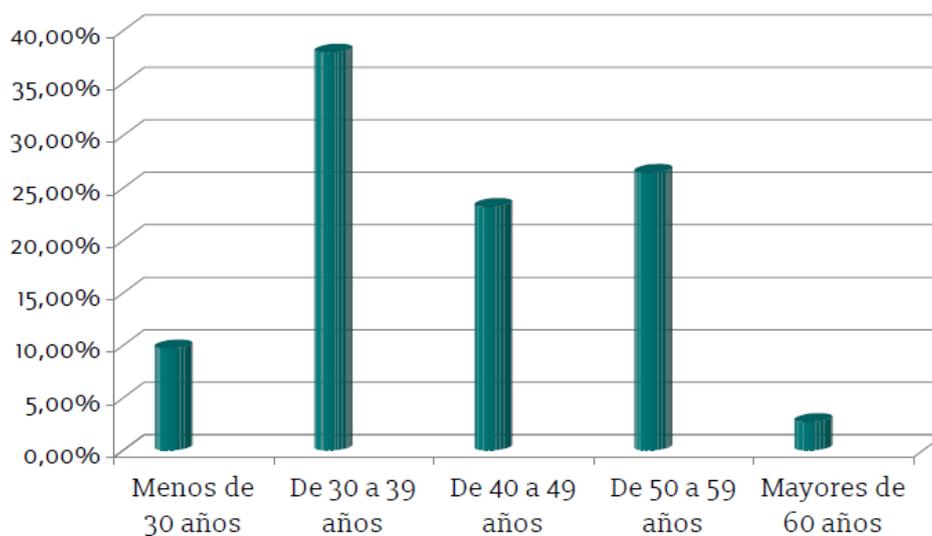


Gráfico 7. Maestros según el sexo de la Comunidad de Madrid (2014-15). Tomado de www.madrid.org

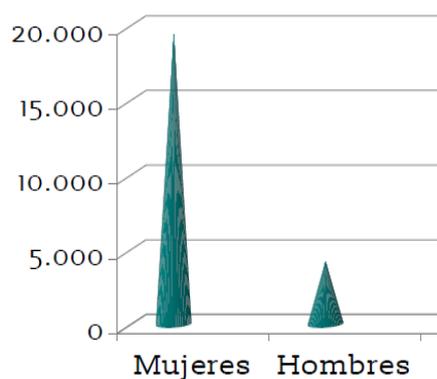
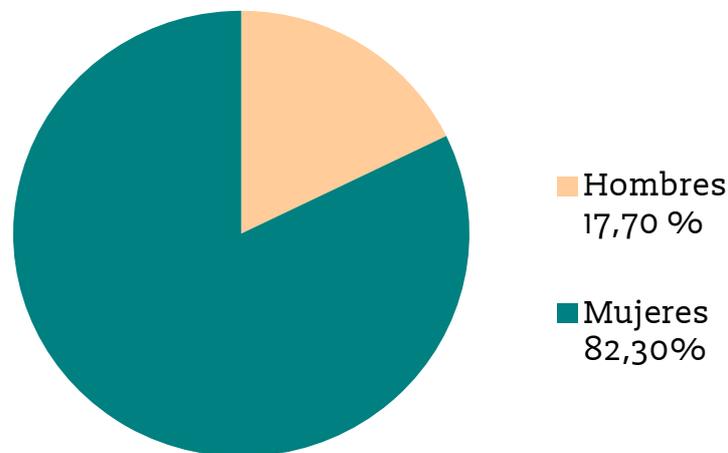


Gráfico 8. Maestros según el sexo de la Comunidad de Madrid (II) (2014-15). Tomado de www.madrid.org



Para desarrollar la investigación se han elegido, como hemos indicado anteriormente, una muestra de 956 profesores. Dentro de la categoría de profesores se incluyen maestros, Equipo Directivo, Orientador, Maestro de Audición y Lenguaje, u Maestro de Pedagogía Terapéutica, como se detalla en la Figura 25.

Figura 25. Características del profesorado encuestado en la investigación (2014-15).
Elaboración propia.

FUNCIÓN	EXPERIENCIA
Maestro: 740	0-5 años: 250 profesores
Equipo directivo: 105	6-10 años: 155 profesores
Orientador: 60	Más de 10 años: 516 profesores
Maestro de Audición y Lenguaje: 14	
Maestro de Pedagogía Terapéutica: 11	

Respecto al tipo de centro que pertenecen los profesores encuestados, la gran mayoría pertenece a colegios ordinarios bilingües (896 profesores), y el resto, a colegios bilingües de atención preferente a alumnado TGD (60 profesores), como se indica en la Figura 26.

Figura 26. Tipo de centro de la investigación (2014-15). Elaboración propia.



Para que la muestra sea representativa de la población, debe cumplir las siguientes condiciones básicas:

- Hay que establecer claramente las características que determinan la totalidad de la población.
- Deben existir garantías de que cada elemento de la población tiene las mismas posibilidades de figurar en la muestra. Por lo tanto, debe utilizarse el procedimiento de muestreo adecuado.
- La muestra debe tener el tamaño adecuado para poder extrapolar los resultados obtenidos al conjunto de la población con garantías de fiabilidad" (Martín y Ruiz-Maya, 1995).

Como se ha indicado en la tesis, el estudio de campo educativo parte de un total de 5.040 profesores que imparten docencia en centros públicos bilingües. De este total se ha seleccionado la muestra de 956 profesores, lo que supone un 19% de la población total.

Respecto a la representatividad de la muestra, cabe señalar que "la representatividad implica que las descripciones y explicaciones adecuadas para la muestra representan de modo fiable y son adecuadas al resto de la población" (Del Río Sadornil, 2005, p. 328).

Tomando como referencia la tabla elaborada por Fisher, Arkin y Colton (1995), para poblaciones superiores a 100.000 sujetos, con una muestra de 625 habría un margen de error del 4% (96% de posibilidades de que la muestra sea representativa), y con 1111 sujetos cabría un error del 3% (97% de posibilidades de que la muestra resulte representativa).

En base a estos datos, en esta investigación tenemos 349.756 profesores, en el curso 2014- 15, de Educación Infantil y Primaria, según los datos facilitados por la Consejería de Educación de Madrid. Se han recogido 956 cuestionarios, se han realizado 10 entrevistas y un grupo de discusión de 10 participantes. Con todo ello, se puede considerar que la representatividad de la muestra es suficiente.

7.2. Recogida y análisis de datos

En este capítulo se exponen los resultados que se han obtenido a lo largo del estudio, tanto, los que se refieren a un carácter cuantitativo como cualitativo.

7.2.1. Cuestionario

Como se ha indicado anteriormente, el cuestionario estaba dividido en tres partes. En este apartado vamos a analizar los datos relativos a la primera parte, es decir, los datos identificativos de los distintos profesionales que han rellenado el cuestionario.

7.2.1.1. Datos de identificación

Por lo que respecta a la situación administrativa, la muestra estaba formada por 956 profesores de los cuales 720 son funcionarios (75%) y 236 (25%) son funcionarios interinos (Gráfico 9).

Si nos referimos a la función que desempeña cada profesor, los datos nos indican que, de los 956 profesores encuestados, el 80% son profesores, el 11% profesores pertenecientes al equipo directivo, el 2,5% desarrollan la función de Audición y Lenguaje y el 1,2% profesores tienen el perfil de Pedagogía

Terapéutica. Aunque no son profesores propiamente dichos, también se ha recogido información de los orientadores de los centros, en este caso del 1% (Gráfico 10).

Gráfico 9. Situación administrativa del profesorado encuestado. Elaboración propia.

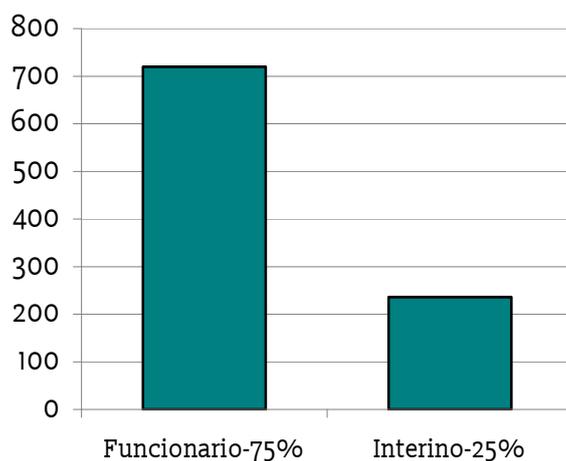
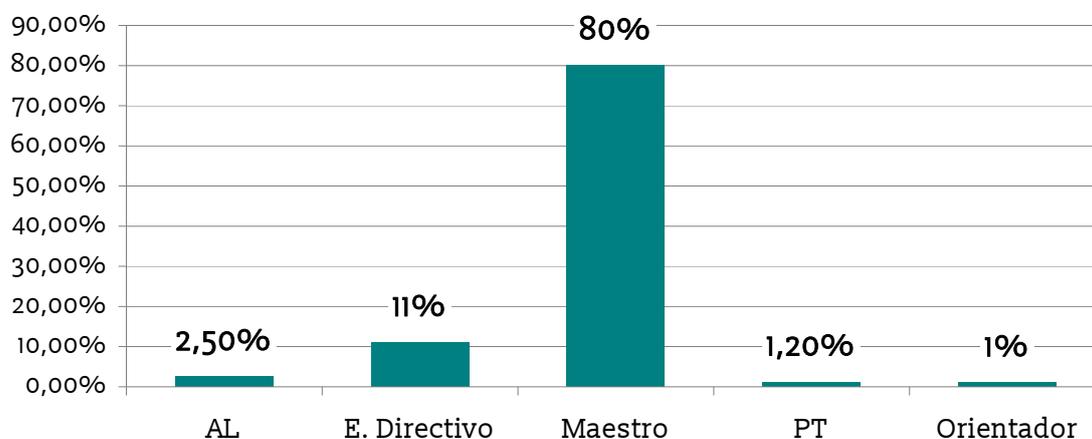
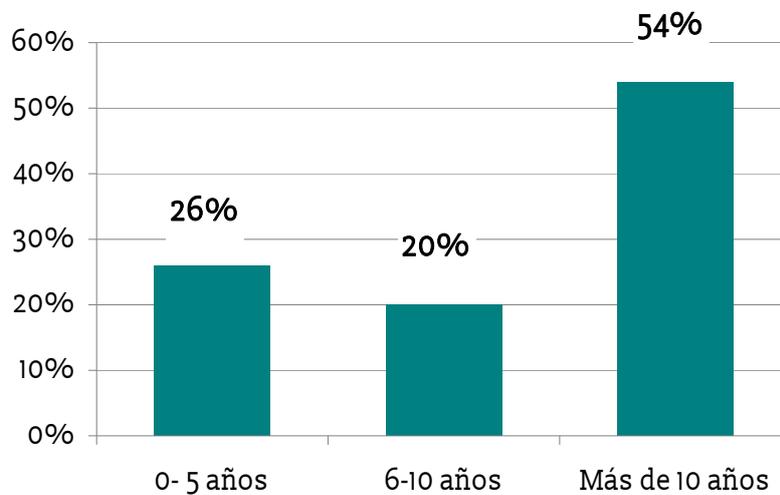


Gráfico 10. Función del profesorado encuestado. Elaboración propia.



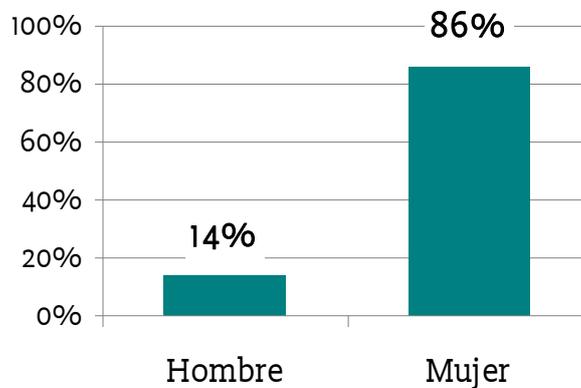
Cuando se analiza la muestra teniendo en cuenta la experiencia docente, de los 956 profesores encuestados, la mayoría, el 54% tienen una experiencia mayor de 10 años, en segundo lugar, con un 26%, la experiencia docente está comprendida entre 0 y 5 años, y por último lugar están los que llevan entre 6 y 10 años (20%) (Gráfico 11).

Gráfico 11. Experiencia docente del profesorado encuestado. Elaboración propia.

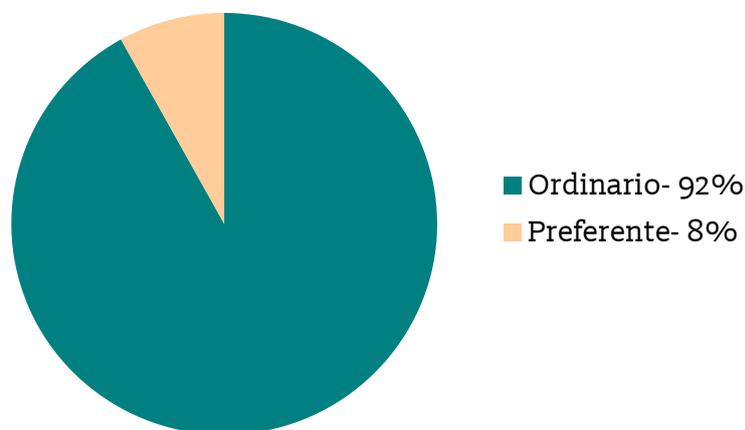


Por último cuando se analiza la muestra atendiendo al sexo, como se puede comprobar la gran mayoría de los encuestados son mujeres (86%), mientras que los hombres son solamente un 14% de la muestra (Gráfico 12).

Gráfico 12. Sexo del profesorado encuestado. Elaboración propia.



En la investigación, las muestras han sido tomadas en dos tipos de centros bilingües, ordinarios y de atención preferente. Según los datos, la gran mayoría son ordinarios, un 92%, mientras que solamente un 8% son de atención preferente (Gráfico 13). En el análisis de los distintos tipos de centros, en los gráficos, aparecen centros de Educación Especial. Estos centros son ordinarios bilingües con algún proyecto específico de intervención en dificultades, y por eso los hemos diferenciado.

Gráfico 13. Tipo de centro del profesorado encuestado. Elaboración propia.

7.2.1.2. Datos de los ítems de investigación

Respecto a la segunda parte del cuestionario, en la cual se ha recogido la información relativa a las dificultades de comunicación, se ha hallado la media, desviación típica y varianza para facilitar la lectura y análisis de los mismos. En la Tabla 25 se exponen los datos más relevantes.

Tabla 25. Media, desviación típica y varianza del cuestionario. Elaboración propia.

Preguntas	Media	Desviación típica	Varianza
1. Conocimiento de normativa	5.53	0.04	0.002
2. Conocimiento de medidas específicas	5.77	0.0089	0.00008
3. L2 dificulta la adquisición de L1	6.66	0.20	0.043
4. Realización de ACIS	8.55	0.62	0.39
5. Coordinación del profesorado	6.73	0.22	0.005
6. Aprendizaje L2 basado en comunicación oral	3.96	0.39	0.16
7. PT y AL bilingües.	3.46	0.53	0.28
8. Interacción con el alumno	4.76	0.22	0.05

Tabla 25. (continuación)

9. Aulas TGD como mecanismos efectivos	4.85	0.20	0.04
10. Contenidos funcionales	5.18	0.24	0.06
11. Competencia emocional	5.96	0.15	0.0027
12. Elección de la lengua en el aula de apoyo	6.449	0.17	0.03
13. Modelo de integración	8.287	0.57	0.33
14. Sesiones de prevención de dificultades	4.10	0.36	0.13
15. Enfoque comunicativo	6.86	0.24	0.06
16. Información familias sobre intervención	5.95	0.49	0.0024
17. Familias pautas de intervención	5.87	0.064	0.009
18. Comunicación en L1 y L2	4.87	0.20	0.04
19. Enfoque multisensorial	5.11	0.14	0.019
20. Material digital	5.77	0.0089	0.00008
MEDIA	5.73		

Respecto al análisis de la primera columna, la media, los datos se han agrupado en cinco bloques para facilitar el análisis y la interpretación. Los cinco bloques son: la normativa y documentos oficiales del centro; la intervención; las aulas TGD; la familia y la valoración del profesorado de los resultados obtenidos (Figura 27).

Tras la recogida, análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante la aplicación de los cuestionarios al profesorado de Educación Primaria encuestado, que ejerce su actividad docente en centros públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, y atiende a alumnos con dificultades de comunicación, considera en su mayoría, que la adquisición de una segunda lengua dificulta la adquisición de la lengua materna (m= 6,7).

Figura 27. Bloques analizados en la investigación. Elaboración propia.

Si se analizan por bloques, respecto al primer bloque, sobre el análisis de la normativa y los documentos oficiales del centro, la gran mayoría del profesorado realiza adaptaciones curriculares ($m=8,6$) (Gráfico 14) y se coordina con el resto del profesorado que atiende al alumno con dificultades de comunicación ($m=6,7$), igualmente posee conocimiento de las medidas específicas ($m=5,8$) y de la normativa específica para el tratamiento de dichas dificultades de comunicación ($m=5,5$).

Analizando los datos, sobre el segundo bloque, relativo a la intervención, la gran mayoría sigue un modelo de integración ($m=9,0$) (Gráfico 15) y pocos profesores son los que siguen un enfoque multisensorial ($m=5,2$). Los contenidos seleccionados no son funcionales en la mayoría de los casos ($m=5,0$). Analizando, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y más concretamente los recursos requeridos, el profesorado opina que se necesitan más recursos digitales, para tratar las dificultades de comunicación ($m=5,0$). No se desarrollan las suficientes sesiones de prevención de dificultades ($m=4,1$). El proceso de enseñanza-aprendizaje no está basado en la interacción con el alumno ($m=4,8$), ni tampoco en la comunicación oral ($m=2,0$).

Gráfico 14. Medias obtenidas en la normativa y documentos oficiales analizados en la investigación. Elaboración propia.

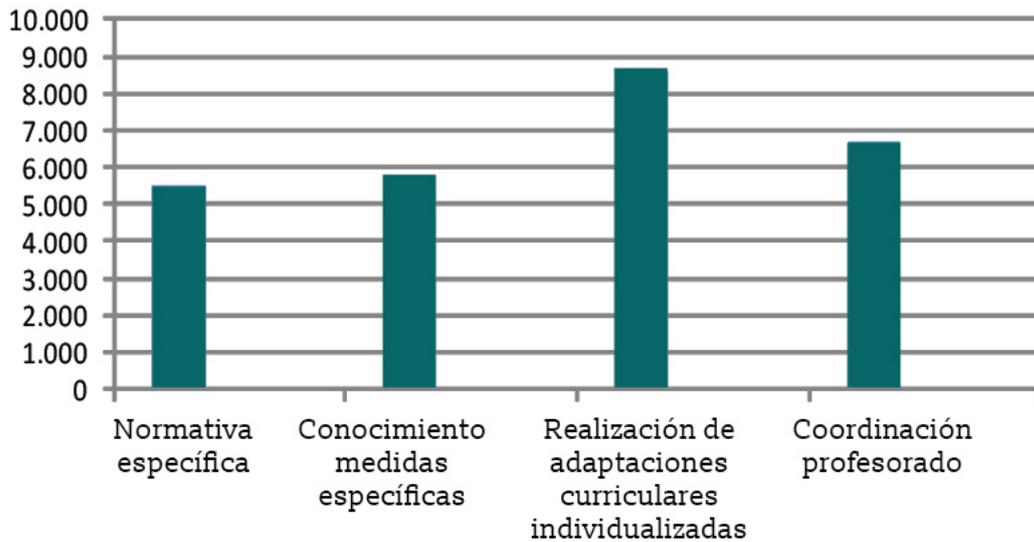
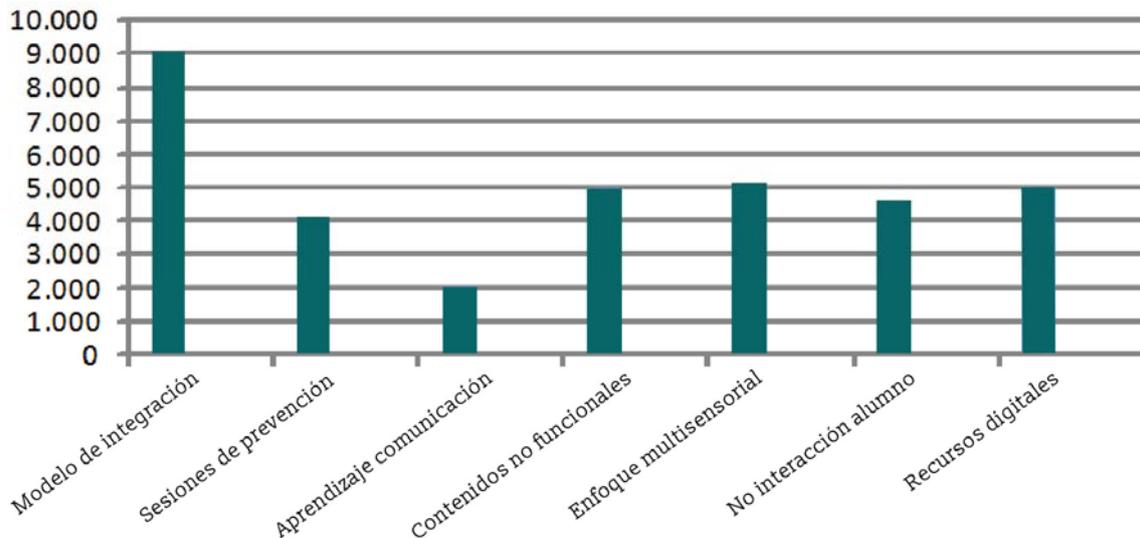


Gráfico 15. Análisis de las medias de la intervención de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Elaboración propia.



Sobre el tercer bloque, respecto a la intervención realizada, en los colegios de atención preferente, y además bilingües, el profesor en muchos casos se encuentra con problemas relativos a la competencia emocional ($m=6,0$) (Gráfico 16) que le dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje y opina que las aulas TGD no son mecanismos efectivos, en la mitad de los casos, para trabajar el bilingüismo con esta tipología de alumnos ($m=5,0$).

Respecto a la familia, el cuarto bloque analizado, en la mayoría de los casos la familia recibe pautas de intervención para trabajar con el alumno ($m=8,0$) y está informada de las dificultades que presenta el alumno ($m=7,0$) (Gráfico 17).

Gráfico 16. Análisis de las medias de las aulas TGD. Elaboración propia.

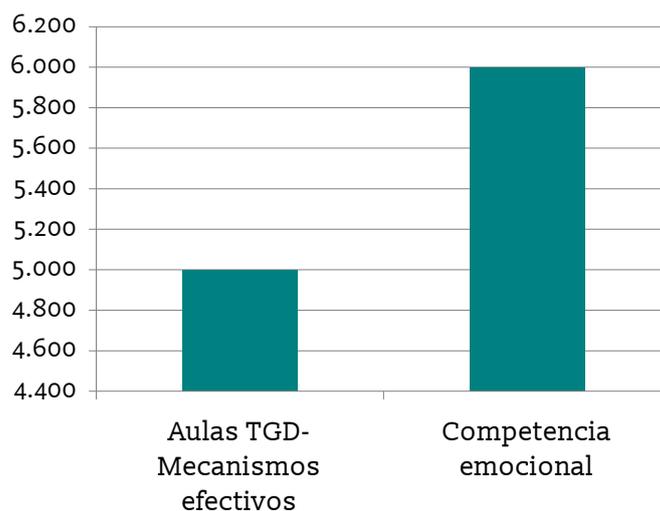
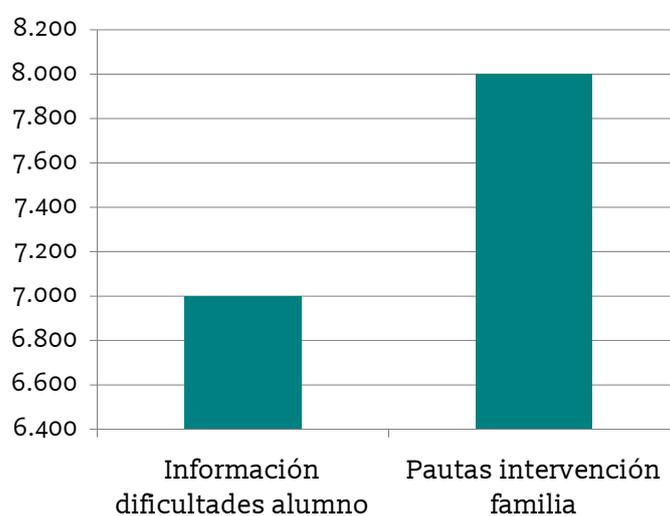


Gráfico 17. Análisis de las medias de la atención dada a las familias. Elaboración propia.



Realizado un análisis comparativo de las medias obtenidas de los diferentes bloques, de los que consta la investigación, se puede afirmar que gran parte del profesorado considera que los programas bilingües no facilitan el desarrollo de la competencia comunicativa ni tampoco el tratamiento de las dificultades de comunicación ($m=6,7$). Como podemos comprobar en el Gráfico 5, la media del

apartado relativo a la intervención es de 3,2, por lo que la intervención debe ser mejorada.

El aprendizaje debe estar basado en la comunicación oral y en la interacción con el alumno. Se deben analizar las dificultades y consecuentemente establecer los objetivos a conseguir por el alumno. Se debe valorar la competencia que posee el alumno en lengua castellana e inglés y priorizar una u otra lengua, o las dos. Todo esto debe estar establecido en las adaptaciones curriculares individualizadas. De la misma forma, se debe elegir y priorizar, si es el caso la lengua o lenguas que se van a utilizar en el aula de apoyo. Las adaptaciones curriculares individualizadas deben concretar de forma muy específica el tratamiento y la intervención en los aspectos relativos a la comunicación.

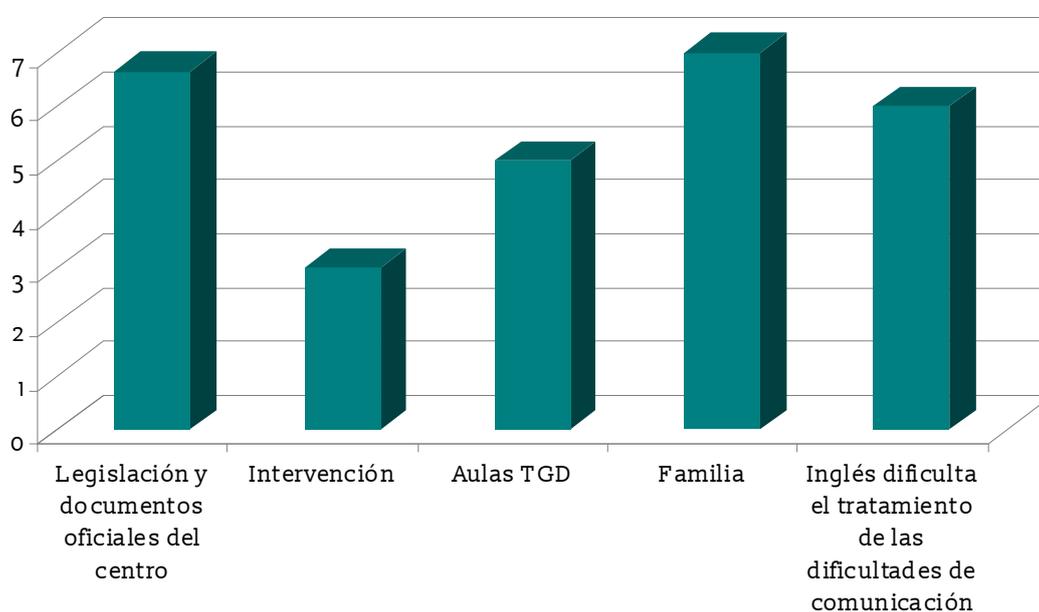
El profesorado encuestado destaca que las mayores dificultades de los profesores entrevistados, para lograr la inclusión de los alumnos que presentan dificultades de comunicación, hace referencia al tipo de discapacidad, su grado de incidencia, las discapacidades asociadas, las destrezas y las estrategias a seguir, el ritmo de aprendizaje y el tiempo a dedicar a cada uno de los alumnos. Sugieren que se pueden ampliar los recursos personales y materiales dentro del aula. La metodología debe estar basada en las posibilidades reales de cada alumno, desarrollando las distintas inteligencias a través de un currículo abierto. Plantean la necesidad de trabajar estrategias basadas en la atención y de prevención de dificultades de comunicación. Finalmente, hacen referencia a la necesidad de plantear un protocolo y modelo a seguir para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües.

En cuanto al tratamiento que se está realizando en las aulas TGD, en los colegios bilingües de atención preferente a esta tipología de alumnos, al igual que el análisis de los aspectos relativos a la competencia emocional, la media de todos los aspectos analizados es de 5,2. Cuando tratamos mecanismos o formas organizativas existentes y coincidentes en los colegios bilingües, como son las aulas TGD, se considera que no son mecanismos sumamente efectivos, en la mayoría de los casos, para el tratamiento del bilingüismo con esta tipología de alumnado.

Respecto al bloque que se engloban aspectos relativos a la familia, la media de las respuestas es de 7,5, por lo que la intervención familiar en la mayoría de los casos, está bien realizada.

Por lo que respecta a la normativa, el primer bloque, la media de todos los ítems es de 6,6, por lo que el profesorado posee un conocimiento aceptable de todos los aspectos relativos a la misma.

Gráfico 18. Medias de los bloques analizados en la investigación. Elaboración propia.



Respecto al análisis de la desviación típica, se puede concluir que las preguntas 4, la realización de adaptaciones curriculares; la pregunta 13 sobre el modelo de integración seguido y la pregunta 14 sobre las sesiones de prevención de dificultades, son las que mayor desviación típica tienen.

Con los datos que existen en la Tabla 25, se comprueba que corresponden con datos distantes a la media, tanto por encima de la misma, como es el caso de las preguntas 4 y 13. En el caso de la pregunta 14, es lo contrario, están distantes, pero la media es muy baja.

Si analizamos la varianza, los datos más bajos corresponden a la preguntas 2 y 20. La primera es sobre el conocimiento de medidas específicas, que como aparece en la tabla, la media es muy parecida a la media del grupo ($m= 5, 73$). Respecto a la pregunta 20, como se puede comprobar también, la media es muy parecida a la de la media del grupo.

Otros datos a destacar, son los datos altos de la varianza en la pregunta 7, sobre los PT y AL bilingües y la 13, sobre el seguimiento del modelo de integración.

7.2.1.3. Análisis de la dependencia de variables

Para realizar el análisis y facilitar la interpretación de las variables dependientes e independientes, se ha utilizado la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett. Según la interpretación de esta prueba, cuando el P-valor, es menor que 0,05, existe dependencia entre las variables independientes y los ítems de investigación. En el caso contrario, cuando este valor es mayor que 0,05, no existe diferencia significativa, entre los ítems de investigación y las variables. Los datos se exponen a continuación.

1) Conocimiento de la normativa relativa al tratamiento educativo de la diversidad

▪ Experiencia docente

Como se puede comprobar en el Gráfico 19, la experiencia docente juega un papel importante en el conocimiento de la normativa. Como indicamos en la Tabla 26, según la prueba de Ji cuadrado de Bartlett, existen diferencias estadísticas significativas. Cabe resaltar que la mayoría de los encuestados tienen un conocimiento muy bajo de la normativa, correspondiente al tratamiento educativo de la diversidad. Solamente llegan al aprobado justo los encuestados que tienen una experiencia de más de 10 años. Los que tienen una experiencia entre 0-5 años o 6-10 años, no llegan al aprobado.

Gráfico 19. Media de experiencia docente y conocimiento de normativa. Elaboración propia.

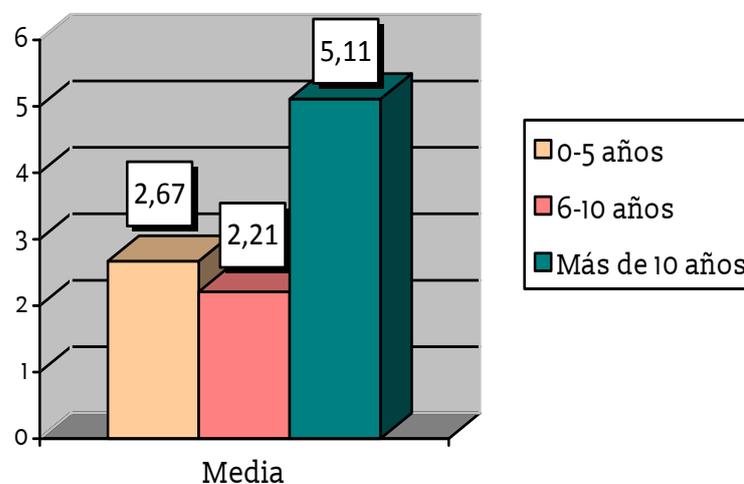


Tabla 26. Dependencia experiencia docente y conocimiento de normativa.

Valor	Df	P-valor
1340.959	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Cargo desempeñado en el centro

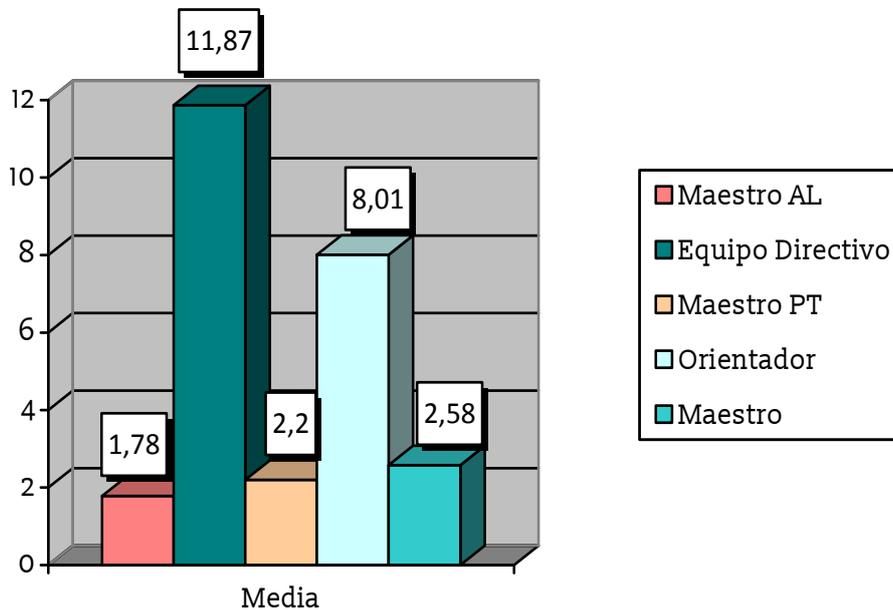
Es evidente, según los datos, que el cargo desempeñado en el centro, juega un papel importante en el conocimiento de la normativa. Como indica la Tabla 27, en la prueba de Ji cuadrado, existen diferencias significativas estadísticamente. Los orientadores y los equipos directivos, son los que más media tienen ($m= 9,87$ y $m=8,01$). Los demás cargos desempeñados en el centro, tienen una puntuación muy baja, no llegan al aprobado (Gráfico 20).

Tabla 27. Dependencia función en el centro y conocimiento de normativa

Valor	Df	P-valor
2598.648	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 20. Media de función y conocimiento de normativa. Elaboración propia.



▪ **Sexo**

Según los datos reflejados en el Gráfico 21, existe diferencia en cuanto a los sexos de los encuestados. Los hombres poseen un mayor conocimiento de la normativa ($m=5,58$), respecto a las mujeres, que poseen un conocimiento menor ($m=3,69$). Como indica la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, existen diferencias significativas, en cuanto al sexo masculino y femenino (Tabla 28).

Gráfico 21. Media de conocimiento de normativa y sexo. Elaboración propia.

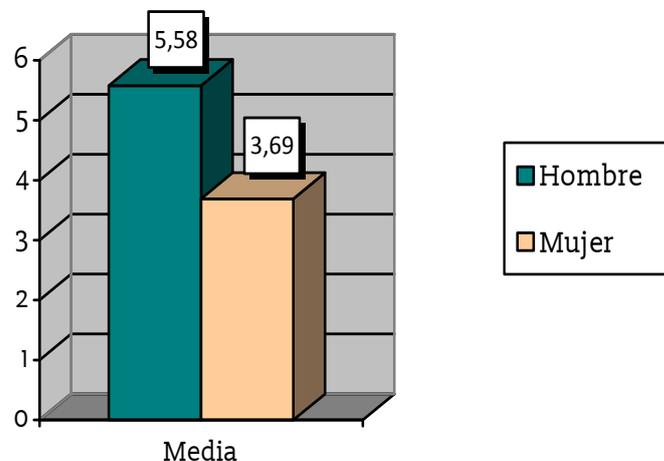


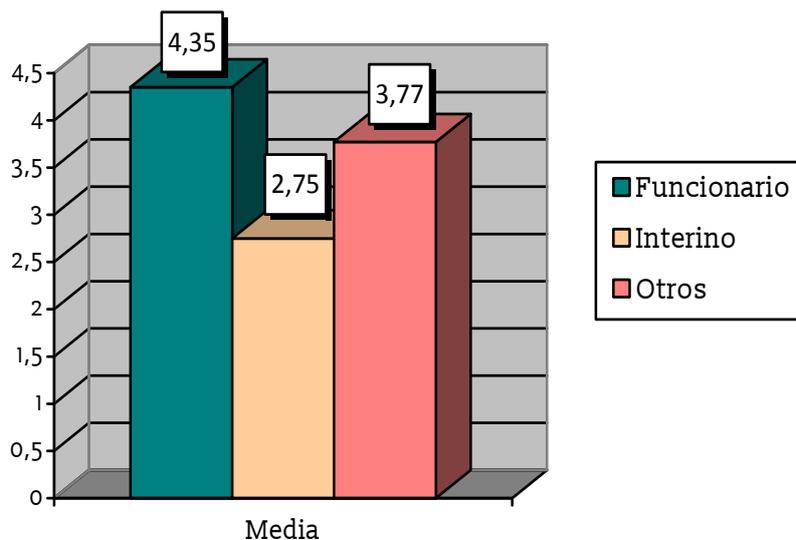
Tabla 28. Dependencia conocimiento de normativa y sexo.

Valor	Df	P-valor
38.5305	3	2.182e-08

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Situación administrativa

Los funcionarios tienen un mayor conocimiento de la normativa, pero según los datos, ninguno de los grupos llega al aprobado (Gráfico 22). Según indica la prueba de Bartlett, existen diferencias significativas entre la situación administrativa y el conocimiento de normativa (Tabla 29).

Gráfico 22. Media de situación administrativa y conocimiento de normativa. Elaboración propia.**Tabla 29.** Dependencia situación administrativa y conocimiento de normativa.

Valor	Df	P-valor
626.8836	2	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Tipo de centro

El tipo de centro es importante para el conocimiento de la normativa. Destacan los colegios públicos con atención preferente a alumnos TGD, que poseen un alto

conocimiento de la normativa. Si interpretamos los datos de forma decreciente, en segundo lugar irían los ordinarios, y de forma muy significativa, con una varianza muy baja, los colegios de educación especial (Gráfico 23). Según indica la prueba de Bartlett en la Tabla 30, existen diferencias significativas entre el tipo de centro y el conocimiento de normativa.

Gráfico 23. Media de tipo de centro y conocimiento de normativa. Elaboración propia

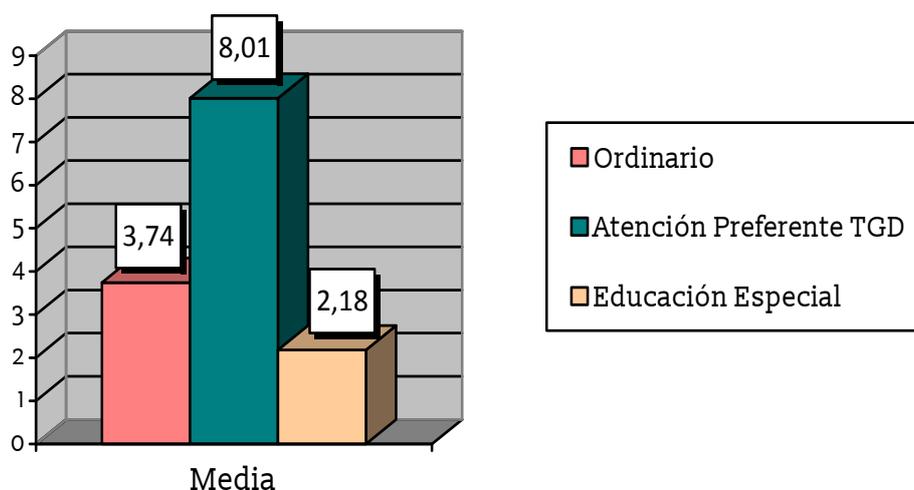


Tabla 30. Dependencia tipo de centro y conocimiento de normativa.

Valor	Df	P-valor
170,9294 2	2	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

2) Las aulas TGD como mecanismos efectivos para el tratamiento de las dificultades de comunicación

▪ Experiencia docente

Según indica la prueba de Ji cuadrado en la Tabla 31, existen diferencias significativas en cuanto a la experiencia docente. Los que poseen una experiencia de más de 10 años, según indican los datos, son los que tienen una opinión más positiva sobre las aulas TGD. Según la experiencia docente es más

pequeña, los datos nos indican que las aulas TGD son mecanismos poco efectivos (Gráfico 24).

Gráfico 24. Media de experiencia docente y aulas TGD. Elaboración propia.

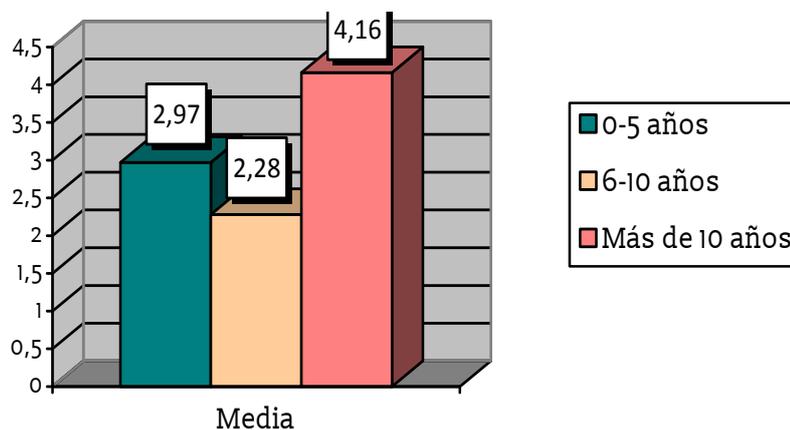


Tabla 31. Dependencia experiencia docente y aulas TGD.

Valor	Df	P-valor
203.3624	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Cargo desempeñado en el centro

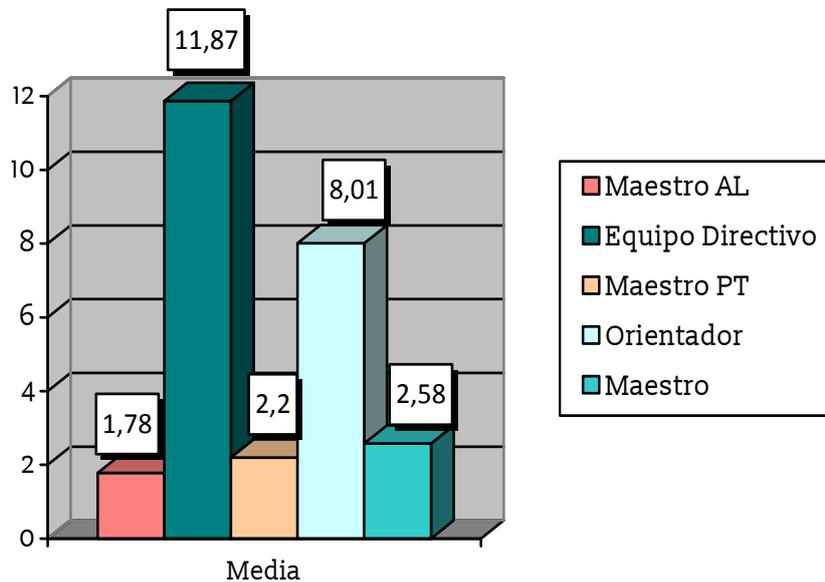
Destaca la opinión muy positiva de los maestros en general sobre las aulas TGD, y de los de la especialidad de AL. Contrasta con la opinión que tiene el equipo directivo y los orientadores, los cuales tienen una media alrededor del 3. Según indica la prueba De Ji Cuadrado de Bartlett, existen diferencias significativas entre función desempeñada en el centro y las aulas TGD (Tabla 32).

Tabla 32. Dependencia función en el centro y aulas TGD.

Valor	Df	P-valor
Inf.	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 25. Media de función y aulas TGD. Elaboración propia.



▪ **Sexo**

Existen diferencias muy significativas entre la opinión que tienen los encuestados del sexo femenino y masculino, en cuanto al funcionamiento de las aulas TGD. Como se puede observar en los cuadros, los encuestados de sexo femenino tienen una valoración más positiva que los encuestados del sexo masculino (Gráfico 26). Según indica la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, existen diferencias significativas entre el sexo de los encuestados y las aulas TGD (Tabla 33).

Gráfico 26. Media de sexo y aulas TGD. Elaboración propia.

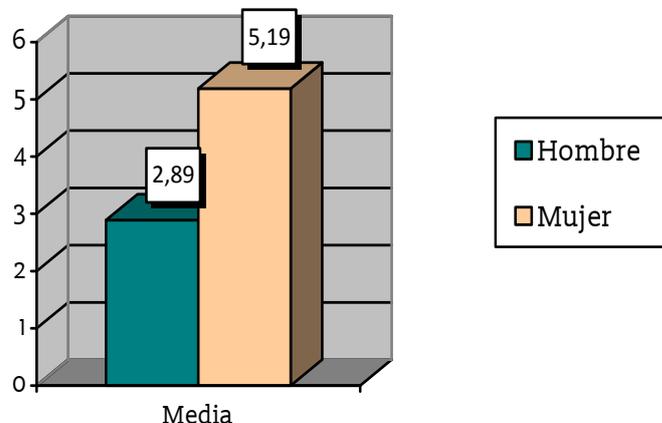


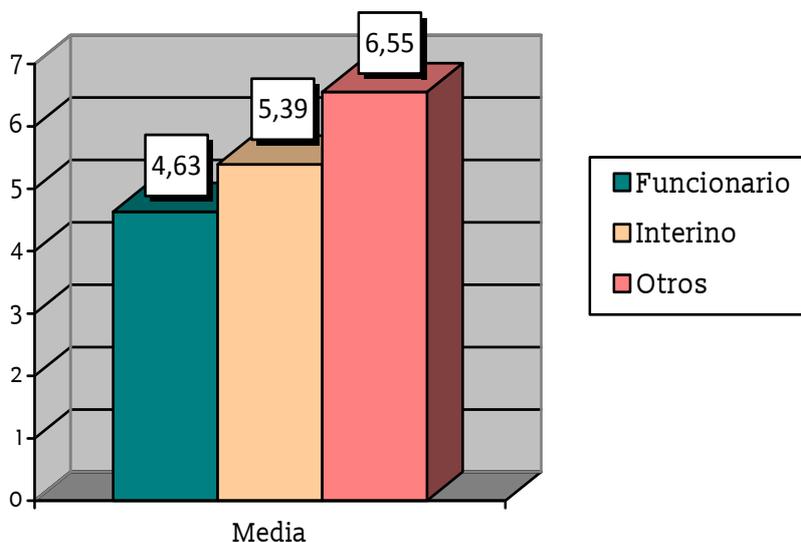
Tabla 33. Dependencia sexo y aulas TGD.

Valor	Df	P-valor
28.3917	3	3.005e-06

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Situación administrativa

En el proceso educativo están implicados profesionales con diversas situaciones administrativas. Los profesionales que están incluidos en la categoría de "otros" son los que tienen una mejor valoración de las aulas TGD. Los funcionarios y los funcionarios interinos tienen una opinión muy parecida, alrededor de 6 (Gráfico 27). Según indica la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, existen diferencias significativas entre la situación administrativa y la aulas TGD (Tabla 34).

Gráfico 27. Media de situación administrativa y aulas TGD. Elaboración propia.**Tabla 34.** Dependencia situación administrativa y aulas TGD.

Valor	Df	P-valor
26.3332	2	1.913e-06

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Tipo de centro**

Cuando tratamos de analizar el tratamiento desarrollado en las aulas TGD de los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid y establecemos tres categorías de colegios, observamos diferencias significativas. Cuando hablamos de colegios ordinarios públicos bilingües, más o menos la mitad de los profesores encuestados creen que las aulas TGD son mecanismos efectivos cuando no trabajan en ellas. Sin embargo, cuando preguntamos a profesores que trabajan en las aulas TGD, indican que no son mecanismos efectivos para el tratamiento de dificultades de comunicación. Esta opinión se asemeja a la de los profesores de los colegios de educación especial, que igualmente opinan que no son mecanismos efectivos para la intervención (Gráfico 28).

Gráfico 28. Media de tipo de centro y aulas TGD.

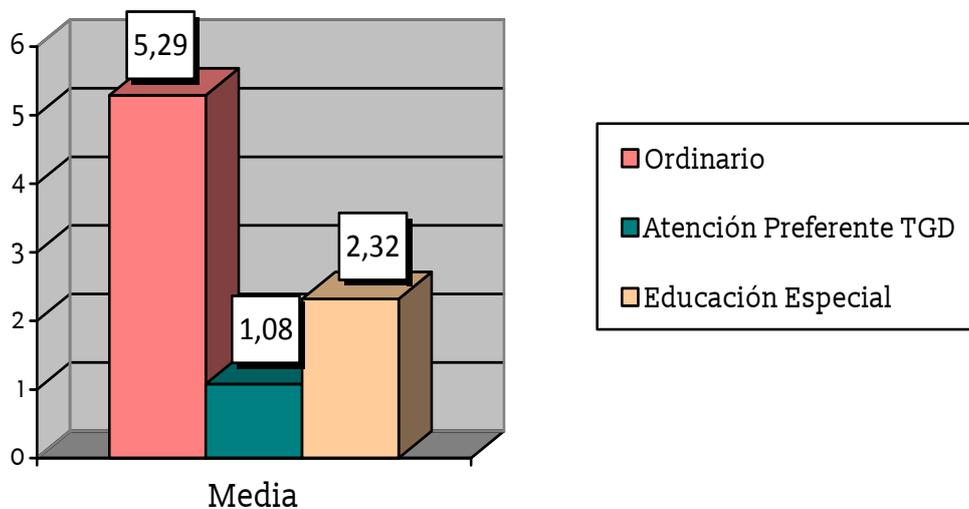


Tabla 35. Dependencia tipo de centro y aulas TGD.

Valor	Df	P-valor
189.2451		2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

3) Competencia emocional

▪ Experiencia docente

A la hora de analizar el tratamiento de la competencia emocional, como comprobamos en el gráfico, a menor experiencia docente, mayor énfasis en la competencia emocional. Si observamos el Gráfico 29, las diferencias entre los tres grupos establecidos acorde la experiencia docente, son estadísticamente significativas (Tabla 36).

Gráfico 29. Media de experiencia docente y competencia emocional. Elaboración propia.

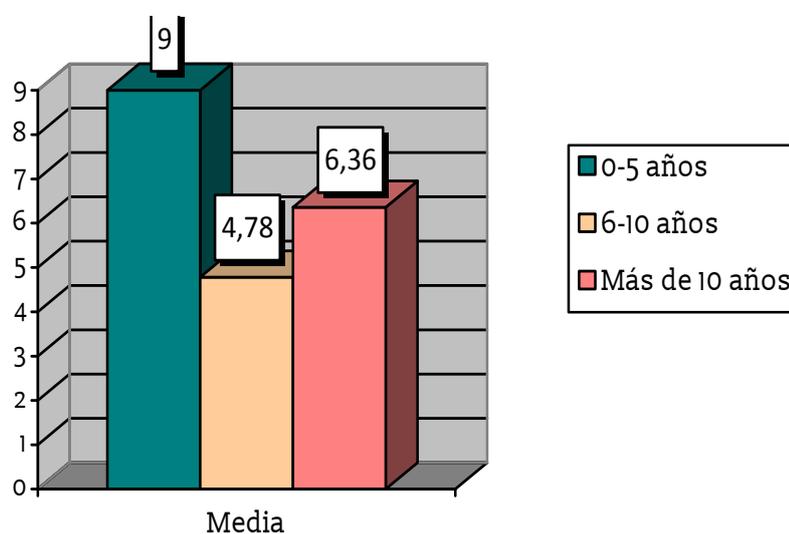


Tabla 36. Dependencia experiencia docente y competencia emocional.

Valor	Df	P-valor
30.0365	6	3.869e-05

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Cargo desempeñado en el centro

La variable de "competencia emocional" muestra resultados muy dispares al analizarla con las distintas categorías establecidas en cuanto a la función desempeñada en el centro por el profesorado que trabaja en el mismo. Resultados muy positivos encontramos en los maestros de AL, equipo directivo,

maestros y maestros PT, que contrastan con la opinión que poseen los orientadores, que son muy bajos (Gráfico 30).

Gráfico 30. Media de función y competencia emocional. Elaboración propia.

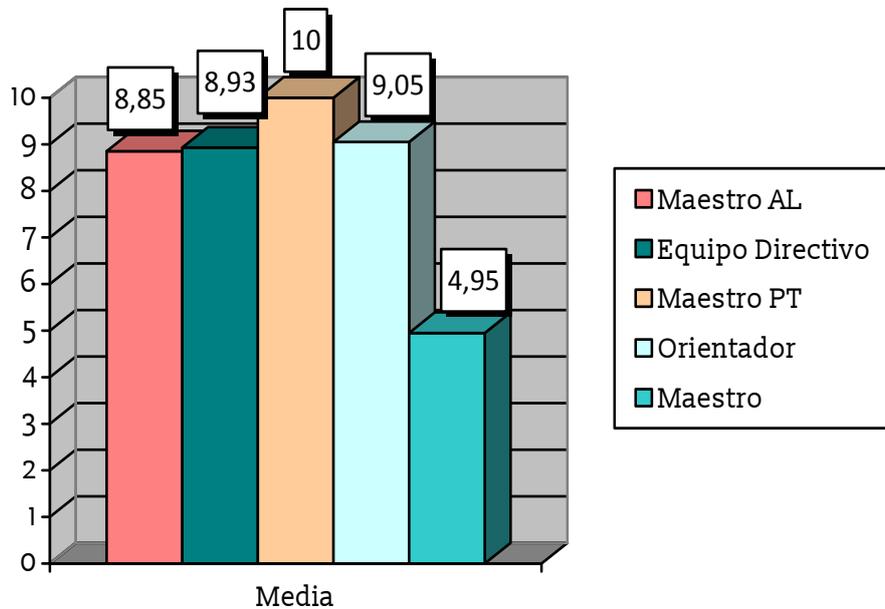


Tabla 37. Dependencia función en el centro y competencia emocional.

Valor	Df	P-valor
135.7793	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

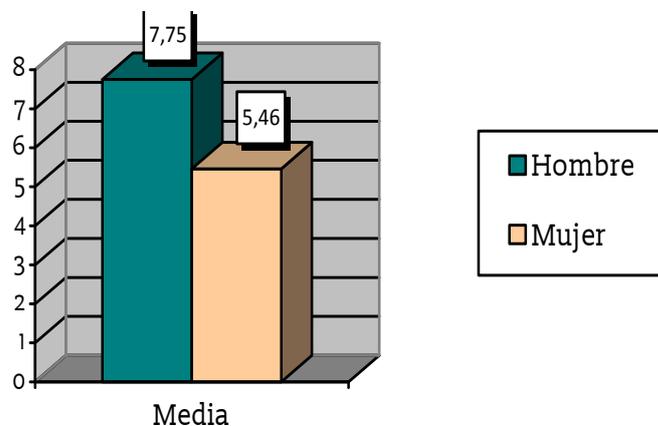
▪ **Sexo**

Al analizar la misma variable, la competencia emocional, respecto al sexo, como se observa en las tablas, no existen diferencias significativas (Gráfico 31 y Tabla 38). Ambas medias están aprobadas y es más alta la de los hombres, la cual está comprendida entre 7-8.

Tabla 38. Dependencia sexo y competencia emocional.

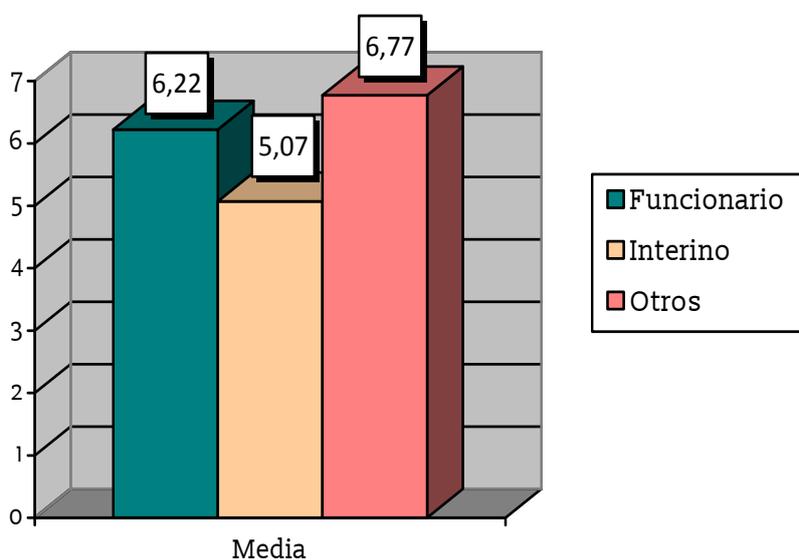
Valor	Df	P-valor
5.6681	3	0.1289

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 31. Media de sexo y competencia emocional. Elaboración propia.

- **Situación administrativa**

Si analizamos la competencia emocional atendiendo a la situación administrativa (Gráfico 32), se concluye que como nos demuestra la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett no existen diferencias significativas (Tabla 39). Si es cierto que todos los encuestados tienen una media aprobada, sobresaliendo la categoría de "otros".

Gráfico 32. Media de situación administrativa y competencia emocional. Elaboración propia.**Tabla 39.** Dependencia situación administrativa y competencia emocional.

Valor	Df	P-valor
4.2802	2	0.1176

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Tipo de centro**

Como apreciamos en la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett (Tabla 40), existen diferencias significativas en cuanto al tipo de centro y la competencia emocional. Resulta bastante llamativo el dato tan bajo respecto a esta competencia en los colegios de atención preferente a alumnado TGD, que es de 1,2. La media más alta la obtienen los colegios ordinarios. Los colegios de Educación Especial, obtienen un escaso aprobado (Gráfico 33).

Gráfico 33. Media de tipo de centro y competencia emocional. Elaboración propia.

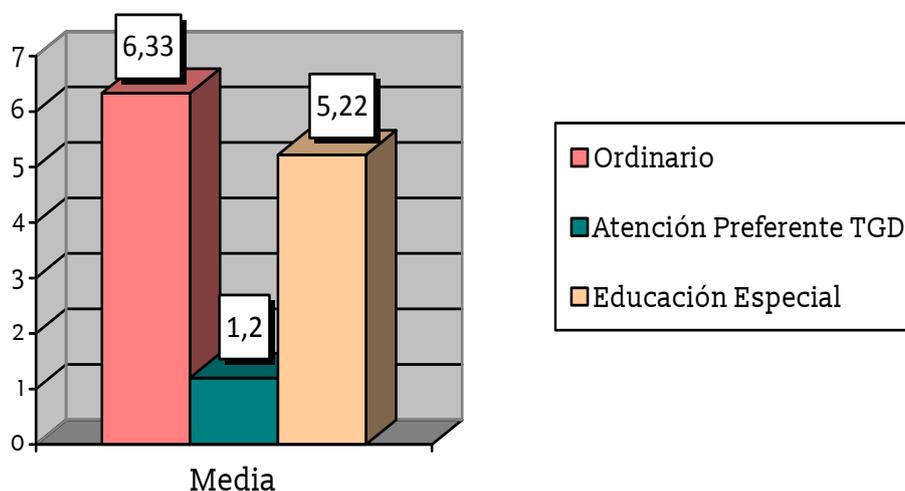


Tabla 40. Dependencia tipo de centro y competencia emocional.

Valor	Df	P-valor
120.1219	2	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

4) La comunicación en L1 y L2

▪ **Experiencia docente**

Como se observa en la Tabla 41 de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, existen diferencias significativas en cuanto a la variable de la comunicación en la primera

lengua o extranjera, y la experiencia docente (Gráfico 34). Ninguno de los grupos encuestados obtiene una media aprobada. Las tres medias están en torno al 4.

Gráfico 34. Media de experiencia docente y comunicación en L1 y L2. Elaboración propia.

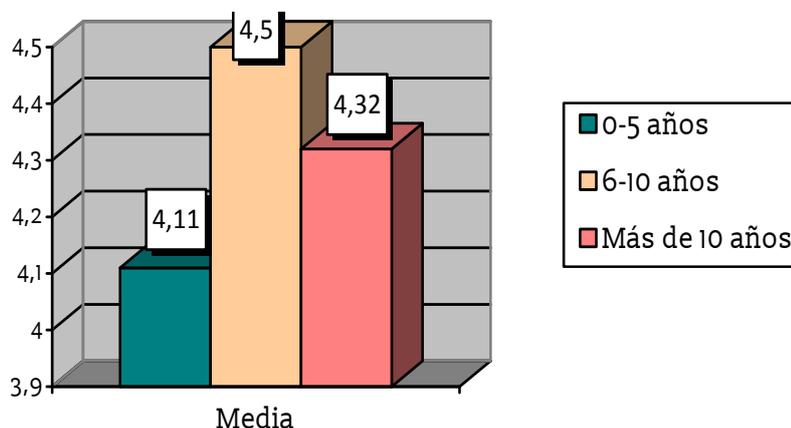


Tabla 41. Dependencia experiencia docente y comunicación en L1 y L2.

Valor	Df	P-valor
17.2395	6	0.008442

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Cargo desempeñado en el centro

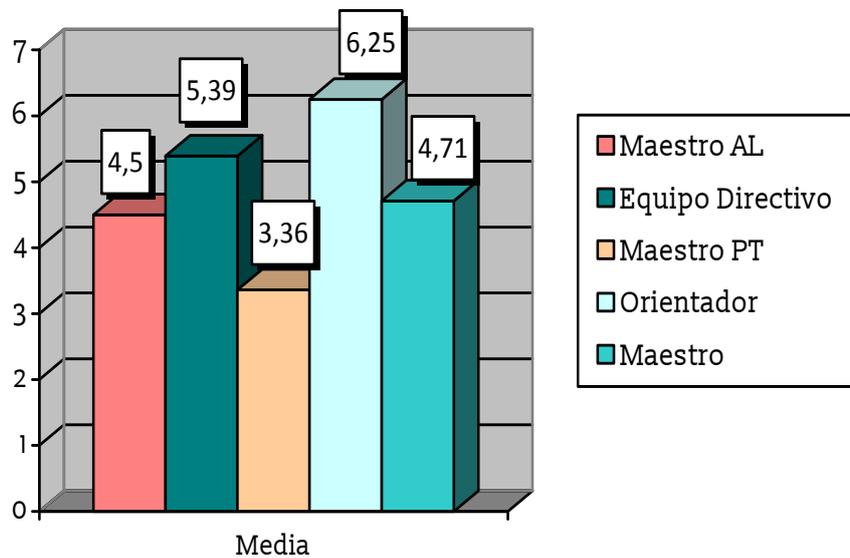
Observando el dato proporcionado por la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett (Tabla 42), existen diferencias significativas, en cuanto a la comunicación en L1 y L2 y la experiencia docente. Como se observa en los datos, los maestros PT son los que tienen una valoración más baja respecto a este apartado. Destaca con notas bajas el maestro PT, cuya media no supera el 4 (Gráfico 35).

Tabla 42. Dependencia función y comunicación en L1 y L2.

Valor	Df	P-valor
20.2824	6	0.002466

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 35. Media de función y comunicación en L1 Y L2. Elaboración propia.



▪ **Sexo**

Cuando se analiza la comunicación en L1 y L2, atendiendo al sexo de los encuestados, se observa que existen diferencias significativas. Los hombres tienen una media superior a las mujeres. La media de las mujeres no llega al aprobado, mientras que los hombres obtienen un 5,43 (Gráfico 36 y Tabla 43).

Gráfico 36. Media de sexo y comunicación en L1 y L2. Elaboración propia.

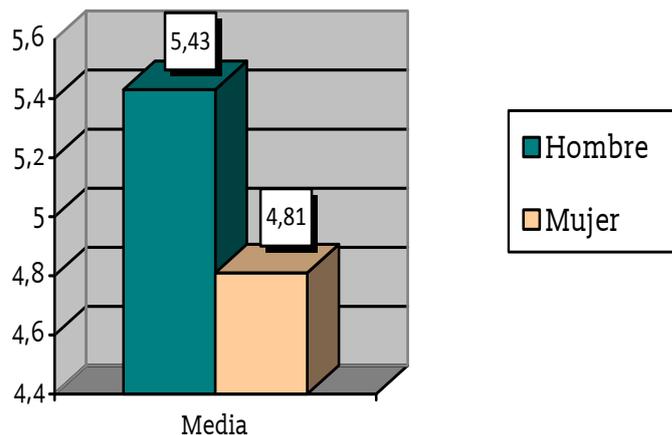


Tabla 43. Dependencia sexo y comunicación en L1 y L2.

Valor	Df	P-valor
Inf.	3	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Situación administrativa

Se observa en la tabla de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett que las diferencias son significativas (Tabla 44). Aunque las diferencias son significativas, la media más alta la obtienen los profesores interinos, seguidos de los funcionarios. En tercer lugar, está el grupo de "otros", que no consigue llegar al aprobado.

Gráfico 37. Media de situación administrativa y comunicación en L1 y L2. Elaboración propia.

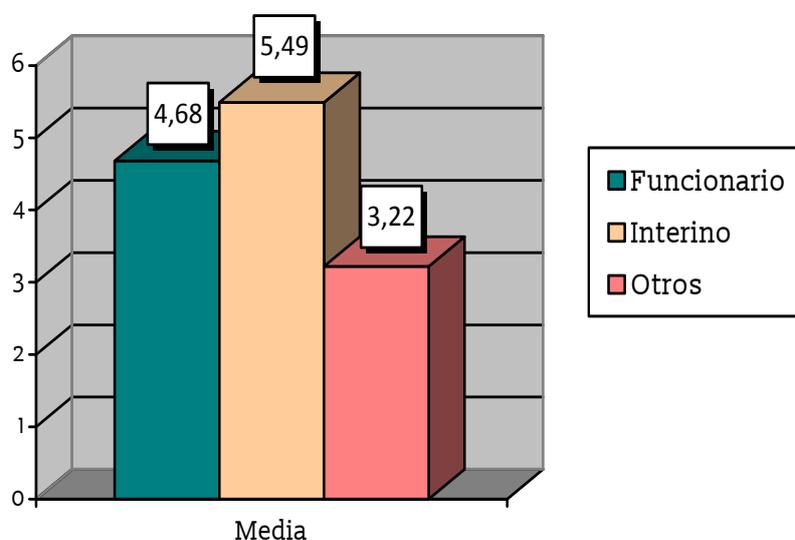


Tabla 44. Dependencia situación administrativa y comunicación en L1 y L2.

Valor	Df	P-valor
9.0708	2	0.01072

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Tipo de centro

Al analizar los datos con la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett (Tabla 45), se comprueba que las diferencias son significativas en cuanto al tipo de centro. Las medias más bajas son las relativas a los colegios de educación especial. Los colegios de Atención Preferente a alumnado TGD obtienen la media más alta. Los colegios de Educación Especial no consiguen aprobar, quedando con la media en 2,2 (Gráfico 38).

Gráfico 38. Media de tipo de centro y comunicación en L1 y L2. Elaboración propia.

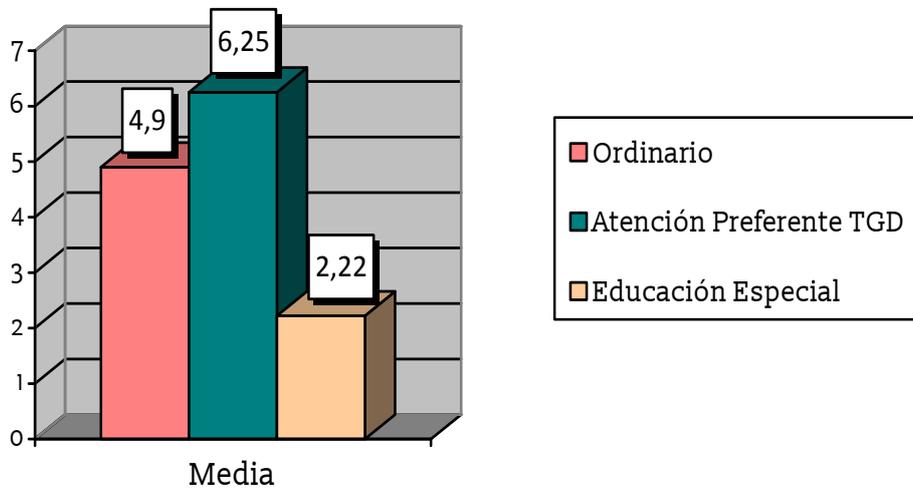


Tabla 45. Dependencia tipo de centro y comunicación en L1 y L2.

Valor	Df	P-valor
83.6059	2	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

5) Conocimiento de medidas específicas para el tratamiento de las dificultades de comunicación

▪ Experiencia docente

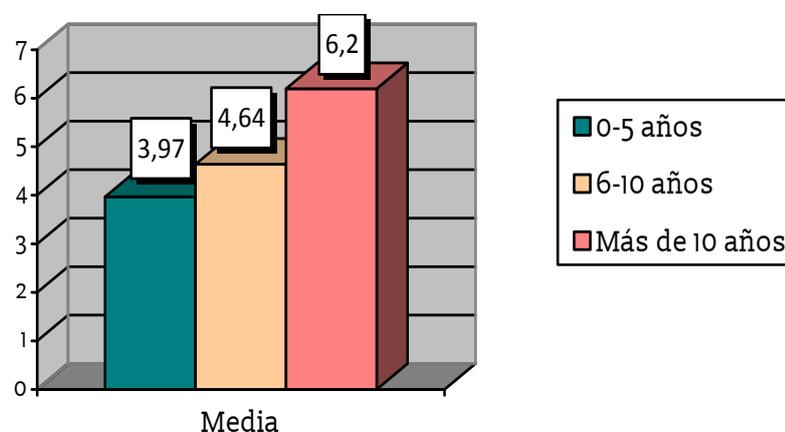
Al analizar con la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett los datos relativos al conocimiento de las medidas específicas y la experiencia docente, los datos indican que existen diferencias significativas (Tabla 46). Los profesores que tienen una mayor experiencia docente poseen un mayor conocimiento de las medidas específicas (Gráfico 39). El grupo de profesores que tienen una mayor experiencia aprueban, mientras que los profesores incluidos en el grupo de 0-5 años y 6-10 años, no consiguen el aprobado.

Tabla 46. Dependencia experiencia docente y conocimiento medidas específicas.

Valor	Df	P-valor
164.5692	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 39. Media de experiencia docente y conocimiento de medidas específicas.
Elaboración propia.



▪ **Cargo desempeñado en el centro**

El conocimiento de las medidas específicas depende de la función desempeñada en el centro, como se indica en la tabla. Los maestros opinan que es necesaria una normativa más específica, mientras que los demás cargos tienen una opinión completamente distinta (Gráfico 40 y Tabla 47). Como puede verse en el gráfico, las medias son muy altas, en torno al 8-9, menos los profesores, cuya media no llega al 5.

Gráfico 40. Media de función y conocimiento de medidas específicas. Elaboración propia.

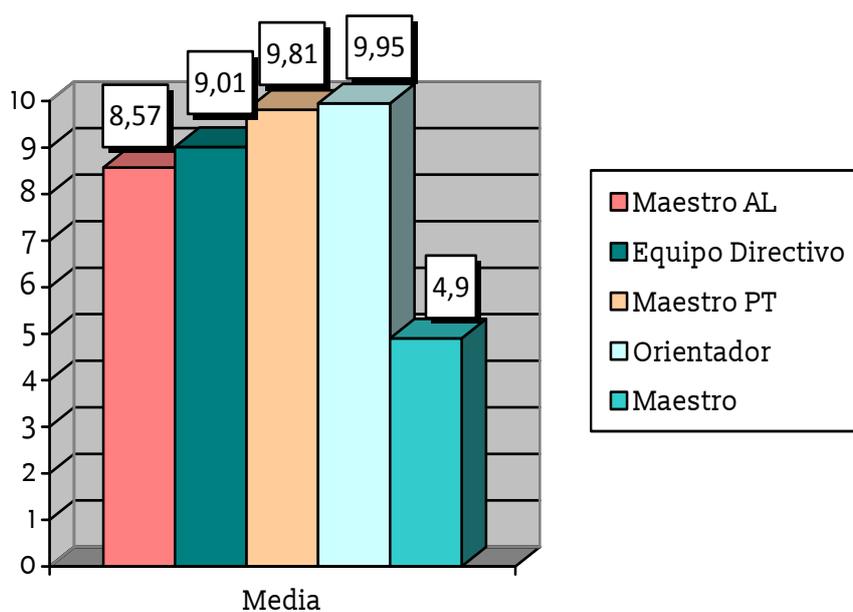


Tabla 47. Dependencia función y conocimiento de medidas específicas.

Valor	Df	P-valor
174.8152	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Sexo**

Según el valor correspondiente de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, no existen diferencias significativas en cuanto al sexo y las medidas específicas (Tabla 48). Si es cierto que los dos grupos de mujeres y hombres encuestados aprueban, y consiguen mejores medias los hombres, muy cerca del 8.

Gráfico 41. Media de sexo y conocimiento de medidas específicas. Elaboración propia.

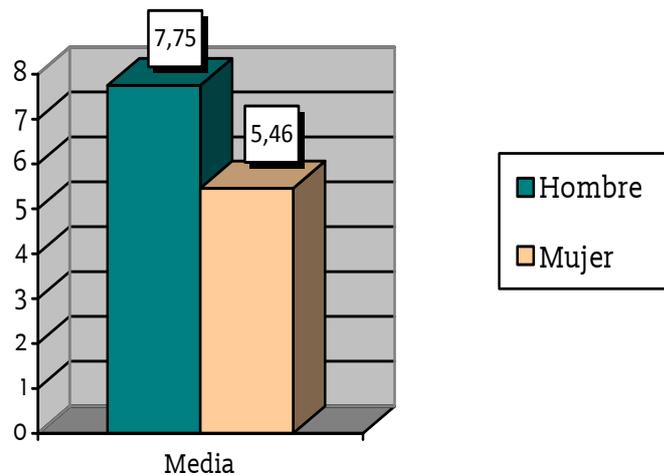


Tabla 48. Dependencia sexo y conocimiento de medidas específicas.

Valor	Df	P-valor
3.5821	3	0.3103

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Situación administrativa**

Según la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, existen diferencias significativas entre la situación administrativa y las medidas específicas (Gráfico 42 y Tabla 49). Pero

se puede afirmar que hay dos grupos de encuestados, funcionarios e interinos, que consiguen una media mayor al 5; y el grupo "otros", que no consigue una media de 5.

Gráfico 42. Media de situación administrativa y conocimiento de medidas específicas.
Elaboración propia.

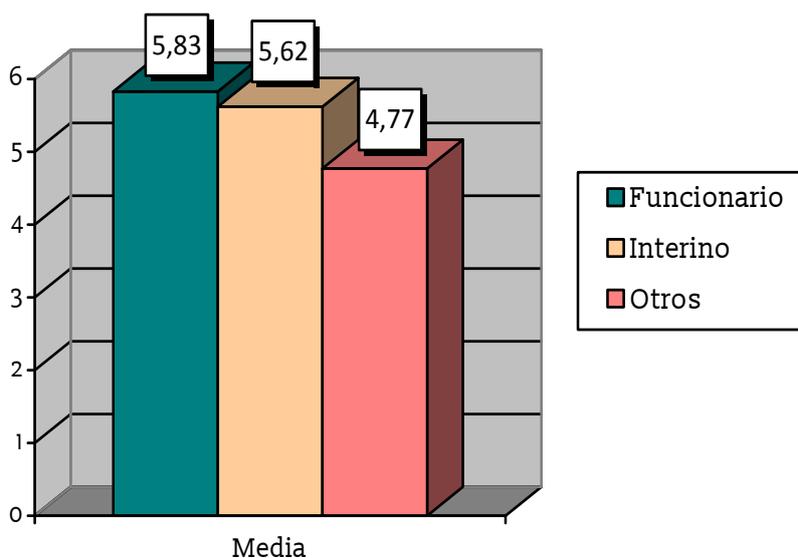


Tabla 49. Dependencia situación administrativa y conocimiento de medidas específicas.

Valor	Df	P-valor
11.6004	2	0.003027

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Tipo de centro

Si se analiza la necesidad de medidas específicas y el tipo de centro, existen diferencias significativas, según muestra el valor de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett (Tabla 50). Los colegios de atención preferente a alumnado TGD creen necesaria la existencia de una normativa más específica, al igual que los de educación especial y los ordinarios (Gráfico 43). Destacan los colegios de Atención preferente al alumnado TGD, cuya media es muy alta. Los otros tipos de colegios, tienen una media más baja, entre 5-6.

Gráfico 43. Media de tipo de centro y conocimiento de normativa. Elaboración propia.

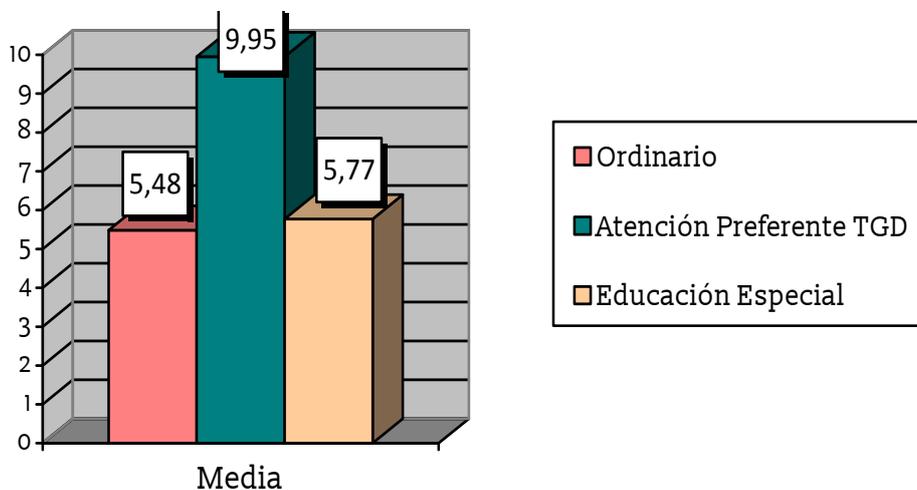


Tabla 50. Dependencia tipo de centro y conocimiento de medidas específicas.

Valor	Df	P-valor
167.471	2	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

6) Conocimiento de normativa relativa a las dificultades de comunicación

▪ Experiencia docente

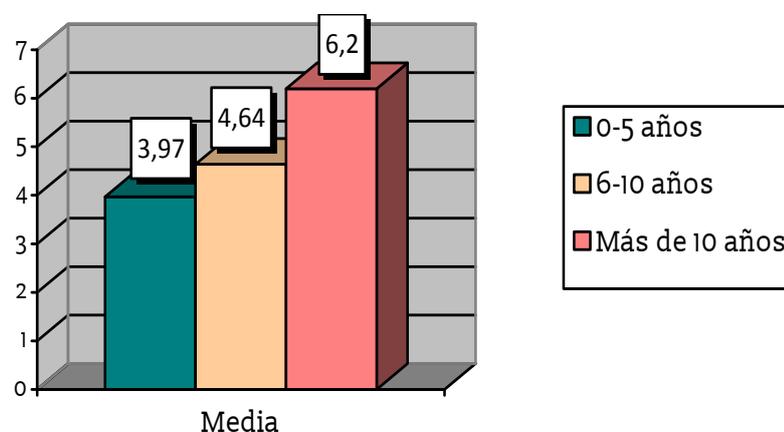
La experiencia docente y el conocimiento de de la normativa relativa a las dificultades de comunicación muestran diferencias significativas. La media aumenta de forma positiva, a la vez que lo hace la edad (Gráfico 44). El grupo cuya experiencia es más baja, 0-5 años, no consigue llegar al aprobado.

Tabla 51. Dependencia conocimiento de normativa y situación administrativa.

Valor	Df	P-valor
239.4805	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 44. Media de experiencia docente y conocimiento de normativa. Elaboración propia.



▪ Situación administrativa

Según la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, no existen diferencias significativas en cuanto a la situación administrativa y el conocimiento de normativa por los distintos profesionales en el centro (Tabla 52 y Gráfico 45). Destacan las medias muy altas del maestro AL, el equipo directivo, el maestro PT y el orientador. Igualmente, remarcar la media más baja de los maestros, solamente obtienen un 4,45.

Gráfico 45. Media de situación administrativa y conocimiento de normativa. Elaboración propia.

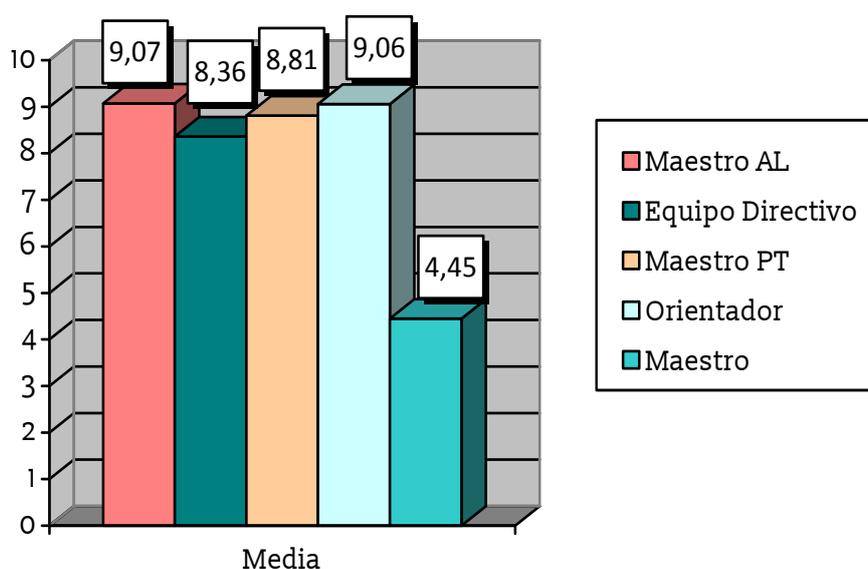


Tabla 52. Dependencia situación administrativa y conocimiento de normativa.

Valor	Df	P-valor
8.4545	6	0.2067

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Sexo**

Según la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, no existen diferencias significativas en cuanto el conocimiento de normativa y el sexo de los distintos profesionales en el centro (Tabla 53 y Gráfico 46). Ambos grupos, hombres y mujeres, tienen una media superior a 5, siendo más elevada la de los hombres con 7,41.

Gráfico 46. Media de sexo y conocimiento de normativa. Elaboración propia.

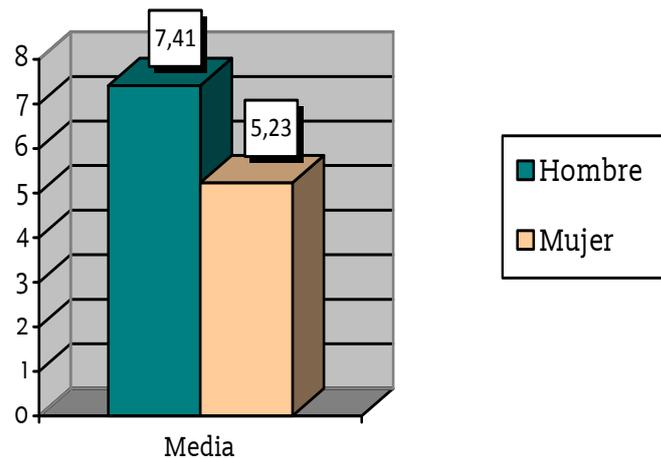


Tabla 53. Dependencia sexo y conocimiento de normativa.

Valor	Df	P-valor
2.8882	3	0.4092

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Cargo desempeñado en el centro**

Al analizar la función y el conocimiento de normativa, se observa que existen diferencias significativas entre los distintos cargos desempeñados en el centro

(Gráfico 47 y Tabla 54). Si bien es cierto, la media más baja es la categoría "otros", que no consigue llegar a 5. Los funcionarios e interinos tienen una media muy parecida, en torno a 5.

Gráfico 47. Media función y conocimiento de normativa. Elaboración propia.

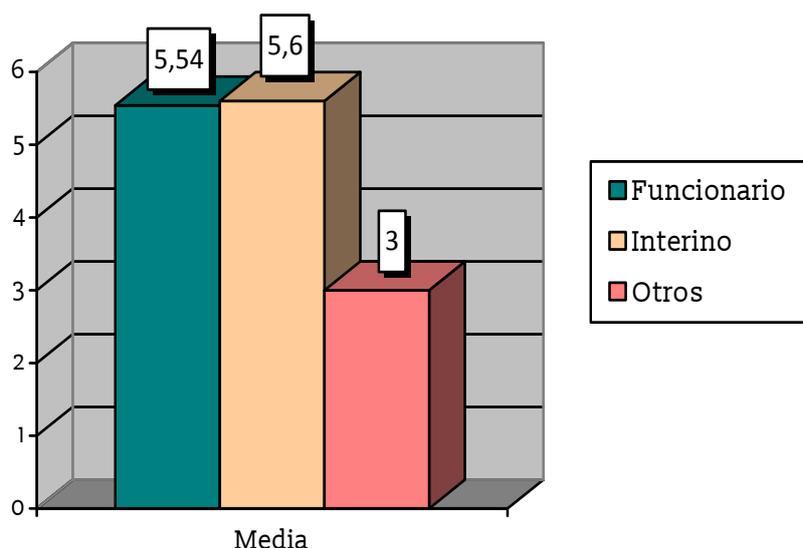


Tabla 54. Dependencia función y conocimiento de normativa.

Valor	Df	P-valor
13.229	2	0.001341

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Tipo de centro

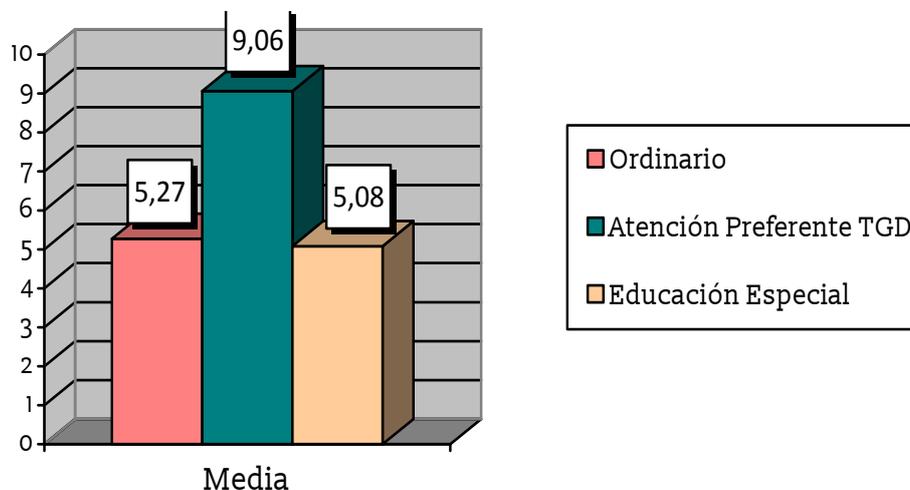
Según la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, existen diferencias significativas en cuanto al tipo de centro y el conocimiento de normativa (Tabla 55). Destaca la media muy alta de los colegios de Atención Preferente TGD ($m=9,06$). Los otros tipos de colegios tienen una media muy parecida, ligeramente superior a 5.

Tabla 55. Dependencia tipo de centro y conocimiento de normativa.

Valor	Df	P-valor
6.6628	2	0.03574

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 48. Media de tipo de centro y conocimiento de normativa. Elaboración propia.



7) Contenidos funcionales

▪ Experiencia docente

Según la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, existen diferencias significativas en cuanto a la experiencia docente y la elección de contenidos funcionales (Tabla 56 y Gráfico 49). Las medias en general de los tres grupos son muy bajas, incluso la del profesorado cuya experiencia está comprendida entre 0-5 años, que está por debajo del 5.

Gráfico 49. Media de experiencia docente y contenidos funcionales. Elaboración propia.

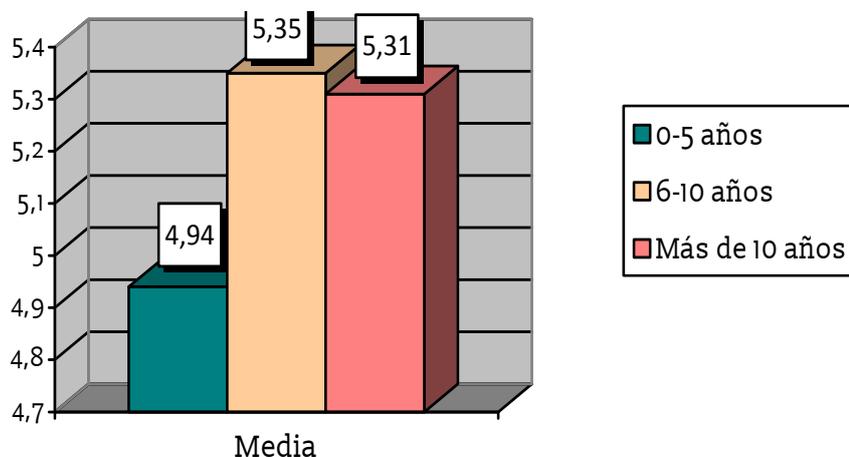


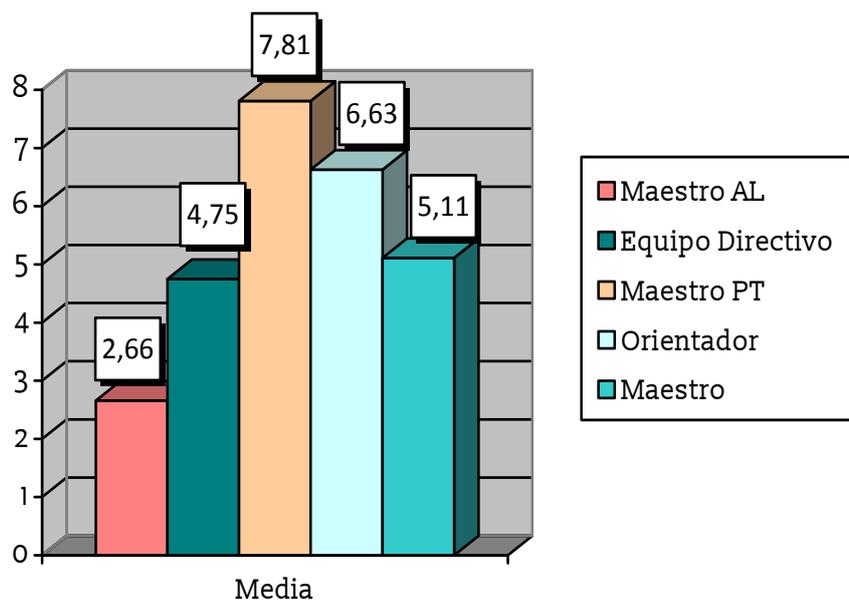
Tabla 56. Dependencia contenidos funcionales y experiencia docente.

Valor	Df	P-valor
15.5629	6	0.0163

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Cargo desempeñado en el centro

Según la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett (Tabla 57), no existen diferencias significativas en cuanto a la función desempeñada en el centro y la elección de contenidos funcionales (Gráfico 50). Destaca la media del maestro PT, que es muy alta y contrasta con la del maestro de AL, que está sobre el 3.

Gráfico 50. Media de función y contenidos funcionales. Elaboración propia.**Tabla 57.** Dependencia función y contenidos funcionales.

Valor	Df	P-valor
5.6041	6	0.469

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Sexo**

Según la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, no existen diferencias significativas en cuanto al sexo de los encuestados y la elección de contenidos funcionales (Gráfico 51 y Tabla 58). Las medias de los dos grupos no presentan gran diferencia. Ambas están aprobadas, en torno al 5, siendo ligeramente superior la de los hombres encuestados.

Gráfico 51. Media de sexo y contenidos funcionales. Elaboración propia.

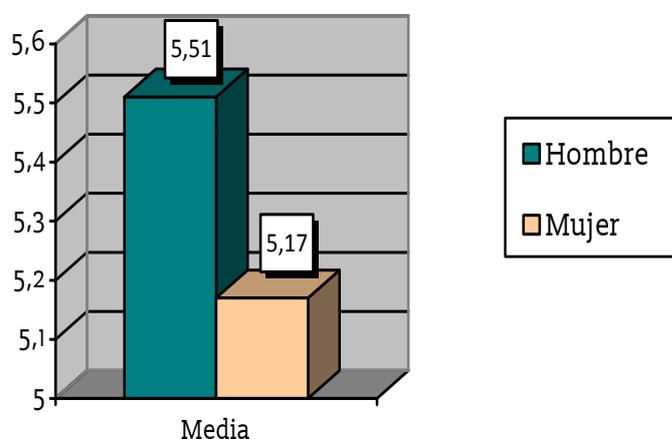


Tabla 58. Dependencia sexo y contenidos funcionales.

Valor	Df	P-valor
1.7012	3	0.6367

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Situación administrativa**

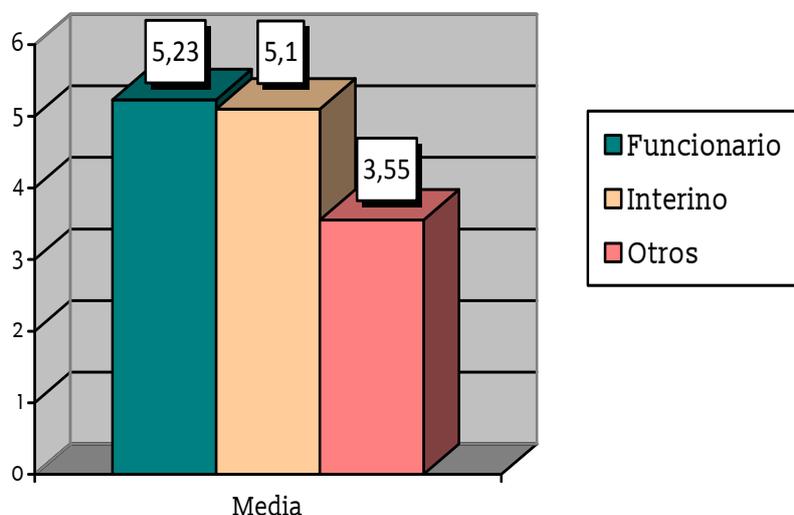
Según la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett (Tabla 59), no existen diferencias significativas en cuanto a la situación administrativa y la elección de contenidos funcionales (Gráfico 52). Los funcionarios y los interinos tienen una media ligeramente superior al 5. El grupo "otros" no llega al 5.

Tabla 59. Dependencia situación administrativa y contenidos funcionales.

Valor	Df	P-valor
0.6173	2	0.7345

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 52. Media de situación administrativa y contenidos funcionales. Elaboración propia.



▪ **Tipo de centro**

Según la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, no existen diferencias significativas en cuanto al tipo de centro y la elección de contenidos funcionales (Tabla 60). Los grupos que constituyen los tres tipos de colegios, tienen una media superior al 5. Los colegios de Atención Preferente al alumnado TGD, tiene la media más alta.

Gráfico 53. Media de tipo de centro y contenidos funcionales. Elaboración propia.

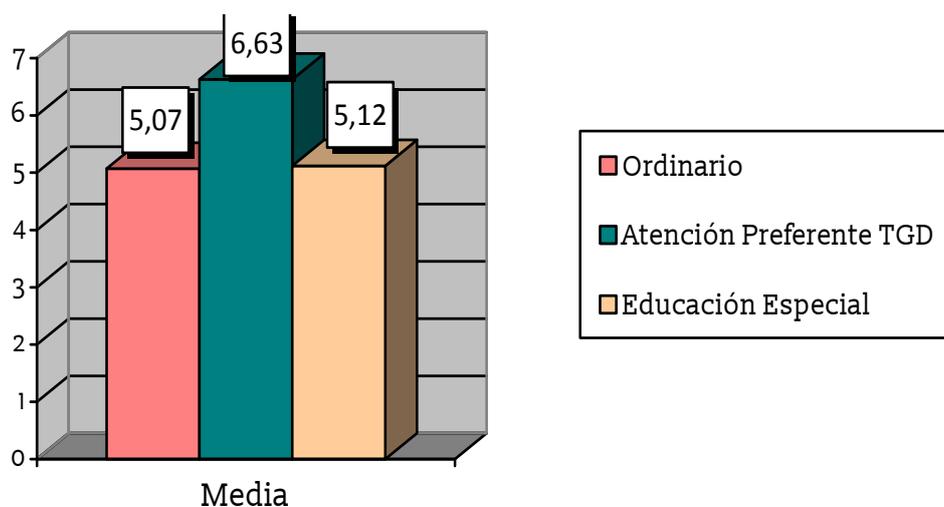


Tabla 60. Dependencia tipo de centro y contenidos funcionales.

Valor	Df	P-valor
0.6173	2	0.7345

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

8) Coordinación del profesorado

▪ Experiencia docente

Según los datos obtenidos en la Tabla 61, existen diferencias significativas en cuanto a la experiencia docente y la coordinación del profesorado. Los que tienen una menor y también mayor experiencia, tienen una mayor coordinación. Los que tienen menor coordinación, son los que tienen una experiencia docente comprendida entre 6- 10 años (Gráfico 54).

Gráfico 54. Media de experiencia docente. Elaboración propia.

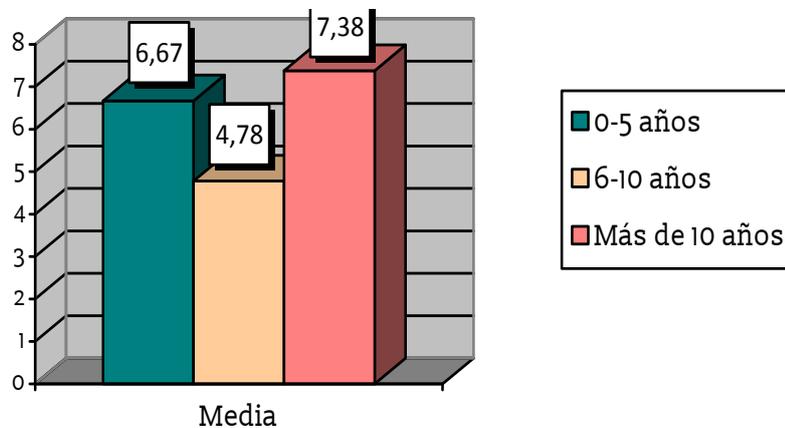


Tabla 61. Dependencia experiencia docente y coordinación del profesorado.

Valor	Df	P-valor
19.2143	6	0.003817

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Cargo desempeñado en el centro

Como indica la tabla de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett (Tabla 62), existen diferencias estadísticamente significativas, en cuanto a la coordinación del profesorado y la función. Como se demuestra en los datos, el maestro PT considera esencial la coordinación, es el que presenta la máxima puntuación. En el otro extremo, los maestros tienen la puntuación más baja, no llegan al cinco. El resto de grupos considera esencial la coordinación y así se demuestra, con puntuaciones muy altas (Gráfico 55).

Gráfico 55. Media de función y coordinación del profesorado. Elaboración propia.

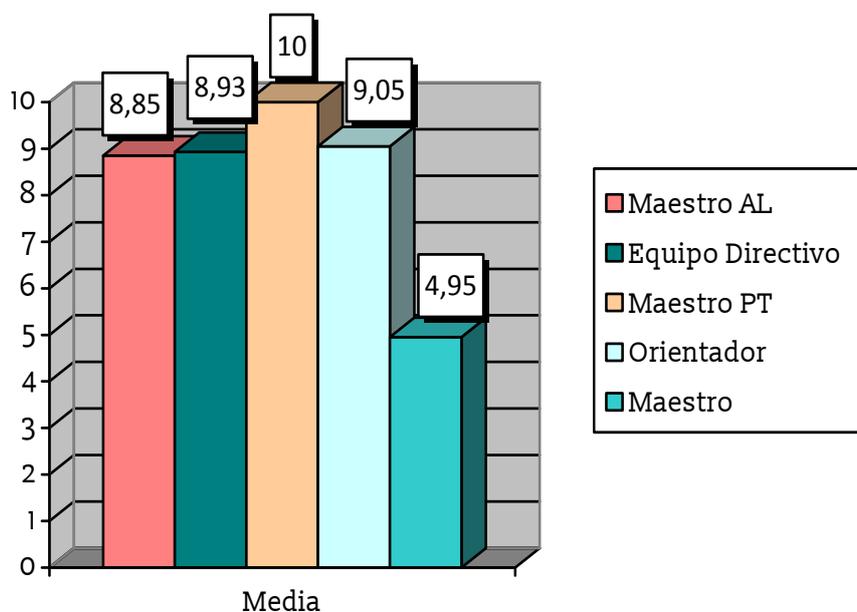


Tabla 62. Dependencia función y coordinación del profesorado.

Valor	Df	P-valor
Inf	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Sexo

Como se puede observar en la Tabla 63, según la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, no existen diferencias significativas entre la coordinación del

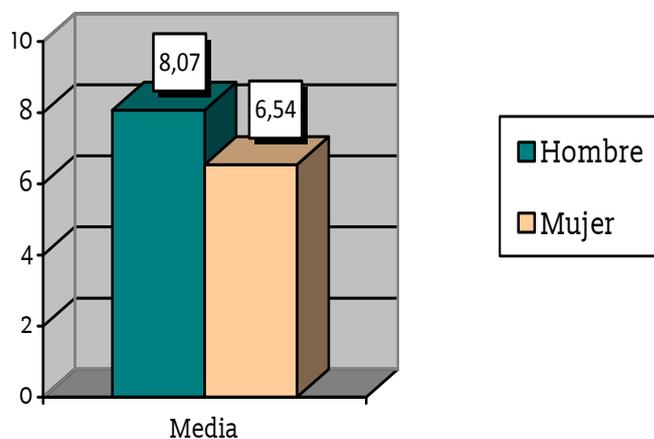
profesorado y el sexo de los encuestados (Gráfico 56). Ambos grupos muestran una media superior a 5, siendo superior la de los hombres.

Tabla 63. Dependencia sexo y coordinación del profesorado.

Valor	Df	P-valor
3.0881	3	0.3782

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 56. Media de sexo y coordinación del profesorado. Elaboración propia.



▪ Situación administrativa

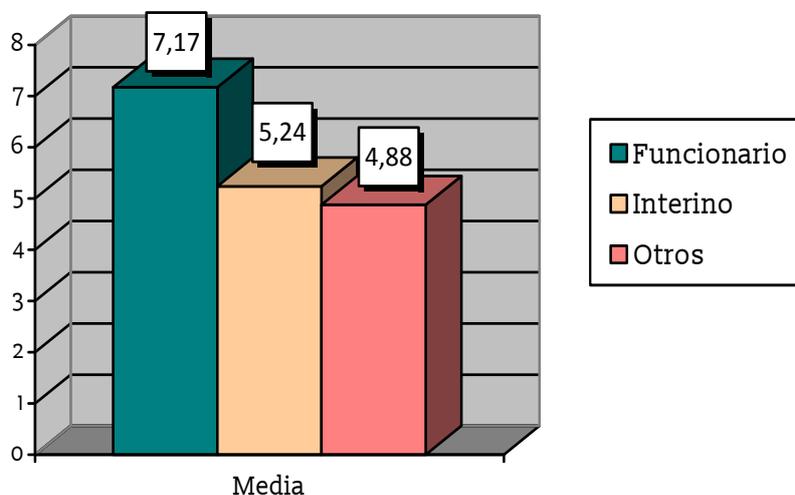
Como se puede observar en los datos mostrados en la Tabla 64 y Gráfico 57, no existen diferencias significativas, en cuanto a la situación administrativa y la coordinación del profesorado. Si bien, todos los grupos muestran una media superior al 5, destacando con el dato más alto, los funcionarios.

Tabla 64. Dependencia situación administrativa y coordinación del profesorado.

Valor	Df	P-valor
2.3064	2	0.3156

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 57. Media de situación administrativa y coordinación del profesorado.
Elaboración propia.



▪ Tipo de centro

Como se demuestra en la tabla de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett (Tabla 65), existen diferencias significativas entre el tipo de centro y la coordinación del profesorado (Gráfico 58). Los tres grupos tienen una media superior al 5. Destacan los colegios de Atención Preferente a alumnado TGD, que tiene una media ligeramente superior al 9.

Gráfico 58. Media de tipo de centro y coordinación del profesorado. Elaboración propia.

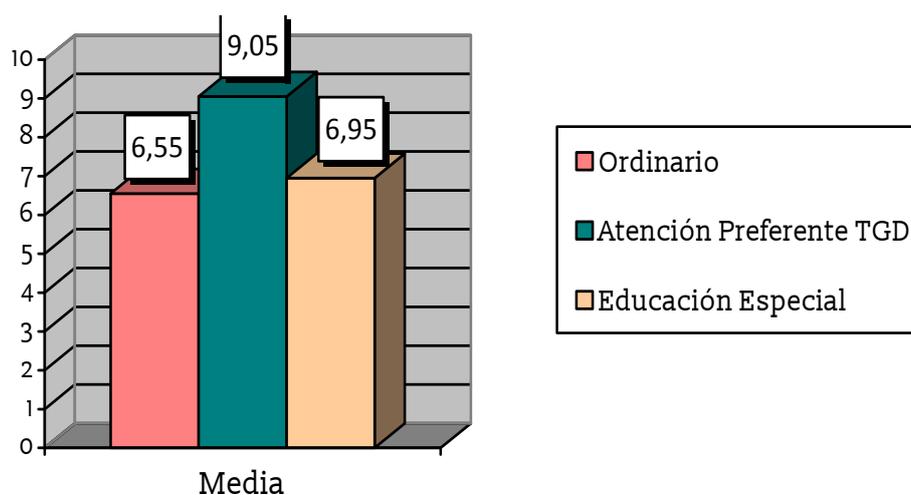


Tabla 65. Dependencia tipo de centro y coordinación del profesorado.

Valor	Df	P-valor
7.7821	2	0.02042

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

9) Elección de la lengua en el aula de apoyo

▪ Experiencia docente

En la tabla de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, como demuestran los datos de la Tabla 66, existen diferencias estadísticamente significativas, entre la elección de la lengua en el aula de apoyo y la experiencia docente. A la par que aumenta la experiencia docente, lo hace la elección de la lengua de apoyo (Gráfico 59).

Gráfico 59. Media de experiencia docente y elección de lengua. Elaboración propia.

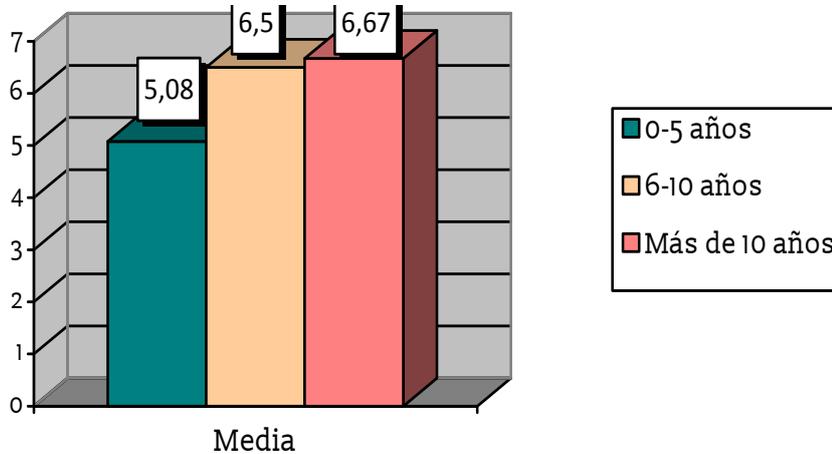


Tabla 66. Dependencia experiencia docente y elección de lengua.

Valor	Df	P-valor
28.5435	6	7.421e-05

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

- **Cargo desempeñado en el centro**

Al analizar la variable de la elección de la lengua en el aula de apoyo, como demuestran los datos (Tabla 67), depende de la función que desempeñan los distintos encuestados en el centro. De esta forma, el maestro PT y el orientador, consideran esencial esta elección para el tratamiento de las dificultades de comunicación de forma efectiva. El equipo directivo y los maestros también lo consideran importante, aunque no tanto como los anteriores. Los maestros de AL no lo consideran muy importante, es una opinión muy remarcable (Gráfico 60).

Gráfico 60. Media de función y elección de lengua. Elaboración propia.

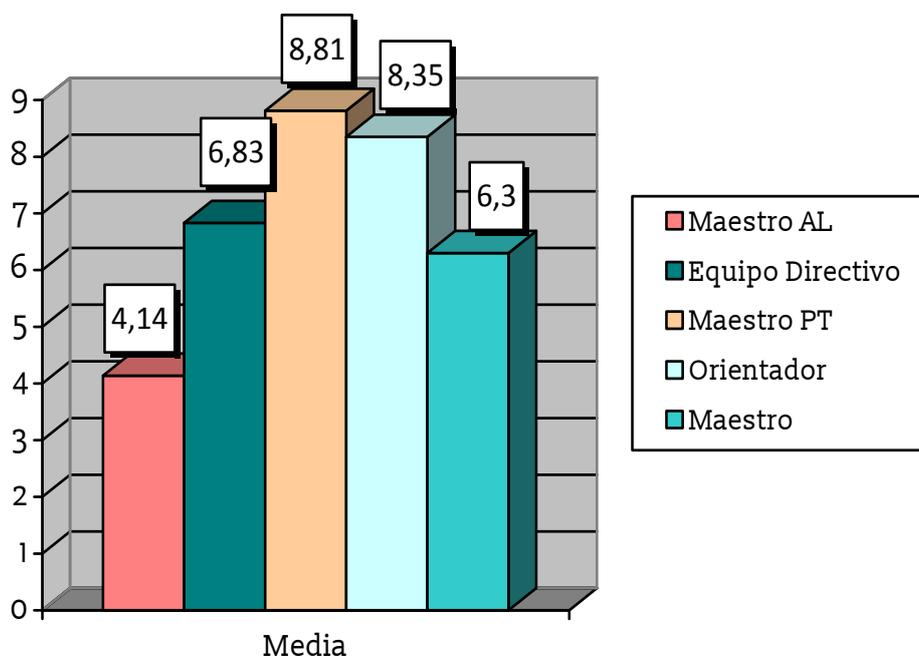


Tabla 67. Dependencia función y elección de lengua.

Valor	Df	P-valor
25.0599	6	0.0003328

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Sexo**

Cuando se analiza la elección de la lengua para el aula de apoyo en función del sexo de los encuestados, se considera que existen diferencias significativas (Tabla 68). El sexo masculino, tiene una media superior al femenino (Gráfico 61).

Gráfico 61. Media de sexo y elección de lengua. Elaboración propia.

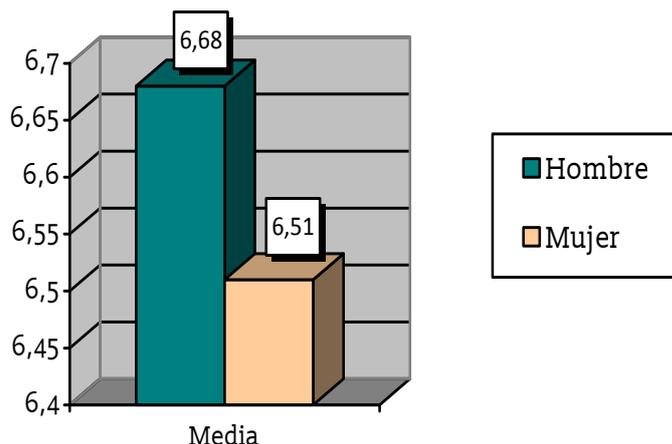


Tabla 68. Dependencia sexo y elección de lengua.

Valor	Df	P-valor
Inf.	3	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

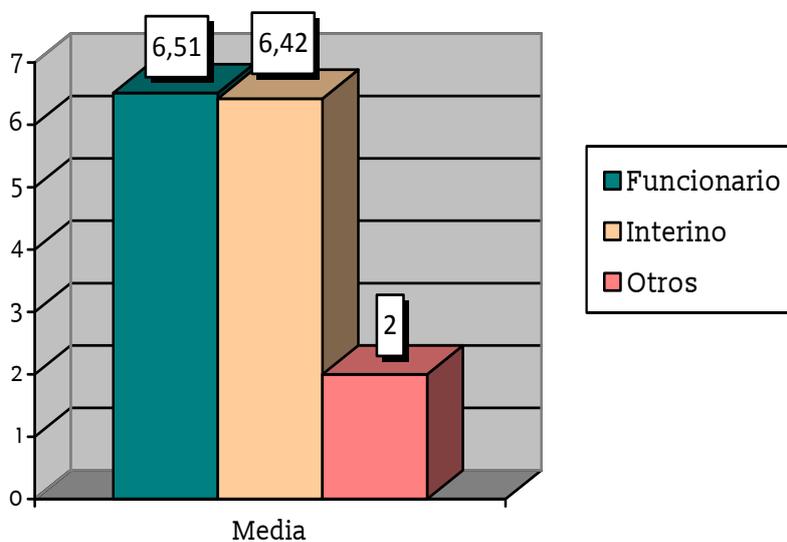
▪ **Situación administrativa**

Existe dependencia entre la elección de la lengua del aula de apoyo y la situación administrativa (Tabla 69). Los funcionarios y los interinos tienen una media bastante parecida, mientras que la categoría de "otros" tiene una media mucho más baja. El grupo de funcionarios e interinos tienen una media en torno al 6, mientras que "otros" tiene un 2 (Gráfico 62).

Tabla 69. Dependencia situación administrativa y elección de lengua.

Valor	Df	P-valor
17.1044	2	0.0001931

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 62. Media de situación administrativa y elección de lengua. Elaboración propia.

▪ Tipo de centro

El tipo de centro resulta decisivo a la hora de la elección de la lengua de apoyo, como indican los datos. Destacan los centros de educación especial con una media muy baja, en contraste con los colegios de atención preferente, en los cuales se considera primordial esta decisión (Gráfico 63 y Tabla 70).

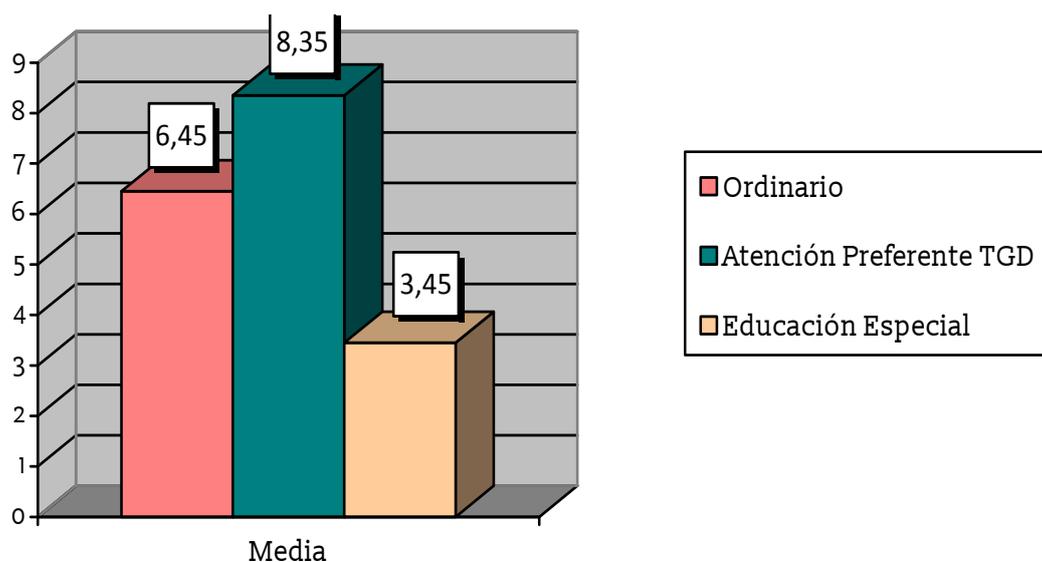
Gráfico 63. Media de tipo de centro y elección de lengua. Elaboración propia.

Tabla 70. Dependencia tipo de centro y elección lengua.

Valor	Df	P-valor
49.2717	2	1.999e-11

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

10) Enfoque comunicativo

▪ Situación administrativa

Como demuestran los datos de la Tabla 71, existen diferencias significativas entre la situación administrativa y el enfoque comunicativo (Gráfico 64). El grupo que tiene menos experiencia, 0-5 años, tiene una media más baja, ligeramente superior al 5. Los otros dos grupos, los que tienen una experiencia de 6-10 o más de 10 años, tienen una media en torno al 6.

Gráfico 64. Media de experiencia docente y enfoque comunicativo. Elaboración propia.

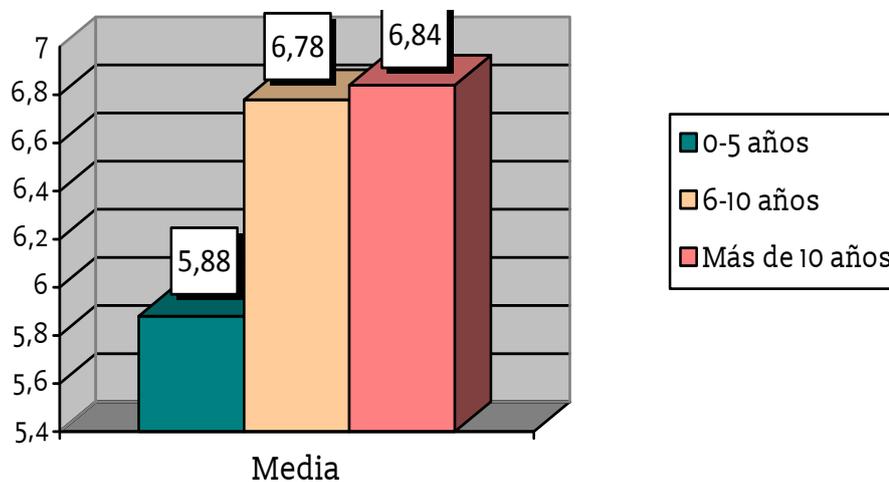


Tabla 71. Dependencia situación administrativa y enfoque comunicativo.

Valor	Df	P-valor
15.2551	6	0.01836

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

- **Cargo desempeñado en el centro**

A la hora de analizar enfoque comunicativo y la función desempeñada en el centro, como indican los datos, existen diferencias significativas. La mayoría del profesorado lo considera esencial, menos el maestro PT, que no llega a la media de 5 puntos (Gráfico 65 y Tabla 72).

Gráfico 65. Media de función y enfoque comunicativo. Elaboración propia.

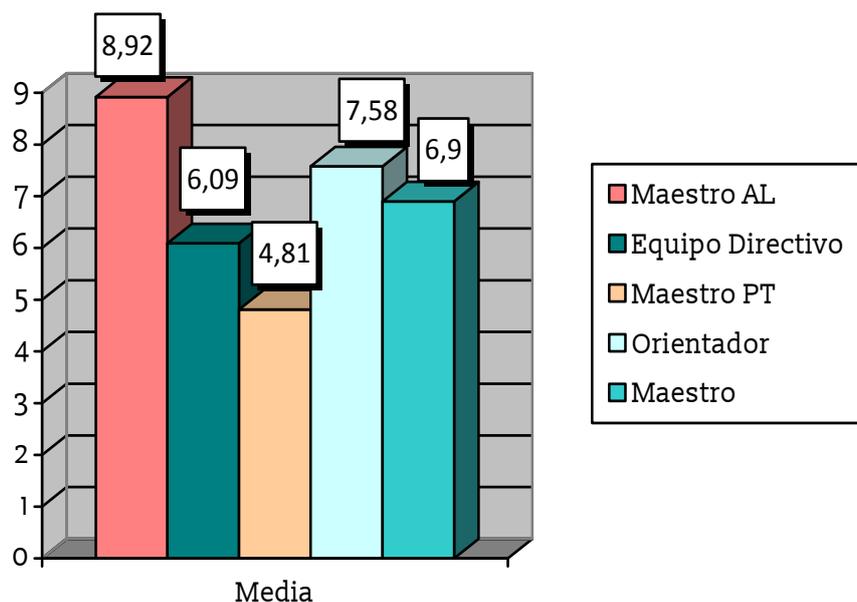


Tabla 72. Dependencia función y enfoque comunicativo.

Valor	Df	P-valor
50.4874	6	3.754e-09

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

- **Sexo**

Como se puede observar en el Gráfico 66 y en la Tabla 73, existen diferencias significativas en cuanto al sexo de los encuestados y el seguimiento del enfoque comunicativo. Ambos grupos, el masculino y el femenino, tienen una media comprendida entre 6 y 7.

Gráfico 66. Media de sexo y enfoque comunicativo. Elaboración propia.

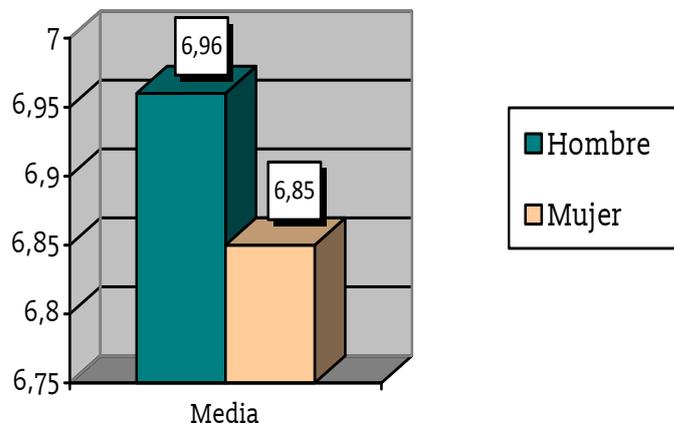


Tabla 73. Dependencia sexo y enfoque comunicativo.

Valor	Df	P-valor
8.8163	3	0.03184

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Situación administrativa**

Los datos muestran diferencias significativas en cuanto a la situación administrativa y la elección del enfoque comunicativo. Los funcionarios son los que menos utilizan el enfoque comunicativo. Los interinos y la categoría de "otros" tienen datos muy parecidos (Gráfico 67 y Tabla 74).

Gráfico 67. Media de situación administrativa y enfoque comunicativo. Elaboración propia.

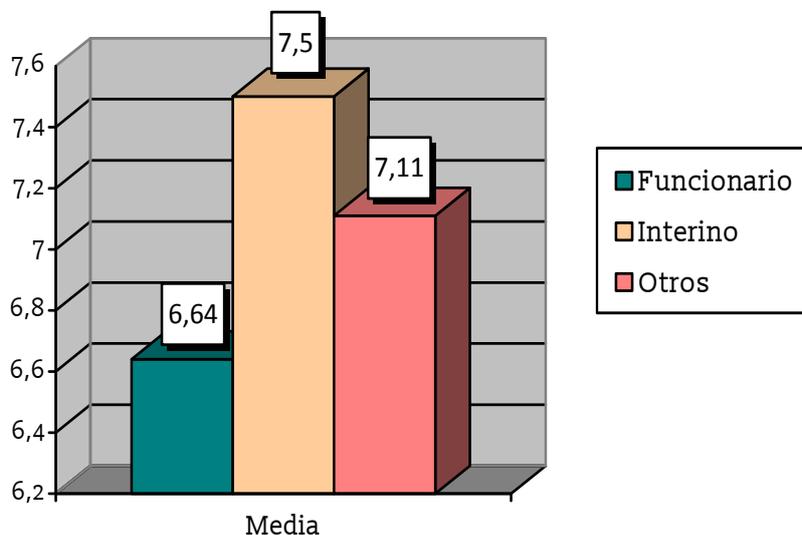


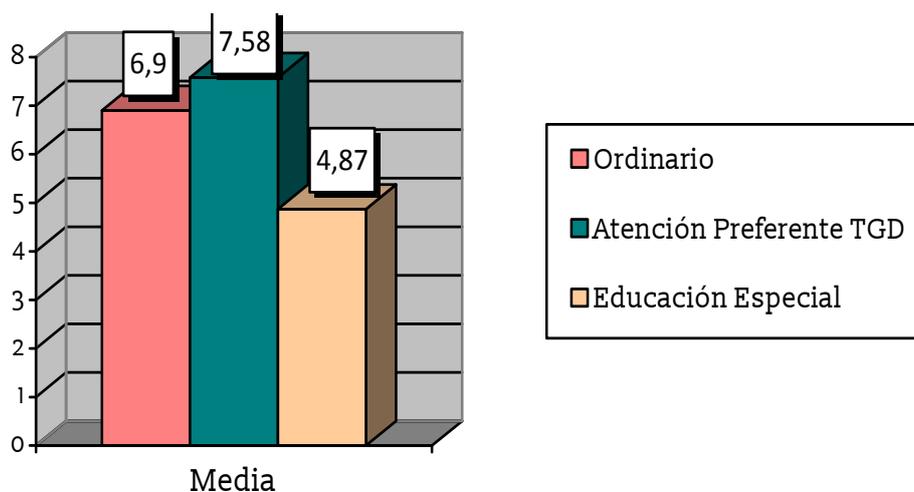
Tabla 74. Dependencia situación administrativa y enfoque comunicativo.

Valor	Df	P-valor
15.3936	2	0.0004543

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Tipo de centro

Como se muestra en la Tabla 79, existen diferencias significativas en cuanto al tipo de centro y el enfoque comunicativo. Los colegios bilingües de atención preferente a alumnado TGD son los que tienden a usar más el enfoque comunicativo. La gran mayoría de los colegios ordinarios también lo hacen, pero sin embargo, aparece un dato muy bajo respecto a los colegios especiales.

Gráfico 68. Media de tipo de centro y enfoque comunicativo. Elaboración propia.**Tabla 75.** Dependencia tipo de centro y enfoque comunicativo.

Valor	Df	P-valor
21.1615	2	2.54e-05

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

11) Enfoque multisensorial

▪ Experiencia docente

Si analizamos el enfoque multisensorial y la experiencia docente, como aparecen en los datos, existen diferencias significativas (Tabla 76). Los que utilizan con más frecuencia este enfoque multisensorial son los que tienen una experiencia docente de 0-5 años. En segundo lugar, en orden descendente, los de la máxima experiencia con más de 10 años, y por último, los que tienen una experiencia docente entre 6-10 años (Gráfico 69).

Gráfico 69. Media de experiencia docente y enfoque multisensorial. Elaboración propia.

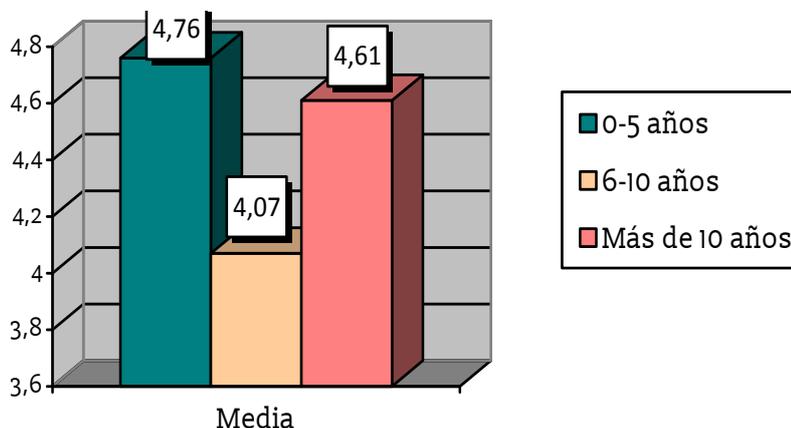


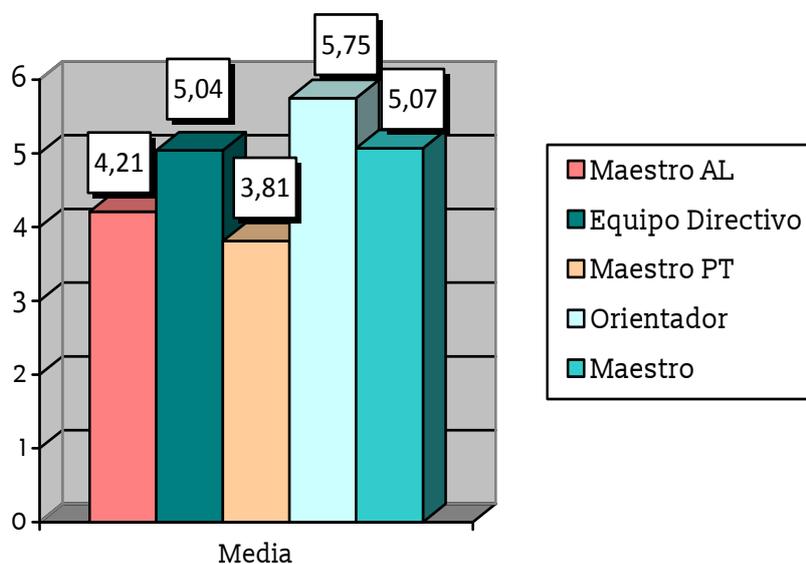
Tabla 76. Dependencia experiencia docente y enfoque multisensorial.

Valor	Df	P-valor
21.4509	6	0.001522

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Cargo desempeñado en el centro

Diferencias significativas aparecen en la Tabla 77 de prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, los orientadores son los que más consideran el enfoque multisensorial como el más adecuado. Con medias muy parecidas están los maestros y el equipo directivo. Muy significativas las medias de los profesores de Audición y Lenguaje y PT, que tienen las medias más bajas, no llegan al cinco (Gráfico 70).

Gráfico 70. Media de función y enfoque multisensorial. Elaboración propia.**Tabla 77.** Dependencia función y enfoque multisensorial.

Valor	Df	P-valor
19.1706	6	0.003885

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Sexo

El enfoque multisensorial depende del sexo de los encuestados según se muestra en la Tabla 78 de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett. Según indican los datos, los profesores encuestados de sexo masculino utilizan en mayor medida que las profesoras encuestadas, el enfoque multisensorial (Gráfico 71).

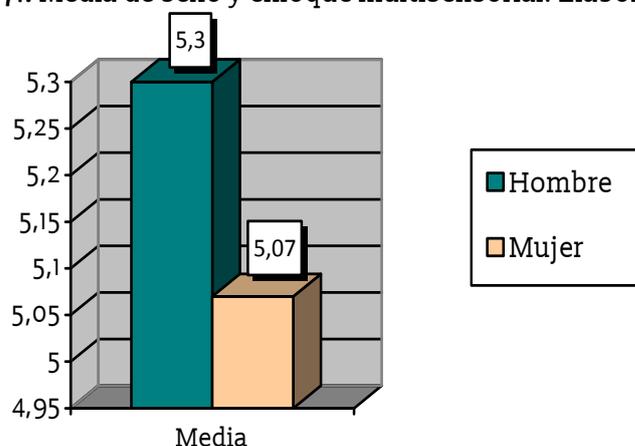
Gráfico 71. Media de sexo y enfoque multisensorial. Elaboración propia.

Tabla 78. Dependencia sexo y enfoque multisensorial.

Valor	Df	P-valor
Inf	3	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Situación administrativa**

Como indican los datos de la Tabla 79, no existen diferencias significativas en cuanto a la situación administrativa y el enfoque multisensorial. Los tres grupos de profesores encuestados tienen una media muy parecida, en torno al 5 (Gráfico 72).

Gráfico 72. Media de situación administrativa y enfoque multisensorial. Elaboración propia.

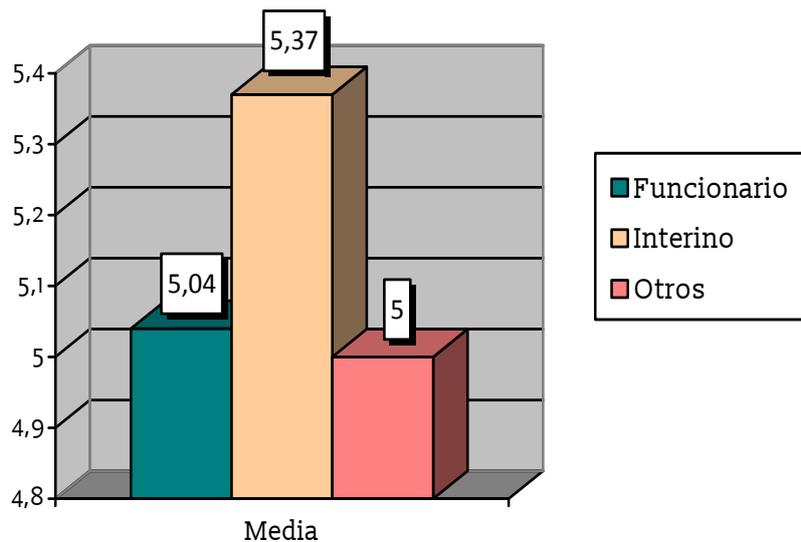


Tabla 79. Dependencia situación administrativa y enfoque multisensorial.

Valor	Df	P-valor
0.2758	2	0.8712

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Tipo de centro**

El enfoque a seguir y el tipo de centro muestran diferencias significativas (Tabla 80). Los colegios bilingües de atención preferente a alumnos TGD, son los que

más utilizan el enfoque multisensorial. En segundo lugar, destacan los centros ordinarios bilingües, y resulta muy llamativa la media de los colegios de educación especial, que no llegan a la media (Gráfico 73).

Gráfico 73. Media de tipo de centro y enfoque multisensorial. Elaboración propia.

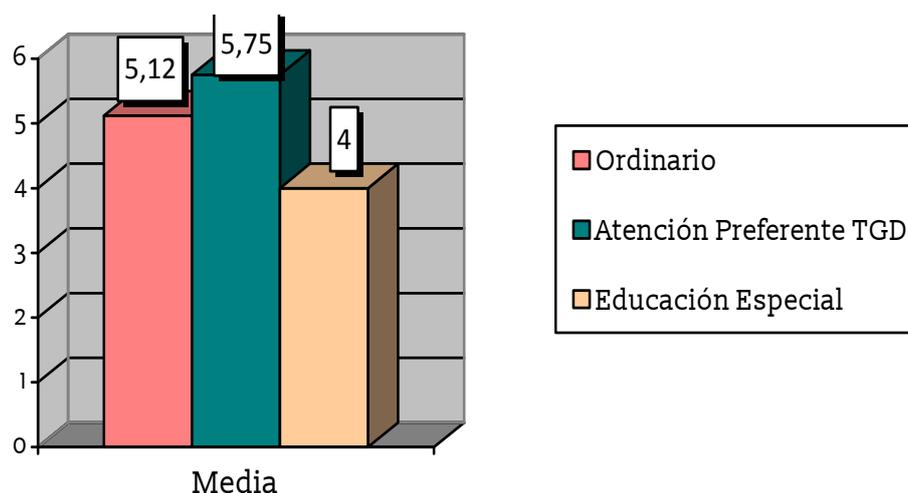


Tabla 80. Dependencia tipo de centro y enfoque multisensorial.

Valor	Df	P-valor
27.4145	2	1.114e-06

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

12) Pautas de intervención en la familia

▪ Experiencia docente

Como se demuestra en la Tabla 81 de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, existen diferencias significativas entre la experiencia docente y las pautas de intervención a la familia. Destaca el grupo de 0-5 años de experiencia docente, cuya media no llega al aprobado. Los otros dos grupos muestran una media superior al 5, siendo superior la de los encuestados cuya experiencia es más de 10 años (Gráfico 74).

Gráfico 74. Media de experiencia docente y pautas de intervención familiar. Elaboración propia.

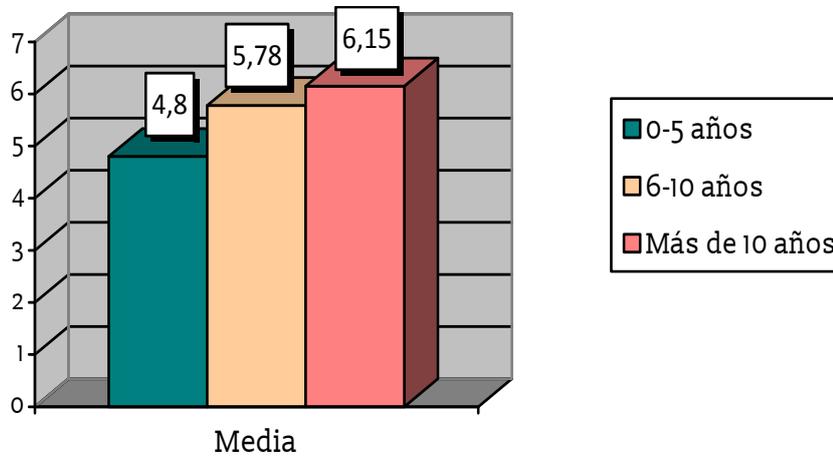


Tabla 81. Dependencia experiencia docente y pautas de intervención en la familia.

Valor	Df	P-valor
14.0338	6	0.02926

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

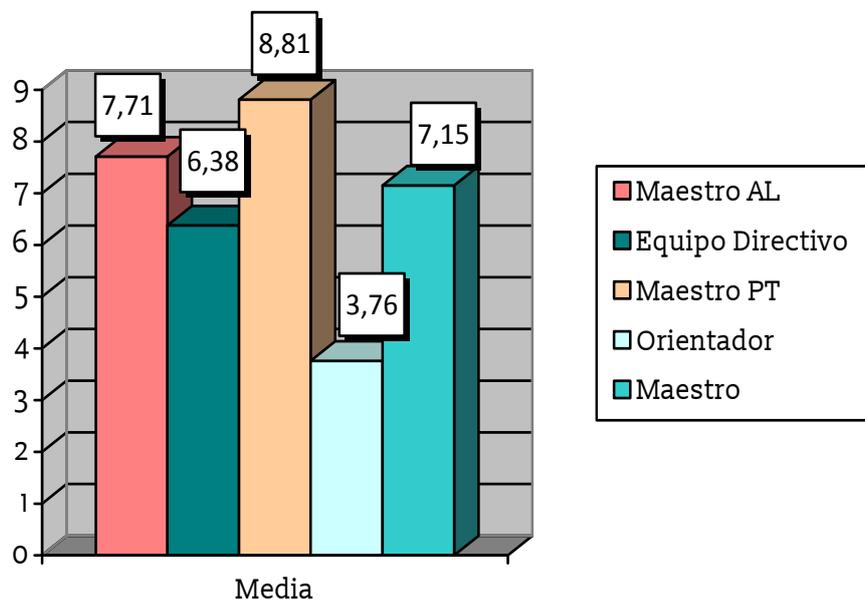
▪ **Cargo desempeñado en el centro**

Existen diferencias significativas en cuanto a la función desempeñada en el centro y el enfoque comunicativo (Tabla 82). Los maestros de Pedagogía Terapéutica, son los que más utilizan el enfoque comunicativo. Con datos muy similares se encuentran a los maestros, el equipo directivo y los maestros de Audición y Lenguaje. Los orientadores, sin embargo, y en contraposición a los datos anteriormente expuestos, no siguen un enfoque comunicativo (Gráfico 75).

Tabla 82. Dependencia función y pautas de intervención en la familia.

Valor	Df	P-valor
41.4731	6	2.336e-07

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 75. Media de función y pautas de intervención familiar. Elaboración propia.

- **Sexo**

Al analizar los datos relativos al sexo y el enfoque comunicativo, como demuestran los datos de la Tabla 83 de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, existen diferencias significativas. Las mujeres encuestadas tienden a usar más el enfoque comunicativo que los hombres. Ambos grupos, hombres y mujeres, tienen una media muy parecida, siendo los hombres los que presentan mayor valor (Gráfico 76).

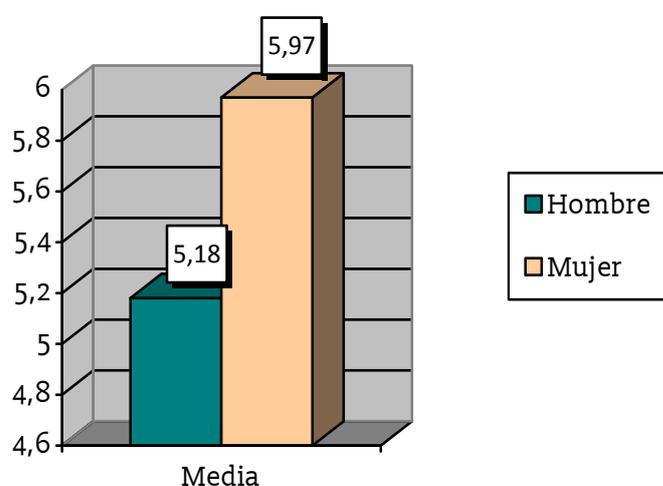
Gráfico 76. Media de sexo y pautas de intervención familiar. Elaboración propia.

Tabla 83. Dependencia sexo y pautas de intervención en la familia.

Valor	Df	P-valor
8.1925	3	0.0422

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Situación administrativa**

A la hora de analizar la situación administrativa y el enfoque comunicativo, se afirma que existen diferencias significativas entre los distintos grupos y el enfoque comunicativo (Tabla 84). Los funcionarios son los que más usan el enfoque comunicativo seguido de los interinos y por último lugar, por la categoría de los "otros" (Gráfico 77).

Gráfico 77. Media de situación administrativa y pautas de intervención familiar.
Elaboración propia.

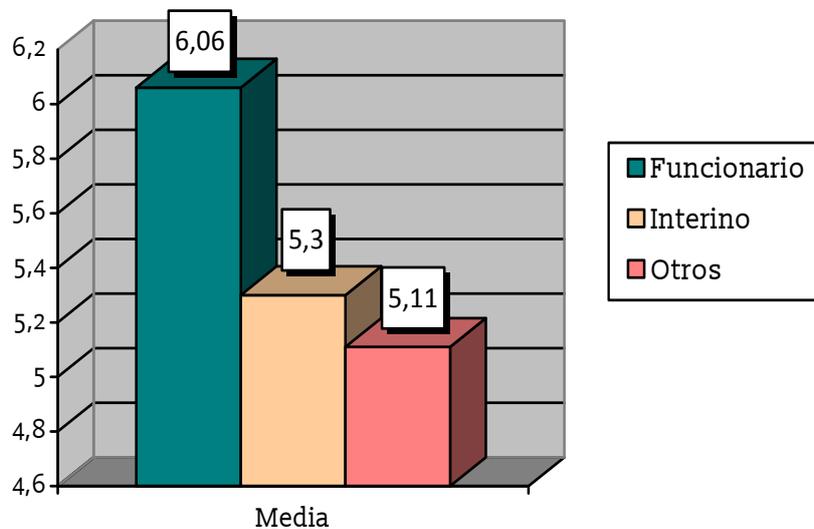


Tabla 84. Dependencia situación administrativa y pautas de intervención en la familia.

Valor	Df	P-valor
9.9241	2	0.006999

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Tipo de centro

Como aparece en la Tabla 85, existen diferencias significativas en cuanto al tipo de centro y las pautas de intervención familiar. Los colegios de educación especial proporcionan más pautas a las familias de los alumnos que presentan dificultades de comunicación, que los colegios ordinarios (Tabla 89).

Gráfico 78. Media de tipo de centro y pautas de intervención familiar. Elaboración propia.

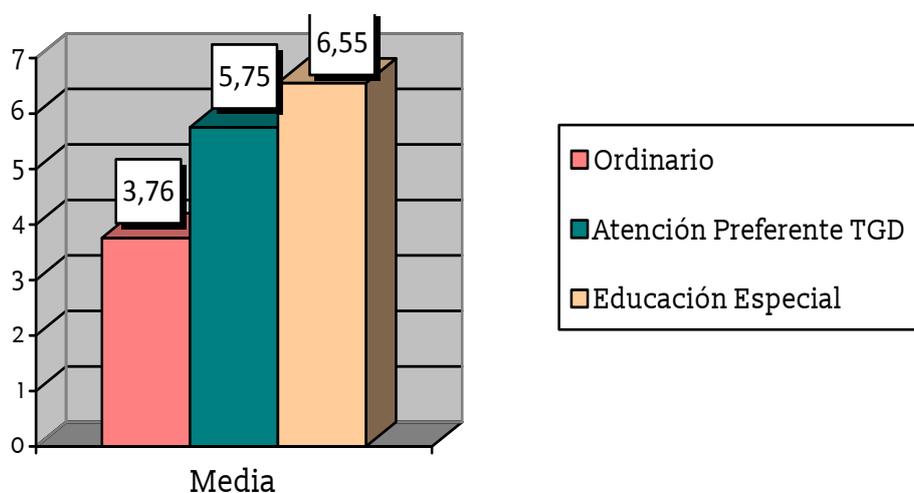


Tabla 85. Dependencia tipo de centro y pautas de intervención en la familia.

Valor	Df	P-valor
41.3034	2	1.074e-09

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

13) Información familia sobre las pautas de intervención

▪ Experiencia docente

Como demuestran los datos incluidos en la Tabla 86 y el Gráfico 79, no existen diferencias significativas en cuanto a la información facilitada a las familias sobre la intervención que se está desarrollando y la experiencia docente. Si bien es cierto el grupo que tiene una experiencia docente comprendida entre los 6- 10 años, no llegan a la media. Los otros dos grupos consiguen una media superior al 5, siendo más alta, la de los profesores con una experiencia superior a los 10 años.

Gráfico 79. Media de experiencia docente e información a la familia sobre la intervención.
Elaboración propia.

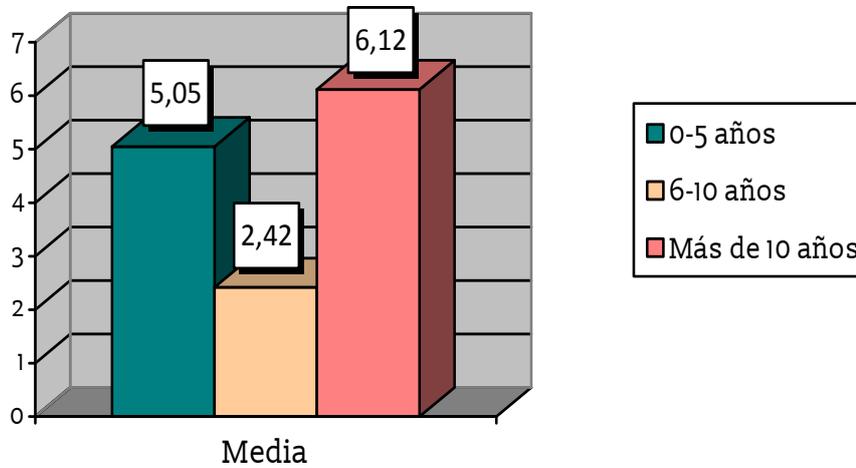


Tabla 86. Dependencia experiencia docente e información a la familia sobre la intervención.

Valor	Df	P-valor
9.2788	6	0.1585

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Cargo desempeñado en el centro**

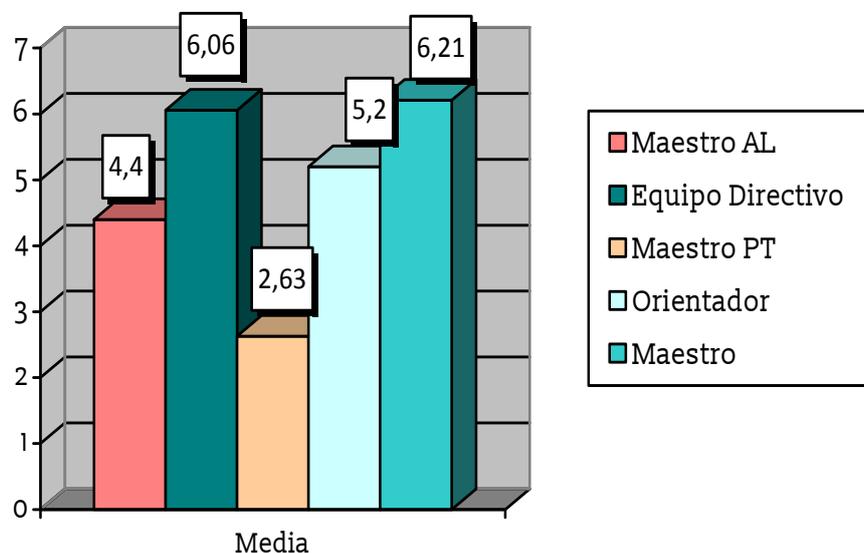
Existen diferencias significativas en cuanto a la función y la información relativa a las familias sobre la intervención (Tabla 87). El equipo directivo junto con los maestros, son los que más información facilitan. El maestro PT, es el que menos información facilita. La media más alta es ligeramente superior al 6 (Gráfico 80).

Tabla 87. Dependencia función e información a la familia sobre pautas de intervención.

Valor	Df	P-valor
35.2755	6	3.811e-06

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 80. Media de función e información a la familia sobre la intervención. Elaboración propia.



▪ Sexo

No existen diferencias significativas entre el sexo de los encuestados, y las pautas de intervención facilitadas a las familias. Si bien es cierto que las mujeres tienen una media superior a los hombres, siendo 6 la más alta (Gráfico 81 y Tabla 88).

Gráfico 81. Media de sexo e información a la familia sobre la intervención. Elaboración propia.

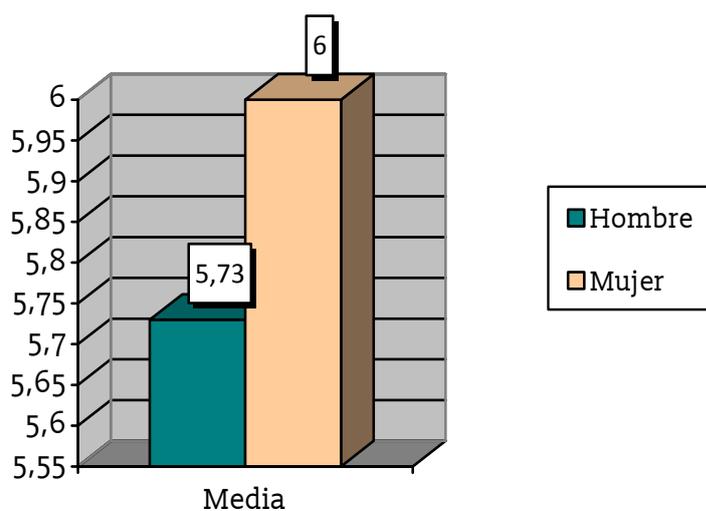


Tabla 88. Dependencia sexo e información a la familia sobre pautas de intervención.

Valor	Df	P-valor
5.8271	3	0.1203

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Situación administrativa**

Existen diferencias en cuanto a la situación administrativa y las pautas recibidas las familias sobre la intervención que se está desarrollando en el tratamiento de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües. Por orden decreciente, los funcionarios son los que tienen una media mayor, les siguen la categoría de "otros", y por último, con una media menor, los interinos (Tabla 89 y Gráfico 82).

Gráfico 82. Media de situación administrativa e información a la familia sobre la intervención. Elaboración propia.

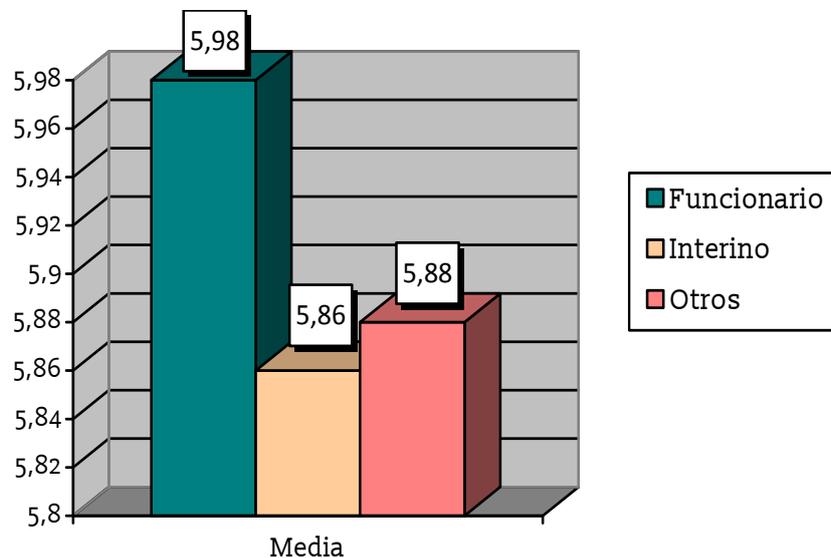


Tabla 89. Dependencia situación administrativa e información a la familia sobre la intervención.

Valor	Df	P-valor
12.87	6	0.04515

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

- **Tipo de centro**

Entre el tipo de centro y las pautas recibidas por las familias en cuanto a la intervención, se muestran diferencias significativas, como se indican en los datos de la Tabla 90. Los centros de educación especial son los que más pautas de intervención facilitan, seguidos de los ordinarios, y por último, los colegios bilingües de atención preferente a alumnos TGD (Gráfico 83).

Gráfico 83. Media de tipo de centro e información a la familia sobre la intervención.
Elaboración propia.

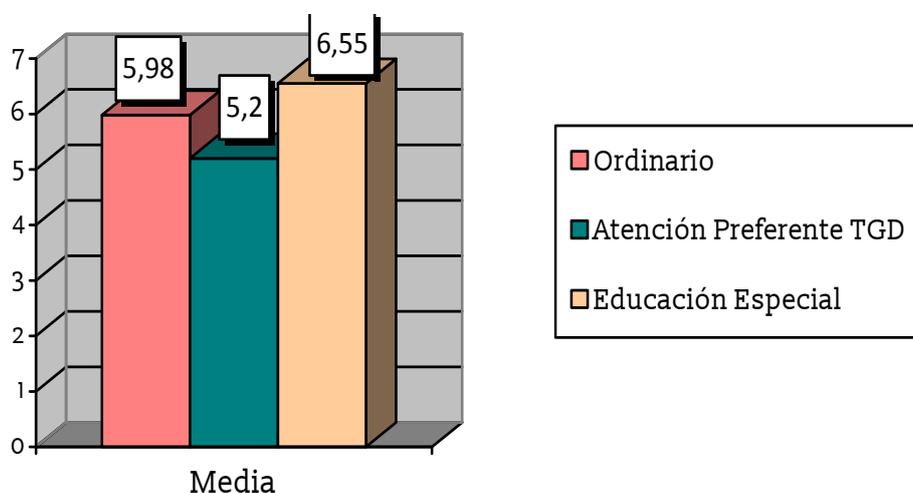


Tabla 90. Dependencia tipo de centro e información a la familia sobre la intervención.

Valor	Df	P-valor
13.3917	2	0.001236

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

14) Interacción con el alumno

- **Experiencia docente**

La interacción con el alumno y la experiencia docente, según indican los datos de la Tabla 91 de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, muestran diferencias estadísticamente significativas. Los profesionales que más interacción con el alumno desarrollan en la intervención son los que tienen más de 10 años de

experiencia. En segundo lugar, los que tienen una experiencia más corta, de 0-5 años. Por último, los que tienen una experiencia intermedia, de 6-10 años.

Gráfico 84. Media de experiencia docente e interacción con el alumno. Elaboración propia.

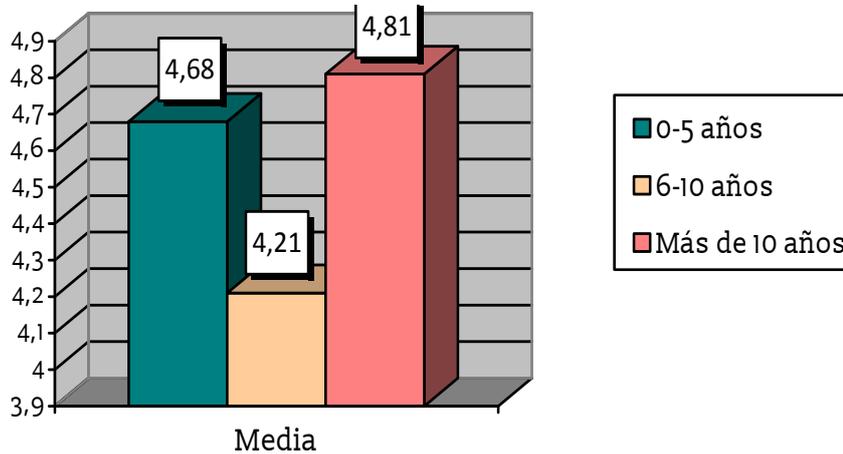


Tabla 91. Dependencia experiencia docente e interacción con el alumno.

Valor	Df	P-valor
27.2518	6	0.0001299

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

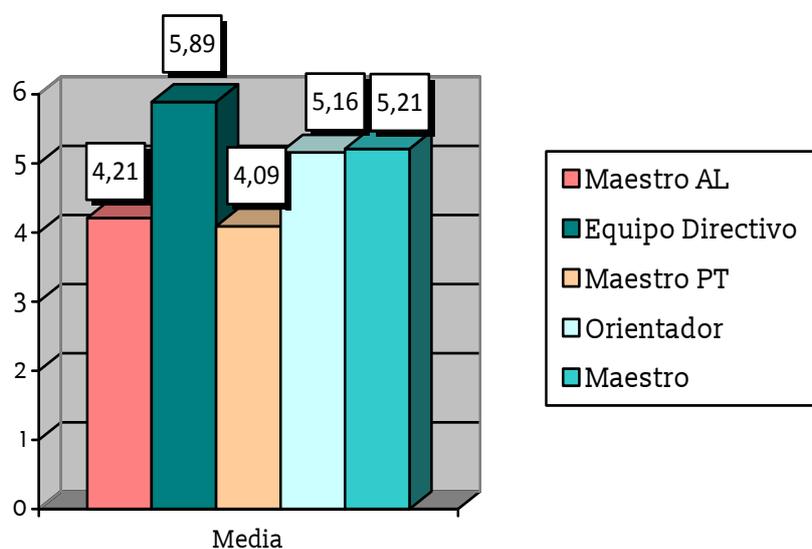
▪ **Cargo desempeñado en el centro**

Según los datos aportados en la investigación, no existen diferencias significativas en cuanto a la función desempeñada en el centro y la interacción con el alumno. La media más baja corresponde al maestro PT y AL. Las demás medias están en torno a 5, siendo bajas (Gráfico 85 y Tabla 92).

Tabla 92. Dependencia función e interacción con el alumno.

Valor	Df	P-valor
8.6972	6	0.1913

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 85. Media y varianza de función e interacción con el alumno.

- **Sexo**

Como se aprecia en la Tabla 93 de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, no existen diferencias significativas en cuanto al sexo y la interacción del alumno. Como se observa en el Gráfico 86, ambas medias están por debajo del 5, siendo ligeramente superior la de los hombres.

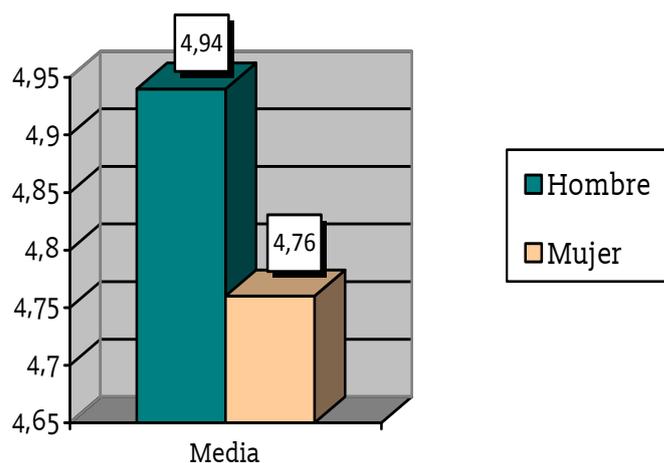
Gráfico 86. Media de sexo e interacción con el alumno. Elaboración propia.

Tabla 93. Dependencia sexo e interacción del alumno.

Valor	Df	P-valor
2.0595	3	0.5601

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Situación administrativa**

La interacción del alumno al desarrollar la intervención de las dificultades de comunicación en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid y la situación administrativa, como indican los datos, no muestra dependencia (Tabla 94). Los tres grupos distintos de encuestados tienen una media ligeramente inferior al 5, siendo la más alta la de los funcionarios encuestados (Gráfico 87).

Gráfico 87. Media de situación administrativa e interacción con el alumno. Elaboración propia.

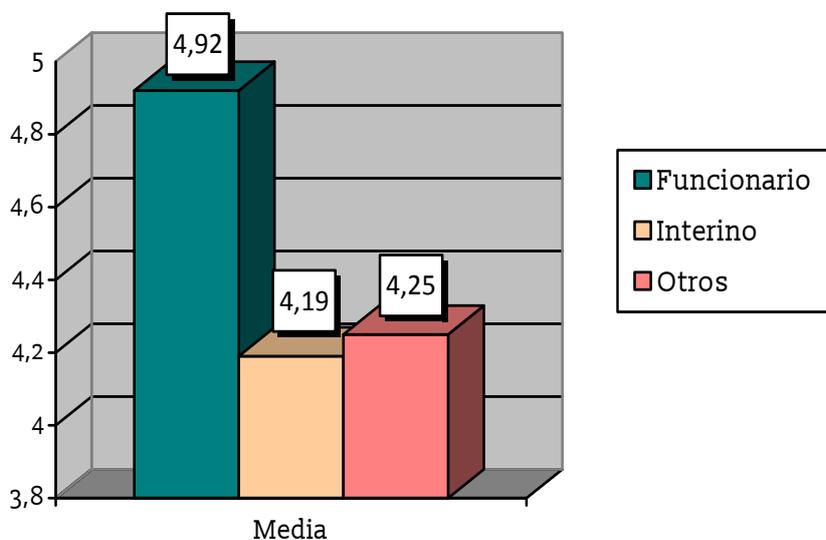


Tabla 94. Dependencia situación administrativa e interacción con el alumno.

Valor	Df	P-valor
1.7899	2	0.4086

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

- **Tipo de centro**

Existe dependencia entre el tipo de centro y la interacción del alumno, en la intervención de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Los colegios de Educación Especial y de Atención Preferente a alumnado TGD, tienen una media superior al 5. Los colegios ordinarios tienen una media ligeramente inferior al 5 (Tabla 95 y Gráfico 88).

Gráfico 88. Media de tipo de centro e interacción con el alumno. Elaboración propia.

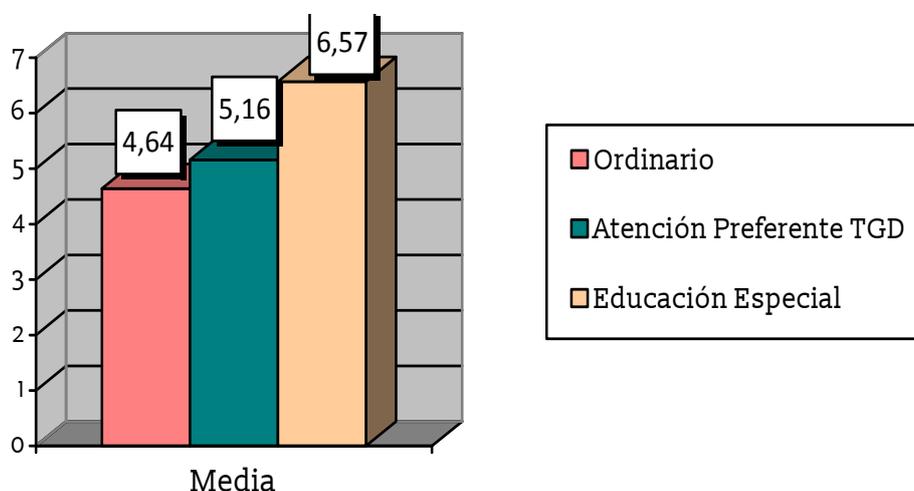


Tabla 95. Dependencia tipo de centro e interacción con el alumno.

Valor	Df	P-valor
7.1806	2	0.02759

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

15) La adquisición de una segunda lengua perjudica la intervención de las dificultades de comunicación

- **Experiencia docente**

Datos relevantes son los que muestran las diferencias significativas que aparecen en cuanto a la experiencia docente y que la adquisición de una segunda lengua perjudica la intervención de las dificultades de comunicación en los colegios

bilingües de la Comunidad de Madrid (Tabla 96). Como se muestra en los datos, los profesores con menor experiencia docente consideran en mayor medida que la adquisición de una segunda lengua perjudica la intervención de las dificultades de comunicación. En segundo lugar, los que tienen una mayor experiencia, de más de 10 años, y por último, los que tienen una experiencia intermedia, comprendida entre 6-10 años (Gráfico 89).

Gráfico 89. Media de experiencia docente y la adquisición de una segunda lengua.
Elaboración propia.

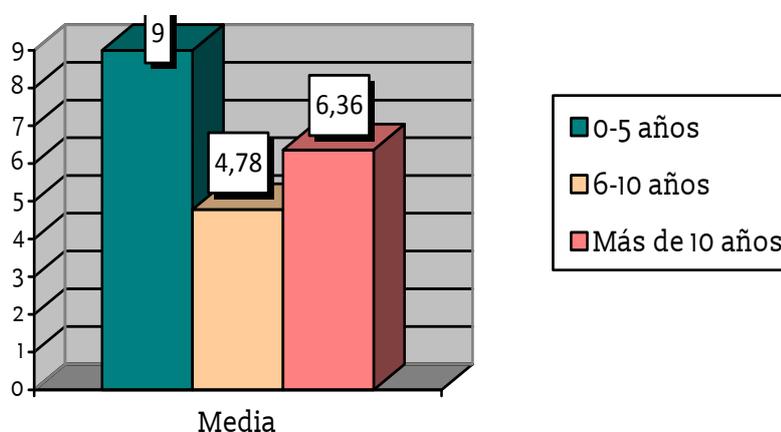


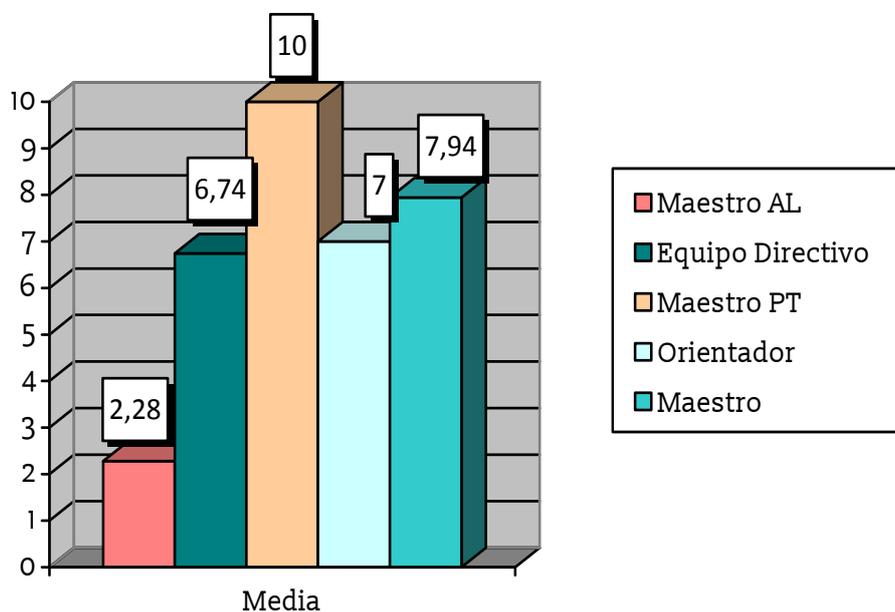
Tabla 96. Dependencia experiencia docente y la adquisición de una segunda lengua.

Valor	Df	P-valor
Inf	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Cargo desempeñado en el centro

La opinión respecto de si la adquisición de una segunda lengua perjudica el tratamiento de las dificultades de comunicación depende del cargo desarrollado en el centro educativo. De esta forma, el maestro PT considera que es la dificultad máxima. Con puntuaciones un poco más bajas se encuentra el orientador, el maestro y el equipo directivo. El único grupo que considera que no perjudica el tratamiento de las dificultades de comunicación es el maestro AL (Gráfico 90 y Tabla 97).

Gráfico 90. Media de función y la adquisición de una segunda lengua. Elaboración propia.**Tabla 97.** Dependencia función y la adquisición de una segunda lengua.

Valor	Df	P-valor
Inf	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Sexo

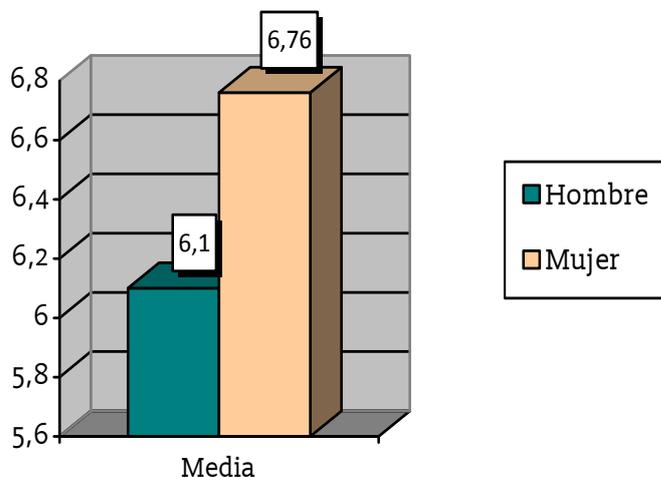
Estadísticamente son dependientes el sexo de los encuestados y la creencia de que el aprendizaje de una segunda lengua dificulta el tratamiento de las dificultades de comunicación. El sexo femenino encuestado lo cree de forma ligeramente superior que el sexo masculino. Las medias son en ambos grupos muy parecidas, en torno al 6 (Gráfico 91 y Tabla 98).

Tabla 98. Dependencia sexo y la adquisición de una segunda lengua.

Valor	Df	P-valor
139.0778	3	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 91. Media de sexo y la adquisición de una segunda lengua. Elaboración propia.



▪ **Situación administrativa**

Como se demuestra en los datos no existen diferencias significativas en cuanto a la situación administrativa y la creencia de que el aprendizaje de una segunda lengua dificulta el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (Tabla 99 y Gráfico 92). El grupo de "otros" es el que tiene una media por debajo del 5. Los otros dos grupos, funcionarios e interinos, tienen una media comprendida entre 6-7.

Gráfico 92. Media de situación administrativa y la adquisición de una segunda lengua. Elaboración propia.

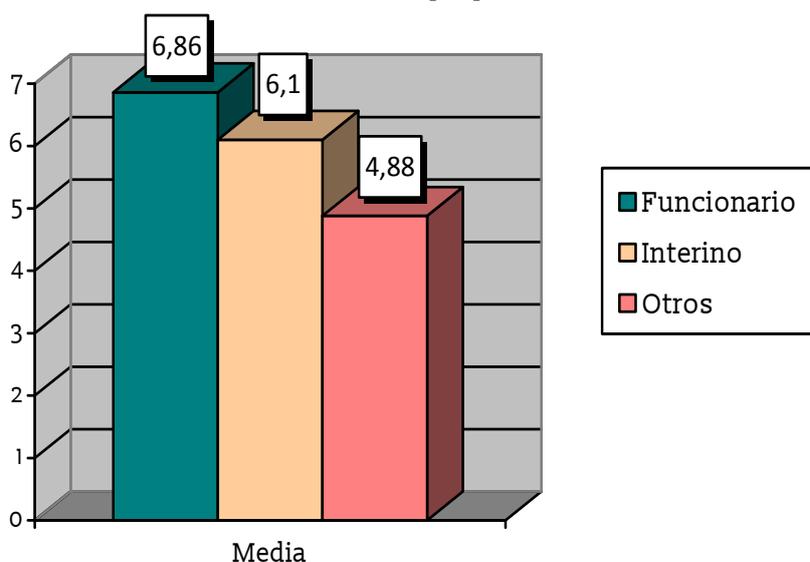


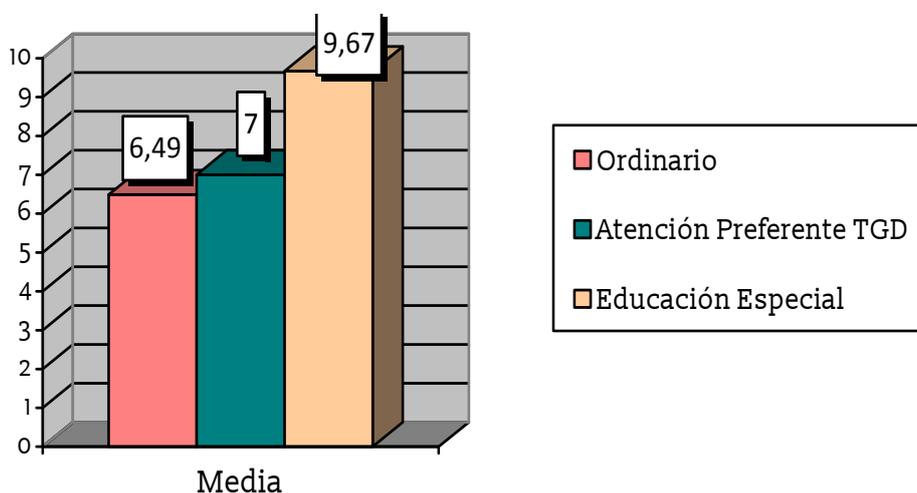
Tabla 99. Dependencia situación administrativa y la adquisición de una segunda lengua.

Valor	Df	P-valor
5.0965	2	0.07822

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Tipo de centro

La Tabla 100 de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett indica que existen diferencias significativas en cuanto al tipo de centro y la opinión de que el aprendizaje de una segunda lengua dificulta el tratamiento de las dificultades de comunicación. Todos consideran que la respuesta es afirmativa. De esta forma, la creencia es casi absoluta en los colegios de educación especial. Con una media un poco más baja se sitúan los colegios de atención preferente a los alumnos TGD, y por último los colegios ordinarios bilingües de la Comunidad de Madrid (Gráfico 93).

Gráfico 93. Media de tipo de centro y la adquisición de una segunda lengua. Elaboración propia.**Tabla 100.** Dependencia tipo de centro y la adquisición de una segunda lengua.

Valor	Df	P-valor
Inf	2	< 2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

16) Material digital

▪ Experiencia docente

El material digital y la experiencia docente muestran diferencias significativas según indican la Tabla 101. Según aumenta la experiencia más material digital es usado, como aparece reflejado en el gráfico (Gráfico 94). Los profesores cuya experiencia se encuentra comprendida entre 6-10 años, tienen la media más baja no llegando al aprobado. Los profesores encuestados cuya media está entre los 0- 5 años, tampoco consiguen aprobar. La media de los restantes profesores encuestados, con experiencia de más de 10 años, tienen una media ligeramente inferior al 6.

Gráfico 94. Media de experiencia docente y material digital. Elaboración propia.

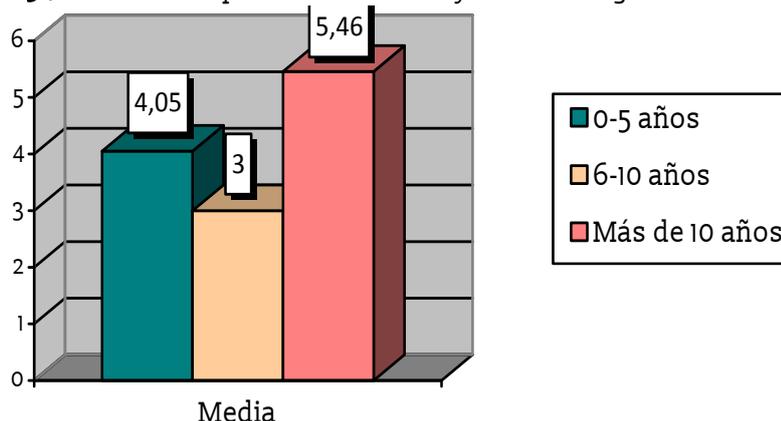


Tabla 101. Dependencia experiencia docente y material digital.

Valor	Df	P-valor
49.9589	6	4.791e-09

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Cargo desempeñado en el centro

Datos relevantes de dependencia aparecen en cuanto a la función desempeñada en el centro y la utilización de material digital. Los maestros de AL y el equipo directivo son los que más material digital utilizan con esta tipología de alumnado. Los maestros también usan este tipo de material. Cabe destacar que

el maestro PT y el orientador, en la mayoría de los casos, no utilizan esta tipología de material para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (Gráfico 95 y Tabla 102).

Gráfico 95. Media de función y material digital. Elaboración propia.

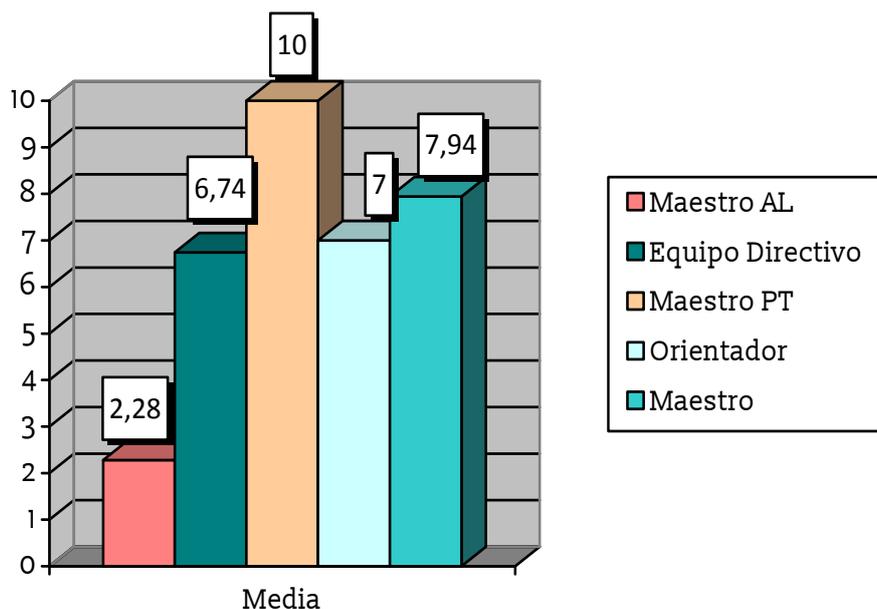


Tabla 102. Dependencia función y material digital.

Valor	Df	P-valor
47.6657	6	1.378e-08

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Sexo

Como se muestra en la Tabla 103 de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, no existen diferencias significativas entre el sexo de los encuestados y el uso de material digital, para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Ambos grupos tienen una media comprendida entre 5 y 6, siendo más alta la de las mujeres (Gráfico 96).

Gráfico 96. Media de sexo y material digital. Elaboración propia.

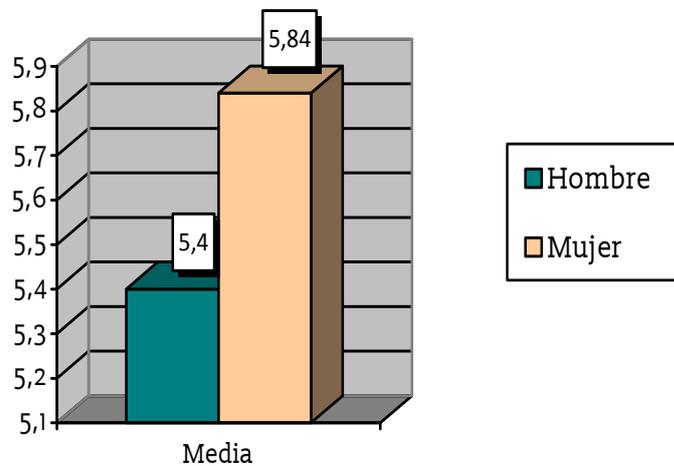


Tabla 103. Dependencia sexo y material digital.

Valor	Df	P-valor
5.6356	3	0.1308

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Situación administrativa**

El uso de material digital y la situación administrativa muestran diferencias significativas. Los interinos son los que material utilizan para esta tipología de alumnos, seguidos de los funcionarios, y por último se sitúa la categoría de "otros" (Gráfico 97 y Tabla 104).

Gráfico 97. Media de situación administrativa y material digital. Elaboración propia.

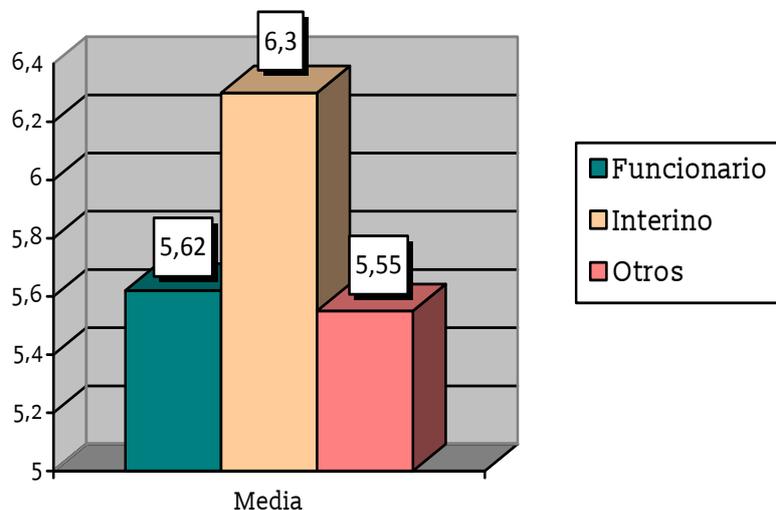


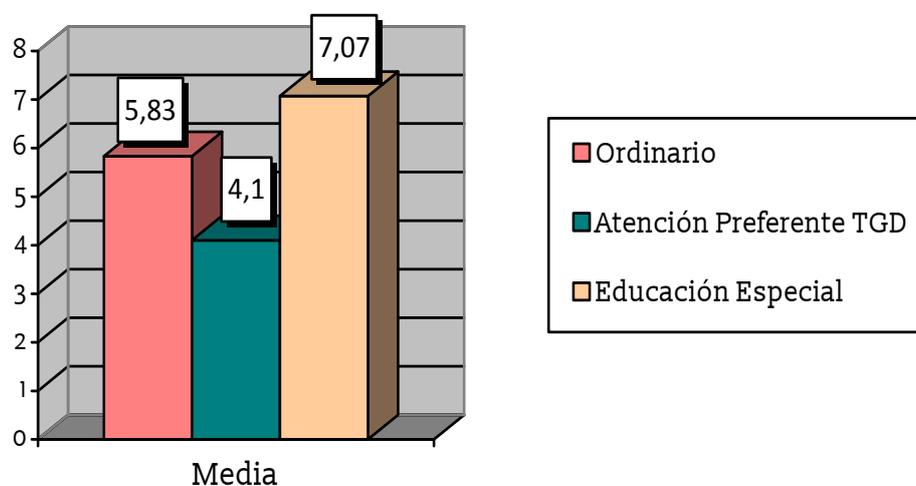
Tabla 104. Dependencia situación administrativa y material digital.

Valor	Df	P-valor
15.1145	2	0.0005223

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Tipo de centro

Dependiendo del tipo de centro, los encuestados muestran una mayor o menor prioridad por el material digital para el tratamiento de las dificultades de comunicación. Los colegios de educación especial son los que más material digital utilizan. En segundo lugar, los colegios ordinarios y, con una media que no llega al cinco, en último lugar se sitúan los colegios públicos bilingües de atención preferente para alumnos TGD (Tabla 105 y Gráfico 98).

Gráfico 98. Media de tipo de centro y material digital. Elaboración propia.**Tabla 105.** Dependencia tipo de centro y material digital.

Valor	Df	P-valor
45.618	2	1.242e-10

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

17) Modelo de integración

▪ Experiencia docente

Al analizar la experiencia docente y el modelo de integración seguido por los encuestados, se encuentran diferencias significativas (Tabla 106). Todos siguen el modelo de integración, pero los que más lo siguen son los que tienen una experiencia entre 6-10 años, en segundo lugar los que tienen una experiencia de más de 10 años y, por último, los que la experiencia está comprendida entre 0-5 años (Gráfico 99).

Gráfico 99. Media de experiencia docente y modelo de integración. Elaboración propia.

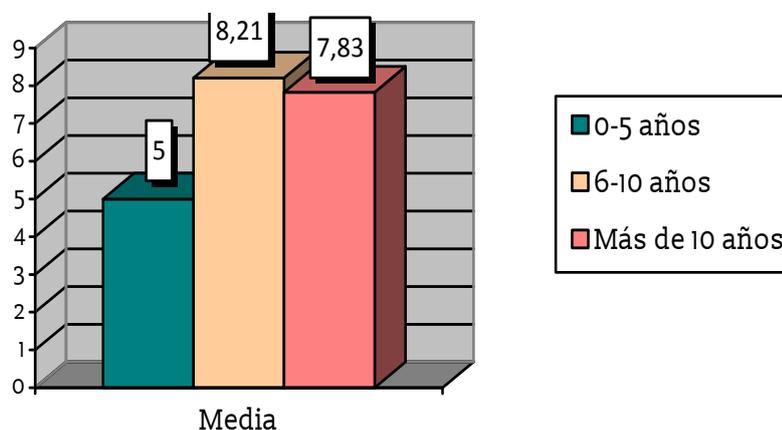


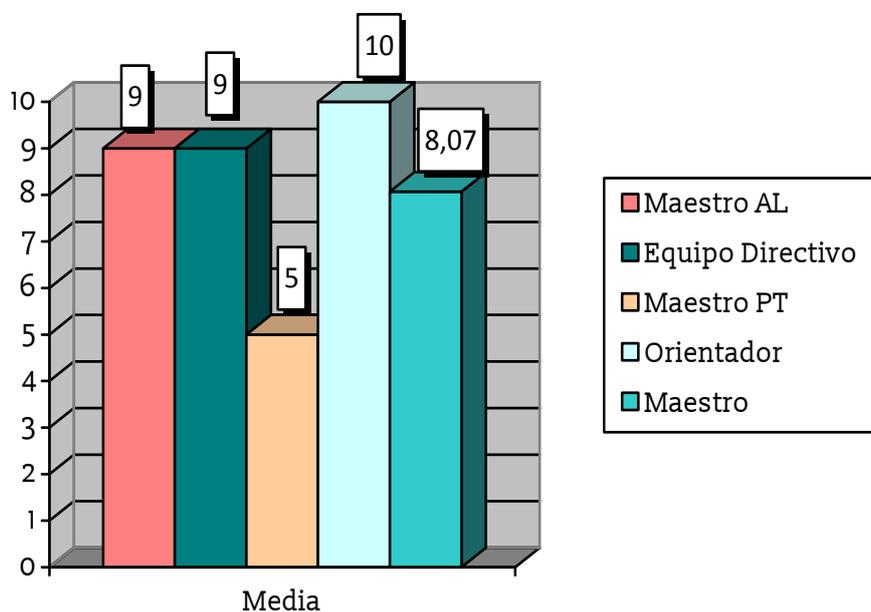
Tabla 106. Dependencia experiencia docente y modelo de integración.

Valor	Df	P-valor
Inf	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Cargo desempeñado en el centro

Al analizar la función desempeñada en el centro y el modelo de integración seguido, comprobamos que la gran mayoría lo sigue. Destacan los orientadores que siempre lo siguen. En segundo lugar los maestros de AL, el equipo directivo y los maestros. En tercer lugar, de forma muy remarcable, aparecen los maestros PT, que solamente lo siguen en la mitad de los casos (Gráfico 100 y Tabla 107).

Gráfico 100. Media de función y modelo de integración. Elaboración propia.**Tabla 107.** Dependencia función y modelo de integración.

Valor	Df	P-valor
Inf	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Sexo

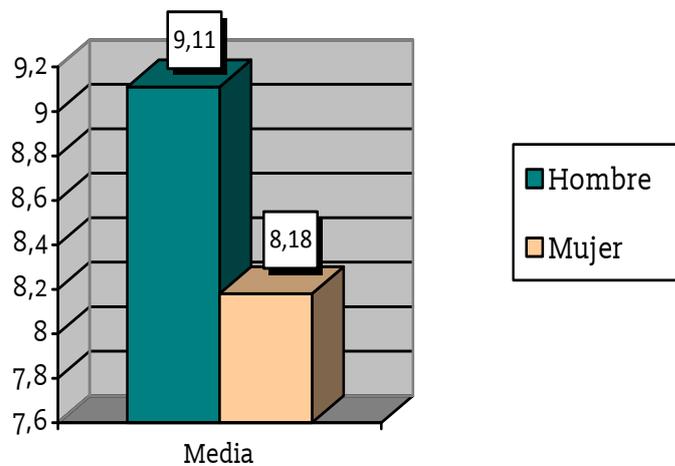
También, como indica la Tabla 108, existen diferencias entre el sexo de los encuestados y el modelo de integración seguido. Ambos sexos, el femenino y el masculino lo siguen, aunque los hombres de forma ligeramente superior (Gráfico 101).

Tabla 108. Dependencia sexo y modelo de integración.

Valor	Df	P-valor
48.7679	3	1.462e-10

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 101. Media de sexo y modelo de integración. Elaboración propia.



▪ **Situación administrativa**

Si analizamos la situación administrativa y el modelo de integración, se comprueba que existen diferencias significativas (Tabla 109). Todos los encuestados siguen el modelo de integración, pero en mayor medida los que son interinos, en segundo lugar los funcionarios, para acabar los que se engloban en la categoría de "otros" (Gráfico 102).

Gráfico 102. Media de situación administrativa y modelo de integración. Elaboración propia.

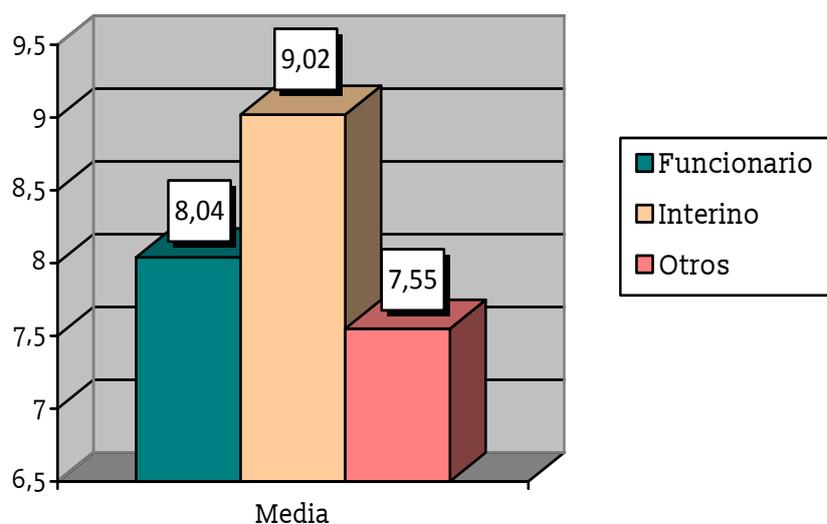


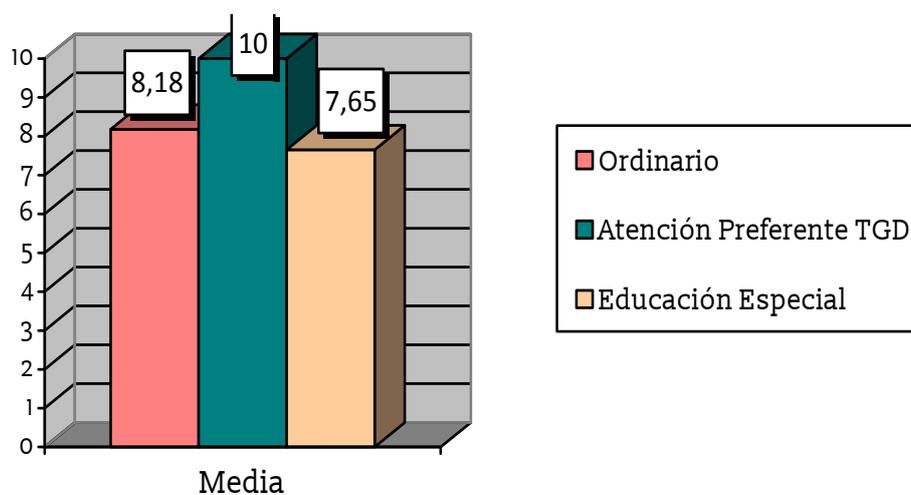
Tabla 109. Dependencia situación administrativa y modelo de integración.

Valor	Df	P-valor
151.6998	2	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Tipo de centro

Como cabía esperar, el modelo de integración es seguido por todos los tipos de colegios analizados, pero los colegios de atención preferente a alumnos TGD utilizan siempre el modelo de integración. Con una media muy alta, los ordinarios, y por último los colegios de educación especial (Tabla 110 y Gráfico 103).

Gráfico 103. Media de tipo de centro y modelo de integración. Elaboración propia.**Tabla 110.** Dependencia tipo de centro y modelo de integración.

Valor	Df	P-valor
Inf	2	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

18) PT y AL bilingües

▪ Experiencia docente

La existencia del perfil de PT y AL bilingües varía según la experiencia docente. Los profesores con una mayor experiencia consideran que no son necesarios, al igual que los que tienen una experiencia entre 0-5 años. Por el contrario, los que tienen una experiencia entre 6-10 años consideran en la mayoría de los casos que son necesarios para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (Tabla 111 y Gráfico 104).

Gráfico 104. Media de experiencia docente y PT y AL bilingües. Elaboración propia.

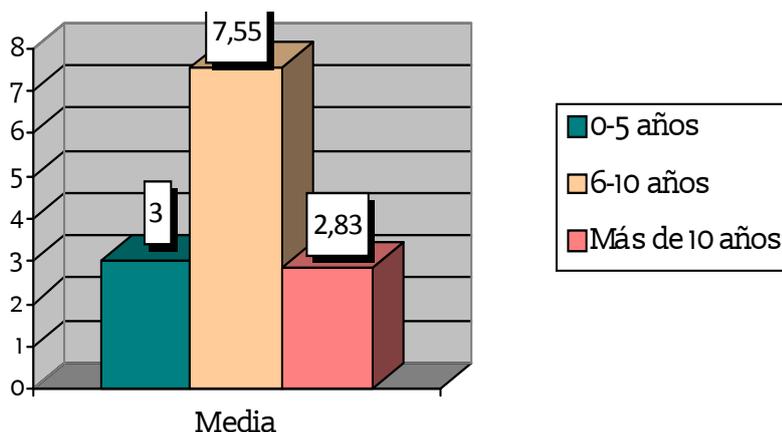


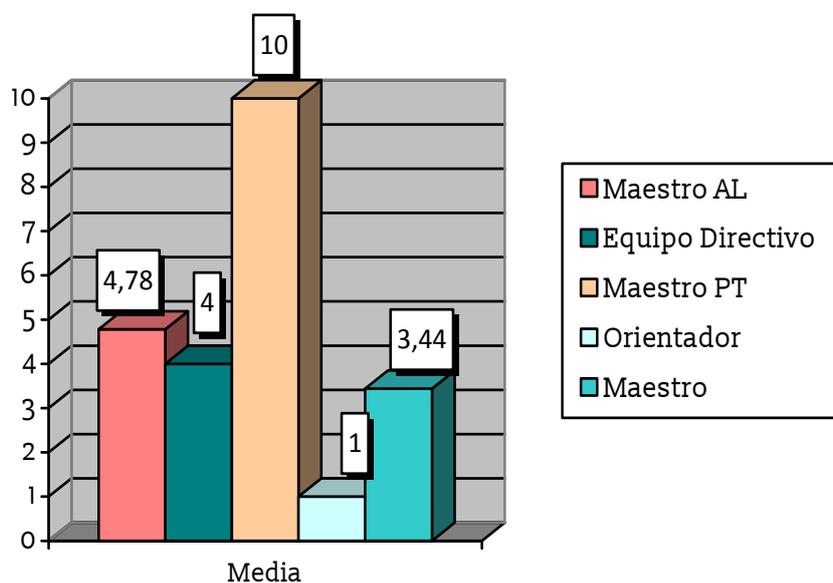
Tabla 111. Dependencia experiencia docente y PT y AL bilingües.

Valor	Df	P-valor
Inf	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Cargo desempeñado en el centro

Atendiendo a la función desempeñada en el centro, la opinión sobre la necesidad de PT y AL bilingües cambia considerablemente. Los maestros PT consideran que siempre son necesarios. Todos los demás profesionales no lo consideran necesario, entre los que destacan los orientadores, que tienen una media de un uno (Gráfico 105 y Tabla 112).

Gráfico 105. Media de función y PT y AL bilingües. Elaboración propia.**Tabla 112.** Dependencia función y PT y AL bilingües.

Valor	Df	P-valor
Inf	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Sexo

Existen diferencias significativas en cuanto al sexo y la necesidad de PT y AL bilingües en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid (Tabla 113). En ambos casos, no consideran necesario la intervención de dichos especialistas (Gráfico 106).

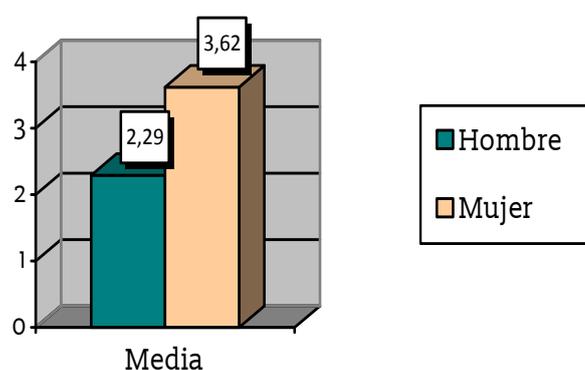
Gráfico 106. Media de sexo y PT y AL bilingües. Elaboración propia.

Tabla 113. Dependencia sexo y PT y AL bilingües.

Valor	Df	P-valor
48.2066	3	1.924e-10

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Situación administrativa**

Atendiendo a la situación administrativa, existen distintas opiniones en cuanto a la necesidad de PT y AL bilingües, en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid. Los funcionarios no lo consideran necesario mientras que los interinos y la categoría de "otros", en la mayoría de los casos, lo considera necesario (Gráfico 107 y Tabla 114).

Gráfico 107. Media de situación administrativa y PT y AL bilingües. Elaboración propia.

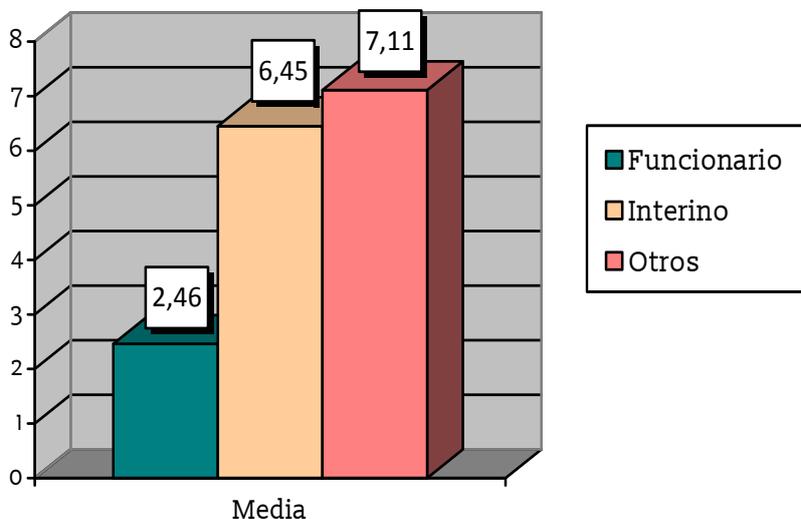


Tabla 114. Dependencia situación administrativa y PT y AL bilingües.

Valor	Df	P-valor
22.0426	2	1.635e-05

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

- **Tipo de centro**

Atendiendo al tipo de centro, existen diferencias significativas en cuanto al tipo de centro. Ninguna tipología de centro considera necesario la existencia de PT y AL bilingües para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (Tabla 115 y Gráfico 108).

Gráfico 108. Media de tipo de centro y PT y AL bilingües. Elaboración propia.

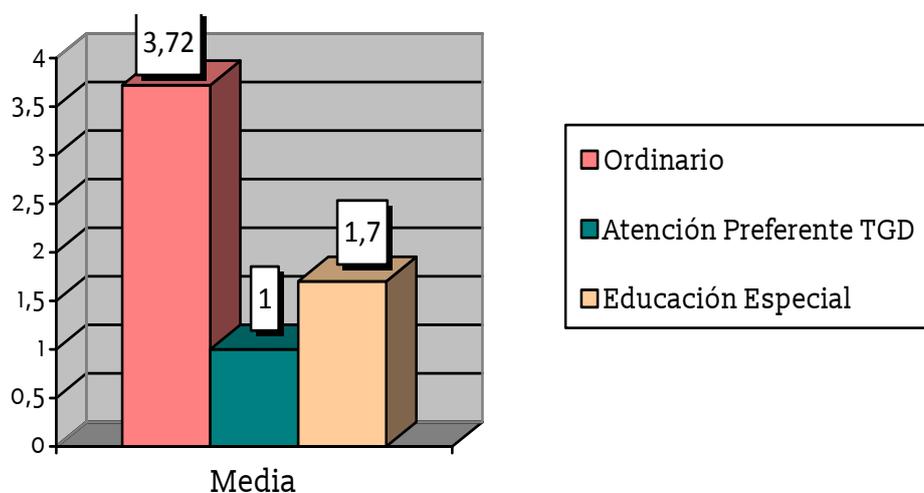


Tabla 115. Dependencias tipo de centro y PT y AL bilingües.

Valor	Df	P-valor
Inf	2	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

19) Realización de adaptaciones curriculares individualizadas

- **Experiencia docente**

Si analizamos la experiencia docente y la realización de ACIS, atendiendo a los datos, se comprueba que existen diferencias significativas (Tabla 116). Los profesores encuestados con una experiencia entre 0-5 años y más de 10 años realizan las ACIS, en la mayoría de los casos. Sin embargo, los que tienen una experiencia comprendida entre 6-10 años en la mayoría de los casos no realizan las ACIS (Gráfico 109).

Gráfico 109. Media de experiencia docente y realización ACIS. Elaboración propia.

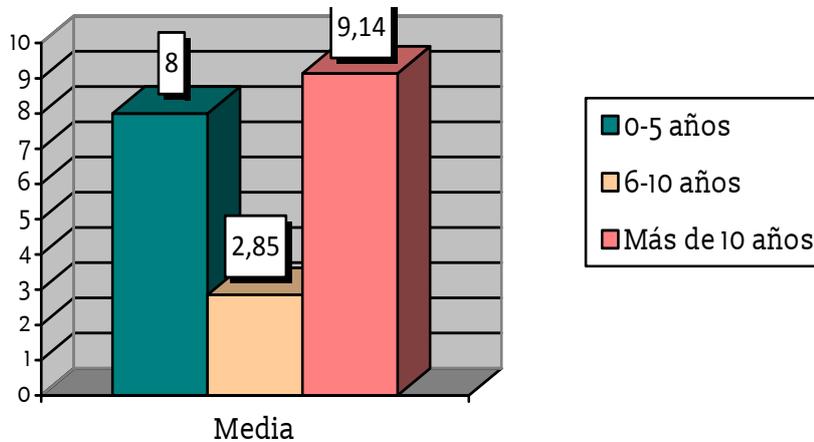


Tabla 116. Dependencia experiencia docente y realización de ACIS.

Valor	Df	P-valor
Inf	6	< 2.2e-16

▪ **Cargo desempeñado en el centro**

Respecto a la función y la realización de ACIS existen diferencias significativas (Tabla 117). Todos los grupos las realizan. El orientador siempre las realiza, al igual que el equipo directivo. Con una media inferior se encuentra el maestro AL, el maestro y, por último, el maestro PT (Gráfico 110).

Gráfico 110. Media de función y realización ACIS. Elaboración propia.

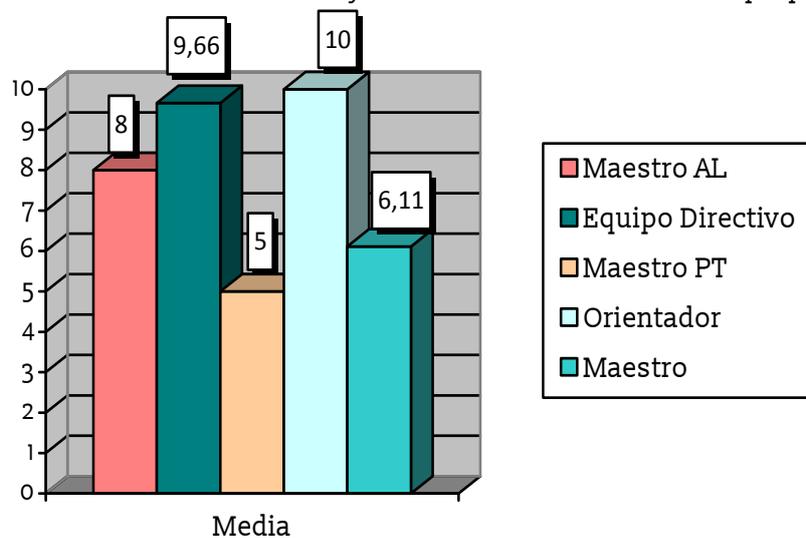


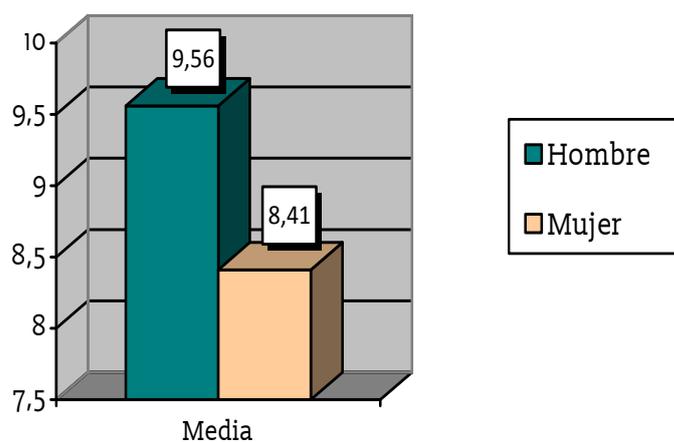
Tabla 117. Dependencia función y realización de ACIS.

Valor	Df	P-valor
Inf	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Sexo

Según los datos de la Tabla 118 de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, existen diferencias significativas en cuanto a la realización de ACIS, y el sexo. Tanto hombres como mujeres las realizan en la mayoría de los casos. Los hombres ligeramente de forma superior a las mujeres (Gráfico 111).

Gráfico 111. Media de sexo y realización ACIS. Elaboración propia.**Tabla 118.** Dependencia sexo y realización de ACIS.

Valor	Df	P-valor
108.4145	3	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ Situación administrativa

La situación administrativa y la realización de ACIS varía considerablemente, según se muestran en la Tabla 119. Todos los grupos realizan las ACIS, pero de

forma considerable destacan los funcionarios, después los interinos y por último, la categoría de “otros” (Gráfico 112).

Gráfico 112. Media de situación administrativa y realización ACIS. Elaboración propia.

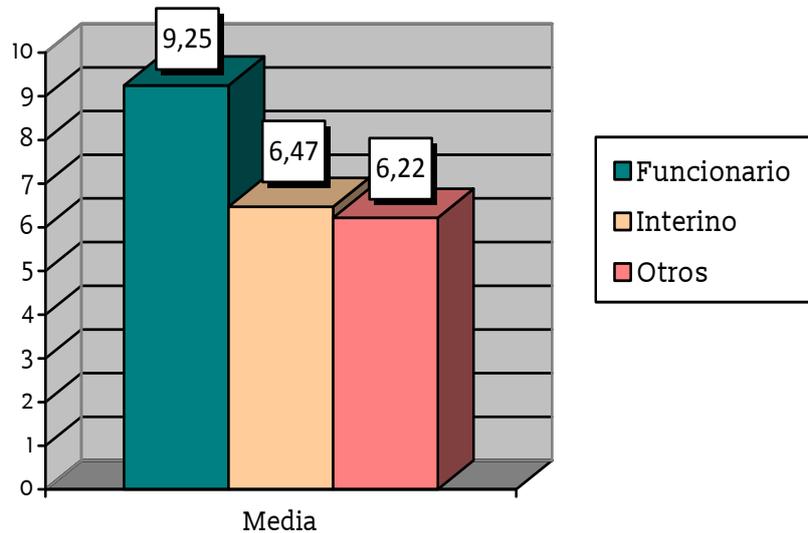


Tabla 119. Dependencia situación administrativa y realización de ACIS.

Valor	Df	P-valor
554.3668	2	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

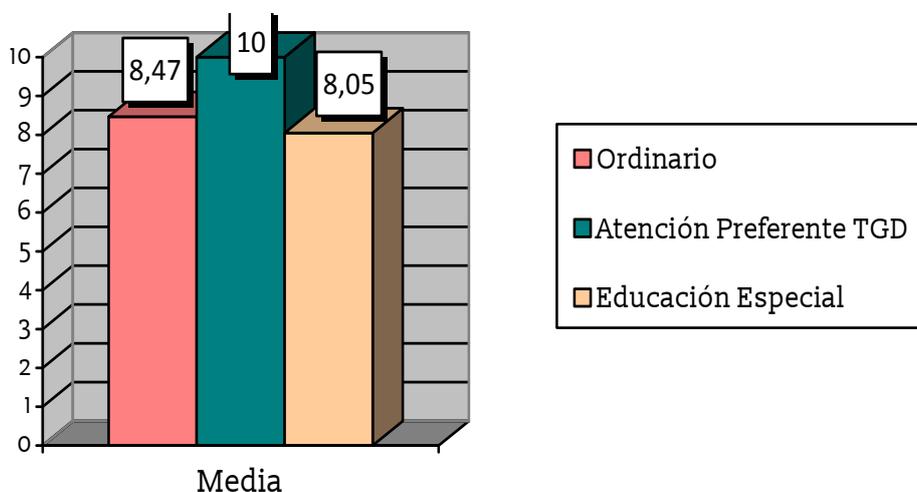
▪ **Tipo de centro**

Según el tipo de centro y la realización de ACIS, se destacan distintos datos. En los colegios de atención preferente a alumnado TGD siempre se realizan las ACIS. En menor medida los ordinarios, y por último los de educación especial (Tabla 120 y Gráfico 113).

Tabla 120. Dependencia tipo de centro y realización de ACIS.

Valor	Df	P-valor
Inf	2	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 113. Media de tipo de centro y realización ACIS. Elaboración propia.

20) Sesiones de prevención de dificultades

▪ Experiencia docente

Para el tratamiento de las dificultades de comunicación se considera relevante la realización de sesiones de prevención de dificultades. Destacan, atendiendo a la experiencia docente, que ninguno de los grupos así lo cree. En mayor medida, lo creen los que tienen una experiencia entre 0-5 años, en segundo lugar, los una experiencia de más de 10 años, para acabar con los de una experiencia entre 6-10 años (Tabla 121 y Gráfico 114).

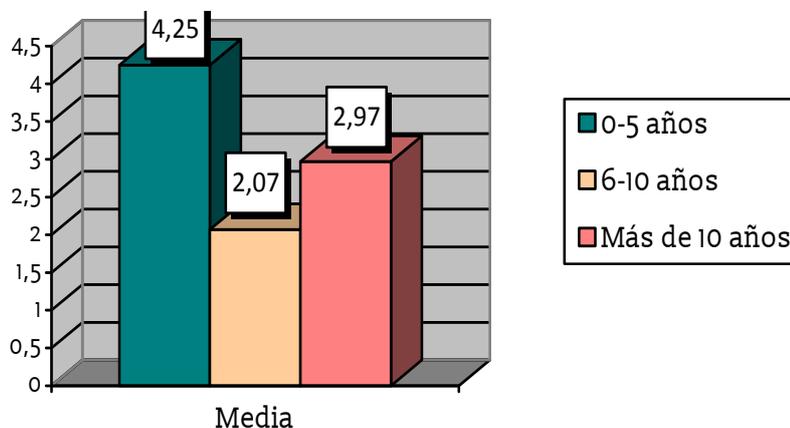
Gráfico 114. Media de experiencia docente y sesiones de prevención de dificultades. Elaboración propia.

Tabla 121. Dependencia experiencia docente y sesiones de prevención de dificultades.

Valor	Df	P-valor
53.7908	6	8.13e-10

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Cargo desempeñado en el centro**

Existe dependencia en cuanto a la función desarrollada en el centro y las sesiones de prevención de dificultades para el alumnado que presenta dificultades de comunicación. Atendiendo a la función, solamente los maestros creen necesario la realización de sesiones de prevención de dificultades para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid (Gráfico 115 y Tabla 122).

Gráfico 115. Media de función y sesiones de prevención de dificultades. Elaboración propia.

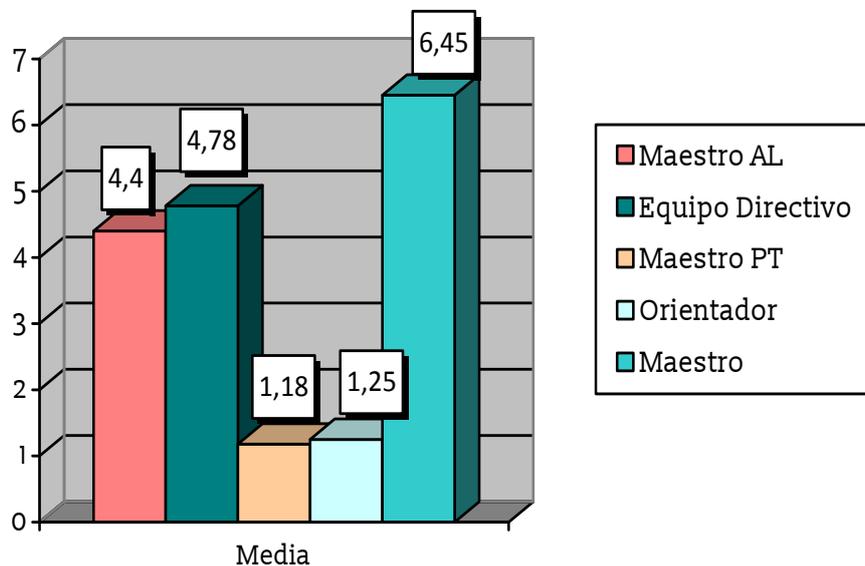


Tabla 122. Dependencia función y sesiones de prevención de dificultades.

Valor	Df	P-valor
166.3472	6	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

- **Sexo**

En cuanto al sexo de los encuestados y según la Tabla 123 de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, no existen diferencias significativas. Ambos grupos tienen una media inferior al 5, siendo en este caso más alta la de las mujeres (Gráfico 116).

Gráfico 116. Media de sexo y sesiones de prevención de dificultades. Elaboración propia.

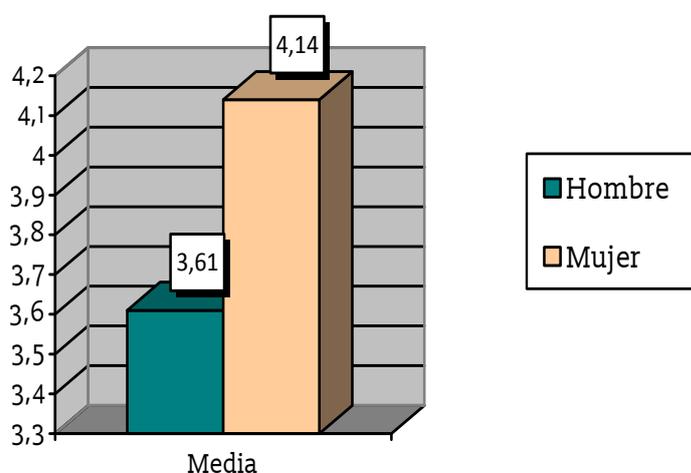


Tabla 123. Dependencia sexo y sesiones de prevención de dificultades.

Valor	Df	P-valor
1.7893	3	0.6173

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

- **Situación administrativa**

Según la Tabla 124 de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, existen diferencias significativas en cuanto a la situación administrativa y la realización de sesiones de prevención de dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Los funcionarios no lo consideran necesario, mientras que los interinos y los "otros", lo consideran necesario (Gráfico 117).

Gráfico 117. Media de situación administrativa sesiones de prevención de dificultades.
Elaboración propia.

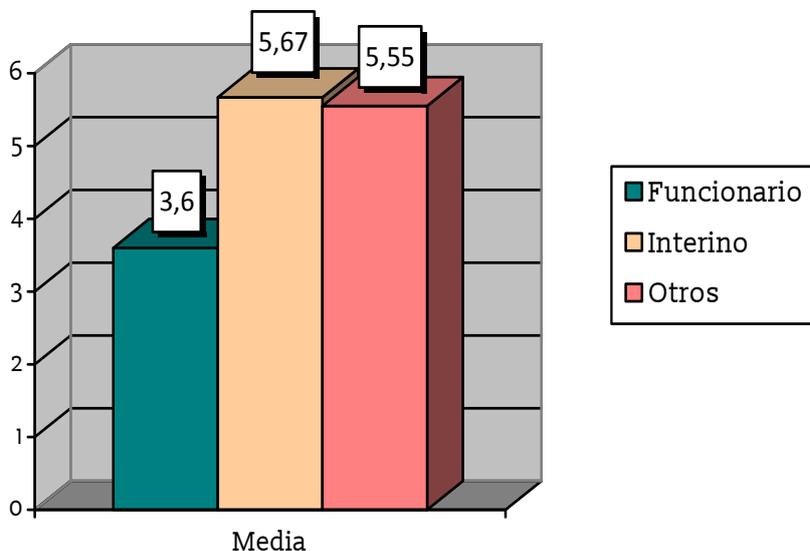


Tabla 124. Dependencia situación administrativa y sesiones de prevención de dificultades.

Valor	Df	P-valor
35.8135	2	1.672e-08

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

▪ **Tipo de centro**

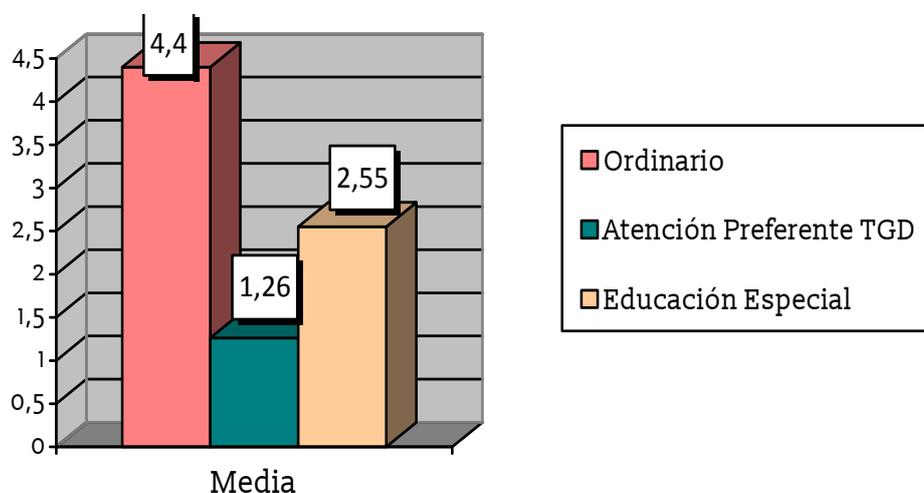
Según los datos de la Tabla 125 de la prueba de Ji Cuadrado de Bartlett, existen diferencias significativas en cuanto al tipo de centro y la realización de sesiones de prevención de dificultades (Gráfico 118). En los tres tipos de centro, las medias son inferiores al 5, destacando la más baja en los colegios de Atención Preferente al alumnado TGD.

Tabla 125. Dependencia tipo de centro y sesiones de prevención de dificultades.

Valor	Df	P-valor
143.5805	2	2.2e-16

Fuente: Prueba de Ji Cuadrado de Bartlett.

Gráfico 118. Media de tipo de centro sesiones de prevención de dificultades. Elaboración propia.



7.2.2. Entrevistas

7.2.2.1. Entrevistas a los directores de los colegios públicos

Se realizaron diez entrevistas a directores de colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, según se ha indicado anteriormente siguiendo el Anexo II.

Una de las entrevistas fue realizada a un director de un centro público pionero en el tratamiento educativo de la dificultades de comunicación. El colegio es ordinario público de integración. Actualmente en el centro están matriculados unos 250 alumnos desde 3º de Educación Primaria (EP) a 4º Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La ratio es de 20 alumnos en EP y 24 en la ESO. Tiene dos plazas por aula para alumnos con necesidades educativas especiales y ocho para alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. El 95% de los alumnos escolarizados presentan necesidades educativas especiales.

El proyecto educativo de dicho centro está basado en los siguientes principios:

- El desarrollo de los cuatro ámbitos propuestos por Gardner (2012): el cognitivo, el social, el emocional y el físico. Igualmente, está basado en las inteligencias múltiples del mismo autor. Las inteligencias son lógico-matemático, lingüístico, interpersonal, ecológica, interpersonal, musical-espacial y cinestésico-corporal.

- Los objetivos del proyecto son el crecimiento, la felicidad y el desarrollo. Son los pilares básicos sobre los que desean que se sustente la vida de los alumnos.
- Se propone una mirada integral. Se pretende desarrollar diferentes capacidades para descubrir talentos que todos ya poseen.
- La metodología está basada en Decroly (1923) y su principio “desde la vida para la vida”. Igualmente está desarrollada a través de centros de interés, y siguiendo los principios de globalidad, el aprendizaje significativo y funcional.

Esta entrevista nos ofrece un punto de vista totalmente distinto del tratamiento de las dificultades de la comunicación que se está realizando en los centros ordinarios.

Además se entrevistó a otros nueve directores de colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid con el fin de complementar la información del cuestionario relativa a la intervención y el tratamiento que se está realizando en las dificultades de comunicación.

Los datos más relevantes obtenidos aparecen recogidos en las categorías analíticas de la Tabla 126.

Tabla 126. Categorías analíticas de la entrevista director colegio público. Elaboración propia.

Categoría analítica	Indicadores
Objetivos: habilidades funcionales y saberes prácticos	<p>Posibilitar que las personas con dificultades específicas de aprendizaje (D.E.A.) consigan con éxito su desarrollo integral en igualdad de oportunidades, a partir de una enseñanza adecuada, apoyo y seguimiento hasta la vida adulta y profesional.</p> <p>Los objetivos académicos hay que conseguirlos porque los marca la ley. Se preparan para la vida.</p> <p>Los objetivos son las competencias básicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El objetivo principal es conseguir alumnos libres y responsables.

Tabla 126. (continuación)

Medidas organizativas del centro	<ul style="list-style-type: none"> - Las estrategias y medidas personalizadas de aprendizaje. - El Equipo de Orientación tiene a nivel específico unas pautas a seguir. - Estas pautas son conocidas por el profesor en cuestión. - Se adaptan los objetivos y la metodología. - Todo el centro es una adaptación curricular.
Recursos personales	<ul style="list-style-type: none"> - El centro cuenta con un profesor especialista en PT cada dos aulas. - El centro cuenta con un AL cada cinco aulas. - Las clases de PT son talleres. - Los profesores tienen una gran preparación, vocación y profesión (se les dota de herramientas, recursos y formación). - El centro se responsabiliza de la formación del profesorado.
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos informáticos. - Recursos manipulativos. - Huerto. - Talleres. - Construcción de materiales propios.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica. - El canal de aprendizaje no es el libro de texto. - Los exámenes no son solamente escritos y no son planteados como tal sino ejercicios, murales, conferencias... - Está basada en los centros de interés de Decroly. - Se trabaja la competencia emocional. - El alumno es el protagonista del aprendizaje y el profesor la clave. - Se trabaja al niño como ser social (relaciones sociales y el aspecto individual (cuerpo, mente y corazón)). - Se trabaja el neurodesarrollo a través del movimiento.

Tabla 126. (continuación)

Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Se considera que la plasticidad neuronal es durante toda la vida. - Está basada en la buena formación del profesorado. - Hay que tener una buena formación para conocer, plantear una intervención basada en los puntos fuertes del niño que permitan su desarrollo. Hay que confiar en el niño y brindarle la oportunidad, se lo merece y puede. - Los profesores más las ganas, más la fuerza, más el trabajo a favor del niño son la clave. No hay que trabajar de forma paleativa, sino mejorar la causa.
Formación de los profesionales del centro	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesionales del centro están muy involucrados y motivados. - La formación la realiza el propio centro.
Educación emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Somos seres emocionales. El profesor tiene que ser firme y cercano, todo a la vez. <p>En la parte emocional, los niños están muy dañados por la incomprensión que han vivido.</p> <p>Los alumnos se creen culpables de sus dificultades. Algunos tienen conductas terribles (rabia), son muy conscientes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se cuenta con el apoyo del Equipo de Orientación.
Clave de una buena intervención	El respeto.
Currículo	Abierto y aplicado para la vida.
Documentos del centro	<ul style="list-style-type: none"> - La PGA: explicación teórica de todo lo que se desarrolla. - El PAD: Es todo el colegio.
Rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> - El rendimiento académico es normal. - Algunos alumnos tienen que repetir porque necesitan más tiempo para adquirir los conocimientos.

Tabla 126. (continuación)

Modelo de intervención	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo. Trabajan expertos en trabajo en equipo. - Coordinación en ámbitos, etapa y ciclo. - Coordinación de la intervención con los padres desde el centro por medio del Equipo de Orientación. - Está basada en los puntos fuertes del alumno, aquellos que permiten su desarrollo. - Se basa en la confianza del alumno y en brindarle la oportunidad de desarrollar competencias. - La intervención no es paliativa, trata de mejorar la causa.
Medidas ordinarias y extraordinarias	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos son siempre apoyados por un profesor especialista en Pedagogía Terapéutica cuando trabajan todos juntos. - Cuando los alumnos asisten al laboratorio lo hacen siempre desdoblados.
La enseñanza del inglés	<ul style="list-style-type: none"> - Inmersión. - No se suelen realizar actividades encaminadas a la lectura y escritura. - Los objetivos tienen que ser prácticos, funcionales y necesarios. - Los contenidos en la mayoría de los casos están rebajados.
Colaboración centro-familia	<ul style="list-style-type: none"> - Absoluta a través de todos los profesionales del centro. - Se realizan talleres como formación para padres.

De toda esta información deriva el modelo de intervención para atender las dificultades de comunicación, cuyas características se exponen a continuación:

- El alumno es el protagonista.
- El profesor adapta, personaliza y facilita el aprendizaje.
- El currículo es "para la vida". Se desarrollan a través de los centros de interés.
- Se eliminan todos los accesos al conocimiento que encuentren los alumnos, como los libros de texto.

- Se trabaja la inteligencia emocional.
- Se potencian las capacidades de los alumnos.
- Se desarrollan los ámbitos: el cognitivo, el social, el emocional y el físico.
- Se distinguen y potencian las distintas inteligencias: lógico-matemática, lingüística, interpersonal, ecológica, intrapersonal, musical-espacial y cinestésico-corporal.
- Los objetivos para conseguir el alumno son el crecimiento, la felicidad y el desarrollo.
- Los principios metodológicos son el de globalidad, el aprendizaje significativo y funcional.
- La coordinación entre los distintos profesionales es esencial.
- La coordinación entre los distintos profesionales y la familia es primordial.

Respecto a la enseñanza de inglés, también se propone como síntesis el siguiente modelo de intervención:

- Inmersión en la lengua extranjera.
- No es recomendable realizar actividades encaminadas a la lectura y escritura.
- Los contenidos en la mayoría de los casos deben estar rebajados y deben ser prácticos, funcionales y necesarios.

7.2.2.2. Entrevista a los orientadores de la Comunidad de Madrid

Para complementar el cuestionario, y siguiendo las pautas marcadas en la entrevista, los orientadores aportaron la siguiente información.

Respecto al alumnado escolarizado, indican que ellos atienden a bastantes alumnos con dificultades diversas, y que cuando se trata de colegios bilingües, el profesorado no tiene conocimientos específicos, sobre el tratamiento de las dificultades, en dichos contextos. Indican que los programas bilingües no contemplan en la mayoría de los casos, ni tienen en cuenta las dificultades que

presentan los alumnos, ni las que puedan ocasionar los programas bilingües a estos alumnos.

En muchos casos, indican que los programas bilingües conllevan una serie de habilidades, de lectura y escritura en lengua inglesa, sobre todo, que los alumnos tienen muchas dificultades para conseguir. El rendimiento de los alumnos, en la mayoría de los casos es muy bajo, en las asignaturas impartidas en inglés.

El centro, realiza numerosos y variados esfuerzos para atender a esta tipología de alumnos, a través de adaptaciones curriculares. En la mayoría de los centros, nos indican que no existen referencias al alumnado con dificultades de comunicación en los documentos oficiales del centro.

Los profesores se coordinan en la mayoría de los casos, pero no en una misma línea para trabajar la competencia comunicativa y lingüística. Se coordinan los profesores de apoyo con los tutores, no con los especialistas en inglés. En algunos casos realizan desdobles, en el área de inglés, con el fin de facilitar el aprendizaje a los alumnos que requieren una atención más especializada. Esta medida funciona en la mayoría de los casos.

Respecto a la intervención, según los orientadores, requieren de más recursos personales y materiales. Reclaman más especialistas de Inglés, que sean capaces de orientar al profesorado. Igualmente reclaman profesores especialistas de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, que sepan inglés y didáctica inglesa, con el fin de facilitar la labor de los profesores que no conocen dicho idioma.

Reclaman normativa más específica para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios bilingües, para los alumnos que presentan dificultades, ya que la normativa de los programas bilingües no lo especifica. Igualmente sesiones de prevención de posibles dificultades para los alumnos que posean dificultades en la adquisición de un segundo idioma.

Recuerdan que los padres de los alumnos, en la mayoría de los casos están muy preocupados por el rendimiento de los alumnos, y se les debe informar de la

intervención que se está realizando con el alumnado en cuestión, al igual que se les debe proporcionar de pautas de intervención que les permitan ayudar al alumno, ya que en muchos casos, los padres de los alumnos desconocen el idioma.

7.2.3. Grupo de discusión

A través del grupo de discusión, se han analizado todas las respuestas dadas, y se proponen tres modelos distintos de intervención, según la Tabla 127.

Tabla 127. Modelos según el grupo de discusión. Elaboración propia.

Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
La intervención estaría basada en la revisión de documentación del alumno y los principios generales del proceso de enseñanza-aprendizaje.	La intervención estaría basada en los documentos del centro. Se realizarían adaptaciones curriculares.	Si el alumno posee muchas dificultades, no se realizaría ninguna intervención.
El método usado es informático.	El método usado es visual-oral.	El método está adaptado a los contenidos mínimos.
Material digital.	Material manipulativo-visual.	Material manipulativo.
La principal dificultad es el tiempo.	Las principales dificultades son la falta de tiempo y el ritmo del alumno.	La principal dificultad es la competencia emocional.
Sí, trabaja la competencia emocional.	No trabaja la competencia emocional. Solamente cuando posee dificultades.	Sí, con pautas muy marcadas.
No está entrenado lo suficiente para trabajar con el alumno la competencia emocional.	No, no tiene conocimientos para trabajar la competencia emocional, le es muy complicado.	No, no está lo suficientemente entrenado. Posee muchas dificultades.

Tabla 127. (continuación)

Con esta tipología de alumnos trabajaría los contenidos mínimos.	Si realmente fuéramos capaces de lograr una buena integración, el alumno conseguiría buenos resultados.	Los contenidos a trabajar dependen mucho de las características del alumnado.
Las actividades estarían adaptadas a las necesidades del alumnado.	Las actividades estarían adaptadas al alumnado y basadas en los contenidos mínimos.	Las actividades estarían adaptadas a las dificultades del alumnado.
El rendimiento sería menor. El alumno no conseguiría todos los objetivos.	El alumno tendría dificultades para conseguir todos los objetivos.	Si los contenidos son mínimos el alumno si los conseguiría.
Como propuesta de mejora se plantearía un menor número de alumnos en las aulas para conseguir una atención más individualizada.	Desdoble de alumnos con distintos niveles y dificultades.	Apoyo de un PT o AL en las clases de inglés.

7.2.4. Revisión documental

Por lo que respecta a la revisión documental, de los documentos oficiales de nueve centros educativos, la información recogida es la siguiente:

1) Referencias y distinción de las dificultades de comunicación en la normativa y en los documentos oficiales del centro.

Analizando la normativa relativa a las dificultades de comunicación, El Real Decreto 696/1995 y la Orden 5958/2010 que regula los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, nos damos cuenta de que no existe ningún apartado en el que se nos indique los aspectos más importantes para lograr una intervención efectiva de dichas dificultades en los entornos bilingües.

Por lo tanto, para el tratamiento de esas dificultades nos debemos basar en el Real Decreto 696/1995, que es el que regula la intervención educativa de la

Comunidad de Madrid. De la falta de normativa específica, deriva, en muchas ocasiones, la dificultad de elegir si es conveniente la enseñanza de una segunda lengua, o si por el contrario, no lo es, dadas las dificultades que posee el alumno en la competencia lingüística.

Es sumamente importante también remarcar que los planes bilingües tampoco mencionan ninguna medida para los alumnos que se incorporan de forma tardía al sistema educativo español y ya poseen el conocimiento de otra lengua distinta a la española.

Por lo tanto, de este análisis deriva, que la forma de tratamiento sea a través de las adaptaciones curriculares, y el apoyo de un profesor especialista en Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica.

2) Objetivos planteados para los alumnos con dificultades de comunicación.

Los objetivos planteados para los alumnos con dificultades de comunicación están concretados y adaptados en las adaptaciones pertinentes cuando el alumno lo requiere. No existe una coordinación ni consenso a la hora de establecer dichos objetivos para el desarrollo de la competencia lingüística. El profesor de Lengua Castellana establece los objetivos que considera necesarios y el profesor de Inglés establece los que también considera necesarios. En algunos casos existe una coordinación entre el profesor de Audición y Lenguaje y el de Lengua Castellana, pero no con el de Inglés.

3) Medidas organizativas del centro para tratar las dificultades de comunicación.

Las únicas referencias aparecen englobadas en el Plan de Atención a la Diversidad en el que aparecen de forma muy general para los alumnos de Audición y Lenguaje. No aparece ninguna relación entre el aprendizaje del español y de una segunda lengua, para lograr el desarrollo de la competencia lingüística.

4) Recursos personales para tratar las dificultades de comunicación.

En los centros analizados, como especialistas de dificultades del lenguaje encontramos los profesores de Audición y Lenguaje, que no tienen conocimientos sobre el área de inglés. Los profesores especialistas en Inglés, en la mayoría de los casos tienen amplios conocimientos sobre Inglés y la didáctica inglesa, pero no sobre el tratamiento de las dificultades de comunicación. Cuando se les pregunta sobre los estudios e investigaciones existentes que relacionan las dificultades en la comunicación de una lengua y otra, los desconocen por completo. Igualmente, no establecen una coordinación entre los profesores que trabajan la Lengua Castellana y el Inglés, para desarrollar de forma conjunta la competencia lingüística, según establece la normativa.

5) Recursos materiales para tratar las dificultades de comunicación.

Respecto a los materiales utilizados, se encuentra material diverso para tratar las dificultades de lenguaje en el área de Lengua Castellana. Es importante destacar que no existe material para tratar las dificultades de comunicación en el área de Inglés.

6) Metodología específica para tratar las dificultades de comunicación.

Analizados los documentos del centro, los profesores de Lengua Castellana e Inglés, no hacen referencia a ninguna metodología específica para el tratamiento de las dificultades de comunicación. Solamente encontramos metodología específica cuando el alumno es atendido por el profesor de Audición y Lenguaje, para tratar las dificultades de comunicación en español, pero no en inglés.

7) Formación de los profesionales del centro para tratar las dificultades de comunicación.

En cuanto a la formación, solamente los profesores de Audición y Lenguaje la poseen. Son especialistas en cuanto al proceso de adquisición del español, no al área de Inglés. Tampoco conocen las interferencias que pueden existir entre los dos idiomas, en la mayoría de los casos.

8) Tratamiento que se realiza de la educación emocional.

Solamente se han encontrado referencias en el Plan de Atención a la Diversidad de Educación Infantil de un centro. En el resto de centros no aparece reflejado en ningún documento.

9) Currículo adaptado a las dificultades de comunicación.

Cuando el alumno presenta dificultades de comunicación y está diagnosticado, se le realizan las adaptaciones curriculares pertinentes. No existe ningún documento que englobe el currículo en relación a la competencia comunicativa, en inglés y español.

10) Modelo de intervención específico para el tratamiento de las dificultades de comunicación.

No existe un modelo a seguir, solamente el desarrollado por los profesores de Audición y Lenguaje, para el área de Lengua Castellana. No existen pautas de intervención conjuntas para el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística como establece la LOMCE.

11) Rendimiento académico de los alumnos con dificultades de comunicación.

Los alumnos son evaluados en el área de Lengua Castellana e Inglés, pero no existe una comparativa entre ambos resultados que evalúe el rendimiento desarrollado en la competencia lingüística.

12) Adaptaciones curriculares específicas para el tratamiento de las dificultades de comunicación.

Solamente existen las realizadas por los profesores de Audición y Lenguaje. Tras la revisión de las adaptaciones curriculares individualizadas, después de revisar diversos modelos de distintos colegios, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- Se analiza de forma muy eficiente los estilos de aprendizaje.
- En las adaptaciones aparecen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación a conseguir con el alumno.
- No existe ningún apartado específico que analice la competencia comunicativa, estableciendo una relación entre la enseñanza de la lengua castellana y la lengua inglesa.

Igualmente, no aparecen reflejadas reuniones de coordinación de ambos profesores, Lengua castellana e Inglés.

- La evaluación se realiza mediante estándares de evaluación.

13) Medidas ordinarias y extraordinarias para los alumnos con dificultades de lenguaje.

No aparecen reflejadas las medidas ni ordinarias ni extraordinarias, cuando el alumno posee dificultades de comunicación.

14) La enseñanza del inglés para los alumnos que presentan dificultades de comunicación.

No aparece ninguna referencia. Los profesores solamente realizan adaptaciones curriculares individualizadas, cuando el alumno lo precisa.

15) Colaboración centro-familia en el tratamiento de las dificultades de comunicación.

Aparecen reflejadas en las adaptaciones curriculares individualizadas, pero no se incluye la elección de la Lengua Castellana o el Inglés o ambas para la colaboración de las familias. Tampoco las pautas concretas de intervención.

16) Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con dificultades de comunicación.

Aparece de forma muy general, sin hacer referencia a la competencia comunicativa, tanto en inglés como en lengua castellana.

CAPÍTULO 8

Conclusiones del estudio y propuestas

Tras el análisis de la información relativa a los cuestionarios, las entrevistas con los distintos directores y orientadores de los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, de los grupos de discusión y la revisión documental, se establecen las siguientes conclusiones de estudio y propuestas, atendiendo a los objetivos y propuestas establecidos para esta investigación.

8.1. Conclusiones relativas a los objetivos planteados

En general, se puede afirmar que el profesorado tiene una opinión desfavorable sobre la intervención desarrollada de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid e indica que no existe un modelo de intervención establecido para dichas dificultades.

Como se ha indicado anteriormente y para analizar más detalladamente esta investigación, este se ha concretado esta objetivo general en seis objetivos específicos, cuyas conclusiones se exponen a continuación.

1. Conocer el enfoque utilizado para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

A la hora de analizar el enfoque seguido para los alumnos que presentan dificultades de comunicación podemos concluir que no existe un enfoque específico y especial para el tratamiento de este tipo de dificultades. Realmente no se contemplan las distintas capacidades que debe presentar un alumno para desarrollar el lenguaje. Los profesores realizan adaptaciones curriculares individualizadas en las cuales no aparecen reflejados aspectos sumamente importantes para la adquisición del lenguaje. Aspectos tan importantes como los principios metodológicos específicos para trabajar con estos tipos de alumnos, el desarrollo de tareas dependiendo de la ruta utilizada por los alumnos (la visual o fonológica), el nivel de lenguaje que posee el alumno, el estadio en el que se encuentra, entre otros, no se ven reflejados en las adaptaciones. Reclaman un protocolo a seguir y la realización de adaptaciones por los especialistas del lenguaje, tanto de Lengua Castellana como de Inglés, al igual que los profesores de Audición y Lenguaje. También sería muy útil un especialista que conozca ambas lenguas, como la figura de profesores de Audición y Lenguaje bilingües. El desarrollo de las asignaturas de Lengua Castellana e Inglés deben estar coordinadas en todo momento por estos especialistas.

Las dificultades de comunicación analizadas pretenden desarrollar la competencia lingüística, por lo que se deben trabajar de forma conjunta, tanto en el área de Inglés como en Lengua Castellana.

De la misma forma se debe decidir la conveniencia de la adquisición de una lengua materna o segunda lengua, cuando el alumno presenta muchas dificultades. Es sumamente importante establecer la lengua en la que se trabajará cuando el alumno esté trabajando fuera de clase, con los distintos especialistas.

Igualmente, cuando hemos indagado sobre los métodos, material y técnicas, en la enseñanza del inglés a alumnos con dificultades de comunicación, hemos comprobado cómo el profesorado no dispone de material específico para el tratamiento de las dificultades de comunicación en entornos bilingües. Dada que

es una realidad actual, muchos centros están desarrollando material y recursos que le faciliten su labor diaria.

Los profesores especialistas de inglés aseguran, que en muchas ocasiones poseen muchas dificultades para el desarrollo de las sesiones. Reclaman falta de tiempo y recursos, igualmente grupos más reducidos y conocimientos y estrategias sobre la educación emocional. En la mayoría de los casos, les supone una gran barrera, al no disponer de estrategias efectivas para el tratamiento de estos alumnos.

2. Identificar quien es el encargado de realizar la intervención en las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

El profesorado de Lengua Castellana atiende las dificultades de comunicación en dicha área, asesorado y ayudado en algunas ocasiones por el profesor de Audición y Lenguaje, cuando el alumno lo requiere.

De la misma forma, el profesor de Inglés trata las dificultades de comunicación en su asignatura y no recibe orientaciones, ni ayuda, en la mayoría de los casos, por el profesor de AL. No están coordinados los profesores de Lengua Castellana e Inglés, en la mayoría de los casos.

No plantean un objetivo en común los especialistas de Inglés y el profesor de Lengua Castellana, para el desarrollo de la competencia comunicativa. Los beneficios de la adquisición de una segunda lengua, no repercuten en la superación o compensación de las dificultades de comunicación. La gran mayoría de los profesores desconocen las investigaciones que aparecen en la tesis sobre el bilingüismo.

3. Determinar si la legislación y los documentos de los centros bilingües hacen referencia al tratamiento de las dificultades de comunicación.

Cuando revisamos los documentos oficiales del centro, hemos comprobado cómo no aparecen apartados específicos de lenguaje, en los cuales articulen y

definan la forma de trabajar las necesidades de comunicación en los entornos bilingües. Igualmente, y sumamente importante, cabe destacar el tratamiento de la educación emocional para el tratamiento de muchos alumnos con esta tipología de dificultad. La educación emocional no aparece reflejada en ningún documento del centro.

Por lo que respecta al desarrollo de los programas bilingües en los colegios de atención preferente a alumnos TGD, como se puede comprobar a través de la normativa, no existe una mención especial a esta tipología de alumnos.

Se ha analizado el programa bilingüe desarrollado en la Comunidad de Madrid, empezando desde el desarrollo de la normativa, hasta la intervención que se está desarrollando en los colegios públicos. Por lo que respecta al ámbito legislativo, no existe una legislación específica para el tratamiento de las dificultades de comunicación. La única normativa disponible y que se aplica es el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. No existe una normativa específica y concreta sobre el tratamiento de las dificultades de comunicación en el ámbito bilingüe. Igualmente, cuando analizamos la normativa relativa a los colegios de atención preferente a alumnos TGD, tampoco existe una normativa específica que vertebre y articule conjuntamente, el bilingüismo y las dificultades de comunicación.

4. Determinar la efectividad de las aulas TGD, como mecanismos de intervención en las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

Respecto al tratamiento desarrollado con los alumnos pertenecientes a las aulas TGD, no se realiza una intervención específica para esta tipología de alumnos. La intervención es la misma que la realizada para los que no pertenecen a un colegio bilingüe. El tratamiento realizado en el área de Inglés, es realizado a través de las adaptaciones curriculares específicas. No se tiene en cuenta el desarrollo de la competencia lingüística de forma conjunta en el área de Inglés y Lengua castellana. Los alumnos no reciben sesiones de apoyo, ni de prevención de posibles dificultades.

5. Conocer si existen diferencias en la opinión del profesorado sobre si la intervención desarrollada en el tratamiento educativo de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües en cuanto al género, la experiencia docente, la situación administrativa, el cargo desempeñado y el tipo de centro.

En síntesis, según los datos obtenidos en los cuestionarios, se puede afirmar que respecto a la experiencia docente, según aumenta la experiencia también lo hace el conocimiento de la normativa. Los profesores con una mayor experiencia son los que tienen una opinión más positiva sobre la efectividad de las aulas TGD como forma de integración del alumnado con dificultades de comunicación. En cuanto a la competencia emocional, también consideran los que tienen una mayor experiencia que tienen más dificultades para atender a los alumnos. Igualmente, tienen un mayor conocimiento de la normativa y de las medidas específicas para el tratamiento de dichas dificultades. La creencia de que la adquisición de una segunda lengua dificulta el tratamiento de las dificultades de comunicación aumenta con la experiencia docente. La elección de contenidos funcionales, las pautas de intervención, la elección del enfoque comunicativo, no dependen de la experiencia docente. La coordinación aumenta con la experiencia, al igual que la elección de la lengua de apoyo. El enfoque multisensorial es seguido principalmente por los profesores con una experiencia de 0 a 5 años. En la interacción con el alumno, todos los grupos de experiencia están suspensos.

Respecto a la creencia de que la adquisición de una segunda lengua perjudica el tratamiento de las dificultades de comunicación, todos los grupos de profesionales están de acuerdo, independientemente de su tramo de edad. Los que están comprendidos en la edad de 0 a 5 años, son los que tienen una creencia más firme. El modelo de integración es seguido por todos los grupos. La necesidad de la existencia de PT y AL bilingües no es compartida ni por los que menos experiencia tienen, ni por los que más. La realización de adaptaciones curriculares individualizadas, en la mayoría de los casos, no la realizan los comprendidos entre 6-10 años de experiencia docente.

Por lo que respecta, a la función desempeñada en el centro, los maestros son los que más creen que las aulas TGD son mecanismos efectivos para el tratamiento de las dificultades de comunicación. Los que desarrollan los cargos de orientador y el equipo directivo son los que más conocimiento de normativa y legislación poseen al respecto. No eligen los contenidos funcionales atendiendo a su función en el centro. La coordinación es realizada siempre por el PT, y en la mayoría de los casos por el AL, el equipo directivo y el orientador. La elección de la lengua de apoyo la realiza sobre todo el orientador y el PT. El enfoque comunicativo es más realizado por el AL y el orientador. Las pautas dadas a las familias sobre la intervención la realizan sobre todo los PT, los AL y los maestros.

La interacción con el alumno no se desarrolla atendiendo a la función desarrollada en el centro, y en ningún caso se llega a la media. Según el PT, la adquisición de una segunda lengua perjudica la intervención de las dificultades de comunicación siempre. Sin embargo, el AL opina lo contrario. El orientador siempre sigue un modelo de integración, y en la mayoría de los casos también lo siguen el AL y el equipo directivo. El equipo directivo, el orientador, el AL y los maestros no creen que sea necesaria la intervención de PT y AL bilingües. Las ACIS siempre las realizan los orientadores y solamente los maestros creen necesario la realización de sesiones de prevención de dificultades.

Si analizamos los cuestionarios atendiendo al sexo masculino y femenino, destaca que los hombres tienen un mayor conocimiento de normativa. Las mujeres creen más efectivas las aulas TGD para el tratamiento de las dificultades de comunicación. La coordinación del profesorado, la elección de contenidos funcionales, el seguimiento de un enfoque comunicativo y la interacción con el alumno no dependen del sexo del encuestado. Tanto el sexo masculino como el femenino creen que la adquisición de una segunda lengua dificulta el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid. El modelo de integración es más seguido por el sexo masculino al igual que la creencia de que se requiere de un PT y AL bilingües para el tratamiento de las dificultades de comunicación. Ambos sexos, el masculino y el

femenino, realizan en la mayoría de los casos ACIS, en contraste con la no existencia de sesiones de prevención de dificultades.

Cuando tenemos en cuenta la situación administrativa, los funcionarios son los que más conocimiento de normativa poseen, al igual que llevan a cabo medidas específicas para el tratamiento de las dificultades de comunicación. La elección de contenidos funcionales no depende de la situación administrativa, al igual que la coordinación. Los funcionarios son los que más creen que se debe elegir una lengua para el aula de apoyo al igual que unas pautas de intervención comunes.

Todos los grupos atendiendo a la situación administrativa suspenden en la interacción con el alumno al igual que en la necesidad de PT y AL bilingües. Todos los grupos realizan adaptaciones curriculares individualizadas y los funcionarios no creen que sea necesario el desarrollo de sesiones de prevención de dificultades. La creencia de que la adquisición de una segunda lengua perjudica el tratamiento de las dificultades de comunicación no depende de la situación administrativa de los encuestados.

Por lo que se refiere al tipo de centro en el que se está realizando la intervención, se añade que los que más conocimiento de normativa son los colegios preferentes a alumnos TGD, al igual que el desarrollo de medidas específicas y la elección de la lengua de para el aula de apoyo. Tanto el enfoque comunicativo como el multisensorial son más seguidos en los colegios con atención preferente a alumnos TGD. La elección de contenidos funcionales y la coordinación con el profesorado no depende del tipo de centro. Los colegios ordinarios suspenden en lo que se refiere a las pautas de intervención comunes para el tratamiento de las dificultades de comunicación. La creencia más firme en cuanto a que la adquisición de una segunda lengua dificulta el tratamiento de las dificultades de comunicación se acentúa en los colegios de atención preferente TGD. Los encuestados de ningún tipo de centro consideran que sea necesaria la existencia de PT y AL bilingües. Los colegios con atención preferente a alumnos TGD obtienen una puntuación máxima en cuanto a la realización de ACIS. Y en cuanto a las sesiones de prevención de dificultades, ninguna tipología de centros obtiene un aprobado.

6. Analizar los resultados obtenidos por los alumnos con dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, teniendo en cuenta la opinión del profesorado.

Los resultados obtenidos por los alumnos, según el profesorado no son los satisfactorios, ya que no existe un modelo de intervención en los entornos bilingües, para los alumnos que presentan dificultades de comunicación y la intervención desarrollada no favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, ni en inglés ni en español.

Si se trabaja conjuntamente la competencia comunicativa, en inglés y en español, muchos son los beneficios que el bilingüismo debe aportar para la compensación o superación de las dificultades de comunicación, las cuales no aparecen reflejadas en los resultados de los alumnos.

Por lo tanto, la intervención realizada no es del todo la correcta, por lo que se plantean distintos modelos creativos para el tratamiento de las dificultades de comunicación, que permitan mejorar dichos resultados.

Los modelos planteados aparecen detallados como propuestas de intervención de esta investigación.

8.2. Conclusiones relativas a las hipótesis planteadas

Como hemos comprobado y demostrado en la investigación, la hipótesis general establecida se ha cumplido, el profesorado considera que los modelos bilingües no favorecen el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. No existe un modelo claramente establecido para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Como se ha comprobado no existe una normativa específica para dicha intervención y la intervención no aparece reflejada en los documentos del centro.

Las adaptaciones curriculares individualizadas realizadas, no trabajan como tal el tratamiento de las dificultades de comunicación de forma conjunta, tanto en

inglés como en español. Los profesores especialistas en Lengua e Inglés, no están coordinados y les es difícil, encontrar material y recursos para atender dichas dificultades.

Por lo tanto, reclaman un modelo o posibles modelos definidos dentro de las siguientes categorías: de inclusión, dando respuesta a la diversidad existente, asesorado por especialistas de Lengua Castellana e Inglés. Igualmente eficientista, contemporáneo, funcionalista, constructivista, que permita el desarrollo del aprendizaje social. De esta forma el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje. Dependiendo de las dificultades de comunicación planteadas por el alumno, la intervención puede ser global o específica. La prevención junto con la atención temprana es esencial como punto de partida del desarrollo del lenguaje y el diagnóstico de posibles dificultades. En algunos casos, cuando no sea posible, se basará en la remediación y la compensación de dificultades. El modelo propuesto debe estar basado en la comunicación oral y en la interacción con el alumno. De la misma forma, en cuanto a la estrategia curricular a desarrollar, los contenidos seleccionados para realizar la adaptación curricular si se precisa deben ser lo más funcionales posibles. En las adaptaciones curriculares debe existir un apartado en el que se trate de forma específica el desarrollo del lenguaje, tanto de la lengua materna, como de inglés.

En el modelo o modelos desarrollados, la estrategia cognitiva puede ser inductiva, deductiva, de indagación, cooperativa o basada en los distintos tipos de inteligencia. Tanto las actividades, como las técnicas y el material utilizado desarrollarán la estimulación multisensorial.

Igualmente la investigación destaca la importancia de la familia, la cual tiene que tener conocimiento de la lengua o lenguas que se van a trabajar con el alumno, al igual que se les debe facilitar pautas para trabajar con el alumno.

Por lo que respecta a las demás sub- hipótesis establecidas para completar la general, no se han cumplido en su totalidad. Concretamos las conclusiones.

- 1. El enfoque desarrollado para el tratamiento de las dificultades de comunicación es comunicativo e inclusivo, y permite el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, en los entornos bilingües.**

Esta sub-hipótesis no se ha cumplido en su totalidad. En la mayoría de los casos para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües, no se ha seguido un modelo comunicativo, aunque sí inclusivo. Además el modelo debe potenciar los grandes beneficios que aporta la adquisición de una segunda lengua y conseguir beneficios en el tratamiento de las dificultades de la comunicación. El enfoque debe ser comunicativo, globalizador y de inmersión, dentro del paradigma de la calidad total.

- 2. La intervención de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües es realizada por los especialistas en lengua castellana e inglesa.**

Esta sub-hipótesis se ha cumplido. La intervención es realizada por el profesorado de Lengua Castellana e Inglés, pero no existe una coordinación y un trabajo conjunto entre ambos especialistas. Este trabajo conjunto tiene como objetivo el desarrollo de forma conjunta de la competencia comunicativa. La figura de AL y PT bilingües no existen en los centros, como recurso para la atención a esta tipología de alumnos. Los especialistas de inglés no tienen conocimiento de las dificultades de comunicación que pueda tener el alumno, tanto en inglés como en castellano, en la gran mayoría de los casos. Tampoco tienen conocimiento de las implicaciones, transferencias y compensaciones que se producen entre ambas lenguas, cuando el alumno posee dificultades de comunicación.

- 3. Existe legislación y documentos del centro que hagan referencia y traten sobre la intervención realizada a las dificultades de comunicación en los centros bilingües de la Comunidad de Madrid.**

Esta sub-hipótesis no se ha cumplido. No existe legislación ni documentos específicos para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios bilingües.

Los especialistas que atienden a los alumnos, reclaman una normativa más específica para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües. Igualmente, un protocolo a seguir en el centro cuando el alumno posea este tipo de dificultades que se encuentre plasmado en todos los documentos oficiales del centro. El profesorado reclama, unas adaptaciones curriculares más específicas, para el tratamiento de las dificultades de comunicación en el área de Lengua Castellana e Inglés que concreten de forma muy específica la adquisición de la competencia comunicativa. Reclaman especialistas como profesores de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje bilingües.

4. Las aulas TGD son mecanismos efectivos para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.

Esta sub- hipótesis no se ha cumplido. Para desarrollar el trabajo de forma efectiva en las aulas TGD, el profesorado que trabaja con esta tipología de alumnado sugiere una mayor formación en este ámbito, al igual que una normativa concreta que permita desarrollar la competencia lingüística. La intervención en la adquisición de una segunda lengua debe ayudar al alumno a conseguir un nivel potencial de desarrollo considerando capacidades y demandas reales del contexto; no es recomendable la enseñanza de una segunda lengua en los TEA no verbales y, en el caso de los verbales, la intervención debe estar basada en la transferencia y aprendizaje de la lengua materna; en caso de introducir una segunda lengua, se debe realizar de forma paulatina, seleccionando los contenidos según su funcionalidad.

5. Existen diferencias significativas en la opinión del profesorado sobre la intervención desarrollada en el tratamiento educativo de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües en cuanto al género, la experiencia docente, la situación administrativa, el cargo desempeñado y de tipo de centro educativo.

En la mayoría de los casos existen diferencias significativas, menos en las que se indican a continuación.

En cuanto al género de los encuestados no existen diferencias significativas en cuanto al conocimiento de medidas específicas y normativa, coordinación del profesorado, experiencia docente, la información dada a las familias, el material digital, la competencia emocional, la elección de contenidos funcionales y la interacción con el alumno.

Respecto a la situación administrativa, no se aprecian diferencias en cuanto al desarrollo de la competencia emocional, el conocimiento de normativa, la coordinación del profesorado, la elección del enfoque comunicativo y multisensorial, la información facilitada a la familia, la interacción con el alumno y la creencia de que la adquisición de una segunda lengua, dificulta la adquisición de la lengua materna.

Si analizamos la dependencia en cuanto al tipo de centro, es dependiente con todas las variables menos el conocimiento de normativa.

En cuanto a la cuarta variable analizada, ocurre lo mismo que la anterior, solamente es dependiente con el ítem de investigación, la información facilitada a las familias sobre la intervención.

Y por último, analizando la función desempeñada en el centro, es dependiente respecto a la elección de los contenidos funcionales y la interacción con el alumno que presenta dificultades de comunicación.

6. Los resultados obtenidos por los alumnos con dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid son satisfactorios.

Esta sub-hipótesis no se ha cumplido. El profesorado que actualmente atiende a alumnos con dificultades de comunicación en contextos bilingües no está satisfecho con el tratamiento que se está desarrollando en la intervención de las dificultades de comunicación en sus centros. Como hemos podido comprobar en los resultados, la media de la intervención realizada es la más baja (Gráfico 15), por lo que resulta preocupante el desarrollo que se está realizando de la

competencia comunicativa de los alumnos, tanto en inglés como en la lengua materna.

El profesorado encuestado y entrevistado que atiende a esta tipología de alumnos, en la mayoría de los casos, considera insuficiente y poco adecuada la intervención que se está realizando. Señalan que no existe un modelo claramente establecido para el tratamiento de estas dificultades, por lo que reclaman un modelo efectivo que permita desarrollar la competencia comunicativa tanto en la lengua materna, como en la lengua extranjera, en este caso inglés.

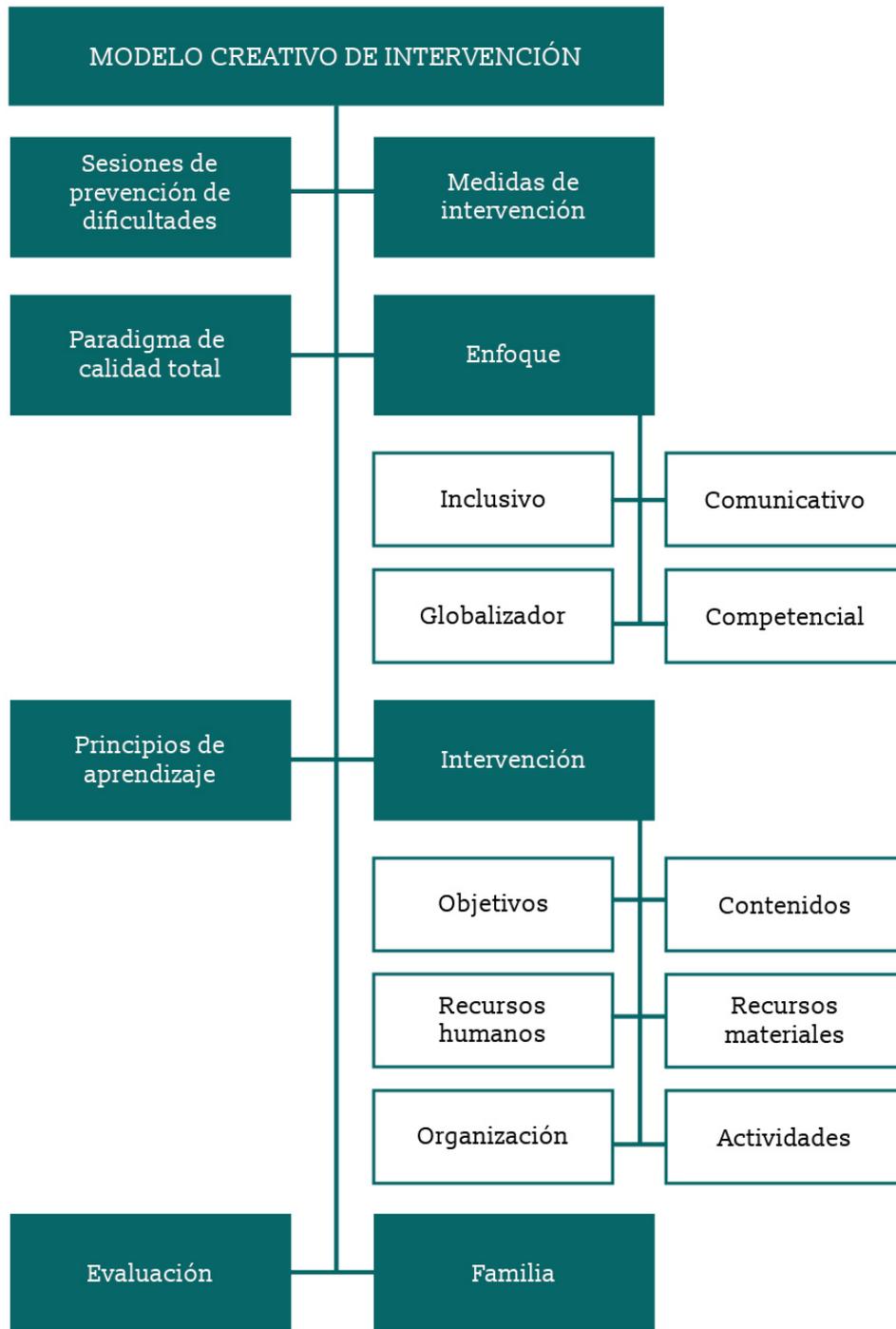
Por todo ello, se pretende establecer un modelo de intervención de las dificultades de comunicación en los entornos bilingües de la Comunidad de Madrid que permita mejorar el rendimiento y superar las dificultades comunicativas del alumnado con necesidades educativas escolarizado en centros bilingües, y que incluya la atención de las dificultades de comunicación de forma más efectiva, como pilar fundamental para la mejora de la calidad en la respuesta educativa a la diversidad, según Domingo, Palomares, González y García (2014). De esta forma, al igual que García, iremos consiguiendo que sea “la educación bilingüe la única forma de educar a los niños del siglo XXI” (2009, p. 13).

8.3. Propuestas

8.3.1. De intervención

Como se ha indicado anteriormente, no existe un modelo claramente establecido para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, por lo tanto se establecen tres modelos posibles de intervención para tratar dichas dificultades. Los modelos siguen el guión que a continuación se expone (Figura 28).

Figura 28. Pautas del modelo creativo para el tratamiento educativo de las dificultades de comunicación de los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid. Elaboración propia.



A la hora de establecer los modelos que detallamos a continuación, se han tenido en cuenta la información facilitada en la tesis. De la misma forma, se ha tratado de lograr una adaptación a la gran diversidad de dificultades de comunicación.

Como establece el título de la tesis, los modelos son creativos, ya que siguiendo a Rodríguez Estrada (1997), a través de ellos se encuentran nuevos y mejores modos de hacer las cosas.

Para dar respuesta a todo esto, se ha planteado el primer modelo, que es el que más considera las dificultades de comunicación para establecer la intervención, principalmente en el ámbito lingüístico.

En el segundo, puede ser considerado el más social, en el cual se lograrán mejores resultados, con los alumnos que tengan estas dificultades.

El tercero y último, trata el lenguaje de forma global, la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua, se realizan de forma conjunta. Se hace hincapié en la transferencia y compensación de ambas.

Concretamos:

- **Modelo 1.** Conocimiento de las dificultades de comunicación.
- **Modelo 2.** La eco-aula. Atendiendo a la tipología de dificultades de comunicación que presenta el alumno y el agrupamiento.
- **Modelo 3.** Basado en un currículo integrado a través de microactividades.

▪ **MODELO 1. Conocimiento de las dificultades de comunicación**

1. Concepto y características del modelo:

Este modelo está basado en el conocimiento exhaustivo de las dificultades de comunicación. Es importante esclarecer si se trata de una dificultad predominantemente del ámbito oral u escrito. Esto conlleva el conocimiento de la ruta por la que el alumno procesa la información: ruta directa o léxica o indirecta o fonológica. Igualmente, si el alumno posee lenguaje verbal, tanto oral como no oral, y lenguaje no verbal. Es importante delimitar las capacidades que presenta el alumno, el coeficiente intelectual, la atención, la imitación, la memoria a corto plazo, la capacidad de procesamiento auditivo y el estilo de aprendizaje.

Como punto de partida el profesor debe marcar el nivel de desarrollo que presenta el alumno, tanto en Lengua Castellana como en Inglés. En muchos de los casos, las dificultades de comunicación llevan asociadas otras dificultades, que se deben conocer y delimitar. Es relevante el conocimiento de otras lenguas por parte del alumno para delimitar la competencia lingüística que posee. En muchos casos, para el tratamiento de las dificultades de comunicación es importante que el alumno posea una competencia emocional, al igual que el profesor unos conocimientos para desarrollarla. Entre estas actitudes de cambio, prima el conocimiento facilitado por los propios sujetos sobre su intervención: cómo se sienten y qué les hace falta. Este modelo está basado en la investigación de Duclos (2013) y las conclusiones establecidas en el Programa de Agrupaciones de Centros Educativos.

2. Medidas de prevención:

Existen numerosas investigaciones que indican que dadas las características del alumno se debe analizar el nivel de desarrollo del lenguaje que posee, y en muchos casos no es conveniente la enseñanza de una segunda lengua. Cuando sí es conveniente, se debe desarrollar un plan que permita la prevención de posibles dificultades. El alumno es el centro del aprendizaje y requiere una atención constante del profesorado. El alumno quiere sentirse parte del aprendizaje, y recibir un tratamiento. La intervención está basada en la información que nos proporciona el alumno cuando es preguntado sobre la misma. Se potencian las capacidades reales del alumno. Se minimizan las dificultades y se optimizan las capacidades a desarrollar por el alumno. Se parte del nivel de desarrollo del lenguaje que posee el alumno, y en muchos casos no es conveniente la enseñanza de una segunda lengua.

3. Medidas de intervención:

Se proponen las siguientes:

- Realización de adaptaciones curriculares individualizadas específicas para el desarrollo de la competencia lingüística, que anude la enseñanza del Inglés y de Lengua Castellana.

- Coordinación del profesorado que está implicado en el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Establecimiento de un protocolo para el desarrollo de la competencia comunicativa cuando el alumno presenta dificultades de comunicación en los distintos documentos oficiales del centro, como el Plan de Atención a la Diversidad y los Proyectos Curriculares.

4. Paradigma de la calidad total:

A través de este modelo, se trata de dar las mismas oportunidades a los alumnos con dificultades de comunicación para que desarrollen las competencias establecidas por la ley.

5. Enfoque:

El enfoque que se propone es inclusivo, comunicativo, globalizador y competencial, que permita el desarrollo del alumno.

6. Modelo de intervención:

El modelo de intervención es:

- Tipo de integración: asesoramiento de especialistas dentro del aula.
- Diacrónico: contemporáneo.
- Tipo de aprendizaje: tareas no directivas.
- Teoría cognitiva: aprendizaje significativo.
- Tipo de intervención realizada: específica.
- Momento de intervención: diseño y desarrollo.
- Estrategia curricular: a través de adaptaciones.
- Estrategia cognitiva: deductivo.
- Remediación, compensación.
- Estimulación multisensorial.

7. Principios:

Se seguirán los principios básicos de aprendizaje como el aprendizaje significativo, el aprender a aprender y la transferencia positiva de conocimiento, entre otros.

8. Objetivos:

Los objetivos serán los desarrollados por la ley que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa.

9. Contenidos:

Los contenidos seleccionados tienen que ser funcionales, significativos y mínimos.

10. Recursos humanos:

Se propone la existencia en los centros de especialistas en lenguaje y además bilingües, como profesores de Audición y Lenguaje bilingües.

11. Recursos materiales:

Serán específicos de lenguaje y en la mayoría de los casos multisensoriales.

12. Organización:

El alumno en todo momento, está asesorado por un especialista de Lengua Castellana e Inglés. El asesoramiento se puede realizar tanto dentro del aula como fuera.

13. Actividades:

Las actividades serán comunicativas y orales, primando la parte oral. Deben potenciar la máxima interacción con el alumno.

14. Evaluación y seguimiento:

La evaluación debe concretarse en el desarrollo de la competencia lingüística. Se deben revisar el rendimiento tanto en lengua castellana como en inglés.

15. Familia:

La familia debe estar informada de la intervención que se está desarrollando tanto en español como en inglés. De la misma forma tiene que recibir pautas de intervención para la intervención desarrollada.

- **MODELO 2. La eco-aula. Atendiendo a la tipología de dificultades de comunicación que presenta el alumno y el agrupamiento**

1. Concepto y características del modelo:

La eco-aula es una comunidad de aprendizaje que pretende el desarrollo de los valores y de la inteligencia de los alumnos. Los alumnos son los responsables de su aprendizaje, lo planifican y lo realizan. El profesor es el mediador del aprendizaje. Las sesiones se desarrollan en un espacio multiuso abierto, equipado con numerosa tecnología, y basadas en los principios de mejora continua y calidad de la enseñanza (Palomares, 2014).

Se puede definir como el proceso de perfeccionamiento integral e intencional del ser humano, orientado a su autorrealización y a su inserción activa en la naturaleza, la sociedad y la cultura. Los alumnos que presentan distintas dificultades de comunicación se agrupan en un mismo espacio, en el que unos interaccionan con otros, se ayudan, bajo la supervisión de un profesor. Resulta muy motivante para ellos.

2. Medidas de prevención:

Se considera como punto de partida el nivel de desarrollo del lenguaje que el alumno posee. Igualmente se potencian las capacidades que permitan el desarrollo mismo y se minimizan aquellas que no lo permitan. Esta medida está basada en la investigación de Stefka- H. y Marinova- Todd (2011), en la que establece que el bilingüismo no interfiere en el desarrollo del lenguaje de los alumnos con trastornos del espectro autista.

3. Medidas de intervención:

Como principios priman la motivación de los alumnos, la interacción y los distintos tipos de agrupamiento.

4. Paradigma de la calidad total:

A través de este modelo se permite dar respuesta educativa para que los alumnos con dificultades de comunicación desarrollen la competencia lingüística.

5. Enfoque:

Propugna un cambio de modelo de educación a través de la reingeniería total del sistema educativo, lo hace partiendo de una nueva conceptualización de lo que sería la calidad de la educación, entendida como un plus diferencial que singulariza un producto o servicio, lo que lo hace más estimulante y singular.

6. Modelo de intervención:

- Tipo de integración: asesoramiento de especialistas dentro del aula.
- Diacrónico: contemporáneo.
- Tipo de aprendizaje: tareas no directivas.
- Teoría cognitiva: aprendizaje significativo, constructivista y aprendizaje social.
- Tipo de intervención realizada: global.
- Momento de intervención: diseño y desarrollo.
- Estrategia curricular: a través de adaptaciones.
- Estrategia cognitiva: deductivo, indagación, cooperativo y tipos de inteligencia.
- Compensación.
- Estimulación multisensorial.
- Proyectos.

7. Principios:

Destacan los siguientes principios para el desarrollo de este modelo:

- La motivación.
- El desarrollo de la creatividad para eliminar la rutina y desafiar los modelos convencionales de hacer y pensar.
- Potenciar las capacidades del alumno que se consideren que pueden aumentar el rendimiento.
- La relación de ayuda entre iguales que permite a los más aventajados ayudar a los más retrasados.
- Atender a la diversidad del alumnado con actividades de investigación para los que tienen más potencialidades.

8. Objetivos

Con este modelo se plantean los siguientes objetivos:

- Potenciar la adquisición de un idioma.
- Aprender a pensar críticamente.
- Aprender a elegir libre y responsablemente.
- Aprender a actuar éticamente.
- Minimizar las tareas rutinarias.
- Ampliar las tareas por medio de la TIC.

9. Contenidos:

Los contenidos seleccionados tienen que ser funcionales, significativos y mínimos.

10. Recursos humanos:

El profesor especialista en Lengua Castellana e Inglés supervisa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

11. Recursos materiales:

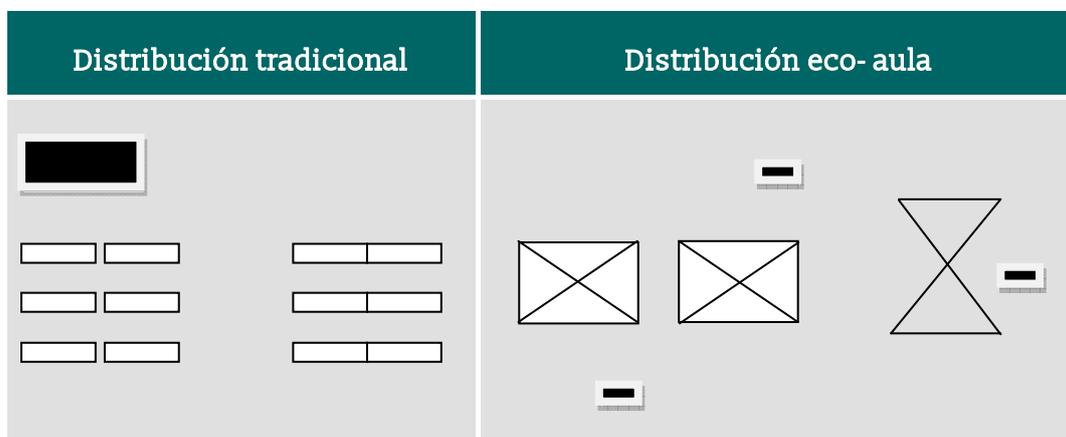
Los recursos materiales de este modelo son:

- Disponer de un amplio abanico de materiales diferenciados según su complejidad, nivel de profundidad y formato de presentación.
- Facilitar la optatividad para seleccionar parte de los materiales.
- Primar la utilización de recursos relevantes en la práctica social para que aprendan los contenidos que contienen y la utilización que se hace de ellos.

12. Organización:

Los alumnos que poseen distintas dificultades de comunicación se agrupan en un mismo espacio, lo que les permite la interacción entre ellos. En el mismo espacio, se incluyen a alumnos sin dificultades de comunicación. Potencia la máxima interacción con el alumno y entre los alumnos (Tabla 128).

Tabla 128. Tipos de agrupamientos según el modelo eco-aula. Elaboración propia.



13. Actividades:

Las actividades son muy variadas y diversas, adaptadas a las dificultades del alumno.

- Evaluación y seguimiento.

- Las medidas de condensación de contenidos, de afianzamiento o de repaso van destinadas a mejorar la motivación y el interés de los alumnos por la materia.
- Los instrumentos de evaluación deben ser similares a los utilizados en las actividades desarrolladas en clase.

14. Familia:

La familia debe estar informada del tipo de intervención que se está desarrollando.

▪ **MODELO 3. Basado en un currículo integrado a través de microactividades**

1. Concepto y características del modelo:

Este modelo está basado en el enfoque metodológico llamado enfoque AICLE, acrónimo que corresponde al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjeras. “Esta metodología es aquella que hace referencia a la enseñanza de una lengua extranjera con un objetivo doble, la enseñanza de contenidos y el aprendizaje al mismo tiempo en la lengua extranjera” (Lake, 1994, p. 4).

“El currículo está integrado en sentido amplio, está organizado de manera que trasciende las divisiones entre las asignaturas. El currículo integrado establece relaciones significativas entre distintos aspectos del currículo, centrándonos en áreas de estudio más amplias” (Lake, 1994, p. 56).

Algunas bases teóricas del AICLE surgen en el último tercio del siglo xx, cuando las corrientes pedagógicas insisten en la importancia del carácter comunitario y sociocultural de la competencia lingüística, así como en la necesidad de que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la consideración de la lengua como un instrumento y no como objeto de estudio inmanente así como en la aparición de nuevos registros lingüísticos diferenciados que debían ser tenidos en cuenta.

Tabla 129. Características Enfoque AICLE. Elaboración propia.

Origen de AICLE	Ideas influyentes en la educación del siglo XXI
Programa de inmersión (Canadá y EEUU).	El aprendizaje para toda la vida (<i>"lifelong learning"</i>).
Languages across the curriculum. (Gran Bretaña).	Aprender a aprender.
Lenguas para fines específicos.	Desarrollo de individuos "competentes".

2. Medidas de prevención:

Se considera como punto de partida el nivel de desarrollo del lenguaje que el alumno posee. El profesor tiene que tener conocimiento de nivel del lenguaje que presenta el alumno para así tratar de ayudarlo y facilitarle la adquisición de conocimientos.

3. Medidas de intervención:

Se plantean las siguientes medidas de intervención, para este modelo:

- Diseño de tareas comunicativas.
- El uso del Portfolio Europeo de las Lenguas.
- La inclusión del principio de competencias lingüísticas para el desarrollo de las competencias básicas.
- La incorporación de actividades comunicativas en todas las lenguas impartidas en el centro.
- Establecer vínculos entre las lenguas unificando metodología y planteamientos metodológicos basados en un enfoque comunicativo y el uso de vocabulario técnico-profesional en los ciclos formativos bilingües.

4. Paradigma de calidad total:

A través de este modelo, se pretenderá que el alumno desarrolle la competencia lingüística tanto en Inglés como en Lengua Castellana.

5. Enfoque:

El enfoque es comunicativo y competencial, permite el desarrollo de una auténtica comunicación.

6. Modelo de intervención:

- Tipo de integración: asesoramiento de especialistas dentro del aula.
- Diacrónico: contemporáneo.
- Tipo de aprendizaje: tareas no directivas.
- Teoría cognitiva: aprendizaje significativo, constructivista y aprendizaje social.
- Tipo de intervención realizada: global.
- Momento de intervención: diseño, desarrollo y evaluación.
- Estrategia curricular: a través de adaptaciones.
- Estrategia cognitiva: deductivo, indagación y cooperativo.
- Compensación.
- Estimulación multisensorial.
- Proyectos.

7. Principios:

Destacan los siguientes principios en este modelo:

- El alumnado debe trabajar la L2 desde el contenido con lo que será necesario seleccionar contenidos de área y lingüísticos integrando todas las destrezas lingüísticas.
- La enseñanza está basada en tareas o proyectos.
- Permite el desarrollo de la comunicación auténtica y por lo tanto, la competencia comunicativa.

- Desarrolla la cooperación y el trabajo en grupo.
- Aumenta la calidad de la propuesta educativa.
- Mejora los vínculos afectivos y las relaciones sociales.
- Favorece la formación y el desarrollo personal.
- Se debe promover desde el equipo directivo y desde todo el centro.
- Consenso sobre los objetivos de aprendizaje fundamentales.
- Flexibilidad.
- Acuerdos en metodología/ diseño de materiales.
- Observación mutua de clases.

8. Objetivos:

El AICLE constituye una manera de dar respuesta a los bajos resultados de los distintos sistemas educativos europeos en competencia lingüística. "El objetivo es que el alumno no guarde estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolle una competencia comunicativa a la que contribuyan todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionen entre sí e interactúen" (Marsh, 2000, p. 4).

9. Contenidos:

Los contenidos seleccionados tienen que ser funcionales, significativos y mínimos.

10. Recursos humanos:

La organización del espacio se realizará de forma que los alumnos puedan interactuar continuamente entre ellos. Se pueden realizar parejas y grupos, dependiendo de las características de la actividad a desarrollar. El profesor se coloca de forma que pueda interactuar continuamente con los alumnos.

El profesorado es observador, investigador, facilitador y creador.

11. Recursos materiales

- Material auténtico.
- Específico del lenguaje.
- Multisensorial.

12. Organización.

El grupo de alumnos se puede colocar de distintas formas, siempre y cuando se facilite la interacción entre ellos y la visión del profesor.

13. Actividades. Microactividades:

Para el desarrollo de una tarea se siguen las siguientes fases:

- Pre-tarea: Fase de presentación ordenada de información ajustada al conocimiento previo del alumnado (tormenta de ideas, mapas mentales, flashcards).
- Tarea: Actividad durante la que la atención del alumnado está centrada en el contenido (académico o cultural), no en la forma lingüística (resolución de problemas, cuadernos de campo...).
- Post-tarea: Segmento de reflexión lingüística que induce al aumento de competencia de L2 a través de procedimientos que van del contenido a la forma (corrección con símbolos; uso de diccionario).

Las actividades tienen las siguientes características:

- Las actividades tienen que ser realistas y viables en el aula.
- Las actividades deben permitir la mayor autonomía posible para su uso por el alumnado, a ser posible sin el profesorado.
- Las microactividades comunicativas en el aula pueden ser usadas en un momento dado para una destreza específica en un nivel específico.
- La ficha no debe exceder más de dos páginas.

14. Evaluación y seguimiento:

La evaluación debe concretarse en el desarrollo de la competencia lingüística. Se deben revisar el rendimiento tanto en Lengua Castellana como en Inglés.

15. Familia:

La familia debe estar informada de la intervención que se está desarrollando tanto en español como en inglés. De la misma forma tiene que recibir pautas de intervención para la intervención desarrollada.

8.3.2. De investigación

Como propuesta de investigación, se plantea la investigación más exhaustiva del tratamiento que debería ser desarrollado en el tratamiento de las dificultades de la comunicación en los entornos bilingües con especialistas bilingües, que conozcan las dificultades de comunicación tanto en inglés como en español. Este conocimiento les permitirá establecer una comparativa entre ambos idiomas y una intervención más efectiva. Como se ha remarcado en la tesis, es primordial la intervención con especialistas tanto en inglés como en español. De esta forma, se plantea una intervención más efectiva, que permita una transferencia positiva de conocimientos y evite una serie de aspectos negativos, que dificultan la adquisición de una segunda lengua y la superación de las dificultades de comunicación.

Otra línea de investigación es el análisis de los distintos métodos, técnicas y material en el área de Inglés y su posible aplicación a los alumnos que presentan dificultades de comunicación. Para el desarrollo del área de Inglés, el profesorado emplea unos principios, metodología, técnicas, entre otros, que pueden ser efectivos para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid. Algunos métodos y principios podrán ser usados como tal, otros sin embargo serán funcionales para el tratamiento de las dificultades de comunicación, con diversas modificaciones.

Igualmente se considera sumamente importante la intervención que se está realizando en la asignatura de *Science*, por personal nativo y profesores habilitados en el área de Inglés. Se plantea la intervención con los tres modelos propuestos en la tesis, en la asignatura de *Science*, para los alumnos que presentan dificultades en la comunicación. Los profesionales implicados son distintos, al igual que los contenidos, por lo que la intervención puede variar. Igualmente se analizarán los resultados.

Por otro lado, y otra propuesta muy distinta, está relacionada con la ejecutiva cerebral y el desarrollo del lenguaje. Numerosas investigaciones científicas, no en el campo educativo, están logrando avances importantes en el conocimiento y el desarrollo del Alzheimer, tanto infantil como adultos.

En el campo del Alzheimer infantil, uno de los últimos avances se producirá en diciembre de 2015, cuando a niños se les suministrará por primera vez una terapia genética, desarrollada por investigadores del Nationwide Children's Hospital de Ohio (EEUU). Se producirá en el hospital vizcaíno de Cruces. Esta terapia consta de una inyección de un virus seleccionado para intentar que el organismo pueda metabolizar un polisacárido que está intoxicando el organismo.

Si se sigue investigando sobre la ejecutiva cerebral, el desarrollo del lenguaje y el Alzheimer, en el campo educativo, se conseguirán avances con esta enfermedad.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

- Ainscow, J. J. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ajuriaguerra, J. (1977). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Masson.
- Alarcos, E. (2012). *Fonología Española*. Madrid: Gredos.
- Álvarez, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 1, 71-88
- Álvarez, P. y González, M. (2008). *Los planes de tutoría en la Universidad: una guía para su implantación*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- American Psychiatric Association (APA) (1996). *DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (APA) (1997). *DSM IV. Breviario. Criterios diagnósticos*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (APA), (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V*. Barcelona: Masson.
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la Organización de Centros Escolares*. Barcelona: ICE de la UB/ Horsoni.

- Arnal J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Grup 92.
- Arnáu, J. (1980). *Escola contacte de llengües*. Barcelona: Ceac.
- Augusto, J.M. y López-Zafra, E. (2010). The impact of Emotional Intelligence on Nursing: an overview. *Psychology, 1*, 50-58.
- Ausubel, D. y Sullivan E. (1991). *El desarrollo infantil, aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. Paidós: México.
- Ausubel, D. (1981). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Bekhterev, V. M. (1965). *La psicología cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Belinchón Carmona, M. (2010). *Investigaciones sobre autismo en español: problemas y perspectiva*. Madrid: Autor-Editor.
- Bernstein, B. (1925). *Class, Codes and Control*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bishop, D. y Rosenbloom, L. (1987). Classification of childhood language disorders. En W. Yule, M. Rutter, M. (Eds.), *Language development and disorders* (pp. 16-41). Oxford: Mac Keith Press y Blackwell.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*, 95-114.
- Bisquerra, R. (1998) (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Blanco, A. y Escamilla, A. (1996). *Glosario de términos educativos de uso más frecuente de la LOGSE*. Madrid: SM.
- Bloom, L. y Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Nueva York: Willey.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Booth, T. (1998). The poverty of especial education: theories to the rescue? En C. Clark, ; A. Dyson, A. y M. Millward (Eds.), *Theorising Special Education* (pp. 79-98). London: Routledge.
- Bosch, L. (1983). Identificación de procesos fonológicos de simplificación en el habla infantil. *Revista de Logopedia y Fonoaudiología, III*, 96-112.
- Bouton, C. P. (1976). *Le développement du langage-Aspects normaux et pathologiques*. Paris: Masson.

- Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Butler, K. (1987). *La tartamudez en el niño: Unas reflexiones sobre la diversidad*. Salamanca: Amarú.
- Byalystok, E. y Martin-Rhee, M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7, 325-339.
- C.N.R.E.E. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: MEC.
- Cabrales, A.; Carro, J. M. y Brindusa, A. (2013). *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá de exterior. Aprendizaje de idiomas*. Madrid: Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA).
- Calvo, A. y Martínez, A. (1997). *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Madrid: Escuela Española.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación Inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Casanova, M. A., Rodríguez H. J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: Muralla.
- Castanedo, C. (1988). *Terapia Gestalt. Enfoque de aquí y el de ahora*. Barcelona: Herder.
- Clemente Estevan, R. A. (2000). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. y Colomina, R. (1991). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, C.; J. Palacios y A. Marchesi (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 335-352). Madrid: Alianza Editorial.
- Cooper, J., Moodley, M., y Reynell, J. (1978). *Helping language development: A developmental programme for children with early language handicaps*. London: Edward Arnold Publishers.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Costa, A. (2004). *¿Por qué los bilingües son más listos?* Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.

- Critchley, M. (1970). *The dyslexic child*. London: Heinemann.
- Cruz, J. M. y Martín, M. (1997). Análisis de las demandas institucionales de orientación. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8(13), 29-44.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya: Mouton.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Madrid: Alianza.
- Decroly, O. (1923). *La función de globalización y la enseñanza*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Del Río Sadornil, D. (2005). *Diccionario-glosario de metodología de la investigación social*. Madrid: UNED.
- Del Río, M. J. (1988). Evaluación de los tratamientos del lenguaje. En M. Monfort (Ed.), *Intervención logopédica. II Simposio de Logopedia*. Madrid: CEPE.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Lucea, J. (2009). *La enseñanza y el aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Málaga: Ediciones Didácticas y Pedagógicas.
- Domingo Gómez B.; Palomares Ruiz, A. y González Fernández R. (2014). La educación inclusiva del alumnado autista en la Comunidad de Madrid. En S. Gento (Ed.), *Liderazgo y calidad de la educación* (pp. 69-80). Madrid: Autor-Editor.
- DRAE (2014). *Diccionario de la Real Academia Española. 23ª edición*. Madrid: RAE.
- Druce, T., Debney, S., y Byrt, T. (1997). Evaluation of an Intensive Treatment Program for Stuttering in Young Children. *Journal of Fluency Disorder*, 22 (3), 169-86.
- Duclos, G. (2013). La autoestima: un pasaporte para la vida. *En II Encuentro Diversidad un reto compartido. Conclusiones comunes sobre bilingüismo y atención a la diversidad* (pp. 20-21). Murcia: Programa Arce.
- Escudero, J. M. (1981). *Modelos Didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Etxebarria Arostegui, M. (1990). *Lingüística contrastiva: análisis acústico de las realizaciones sibilantes en euskera y castellano*. Madrid: Gredos.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15, 117-137.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.

- Fisher, S., Arkin, H. y Colton, R. (1995). *Introducción a la Estadística*. México: Ateneo.
- Fortes Ramírez, A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Málaga: Aljibe
- Freud, S. (1973). *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Galton, F. (1988). *Herencia y Eugenesia*. Madrid: Alianza Editorial.
- García, O. (2008). *Bilingual Education in the 21st Century*. New York: Blackwell Publication.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gento Palacios, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gento Palacios, S. y González Fernández, R. (2010). *Integración educativa e inclusión de calidad con personas con necesidades especiales diversas*. Madrid: UNED.
- Giegerich, H. J. (1992). *English phonology. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gil, I. (2015). *Los prejuicios del bilingüismo. Maestros y profesores con dignidad, educación pública de calidad*. Recuperado [25/04/2015] de <http://www.soseducacionpublica.es/>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gómez Dacal, G. (2011). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Barcelona: La Muralla.
- González Fernández, R. (2014). *Actitud del profesorado ante el tratamiento educativo de la diversidad*. Berlín: Publicia.
- Greenwood, E. (1973). *Metodología de la Investigación social*. Buenos Aires: Paidós.
- Greimas, A. y Courtes, J. (1991). *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Grupo de Atención Temprana (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

- Hamers, J. y Blanc M. (1989). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, J. (1994). *English sound structure*. Oxford: Blackwell.
- Harris, T. L. y Hodges R. E. (1981). *A Dictionary of reading and related terms*. Newark: IRA.
- Heller, A. (1983). *Aristóteles y el mundo antiguo*. Barcelona: Península.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Rojas, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador Mexicana.
- Hess, R. D. y Shipman, V. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development*, 36, 869-886.
- Hurtado de Barrera, J. (2008). *Metodología de la investigación, una comprensión holística*. Caracas: Quirón-Sypal.
- Ibáñez López, P. (1991). *La Reforma Educativa Española*. Madrid: UNED.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs: PrenticeHall.
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. New York: Wiley.
- Kaushanskaya, M. y Viorica, M. (2009). Bilingualism reduces interference of the mother tongue in word learning. *Journal of Experimental Psychology: aprendizaje, memoria y cognición*, 35 (3), 829-835.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en ciencias sociales*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Kroll, J. (2011). *Las ventajas de ser bilingüe*. Recuperado [12/01/2015] de: <http://www.elmundo.es/elmundosalud/2011/02/18/neurociencia/1298046214.html>
- Kuhn, T. S. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: F.C.E.
- Lahey, M. (1988). *Language disorders and Language development*. Nueva York: MacMillan Publishing Company.
- Lake, K. (1994). *Integrated curriculum*. Recuperado de <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html>

- Lambert, W. E. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 99-109.
- Lipsky, D. K. y Gartner, A. (1999). Inclusive education: a requirement of a democratic society. En H. Daniels y P. Garner (Eds.), *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- López Juez, M. J. (2013). *Cerebro y aprendizaje. Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje*. Elda: CEFIRE.
- Malhotra, K. (2004). *Investigación de mercados: Un enfoque aplicado*. México : Pearson Educación de México.
- Maritain, J. (1999). *Humanismo integral*. Madrid: Palabra.
- Marsh D. y Langé G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä.
- Martín Pliego, F. y Ruiz-Maya, L. (1995). *Estadística I: Probabilidad*. Madrid: AC.
- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- McMillan, J. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje (T.E.L)*. Madrid: Pirámide.
- Monfort, M. y Juárez, A. (2004). *Niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y de la comunicación*. Madrid: Entha.
- Monfort, M. y Juárez A. (1989). Disfasia infantil y afasia congénita. En J.Peña (Ed.) *Manual de logopedia* (pp. 30-32). Barcelona: Masson.
- Montessori, M. (1990). *El niño el secreto de la infancia*. Editorial Diana: México.
- Nemser, W. (1971). *The Pronunciation of English in Austria: A Developmental and Regional Study*. Tübingen: Gunter Narr.
- Nieto Martín, S. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Odlin, T. y Jarvis, S. (2004). Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. *International Journal of Multilingualism* 1.2, 123- 140.

- Olivares, I. y Altarriba, J. (2009). Mental health considerations for speech- language services with bilingual Spanish- English speaker. *Seminars in Speech and Language, 30*, 153- 161.
- Palacios, J. y Mora, J. (1990). *Desarrollo físico y psicomotor a los largo de los años preescolares. Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianza.
- Palomares Ruiz, A. (1998). *Educación especial y atención a la diversidad*. Albacete: Publicaciones Universidad.
- Palomares Ruiz, A. (2014). Innovative methodologies to promote teacher's emotional competences. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 5* (2), 116-129.
- Palomera, R.; Gil-Olarte P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes. Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación, 341*, 678-703.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Paulov, I. P. (1968). *Conditioned Reflexes: An investigation of the Psysiological Activity of the Cerebral Cortex*. London: Oxford University Press.
- Pavlov, I. P. (1927). *Lecciones sobre el trabajo de los hemisferios cerebrales*. Madrid: Alianza.
- Pearl, E. y Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychology Monograph, 76*, 1-23.
- Perelló, J. (1979). *Perturbaciones del Lenguaje*. Barcelona: Ed. Científico-Médica.
- Perelló, J.; Bruno, C. y Serra-Raventós, M. (1976). *Fundamentos audiofoniátricos. Audiofoniatria y logopedia I*. Barcelona: Científico-Médica
- Perrenoud, P. (1996). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestalozzi, J. H. (1821). *Enquiries into the Course of Nature in the Development of the Human Race*. New York: C.W. Bardeen.
- Petersen, J. M., Marinova-Todd, S. H., y Mirenda, P. (2011). An exploratory study of lexical skills in bilingual children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 2*, 23-24.
- Petitto, L. A. (2009). Nuevos descubrimientos del cerebro bilingüe y Mente largo de la vida. Implicaciones para la Educación. *Revista Internacional de la Mente, Cerebro y Educación, 3* (4), 85-197.
- Piaget, J. (1975). *El tiempo y el desarrollo intelectual del niño*. Barcelona: Ariel.

- Piaget, J. (1983). *La psicogénesis del conocimiento y su significado epistemológico. Esquemas de acción y aprendizaje del lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Pina Mulas, J. (2006). *Análisis de un modelo de seguimiento en atención temprana*. Madrid: Universidad Complutense.
- Quilis, A. (1993). *Filología y lingüística. Consejo Superior de Investigaciones Científicas*. Madrid: Universidad Nacional De Educación a Distancia.
- Rodríguez Estrada, M. (1997). *El pensamiento creativo integral*. México. Mc Graw Hill.
- Rodríguez Tejada, R. M. (2009). *La atención a la diversidad en la ESO. Actitudes del profesorado y necesidades educativas especiales*. Badajoz: Diputación Provincial.
- Román, J. M. (2008). Estrategias de "elaboración de metáforas": procedimiento de enseñanza y validación experimental. En J. A. González-Pienda y J. C. Núñez (Eds.), *Psicología y Educación: Un lugar de encuentro* (pp. 870-880). Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- Rondal, J. A. y Seron, X. (1991). *Trastornos del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Rosenberg, J. B. y Linblad, M. B. (1978). Behavior therapy in a family context: Treating elective mutism. *Family Process*, 1, 26-29.
- Rutter, M., y Lord, C. (1987). Language impairment associated with psychiatric disorder. En W. Yule., M. Rutter, y M. Bax (Eds.), *Language development and disorders: Clinic in developmental medicine*, 101/102, (pp. 206-233). London: Simp/Seineman.
- Saaed, J. (2003). *Semantic*. London: Wiley-Blackwell.
- Sánchez -Bruno, A., Borges, A. y Cañadas, I. (1999). *El contraste de las medias recortadas ante la violación de los supuestos paramétricos*. Oviedo: Universidad de Navarra.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (2002). *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. Barcelona: *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52
- Selinker, L. (1969). *Rediscovering Interlanguage*. Routledge: USA.
- Skinner, B. F. (1988). *Comments and consequences*. New York: Cambridge: University Press.
- Slavin, R.E. (1985). *And Introduction to cooperative learning research*. New York: Plenum Press.

- Sola Martínez, T. y López Urquizar, N. (1998). *La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales. Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Pirámide.
- Sola Martínez, T. y López Uruquizar, N. (1998). *Aspectos organizativos y funcionales de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sola Martínez, T.; López Urquizar, N. y Cáceres Reche, M. P. (2009). *La educación especial en su enmarque didáctico y organizativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Suero, E. M. (2015). *Setenta familias esperan el ensayo clínico para curar el "alzhéimer infantil"*. Recuperado [12/06/2015] de: diariovasco.com
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.
- Tejada, J. y Sosa, F. (1997). *Las Actitudes en el Perfil del Formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tejedor, F. J. (1985). *Análisis de la varianza aplicada a la investigación en pedagogía y psicología*. Madrid: Anaya.
- Thorndike, E. L. (1910). The contribution of psychology to education. *The Journal of Educational Psychology*, 1, 5-12.
- Torres, S. (2001). *Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias*. Málaga: Aljibe.
- Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.
- Tsybina, I. y Eriks-Brophy, A. (2010). Bilingual dialogic book-reading intervention for preschoolers with slow expressive vocabulary development. *Journal of Communication Disorders*, 43 (6), 538-556.
- Vallés, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Ripper, C. (1971). *The nature of stuttering*. Englewood-Cliff: Prentice-Hall.
- Vez, J. (1988). Enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En A. Mendoza Fillola (Coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 75-86). Barcelona: ICE Universitat Barcelona / Horsori.
- Vygostky, L. S. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

- Vygostky, L. S. (1962). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Harcourt: Nueva York.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación*, 47-73.
- Watson, J. B. (1916). The Place of Conditioned Reflex. *Psychological Review*, 23, 89-117.
- Watson, J. B. (1926). Behaviorism: a Psychology Based on Reflex Action. *J. Phil. Stud.*, 1, 454-460.
- Weinstein, C.E. y Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies*. New York: McMillian Publishing Company.
- Wells, C. G. (1986). *Variation in child language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolf, M. (2001) (Ed.). *Dislexia, Fluency and the Brain*. New York: York Press.
- Zabala, A. (1990). *Materiales curriculares*. Barcelona: ICE-Horsori.

Legislación

Constitución Española de 1978 (CE).

Convenio Europeo para la Protección de Derechos Humanos y Libertades Fundamentales, aprobado el 4 de diciembre de 1950 y ratificado por España el 26 de septiembre de 1970 (publicado por el BOE el 10 de octubre) y revisado según el protocolo 11.

Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.

Documento Marco de la Dirección General de Centros Docentes de 6 junio 2003 para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con trastornos generalizados del desarrollo.

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, firmado en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 (BOE, 21/04/2008).

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano).

Ley 14/1970, 4 de agosto (BOE 6 agosto), de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Ley 13/1982 de 7 de abril (BOE 30 de abril), de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (BOE 4 de julio), Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE 4 de octubre), de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (BOE 21 de noviembre), de la Participación la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos (LOPEG).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE 24 de diciembre), de Calidad de la Educación (LOCE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE 4 de mayo), de Educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE 10 de diciembre), para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

- Orden de 18 de septiembre de 1990, (BOE 2 de octubre), del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas.
- Orden de 9 de diciembre de 1992, (BOE 18 de diciembre), del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se regula la estructura y funciones de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.
- Orden de 7 de septiembre de 1994, (BOE 20 de septiembre), del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se establece la sectorización de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.
- Orden de 14 de febrero de 1996, (BOE del 23 de febrero), del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se regula el procedimiento para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica y se establece el dictamen y los criterios de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden 5958/2010, de 7 de diciembre (BOCAM 21 de enero de 2011), de la Consejería de Educación, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid.
- Orden 3622/ 2014, de 3 de diciembre, (BOCAM 7 de enero de 2015), de la Consejería de Educación, que establece los documentos básicos del proceso de evaluación de la Etapa de Primaria.
- Orden ECD/65/ 2015, de 21 de enero, (BOCAM 29 de enero), del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por la que se describen las relaciones entre las competencias, contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.
- Orden 1493/2015, de 22 de mayo, (BOCAM 15 de junio), de la Consejería de Educación, que regula le evaluación y promoción del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- Real Decreto 1151/1975, de 23 de mayor (BOE 3 de junio), por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial.
- Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre (BOE 22 de octubre), de Ordenación de la Educación Especial.
- Real Decreto 819/1993, de 26 de enero, (BOE 20 de febrero),por el que se establece el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo (BOE 16 de marzo), de Ordenación de la Educación Especial.

Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre (BOE 13 de septiembre) por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril (BOE 2 de junio), de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE 5 de enero de 2007), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (BOE 1 de marzo), por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria, aprobado por el Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo.

Resolución 47/3 de 14 de octubre de 1992, la ONU declara el 3 de diciembre como "Día Europeo de Personas con Discapacidad".

Resolución de la Dirección General de Centros Docentes, de 3 diciembre 2002, por la que se autoriza la experiencia de escolarización preferente.

Resolución de 17 de julio de 2006, del Director General de Centros Docentes para actualizar y facilitar la aplicación de la Resolución de 28 de julio de 2005, por la que se establece la estructura y funciones de la Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial de la Comunidad de Madrid.

Resolución de 28 de julio de 2006, del Director General de Centros Docentes, por la que se establece la estructura y funciones de la Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial en la Comunidad de Madrid.

Referencias de Internet

<http://www.educa2.madrid.org/web/tgd>:- Comunidad virtual.

<http://www.madrid.org>:- Consejería de Educación, Juventud y Cultura.

<http://www.educa.madrid.org/web/eoep.alteracionesdesarrollo.madrid/>:- Equipo EOEPS de Alteraciones Graves del Desarrollo de la Comunidad de Madrid.

<http://www.ibe.unesco.org/es.html>:- Oficina Internacional de Educación.

<http://www.unesco.org/new/es>:- Organización de las Naciones Unidas

<http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>:- Revista de Educación.

<http://www.todalaley.com/>:- Toda la ley.

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario



Estimado/a profesor/a:

En la Universidad Nacional de Educación a Distancia, con el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, estoy llevando a cabo un trabajo de investigación-tesis doctoral titulado "*Modelos creativos para el tratamiento de las dificultades de comunicación en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid*" con el propósito de analizar la intervención que se está realizando en los entornos bilingües de dichas dificultades.

La investigación se centra únicamente en los alumnos con dificultades de comunicación. Como conoce, las dificultades comunicación son aquellas que van englobadas en los trastornos y patologías que atañen tanto al aspecto expresivo como al comprensivo del lenguaje.

El cuestionario se divide en tres partes. La primera parte es identificativa, en la que debe señalar la opción que mejor se ajuste a su situación. La segunda parte corresponde a la recogida de datos sobre el tratamiento de los alumnos con dificultades de comunicación en los entornos bilingües. En dicha parte se proponen una serie de cuestiones que usted debe responder (señalando con una "x"), en una escala del 1 al 10, donde 1 indica totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo. En la tercera y última parte, en la que se incluye una valoración final del cuestionario, debe responder igualmente con una "x", en una escala del 1 al 10, en la cual 1 indica totalmente en desacuerdo y 10, totalmente de acuerdo.

Asimismo, puede señalar las observaciones que estime adecuadas para tener en cuenta en la temática que estoy trabajando, pues serán de gran utilidad.

Agradeciéndole su colaboración.

Recibe un cordial saludo.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Señale con una x (solamente una respuesta), la opción que mejor defina su situación:

1. Su situación administrativa es:

FUNCIONARIO INTERINO OTROS:

2. Su función en el centro es:

MAESTRO EQUIPO DIRECTIVO ORIENTADOR AL
PT OTROS:

3. Su experiencia docente es:

0-5 AÑOS 6-10 AÑOS MÁS DE 10 AÑOS

4. Sexo:

HOMBRE MUJER

5. El centro en el que trabajo actualmente es:

ORDINARIO ATENCIÓN PREFERENTE ESPECIAL

EL TRATAMIENTO DE LAS DIFICULTADES DE COMUNICACIÓN

Señale con una "x" (solamente una respuesta), teniendo en cuenta que 1 es totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo.

INDICADORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Conozco la normativa relativa al tratamiento educativo de la diversidad de los alumnos con dificultades de comunicación.										
2. Conozco las medidas específicas de atención a los alumnos con dificultades de comunicación que aparecen en el PEC, PCC y PAD.										
3. El aprendizaje de una segunda lengua dificulta la adquisición de la lengua materna cuando el alumno tiene dificultades de comunicación.										

4. Realizo adaptaciones curriculares individualizadas cuando el alumno tiene dificultades de comunicación.																			
5. Me coordino con el resto de profesores que atienden al alumno con dificultades de comunicación.																			
6. El aprendizaje de una segunda lengua lo baso en la comunicación oral.																			
7. Dispongo de PT y AL bilingües en mi centro.																			
8. En la intervención, tengo en cuenta el mayor tiempo posible de interacción con el alumno que presenta dificultades de comunicación.																			
9. Las aulas específicas de alumnado TGD son mecanismos efectivos para el desarrollo de los planes bilingües.																			
10. Elijo los contenidos más funcionales para que el alumno se comunique en los dos idiomas, castellano e inglés.																			
11. Los objetivos planteados en el plan bilingüe permiten el desarrollo de la competencia emocional.																			
12. Valoro la capacidad del alumno para determinar la lengua que usará en el aula de apoyo, castellano o inglés.																			
13. El modelo de intervención que sigo, para los alumnos con dificultades de comunicación en mi centro es de integración.																			
14. El alumno con dificultades de comunicación recibe sesiones de prevención de posibles dificultades al adquirir una segunda lengua.																			

15. El enfoque que planteo en la adquisición de una segunda lengua es comunicativo.										
16. Informo a la familia sobre la intervención desarrollada en la adquisición de una segunda lengua.										
17. La familia recibe pautas de intervención para ayudar al alumno en las dificultades de comunicación.										
18. El alumno consigue comunicarse en ambas lenguas, la castellana y el inglés.										
19. El enfoque que sigo para la intervención de los alumnos con dificultades de comunicación es multisensorial.										
20. Dispongo de material digital para el tratamiento de las dificultades de comunicación.										

VALORACIÓN DEL CUESTIONARIO

Señale con una "x" (solamente una respuesta), teniendo en cuenta que 1 es totalmente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo.

INDICADORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El cuestionario es útil										
El cuestionario es interesante										
El cuestionario es claro										

En el cuestionario sobra algo: NO SI

Señale:.....

En el cuestionario falta algo: NO SI

Señale:

Observaciones a realizar:.....

Muchas gracias.

Anexo II. Guión de la entrevista

- Tipología de alumnado escolarizado.
- Objetivos: habilidades funcionales y saberes prácticos.
- Medidas organizativas del centro.
- Recursos personales.
- Recursos materiales.
- Metodología.
- Formación de los profesionales del centro.
- Educación emocional.
- Currículo.
- Documentos del centro.
- Modelo de intervención.
- Rendimiento académico.
- Medidas ordinarias y extraordinarias.
- La enseñanza del inglés.
- Colaboración centro-familia.
- Evaluación del centro.

Anexo III. Guión del grupo de discusión

- Datos generales.
- Especialidad.
- Trabajo en colegio con aula TGD.
- Trabajo en colegio bilingüe.
- Trabajo con alumnos TGD.
- Intervención.
- Cómo especialista en inglés, ¿cómo plantearía la intervención de forma general la intervención a esta tipología de alumnos? ¿Qué principios usaría?
- ¿Qué método utilizaría?
- ¿Y qué material?
- ¿Cuáles son las principales barreras con las que se encuentra cuando trabaja con un alumno TGD en clase de Inglés?
- ¿Trabaja la competencia emocional con él?
- ¿Está usted entrenado?
- ¿Cómo trabajaría dicha competencia?
- ¿Qué habilidades trabajaría en la clase de inglés con esta tipología de alumnos?
- ¿Cree que pueden alcanzar los mismos resultados que un alumno que no pertenezca a esta tipología de alumnado?
- Propuestas de mejora.
- Observaciones.

Anexo IV. Guión de la revisión documental

- Referencias y distinción de las dificultades de lenguaje.
- Objetivos planteados para los alumnos con dificultades de lenguaje.
- Medidas organizativas del centro para tratar las dificultades de lenguaje.
- Recursos personales para tratar las dificultades de lenguaje.
- Recursos materiales para tratar las dificultades de lenguaje.
- Metodología específica para tratar las dificultades de lenguaje.
- Formación de los profesionales del centro para tratar las dificultades de lenguaje.
- Tratamiento que se realiza de la educación emocional.
- Currículo adaptado a las dificultades de lenguaje.
- Modelo de intervención específico para el tratamiento de las dificultades de lenguaje.
- Rendimiento académico de los alumnos con dificultades de lenguaje.
- Adaptaciones curriculares específicas para el tratamiento de las dificultades de lenguaje.
- Medidas ordinarias y extraordinarias para los alumnos con dificultades de lenguaje.
- La enseñanza del inglés para los alumnos que presentan dificultades de lenguaje.
- Colaboración centro-familia en el tratamiento de las dificultades de lenguaje.
- Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con dificultades de lenguaje.