

**IMPLEMENTACIÓN DE UN MODELO MULTINIVEL INCLUSIVO EN EL
ÁREA DE LECTURA EN INGLÉS DENTRO DEL SISTEMA BILINGÜE
IMPLEMENTATION OF AN INCLUSIVE MULTILEVEL MODEL FOR READING
INSTRUCTION IN A BILINGUAL SYSTEM**

Laura Aracely Martínez Magaña^a

Universidad Internacional Iberoamericana, Honduras

[laura.martinez@doctorado.unib.org] [<https://orcid.org/0000-0003-3267-3237>]

Rosa Eva Valle Florez

Universidad de León, España

[rosa-eva.valle@unileon.es] [<https://orcid.org/0000-0001-9078-1557>]

Información del manuscrito:

Recibido/Received: 21/11/2022

Revisado/Reviewed: 18/01/2023

Aceptado/Accepted: 27/03/2023

RESUMEN

Palabras clave:

NEAE, sistema multinivel de apoyo,
Inglés, educación Inclusiva.

Esta investigación analiza la implementación de un modelo multinivel inclusivo para la enseñanza del inglés como segunda lengua en estudiantes de escuela primaria de educación bilingüe. Se diseñó y se validó una propuesta de intervención educativa denominada Plan Integral Educativo (PIE) basado en el Index de Inclusión de Ainscow y Booth (2015), el Sistema de Soporte Multi Nivel (MTSS) y la aplicación de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Se estudia la interrelación del modelo multinivel inclusivo en clase de lectura en inglés y el rendimiento académico de estudiantes sin y con una necesidad educativa. Es un diseño descriptivo y comparativo entre un grupo experimental y un grupo control. Participaron 132 estudiantes del primer grado de primaria de la Escuela Internacional Sampedrana de Honduras y 20 estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La recolección de datos se realizó mediante pruebas académicas de lectura en inglés y una encuesta de satisfacción a los estudiantes del grupo experimental. Entre los hallazgos más valiosos se destaca que el estudiantado de grupo experimental, sin y con NEAE, mostraron un incremento significativo en el rendimiento académico de las diferentes capacidades implicadas en la lectura de inglés con la implementación del modelo multinivel inclusivo. En la encuesta los estudiantes mostraron además una alta satisfacción con el tipo de metodología implementada para afianzar su aprendizaje del segundo idioma.

ABSTRACT

Keywords:

This research analyzes the implementation of an inclusive multilevel model in bilingual education to teach English as a second language

^a Autor de correspondencia.

SEN, multi-tiered system of supports, English, inclusive education

in elementary school. An Inclusive Educational Plan by its acronym in Spanish (PIE) was designed and validated based on the Ainscow and Booth Inclusion Index (2015), the Multi-Level Support System (MTSS) and the application of Universal Learning Design (ULD) principles. It studied the interrelationship of the inclusive multilevel model in the English reading class and the academic performance of students with and without some type of educational need. This study is structured as a quantitative, descriptive and comparative design between an experimental group and a control group. A total of 132 first grade students of elementary school from the Escuela Internacional Sampedrana and 20 students with Specific Educational Needs (SEN) participated. Data collection was carried out through specific academic reading tests in English and a satisfaction survey of the students of the experimental group. Among the most valuable findings, it stands out that all the students in the experimental group, with and without special needs, showed significant increase in the academic performance, and reading skills. The study validated the implementation of the inclusive multilevel model. In the survey, the students also showed high satisfaction with the type of methodology implemented to strengthen their learning of English as their second language.

Introducción

Diversidad y multilingüismo son dos características predominantes en la comunidad social y una realidad latente en muchas escuelas internacionales y centros educativos de numerosos países. La modalidad de educación bilingüe, con programas de enseñanza en inglés y castellano, se ha convertido en una opción frecuente en muchas escuelas. El acceso del alumnado con diversidad funcional a estos programas es un tema controvertido a nivel institucional y familiar, lleno de mitos y prejuicios que requiere de estudios en profundidad para recopilar evidencias de los resultados de estos programas en una amplia gama de capacidades del alumnado. Las aspiraciones familiares de escolarizar en sistemas bilingües a hijos e hijas con algún tipo de Necesidad de Apoyo Educativo Específico (en adelante NEAE) se compromete al considerarse un proceso muy complejo, por lo tanto, no es una opción educativa para este alumnado (Arregi, 1997). Las escuelas bilingües intentan responder a estas necesidades mediante la implementación de modelos educativos diferentes y multinivel que permitan que el estudiantado neuro diverso, ya sea de índole leve, moderado o severo, pueda tener éxito educativo en estas instituciones.

La tendencia educativa universal es la de favorecer una educación inclusiva y de calidad accesible, una escuela donde haya oportunidades de optimizar el potencial individual de cada persona sin límites a su participación. Lograr la equidad educativa y superar todo tipo de discriminación es el cuarto Objetivo del Desarrollo Sostenible y de la Agenda Europea 2030 (ONU, 2018), así como una de las prioridades de la cooperación de la Organización Educativa Iberoamericana (OIE-UNESCO, 2018). La atención a la diversidad del alumnado y a los colectivos con mayor riesgo de exclusión exige una respuesta educativa inclusiva y multilingüe de calidad que se ajuste a las necesidades específicas de cada aprendiz, al contexto cultural de cada país y, a las demandas sociolaborales futuras (Martín-Pastor y Durán, 2019). La educación inclusiva pone el acento en la reestructuración de espacios, recursos y prácticas docentes para que el aprendizaje sea accesible física y cognitivamente a todos los estudiantes. El enfoque inclusivo considera que el esfuerzo de las escuelas debe centrarse en ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos y que las diferencias tienen que ser consideradas un factor de enriquecimiento al proceso educativo, no de exclusión. En consecuencia, el sistema educativo bilingüe debe contar con programas de innovación pedagógica que faciliten la utilización de prácticas inclusivas y de flexibilización curricular (Fundación ONCE, 2017). Las principales organizaciones internacionales educativas (OEI, 2010; ONU, 2018; OIE-UNESCO, 2018) apoyan en el mismo sentido, la necesidad de una educación inclusiva y bilingüe para ajustarse a las demandas del siglo XXI, en las que se debe adquirir competencias multilingües para desenvolverse en una sociedad global.

Revisión de la literatura sobre el tema

La búsqueda de estudios sobre la escolarización del alumnado con necesidades especiales en contextos bilingües realizada en las principales bases de datos (WOS, Scopus, Dialnet) nos indica que estos estudios son muy poco numerosos. Esto redundaría en la necesidad de profundizar e investigar más sobre la intersección de los dos tópicos de interés de nuestra investigación: la educación inclusiva y la educación bilingüe.

Autores como Baker, 2011; Ainscow et al., 2013; Marchesi et al., 2014; Genesee y Fortune, 2014, defienden el derecho de todos los estudiantes a una educación inclusiva en equidad de oportunidades. Los resultados de estas investigaciones destacan la

necesidad de reestructurar la organización y las metodologías imperantes en los centros ordinarios para ajustarse a las necesidades colectivas e individuales de cada estudiante. Reclaman una educación en entornos normalizados y mayor apoyo educativo para estos estudiantes. El alumnado con NEAE permanentes o transitorias, usualmente son excluidos de los programas bilingües y no reciben educación en un segundo idioma, solamente en su lengua nativa (De Valenzuela et al., 2016; Fundación ONCE-Ilunion, 2017). Esta exclusión se argumenta en las limitaciones de aprendizaje de los estudiantes neurodiversos que afectan a su rendimiento. El término neuro diverso no puede entenderse como limitación o incapacidad, de acuerdo con Armstrong (2012), la neurodiversidad entiende y explica que cada cerebro puede tener funciones neuronales y rasgos de comportamiento diferentes que necesitan diversidad de formas de acceso al aprendizaje. Desde esta perspectiva, las dificultades no pueden explicarse sólo por las diferencias de capacidades, sino por la falta de ajuste de programas y metodologías curriculares (Cooc, 2019). Para implementar con efectividad la educación bilingüe, Bialystok (2016) señala la flexibilidad del plan de estudios para enseñar las materias con una transición gradual de la lengua nativa a la segunda lengua y durante un período de varios años. De esta manera, se da apertura a prácticas inclusivas acordes con las necesidades del alumnado y no con pautas marcadas por un sistema rígido de un currículo bilingüe preestablecido.

Para Castej (2020) es imprescindible analizar las ventajas del bilingüismo desde la etapa infantil, pues “el bilingüismo desarrolla el potencial cognitivo desde temprana edad” (p.5). Los resultados de sus estudios clarifican que estudiantes bilingües logran desarrollar habilidades cognitivas que impactan directamente en el rendimiento escolar. Estos hechos indicarían que el bilingüismo ayuda a potencializar las habilidades cognitivas, no son un problema que produce retraso académico o que interfiere con otras capacidades escolares.

A pesar de lo señalado, las investigaciones realizadas con alumnado NEAE en programas bilingües son escasas y sus resultados no son concluyentes dada la variabilidad de contextos y necesidades de aprendizaje. Por ello, es necesario seguir investigando y profundizando sobre el tema para encontrar evidencias más sólidas. No obstante, destacamos la tendencia positiva de algunos factores que se identifican como “buenas prácticas” para que estas experiencias puedan resultar exitosas. Genesee (2014), De Valenzuela et al. (2016) y Cooc (2019), destacan la necesidad de diseñar espacios de aprendizaje inclusivos para favorecer el bilingüismo, evidencian que los estudiantes con alguna discapacidad pueden conseguir la competencia bilingüe, dentro de las limitaciones establecidas por sus dificultades, si la cantidad de exposición a cada idioma es proporcional y funcional a sus necesidades. Por lo tanto, es necesario apoyar ambos idiomas en su vida diaria, brindarle soporte en el lenguaje tanto en la primera lengua (L1) como en la segunda (L2). Thordardottir (2010), ha proporcionado sugerencias útiles sobre cómo apoyar el aprendizaje de ambos idiomas en clases muy heterogéneas en capacidad y motivación. Kay-Raining Bird et al., (2018) encontraron que los programas de inmersión bilingüe con alumnado con NEAE han resultado beneficiosos y efectivos en la adquisición de L2 al utilizarla como vía comunicativa.

La gravedad y características de las NEAE podrían comprometer el rendimiento académico general y tomar mayor cantidad de tiempo para lograr procesos de comunicación efectivos tanto en L1 como en L2. Algunos tipos de NEAE afectan al potencial cognitivo e intelectual, y tardarían más en adquirir ciertas habilidades para aprender a hablar y escribir en dos idiomas y puede que no lleguen a desarrollarse del todo en determinadas áreas. A pesar de necesitar más tiempo, según Kay-Raining Bird (2018, p.2), “el ser bilingüe no les perjudica en el resto de los aprendizajes”.

Martín-Pastor y Durán (2019), estudiaron la implementación de programas bilingües desde una perspectiva inclusiva con la presencia de estudiantes con NEAE y cómo estos reciben los apoyos. Los resultados muestran que estudiantes con NEAE abandonan los programas bilingües en su transición a cursos superiores, ya que las estrategias de apoyo son más frecuentes e inclusivas en la etapa de Educación Primaria que en la Educación Secundaria. Otro hallazgo encontrado es que las dificultades de los estudiantes se alegan como razones para justificar su exclusión, mientras que se ignoran las cuestiones de gestión escolar y las prácticas inclusivas que dan acceso a una educación para todos.

En Latinoamérica uno de los mayores obstáculos para implementar prácticas inclusivas bilingües es la predominancia de paradigmas tradicionales de enseñanza; currículos rígidos y convencionales, metodologías expositivas y procesos de aprendizaje estandarizados con poca o nula adecuación para atender las necesidades específicas del alumnado (Marchesi et al., 2014).

Por último, destacamos una tendencia exitosa del aprendizaje bilingüe con estudiantes NEAE usando el enfoque de Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), propuesto por el Centro para la Tecnología Especial Aplicada norteamericano (CAST, 2011). El DUA es un modelo global de carácter inclusivo que toma en cuenta la diversidad de la población escolar procurando minimizar las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales de las escuelas.

Según el CAST (2011) la meta del DUA es hacer uso de una metodología variada y flexible de enseñanza para erradicar los obstáculos que impidan una educación de calidad y un aprendizaje eficaz. Se considera al DUA un modelo muy útil para aquellos estudiantes bilingües que están aprendiendo el inglés como segunda o tercera lengua. El DUA facilita oportunidades de aprendizaje con tres principios: I. Proveer múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje); II: Proveer múltiples medios de acción y expresión (el cómo del aprendizaje); III: Proveer múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje).

En función de las conclusiones de la revisión realizada surge la hipótesis del estudio: ¿los estudiantes con NEAE pueden aprender en un contexto bilingüe si se implementa un modelo inclusivo multinivel de soporte estudiantil?, el objetivo de esta investigación es validar la funcionalidad y efectividad de un Plan Integral Educativo con la aplicación de buenas prácticas inclusivas para estudiantes con NEAE dentro de un sistema de educación bilingüe teniendo el idioma español como lengua materna y el idioma inglés como segunda lengua.

Método

La investigación adopta un enfoque descriptivo experimental (Hernández et al., 2016) para analizar la implementación de un método educativo multinivel diseñado ex profeso para este estudio, variable independiente, afín de determinar cómo afecta en el rendimiento y en la satisfacción (variables dependientes) de quienes participan en el estudio (grupo experimental) en comparación con el grupo de control que no ha participado en la implementación del programa diseñado. En el estudio se consideró la totalidad de miembros de la comunidad escolar de primer grado: estudiantes, docentes, directivos y familias.

Por razones de espacio, sólo detallamos los resultados de los instrumentos aplicados al alumnado; en concreto, comparamos los datos cuantitativos de las pruebas pre y post-test de rendimiento en lectura en inglés de estudiantes de primer grado de los

grupos control y experimental, incluidos los resultados de estudiantes neuro diversos en ambas condiciones, para finalizar con los datos de la encuesta de satisfacción del grupo experimental.

Objetivo e hipótesis de la investigación

El objetivo se concreta en analizar la efectividad de un modelo multinivel inclusivo implementado en un centro de enseñanza bilingüe con estudiantes con NEAE y su impacto en el rendimiento académico de la lectura en inglés. Se plantearon las siguientes hipótesis de investigación: No existe diferencia en el puntaje promedio de las pruebas post test aplicadas entre el grupo control y el experimental (H0) y existe diferencia en el puntaje promedio de las pruebas post test aplicadas entre el grupo control y el experimental (H1).

Los procedimientos se basan en la aplicación de tres pruebas académicas que miden el nivel de crecimiento individual de estudiantes del grupo control y experimental al inicio y al final del estudio (pre y post-test).

Los participantes del estudio

Se seleccionó una muestra no probabilística, deliberada, en el primer grado de primaria de la Escuela Internacional Sampedrana de San Pedro Sula (Honduras) de edades entre 6 y 8 años. Participaron 132 estudiantes, de ellos, 20 estudiantes con NEAE agrupados en dos situaciones, grupo de control (n=64 estudiantes) y un grupo experimental (n=68 estudiantes). En cada grupo encontramos a 10 estudiantes neuro diversos con características similares en sus necesidades de apoyo educativo. Para la formación de los dos grupos, se consideró los resultados del pretest en las pruebas académicas especificadas a continuación, para conformar dos grupos con el rendimiento y necesidades educativas lo más similares posibles. Se conformaron tres secciones (64 estudiantes) como grupo control y tres secciones (68 estudiantes) como grupo experimental, en cada grupo se cuenta con 10 estudiantes con NEAE similares. El perfil del alumnado con NEAE es diverso en rangos de moderado a grave. Los diagnósticos más frecuentes son: Trastorno por Déficit Atencional, trastornos emocionales y conductuales, limitaciones cognitivas, Trastornos del espectro autista y crisis situacionales.

Se contó con el consentimiento informado de participantes y familias según la Declaración de Helsinki y la aprobación del Comité de Ética de la institución.

Fases de estudio y temporalización

Se realizó una búsqueda para fundamentar el marco teórico y seleccionar/acomodar los instrumentos de obtención de datos necesarios. En una segunda fase, primer trimestre del curso 2021-22, se realizó un análisis del contexto y un diagnóstico inicial para la realización del diseño experimental. En la tercera fase, se diseña y concreta el Plan Integral Educativo Multinivel (PIE) con las aportaciones del DUA y los apoyos del Sistema de Soporte Multi Nivel (MTSS). La cuarta fase se desarrolla en el 2º y 3º trimestres para implementar y evaluar el PIE. Finalmente se analizan los resultados de las pruebas y se genera el informe final.

Instrumentos de recogida de datos utilizados

Se utilizan diversas pruebas académicas específicas para determinar el nivel inicial de lectura en inglés de los participantes. Las pruebas están validadas por el Northwest Evaluation Association (NWEA) y adaptadas al contexto de Honduras por la Escuela Internacional Sampedrana (2022). El objetivo en la selección de pruebas es ofrecer un análisis detallado de todos los elementos que intervienen en la lectura:

Test de Lectura en inglés, MAP (Measures of Academic Progress), es una prueba sumativa y estandarizada de evaluación en línea con dispositivos digitales (NWEA, 2020). La web Northwest Evaluation Association (NWEA) construyó y mantiene las evaluaciones académicas para estudiantes desde educación infantil hasta secundaria.

El Control de Lectura (Running Records en inglés), es una prueba de lectura de carácter formativo e individual. Se registra por medio de una escala de niveles por letras en orden alfabético donde el nivel menor es el AA y el nivel mayor es Z2.

La Prueba de Fonética en inglés (Phonics Screener) conlleva categorías fonéticas designadas en patrones que van en orden de dificultad para fomentar la decodificación de las sílabas por patrones fonéticos. Se analizan: el nombre y los sonidos de las letras, palabras de 2 y 3 letras, palabras con dígrafos, con la letra e silenciosa al final, palabras de dos vocales juntas, con diptongos, palabras con sílabas r, palabras compuestas y al final el dominio total que es la sumatoria de todas las categorías que se refleja en un porcentaje de logro final.

La Prueba de Palabras de Uso Frecuente (en inglés Sight Words Screener), es una evaluación de carácter formativo que valora la automaticidad al leer ciertas palabras en orden de dificultad. Las palabras se encuentran en sets de 215 palabras en cada set, comenzando con las más fáciles de leer hasta aquellas multi silábicas complejas en su lectura.

Para finalizar, se aplicó una encuesta tipo Likert con 5 gradientes a los estudiantes del grupo experimental sobre la satisfacción en la aplicación del programa multinivel en la lectura en inglés.

Análisis de Datos

El análisis compara las medias aritméticas de resultados de las pruebas académicas al inicio y al final del programa en los grupos experimental y control.

Plan Integral Educativo Multinivel para la enseñanza bilingüe

El Plan Integral Educativo (PIE) se basa en la inclusión y equidad educativa con un modelo multinivel de apoyo para mejorar el soporte dentro de clase a las NEAE para lograr alcanzar las expectativas de lectura en el segundo idioma, el inglés en el área de lectura. El PIE se diseña según el Index for Inclusión (Ainscow y Booth, 2011) en tres pilares fundamentales: políticas, prácticas y valores inclusivos.

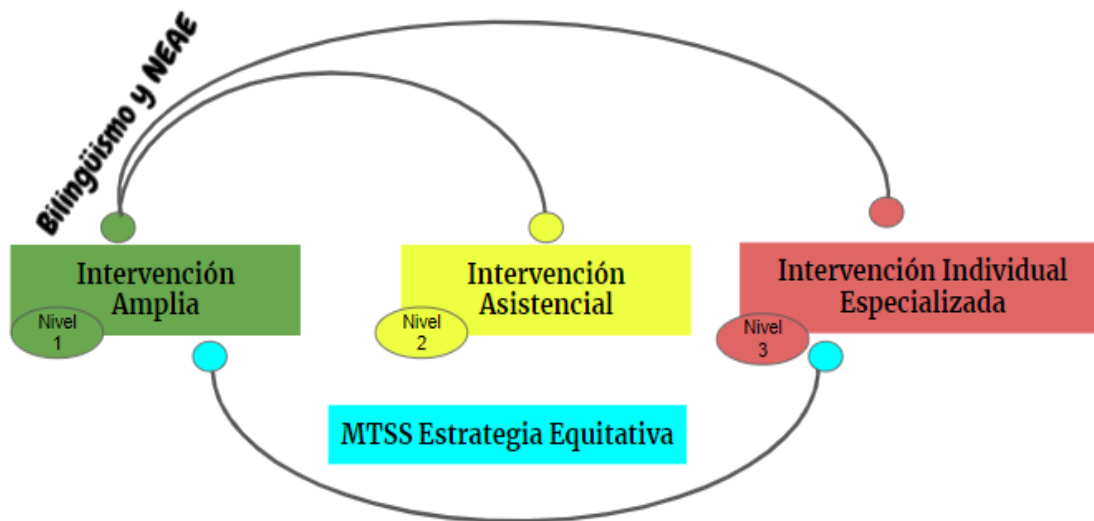
El PIE sigue el modelo del Sistema de Soporte Multi Nivel (MTSS) propuesto por the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2018) como estrategia inclusiva reconocida en diferentes contextos educativos para atender las necesidades latentes del estudiantado con y sin NEAE. El MTSS según Massengale et al. (2020, p.15), es un marco contemporáneo que permite a las escuelas establecer estructuras y prácticas para brindar a toda la comunidad los apoyos para tener éxito escolar y dar soporte académico.

El Proyecto consta de tres diferentes niveles de apoyo para el alumnado en función del ajuste a los objetivos académicos propuestos y la implementación del DUA:

- Nivel 1: dirigido a toda la clase con soporte general
- Nivel 2: soporte dirigido a pequeños grupos colaborativos dentro de la clase
- Nivel 3: soporte intensivo en grupo pequeño o individual dentro o fuera del aula.

Figura 1

Modelo de Soporte Estudiantil PIE en Enseñanza Bilingüe de Estudiantes con NEAE basado en la Estructura Multinivel



Nivel 1- Intervención amplia de apoyo educativo cuando las necesidades son leves y pueden ser atendidas con apoyo grupal dentro de la clase. Son acomodaciones curriculares no significativas con un currículo y evaluación flexible.

Nivel 2 - Intervención asistencial, si las necesidades son moderadas y pueden ser atendidas desde el aula con apoyo en pequeño grupo/ individual usando estrategias equitativas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las acomodaciones curriculares pueden ser no significativas con algunas modificaciones significativas que impactan directamente en el tipo de evaluación, los recursos utilizados y la metodología implementada. Requieren un Plan individual de acomodación informal y/o servicios de consejería específicos.

Nivel 3- Intervención individual especializada cuando las necesidades son significativamente severas y su potencial cognitivo y académico está altamente comprometido. Requiere un trabajo individual intensivo para adaptarse a sus necesidades dentro o fuera de clase. Las modificaciones significativas impactan directamente en los objetivos de logro, en el tipo de evaluación, los recursos utilizados y la metodología implementada. En este nivel requieren muchas acomodaciones curriculares para la adquisición del segundo idioma. Los estudiantes requieren un Plan Educativo Individualizado, un Plan de Intervención, un Plan de Comportamiento y preocupaciones sociales /conductuales graves que no necesariamente tienen un plan formal.

El PIE se fundamenta en estudiar el contenido curricular de la clase de lectura en inglés como segunda lengua (L2) para flexibilizar ese contenido según las necesidades de los estudiantes e implementar prácticas de diferenciación en la instrucción. Se hacen acomodaciones curriculares básicas no significativas que impactan en el uso de recursos variados y tiempo de ejecución en las actividades. Se aplica el DUA y en los casos más extremos modificaciones curriculares significativas que impactan en el logro de los objetivos, formas de evaluación y tipo de metodología (CAST, 2011). De esta manera, se propicia un aprendizaje significativo de acuerdo con el potencial escolar de cada estudiante.

Metodologías de enseñanza del PIE para el aprendizaje de inglés como L2

Se utilizaron las estrategias de Lindamood-Bell (2021) para la lectura fluida y comprensiva. Lindamood-Bell es una compañía educacional que promueve programas de enseñanza didáctica intensiva y preventiva para toda la población escolar y como intervención especializada en estudiantes con NEAE moderadas o severas. Se usó en concreto el método Seeing Stars, un programa estructurado de fonética inglesa que refuerza la parte decodificable del idioma. Se apoya en un enfoque multisensorial, usa los diferentes sentidos para ayudar a los estudiantes a conectar sonidos, letras y palabras. Otro método usado es el Visualizing & Verbalizing, que se enfoca en el poder de visualizar en la mente imágenes dinámicas y verbalizar lo que representan a través de un enriquecimiento en la expresión oral para describir ilustraciones, palabras, oraciones y llegar a describir párrafos y contenido complejo completo. Se estimula con éxito la visualización de conceptos (Lindamood-Bell, 2021, p.45). Estas estrategias desarrollan las conexiones entre elementos concretos y elementos abstractos; fortalece la capacidad de comprensión entre el texto y el razonamiento, dando significado al texto y permitiendo que puedan acceder a la información que han visualizado y verbalizado para usarlo cuando lo necesiten.

Todo el alumnado del grupo experimental recibió implementación del DUA, instrucción diferenciada de lectura, lectura en pequeños grupos por niveles y estaciones de lectura simultáneas (lectura individual, lectura en parejas /tríos, práctica de fonética, práctica de palabras de uso frecuente, lectura con TIC usando la plataforma de Reading A-Z).

Procedimiento utilizado en la aplicación del Plan Integral Educativo Multinivel Inclusivo

La implementación del PIE en el grupo experimental se aplicó con los tres niveles de soporte a los estudiantes descritos con anterioridad. En este apoyo interviene el docente del aula, el docente asistente y el personal específico de soporte estudiantil denominado en nuestra institución Centro del Éxito Escolar. Detallamos las acciones implementadas para cada nivel:

Acciones en el Nivel 1

- A. Instrucción en clase: el colectivo docente valora individualmente a cada estudiante respetando su perfil de fortalezas y áreas de mejora. Se identifican las necesidades de soporte según los niveles 1, 2 y 3 del PIE.
- B. Utilización de metodologías activas inclusivas que incluyen sesiones de planificación del equipo de 1er grado para la colaboración, consulta, co-enseñanza con reuniones de perfil de aula, modelado, entrenamiento e intercambio de recursos.
- C. Aplicación de los programas de Lindamood-Bell para toda la clase de manera general.
- D. Tipo de tareas para la lectura en inglés: implementación de instrucción de lectura, lectura guiada, leer en voz alta, lectura compartida, las estaciones de lecto-escritura.

Acciones en el Nivel 2

- A. Estrategias y metodologías inclusivas: el colectivo docente aplica estrategias inclusivas referenciadas por Acevedo et al (2020): aprendizaje por descubrimiento, contrato pedagógico, estrategia multinivel, organización de contenidos basado en

centro de interés, desdoblamiento de grupo, grupos flexibles, grupos interactivos, organización flexible del espacio, trabajo en estaciones graduados por nivel de dificultad, docencia compartida, tutoría entre iguales, entre otras.

- B. Aplicación intensiva de los programas de Lindamood-Bell: Seeing Stars y Visualizing /Verbalizing con refuerzo dentro del aula por docentes asistentes en pequeño grupo para estudiantes que muestran dificultad en su lectura fluida, se realiza en rincones de aprendizaje dos o tres veces por semana durante 20-30 minutos.
- C. Tipo de tareas para la lectura en inglés: grupos de lectura por niveles homogéneos para reforzar específicamente la fonética, la lectura fluida, el vocabulario o la comprensión.

Acciones en el Nivel 3

Monitoreo Individual: se establecen metas individuales para habilidades en la lectura con seguimiento y monitoreo individual. Diseño de planes individuales: IEP, IP, Acomodaciones Informales, Plan de Comportamiento.

Acomodaciones/modificaciones en clase: docentes de aula y docente asistente brindan las acomodaciones y modificaciones significativas. Se revisa el diseño de plan individual, se da monitoreo y seguimiento. Se realiza diferenciación en la instrucción considerando los elementos significativos del currículo (objetivos, actividades paralelas al currículo esperado, evaluación de expectativas y logros).

Estrategias inclusivas: instrucción individualizada dentro y/o fuera del salón de clase por parte del personal de apoyo estudiantil, co-enseñanza dentro del aula de clase.

Lectura en inglés: instrucción intensiva en parejas o individual para estudiantes identificados con NEAE con el uso de los programas Lindamood Bell.

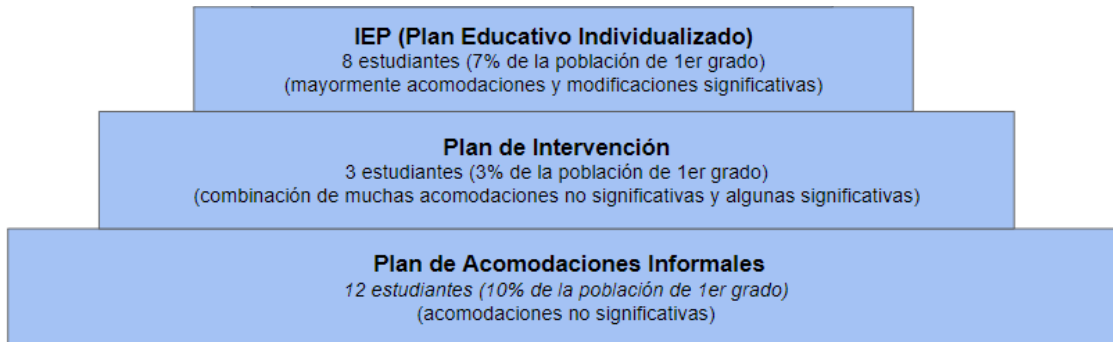
Clase de refuerzo en lectura por el personal de apoyo estudiantil: refuerzo intensivo individual o en pequeños grupos a estudiantes con un nivel de dificultad severo.

Resultados

Se muestran en esta escalinata los resultados de los distintos tipos de planes individuales para estudiantes ya identificados con un diagnóstico que requiere de soporte estudiantil.

Entre los planes se encuentran: el Plan de Acomodaciones Informales, acomodaciones no significativas a la malla curricular. Se contempla el Plan de Intervención en el cual se da una combinación de muchas acomodaciones no significativas y se da algunas acomodaciones significativas de acuerdo con el tipo de necesidad. Y el Plan Educativo Individualizado (IEP), donde se dan mayormente acomodaciones y modificaciones significativas a la maya curricular académica.

Figura 2
Escalinata de Planes Individuales y tipo de soporte estudiantil



El plan de Acomodaciones Informales es el soporte predominante en 1er grado con 12 estudiantes que equivale a un 10% de la población total de 1er grado. En segundo lugar, el plan de IEP donde se redactan acomodaciones significativas al currículo con 8 estudiantes que representan el 7% de la población total de 1er grado. En tercer lugar, el Plan de Intervención, que es una mezcla de algunas pocas acomodaciones significativas y la mayoría no significativas con 3 estudiantes que representan el 3% de todos los estudiantes de 1er grado.

Se constata un porcentaje de planes académicos con 23 estudiantes que equivalen a un porcentaje del 18%. Del total de 132 estudiantes del estudio, 109 (un 82%) no requieren ningún tipo de plan individual, aunque 40 de ellos, requiere de soporte del Nivel 1 con algunas adecuaciones básicas para poder garantizar el logro de los objetivos del programa bilingüe para 1er grado.

Resultados de la evaluación inicial y final en la prueba MAP (Reading Measures of Academic Progress/Test de lectura en inglés)

Las pruebas del MAP están ubicadas en la web del NWEA (NWEA, 2020) que mide los resultados a través del RIT (Unidad Rasch). El RIT se basa en una escala para medir y comparar el rendimiento académico y el crecimiento de un estudiante, de una clase, de un grado escolar o de toda una escuela o distrito escolar. La escala RIT se extiende por todos los grados, lo que permite comparar la puntuación de un estudiante en varios puntos a lo largo de su educación. Se utilizan medidas de posición en percentiles en rangos del 0 al 99 para agrupar las puntuaciones de las pruebas en rangos: rango en Riesgo (del 0% al 15%), rango Bajo (16% al 20%), rango Promedio Bajo (21% al 40%), rango Promedio (del 41% al 60%), rango Promedio Alto del 61% al 80% y Rango Alto proporciones del 81%. al 99%.

Tabla 1
Normativas de Logro del MAP Test Lectura en inglés del 2020

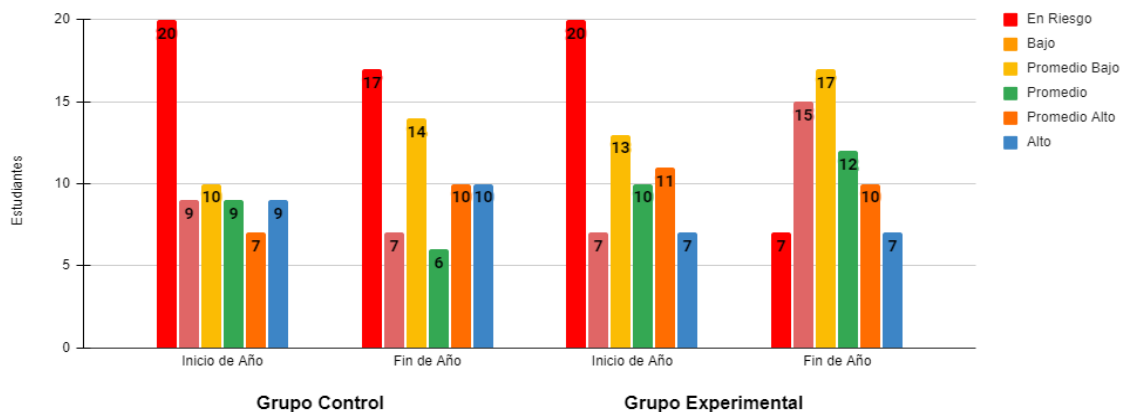
| Grado | Inicio de Año | Fin de Año |
|--------|---------------|-------------|
| | RIT - Media | RIT - Media |
| Kinder | 136.65 | 153.09 |
| 1 | 155.93 | 171.40 |
| 2 | 172.35 | 185.57 |
| 3 | 186.62 | 197.12 |

| Rangos Percentiles | |
|---------------------|------------------------|
| Rango En Riesgo | Percentil: %ile <15 |
| Rango Bajo | Percentil: %ile 16-20 |
| Rango Promedio Bajo | Percentil: %ile 21 -40 |
| Rango Promedio | Percentil: %ile 41 -60 |
| Rango Promedio Alto | Percentil: %ile 61 -80 |
| Rango Alto | Percentil: %ile 81-99 |

Nota. Fuente: NWEA Normativa 2020

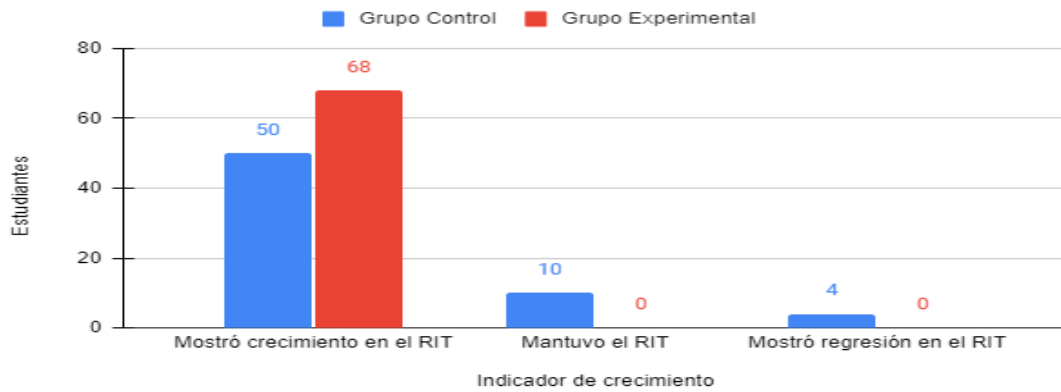
A continuación, mostramos el número de estudiantes ubicado en cada uno de los niveles-rangos descritos comparando los grupos control y experimental antes de aplicar el Programa y al final de su implementación.

Figura 3
Comparativa Rangos Percentiles de MAP Test Lectura en Inglés al inicio y fin. Grupo Control vs Experimental de todos los Estudiantes sin y con NEE



El grupo experimental aumentó su nivel de rendimiento mediante la disminución de estudiantes en los rangos de Riesgo y Bajos. La gran mayoría de estudiantes en ambos grupos aumentó su nivel de rendimiento comparando el inicio y el final del año. Se hace énfasis en el análisis comparativo del grupo control vs experimental ya que, al finalizar el curso, únicamente 7 estudiantes del grupo experimental se encontraban en rango de Riesgo a diferencia del grupo control que refleja 17 estudiantes aún en rango de Riesgo. En el rango del 1%, 5 estudiantes del grupo control y ningún estudiante del grupo experimental, haciendo alusión a una evolución positiva y significativa de logro. En total 13 estudiantes de rango de riesgo pasaron a rango bajo mostrando crecimiento significativo, a diferencia del grupo control que únicamente 3 estudiantes pasaron de rango de riesgo a rango bajo.

Figura 4
Comparativa en Test de Lectura en Inglés, grupo control vs experimental

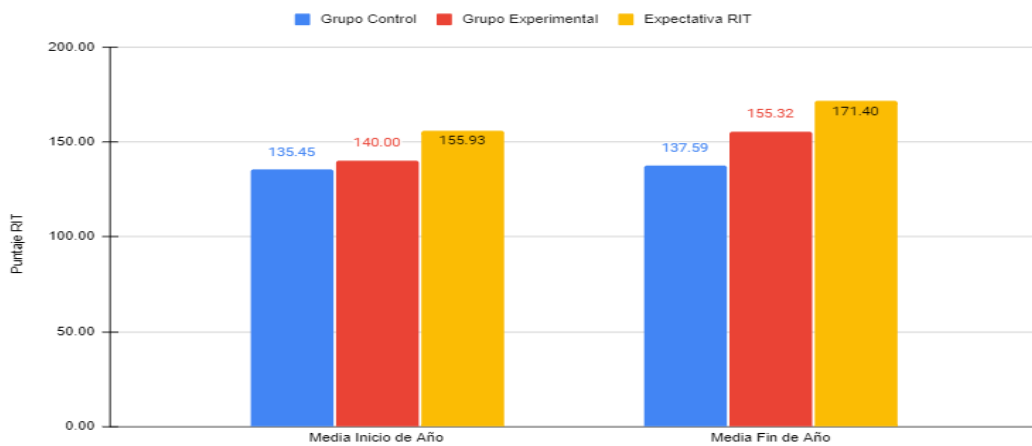


En el grupo de control, 50 de 64 estudiantes, con y sin NEAE, mostraron crecimiento en el puntaje RIT del MAP Test de Lectura en inglés, 10 estudiantes obtuvieron la misma puntuación de inicio y fin de año y 4 estudiantes mostraron regresión en su puntuación.

En el grupo experimental, todos los 68 estudiantes con y sin NEAE mostraron crecimiento en el puntaje RIT del MAP Test de Lectura en inglés; ningún estudiante quedó en el mismo puntaje ni mostró regresión.

En general, se muestra un avance del grupo experimental en el número de estudiantes que mejoran sus habilidades lectoras. También es evidente el crecimiento individual del alumnado del grupo experimental al recibir soporte individualizado y en pequeños grupos dentro del esquema del MTSS nivel 2 y nivel 3 para incrementar sus habilidades lectoras en inglés.

Figura 5
Comparativa Media Aritmética del RIT MAP Lectura entre grupo control y experimental



En la figura superior se muestra la comparación de las puntuaciones medias antes y después de iniciado el programa en el grupo control, experimental y las expectativas del RIT, representadas en la columna amarilla (para estudiantes de primer grado al inicio del curso es de 155.93 y para finales de 171.40).

En el grupo experimental NEAE tienen mayor crecimiento (media aritmética de 155.32) aunque no logran llegar a la expectativa del RIT de 171.40.

Figura 6
Expectativas de la prueba de Control de Lectura (Running Récords) de 1ero a 3er Grado

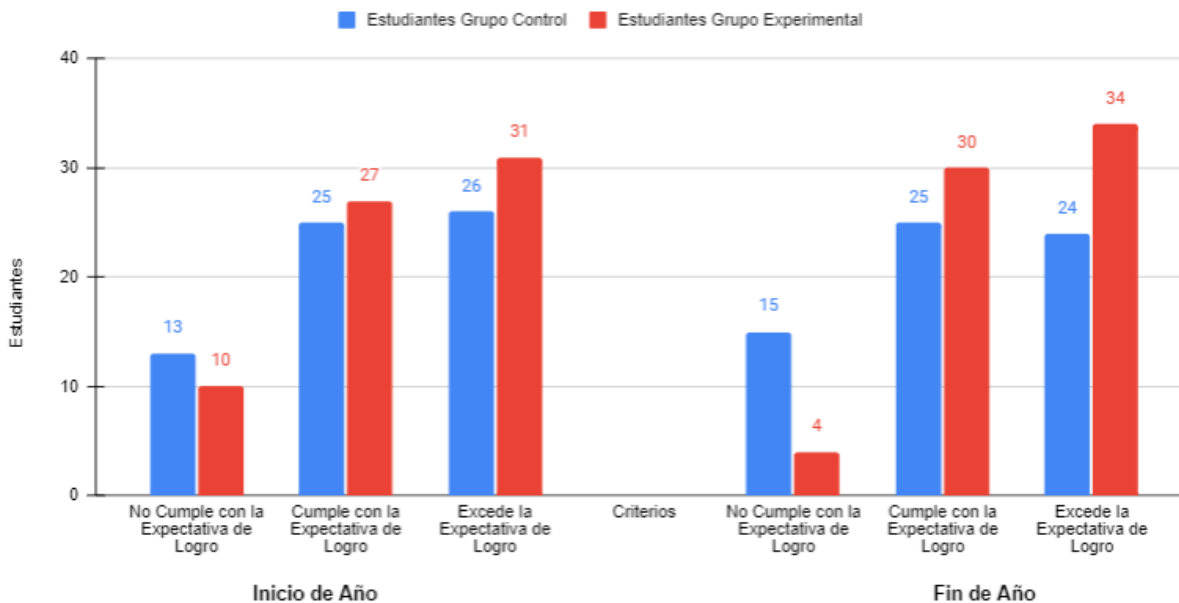
| | Inicio de Año | Fin de Año |
|-----------|---------------|-------------|
| 1er Grado | B+ | I+ |
| | A | H |
| | AA | Debajo de G |
| 2do Grado | I+ | M+ |
| | H | L |
| | Debajo de G | Debajo de K |
| 3er Grado | M+ | R+ |
| | L | Q |
| | Debajo de K | Debajo de P |

| Codigo: | Excede la Expectativa de Logro |
|---------|---------------------------------------|
| | Cumple con la Expectativa de Logro |
| | No Cumple con la Expectativa de Logro |

Nota, Adaptado de (Learning a-z, 2020)

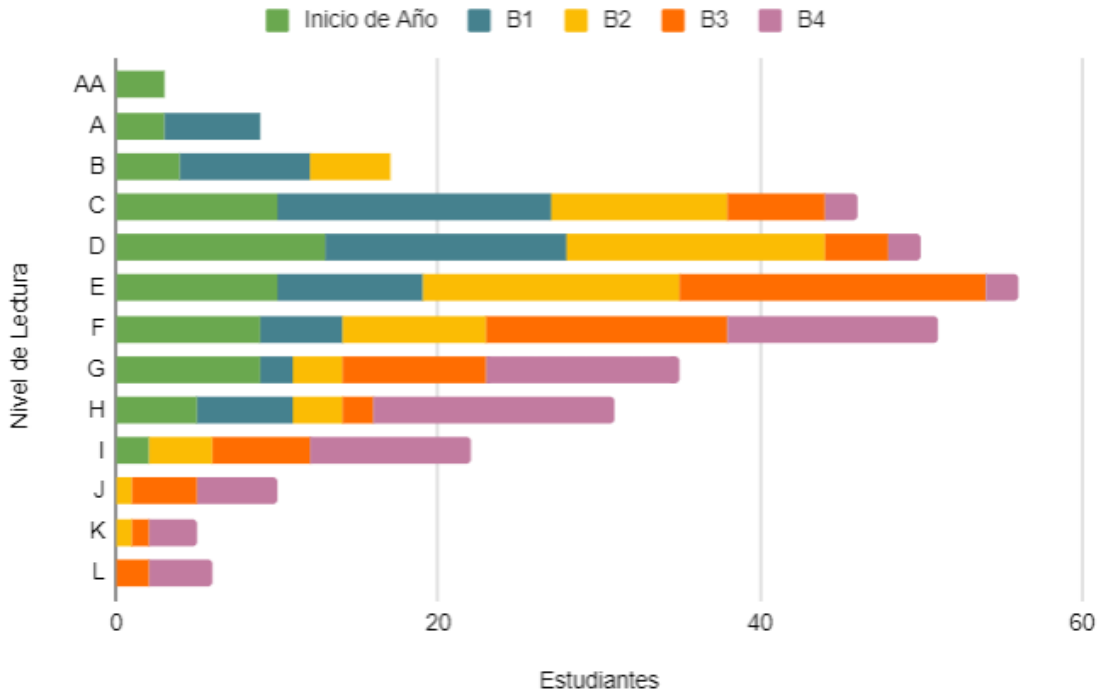
La prueba de Control de Lectura, Running Récords, representa los niveles de lectura en una escala alfabética de AA a Z donde “AA” es el nivel menor y “Z” el mayor.

Figura 7
Comparativa del número de estudiantes del grupo control vs experimental de la prueba de lectura en inglés



Al final del curso, aumenta el número del alumnado del experimental que excede a la expectativa de logro mientras decrece ligeramente en el grupo control y desciende el número de estudiantes que al final del curso no cumplen la expectativa de logro.

Figura 8
 Número de Estudiantes del Grupo Experimental sin y con NEAE según Niveles de Lectura en cada uno de los cuatro bimestres del curso escolar



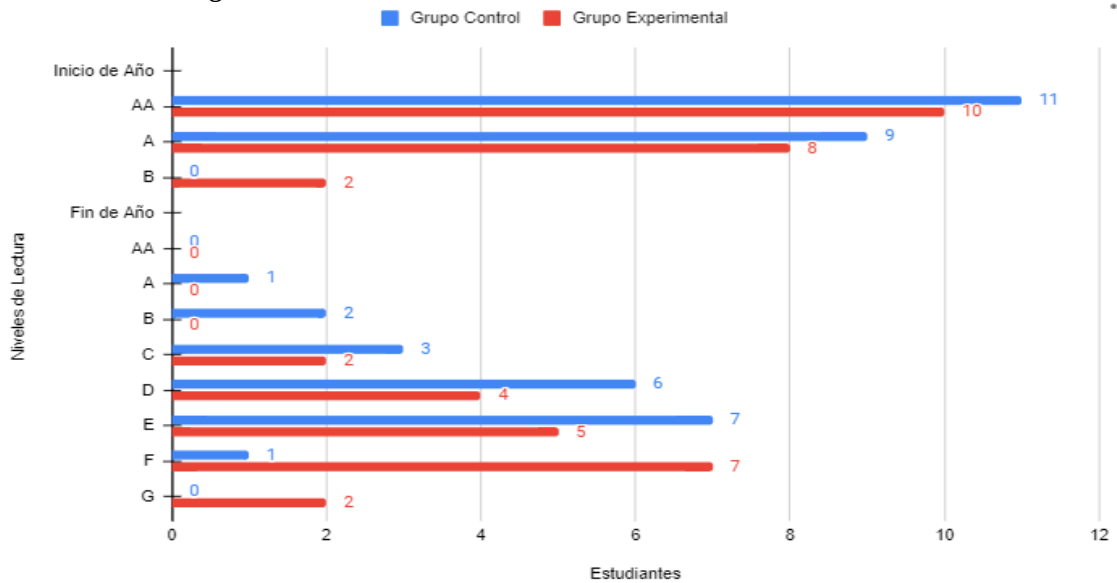
Nota. Se utilizan los siguientes códigos: B1- 1er Bimestre, B2- 2do Bimestre, B3 - 3er Bimestre, B4- 4to Bimestre. Los niveles son tomados de (Learning A-A, 2020) mediante sistema de niveles basados en letras alfabéticas donde AA es la menor y ZZ el mayor

El grupo experimental recibió intervención en lectura en inglés en el Nivel 3 con soporte individualizado dentro del aula por el personal docente; el apoyo fuera del aula se realizó tres veces por semana durante 25 minutos. Aquellos estudiantes del Nivel 2, próximos a la expectativa de logro, tuvieron apoyo de lectura en inglés en pequeño grupo dentro del aula por el personal docente tres veces por semana durante 15 minutos.

La implementación del PIE con una intervención intensiva en pequeño grupo e individual en el Nivel 3, refleja un notorio aumento de los niveles de lectura y comprensión en inglés. El alumnado identificado con NEAE mostró un mayor rendimiento escolar, obteniendo mayor cantidad de estudiantes en estándar normativo esperado. Ciertos estudiantes reflejan un crecimiento acelerado de hasta 3 niveles en un periodo.

Figura 9

Comparativa del número de estudiantes con NEAE del grupo control vs experimental en la prueba de lectura en inglés



Observamos el progreso en la lectura en ambos grupos, sobresale el crecimiento del grupo experimental en la prueba final. Aunque ningún estudiante identificado con NEAE en ambos grupos llega a la expectativa de logro, en el grupo experimental la mayoría de los estudiantes están más próximos a alcanzar la meta final.

En el grupo experimental, 68 estudiantes se beneficiaron de la intervención según la estructura multinivel, estudiantes con una NEAE recibieron soporte en nivel 2 y 3 para agilizar su aprendizaje de la L2. Se observó en ambos grupos un avance, creciendo según los niveles esperados. La implementación del PIE demostró mayor efectividad con la intervención intensiva a nivel 3 que es la población más vulnerable.

Tabla 3

Comparativa grupo control vs experimental en el porcentaje de dominio de la prueba de fonética en inglés (Phonics Screener) al inicio y fin de curso

| | Patrones Fonéticos Porcentaje | | | | | | | | | | Dominio Total |
|---------------------------|-------------------------------|------------------|----------------------|----------------------|--------------------|---------------------|-------------------------|--------------------|------------------------|-----------------------------|---------------|
| | Nombre de Letras | Sonido de Letras | Palabras de 2 letras | Palabras de 3 letras | Palabras de 3 tras | Palabras s Dígrafos | Palabras vocales juntas | Palabras Diptongos | Palabras con Sílabas r | Palabras Sílabas compuestas | |
| Expectativa de Logro | 26 | 26 | 13 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 100% |
| Grupo Control Inicio | 5 | 4 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12% |
| Grupo Experimental Inicio | 6 | 4 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13% |
| Grupo Control Final | 18 | 16 | 7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 60% |
| Grupo Experimental Final | 26 | 23 | 13 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 94% |

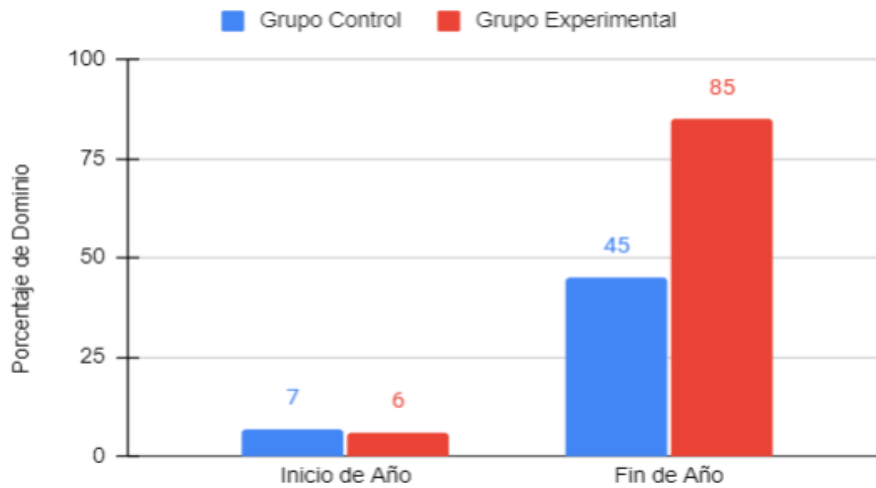
En el grupo control, los resultados de dominio de los patrones fonéticos muestran un crecimiento importante comparando el rendimiento inicial y final del curso de todo el alumnado; al inicio la media aritmética se ubica en un 12% en rango de riesgo. Al finalizar se termina con un 60% situado en rango promedio.

En el grupo experimental, al inicio de curso, un 13% del alumnado se sitúa en un rango de riesgo. Al finalizar el año escolar, el porcentaje de dominio es del 94% lo que denota la consecución de los objetivos previstos.

En el grupo experimental, el patrón fonético con un menor dominio son los diptongos y los de mayor dominio las palabras de 3 letras. Se muestran diferencias entre la adquisición de los otros patrones fonéticos mostrando mayor crecimiento en el grupo experimental.

Figura 10

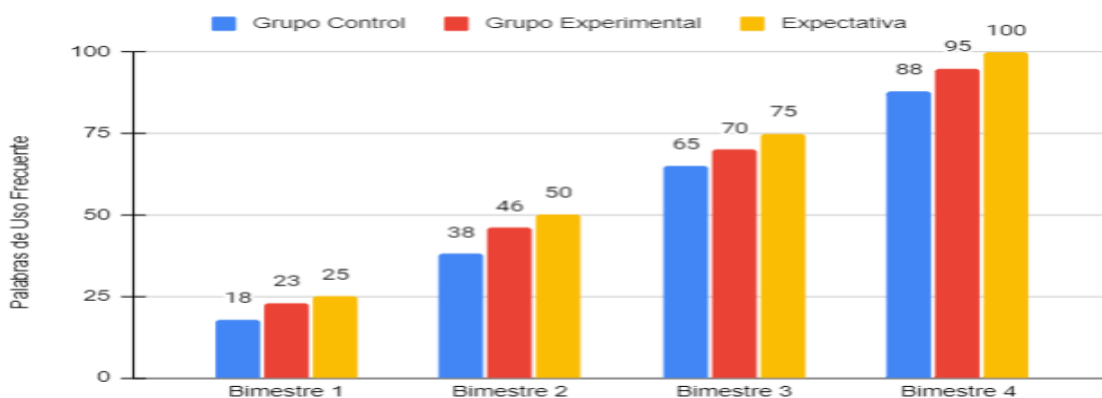
Comparación del porcentaje de dominio de la prueba de fonética inicio y fin de curso en grupo control vs experimental exclusivamente con estudiantes con NEAE



Los resultados de la evaluación inicial muestran puntajes de promedio bastante similares en ambos grupos. Por el contrario, los resultados después de aplicado el PIE muestran una gran ventaja del colectivo de estudiantes con NEAE del grupo control sobre el experimental en el dominio de los patrones fonéticos.

Figura 11

Comparativa en porcentaje de dominio con automatismo de la prueba de palabras de uso frecuente (Sight Words) grupo control vs experimental

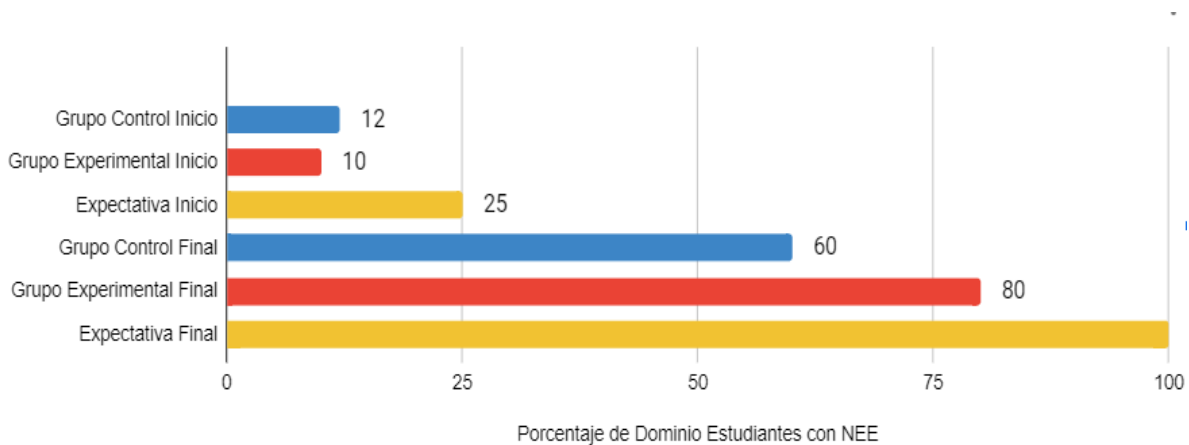


Los resultados muestran mayor crecimiento en el rendimiento académico de estudiantes del grupo experimental sobre el grupo control a lo largo de todos los bimestres del curso. En el 1er bimestre el grupo de control obtuvo una puntuación de 15 y 23 el grupo experimental, con una expectativa de dominio de lectura automática de 25 palabras. Al finalizar el último bimestre el grupo control demostró un dominio de media aritmética de 60 palabras, el grupo experimental de 23 cuando la expectativa de dominio de lectura automática era de 25 palabras.

Los resultados muestran un mayor crecimiento en el grupo experimental que en el control en la prueba de Palabras de Uso Frecuente. El grupo de control logró obtener un 88% de dominio de las palabras de uso frecuente mientras que el grupo experimental logró obtener un 95% de dominio de estas palabras.

Figura 12

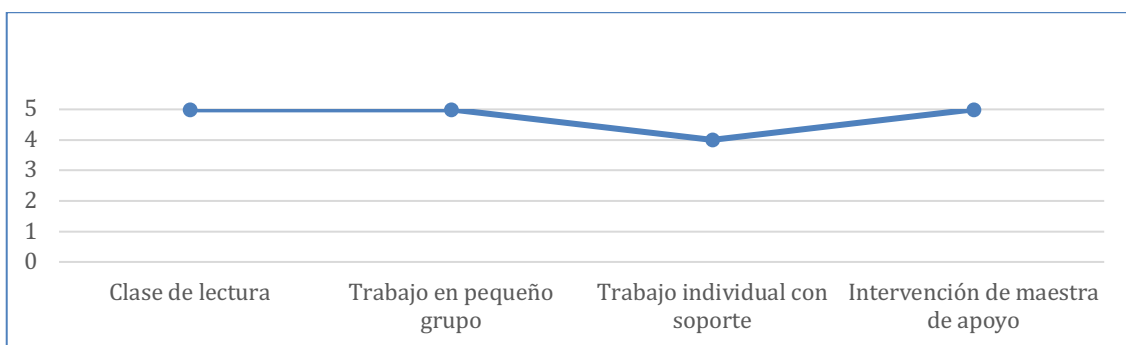
Porcentaje de dominio de la prueba de palabras de uso frecuente estudiantes con NEAE grupo control vs experimental



Nuevamente, los resultados muestran un mayor crecimiento en el grupo experimental (del 80%) de estudiantes con NEAE que en el grupo control (un 60%) en la prueba de Palabras de Uso Frecuente. Aunque ningún estudiante con NEAE, ni en el grupo control ni en el experimental, logró llegar a la expectativa esperada de lectura de 100 palabras para 1er grado, el alumnado del grupo experimental logra aproximarse con mayor ventaja.

Figura 13

Media aritmética del grado de satisfacción del grupo experimental en función del agrupamiento usado



Además del mejor rendimiento obtenido en todas las pruebas por todo el alumnado del grupo experimental, los resultados de la encuesta muestran también una gran satisfacción por parte de estos estudiantes en las diferentes agrupaciones utilizadas como puede verse en la figura superior. En tres de las situaciones de aprendizaje valoradas se obtiene de media la máxima puntuación (5/5 en un 100%). Únicamente, el “trabajo individual con soporte” obtiene una media ligeramente inferior (4/5). En el apartado de observaciones de la encuesta, los comentarios que más resaltan en cuanto al cambio de actitudes y valores son: “respeto las diferencias de los demás”, “todos somos inteligentes de distintas maneras”, “todos somos diferentes, todos somos especiales”, “todos somos buenos para algo”. En el aspecto académico, destacamos los comentarios de los estudiantes con NEAE: “aprendí mucho en estas clases”, “por fin aprendí a leer”, “ahora me se muchas star words y leo muchos libros”, “ya me gusta leer”, “ya puedo leer, aprendí a leer más, a ser mejor en la escuela para poder leer cosas que antes no sabía”, “aprendí a leer más rápido, conocer más palabras y hablar en inglés”, “ahora leo rapidísimo y ya no invento palabras”, “ahora leo mucho y me siento bien”, “venía de otra escuela donde no se leía en inglés, ahora hablo mucho, entiendo inglés y me encanta” (Escuela Internacional Sampedrana, 2022).

Discusión y conclusiones

En la revisión de artículos similares al tema de estudio se han encontrado muy pocas investigaciones directamente relacionadas para ser contrastadas. Entre las referencias revisadas, destacamos el trabajo de De Valenzuela et al. (2016), con el objetivo de mostrar evidencias del aprendizaje de L2 en estudiantes con alguna discapacidad. Se comprueba también en este estudio, que los estudiantes con algún tipo de NEAE lograron aprender a leer y comprender en inglés como su segunda lengua. Fue necesario como en nuestro estudio, de crear las condiciones de aprendizaje idóneas para su logro: respetar su ritmo de aprendizaje, tiempo de internalización e implementar acomodaciones curriculares ajustadas a sus necesidades. Los resultados del estudio de Martín-Pastor y Durán (2019), en la misma línea, indican que las estrategias de apoyo y las prácticas inclusivas dan oportunidades de aprendizaje de una segunda lengua en la etapa de educación primaria a estudiantes con NEAE. Este estudio aplica un modelo multinivel inclusivo con estudiantes neuro diversos que logran aprender a decodificar los patrones fonéticos del inglés, leer párrafos cortos, y a expresarse verbalmente en inglés con comprensión sobre narraciones de su nivel. En nuestro estudio, podemos concluir que la implementación del PIE favorece el rendimiento académico analizado en la lectura en inglés de estudiantes sin y con NEAE, en todas las pruebas realizadas los resultados del grupo experimental son superiores al grupo de control. La experiencia resultó satisfactoria para aquellos participantes al recibir soporte del nivel 2 y 3 para reforzar las habilidades de lectura e inglés. Los 22 estudiantes con NEAE valoraron las clases recibidas con un 95% de satisfacción.

La estructura del PIE implementado, en línea con los modelos MTSS (Massengale et al., 2020), ofrecen un marco que permite a las escuelas brindar los apoyos que necesitan para tener éxito escolar y dar soporte académico. Nuestro estudio verifica que el diseño curricular multinivel es efectivo para el aprendizaje bilingüe incluidos los estudiantes con NEAE. La estructura multinivel permitió dar soporte de lectura en inglés a estudiantes que muestran dificultad significativa para la adquisición de la segunda lengua con resultados óptimos.

La aplicación del DUA en las actividades multinivel (Acevedo et al., 2020), propició oportunidades de acceso a los contenidos con variadas modalidades auditivas, visuales y táctiles que aumentaron la comprensión y el aprendizaje con el apoyo de recursos digitales. Nuestros resultados comprueban que las prácticas inclusivas benefician a todo el alumnado, tanto al AcNEAE como al considerado normo tipo. La experiencia adquirida ha dado pautas detalladas a corto plazo para ser más efectivos en los apoyos individualizados, en la coordinación con el personal de la escuela y la necesidad de programar un plan de trabajo con las familias de estudiantes con NEAE. Como línea futura de investigación, nos planteamos: ajustar los protocolos de trabajo, consensuar decisiones del departamento de apoyo escolar en los servicios, cantidad de estudiantes y manejo de casos; realizar triangulación de datos y resultados en cada semestre escolar; establecer colaboraciones con otros departamentos implicados y a medio plazo hacer réplicas adaptativas del PIE en otros grados de primaria y extender la experiencia a organizaciones similares.

A pesar de los logros, encontramos algunas limitaciones, la pandemia del Coronavirus dejó secuelas en el aprendizaje presencial aún en el curso escolar 2021-2022. Algunas familias por razones de salud y seguridad siguieron en el sistema virtual lo que dio lugar a un aprendizaje de modalidad híbrido. Esta modalidad representó un enorme reto educativo para el personal docente y una limitación para el alumnado. La modalidad virtual bajó los niveles de motivación, la disposición hacia el aprendizaje y la ocasión de participar en las diferentes actividades planificadas en interacción real entre pares.

Referencias

- Acevedo, N., Amador, J., Rojas, C., Bote, J., García, M., González, R., Güera, M., Malmierca, I., Otero, M. y Sanguino, M. (2020). *Guía práctica para implementar medidas de atención a la diversidad en el aula ordinaria*. OEP Sector de Almedralejo.
- Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational NEAE*. CfBT Education Trust
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3ª Ed.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós Ibérica.
- Arregi, A. (1997). *Bilingüismo y necesidades educativas especiales*. Dirección de Renovación Pedagógica, Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco. <http://hdl.handle.net/11162/47066>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2016). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal Bilingual Education*. 21(6), 666-679. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Bialystok, E. (2021). Cognitive effects of bilingualism. *Bilingualism Across the Lifespan* (pp. 9-28). Routledge.
- CAST - Centro para la tecnología especial aplicada (2011). *Universal Design for Learning*. Guidelines version 2.0. Traducción al español versión 2.0. (2013). Wakefield, MA: Author.
- Castey, M., y Paz-Albo, J. (2020). El desarrollo cognitivo y lingüístico bilingüe en edades tempranas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 151-161. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.2270>

- Cooc, N. (2019). Teaching students with special NEAE: International trends in school capacity and the NEAE for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83(2), 27–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021>
- De Valenzuela, J., Kay-Raining Bird, E., Parkington, K., Mirenda, P., Cain, K., MacLeod, A., Segers, E. (2016). Access to opportunities for bilingualism for individuals with developmental disabilities: Key informant interviews. *Journal of Communication Disorders*, 63(1), 32–46. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.005>
- Escuela Internacional Sampedrana (2022). *Reporte Anual Institucional*. San Pedro Sula, Honduras: documento policopiado sin publicar.
- Fundación Once-Ilunion (2017). *Enseñanza bilingüe (español - inglés) y alumnado con discapacidad: nuevas barreras y desafíos de inclusión*. Vía Libre.
- Genesee, F., y Fortune, T. (2014). Bilingual education and at-risk students. *Journal of Immersion and Content- Based Language Education*, 2(15) 165–180.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- IDEA Series (2018). *The segregation of students with disabilities*. National Council on Disability.
- Kay-Raining Bird, E. (2018). *Supporting bilingual children with special education NEAEds, an interview with Elizabeth Kay-Raining Bird*. Psychology Today
- Learning a-z (2020). Providing differentiated reading instruction to meet the individual NEAEd of students. *Raz Plus*. <https://www.raz-plus.com/>
- Lindamood-Bell (2021). Lindamood-Bell website. <https://lindamoodbell.com/>
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI, Fundación MAPFRE
- Martín-Pastor, E. y Durán, R. (2019). La Inclusión educativa en los programas bilingües de educación primaria: Un análisis documental. *Revista Complutense de Educación* 30(2) <https://doi.org/10.5209/RCED.57871>
- Massengale, C., Choi L., O’Day, J. y Knudson, J. (2020). One system for all multi-tiered system of supports in Sanger Unified School District. *California Collaborative*, 9 (11720), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606514.pdf>
- Naciones Unidas (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), UNESCO.
- NWEA (2020). MAP Test. NWEA: <https://www.nwea.org/>
- OIE-UNESCO (2018). *Iberoamérica Inclusiva “Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica”* CERLALC.
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. OEI
- Thordardottir E. (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 523–537. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.06.001>