



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**



TRABAJO DE FIN DE GRADO EN MAESTRO EDUCACIÓN PRIMARIA

ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE ZAMORA

TRABAJO FIN DE GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Los agrupamientos flexibles como estrategia organizativa del aula de
Primaria en centros con programas bilingües.**

**AUTOR: Laura Pastor García
Tutor: Ramiro Durán Martínez**

Zamora, 11 de Junio de 2015

RESUMEN

Este trabajo describe la relación entre la escuela inclusiva y los programas bilingües existentes en España. Se profundizará en las características de una escuela novedosa, que atienda a todos los alumnos favoreciendo el entorno de trabajo en el aula. Se detallan a su vez, las dificultades y retos que el bilingüismo ha suscitado en el sistema educativo español en relación a la inclusión de los alumnos; tanto de aquellos con dificultades como de los que disponen de más facilidades para el aprendizaje de los contenidos curriculares, al confeccionar un aprendizaje de asignaturas basado en el inglés como lengua prioritaria.

Uno de los principales objetivos que se presenta, reside en reseñar cómo mi experiencia en el sistema educativo británico a través del programa de prácticas internacionales de la EUM de Zamora me ha servido de inspiración para proponer una forma de organización en el aula que consiga efectuar una mejora de las políticas inclusivas de los centros con programas bilingües de Castilla y León. Una vez expuestos los cimientos de este trabajo, se planteará como parte central, una propuesta práctica que consistirá en los denominados agrupamientos flexibles, estrategia organizativa de aula a la que se recurre en la etapa de Primaria en el Reino Unido.

Por consiguiente, se presentarán una planificación y una serie de actividades para la asignatura de *Science* en cuarto curso de Primaria, que permitan fomentar, beneficiar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la metodología CLIL a través de la cual los alumnos estudien asignaturas troncales en una lengua extranjera, inglés, con un doble objetivo, el aprendizaje de los contenidos y de la lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: escuela inclusiva, programas bilingües, inglés, agrupamientos flexibles, metodología organizativa de aula, sistema educativo británico.

ABSTRACT

There is a strong connection between the idea of inclusion and the bilingual programs existing in Spain. This assignment would be focused on the characteristics of an innovative school in which all the students would be assisted in order to boost the working environment in the classroom. It will emphasize the difficulties and the challenges that bilingual programs are arousing in the Spanish educational system in connection with the inclusion of the students; both for the students who have more difficulties and from the more able ones, by providing the learning of curricular subjects through English as the main language.

One of the main targets this assignment is aiming at, lies in showing how my experience in the British educational system during the international training program from the Teacher Training School in Zamora, has been an inspiration to suggest an organizational strategy in the classroom in order to carry out improvements in the inclusion policies in the bilingual schools from Castile and Leon (Spain). Having explained the foundations of this assignment, as the main part, a practical proposal will be posed. It will consist of the so called flexible groups, a classroom organizational methodology which is used in Primary schools throughout the United Kingdom.

Therefore, a lesson plan and a series of activities for the subject Science in fourth course of primary will be shown. The main aim of these activities is to promote, benefit and facilitate the teaching-learning process of all the students through a CLIL methodology. This implies teaching curricular subjects by using a foreign language, in this case English, with a double target, learning the curricular contents and simultaneously, a foreign language.

KEY WORDS: inclusive school, bilingual programs, English, flexible groups, classroom organizational methodology, British educational system.

LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES COMO ESTRATEGIA ORGANIZATIVA DEL AULA DE PRIMARIA EN CENTROS CON PROGRAMAS BILINGÜES.

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	2
3. OBJETIVOS	3
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA	3
5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
5.1 La etapa bilingüe en Primaria en CYL: M.E.C/ <i>British Council</i> y Secciones Bilingües	4
5.1.1 <i>MEC/British Council Agreement: Acuerdo del Ministerio Educación (España) – British Council (Reino Unido)</i>	5
5.1.2 Creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos. (Order EDU/6/2006 de 4 de Enero).....	6
5.2 Acercamiento a las políticas de inclusión	8
5.3 Desarrollando políticas de inclusión en el Reino Unido: Los agrupamientos flexibles	8
5.4 La educación bilingüe y los agrupamientos flexibles en las aulas de primaria ..	10
6. PROPUESTA PERSONAL DE ACTIVIDADES: De la teoría a la praxis	10
6.1 Centro de partida y centro de aplicación	11
6.2 Definición de la propuesta	12
6.3 Organización y planificación de la propuesta.....	13
6.4 Desarrollo y explicación de las actividades en los grupos flexibles	16
6.5 Los beneficios e inconvenientes de los agrupamientos flexibles.	19
7. CONCLUSIONES	21
8. BIBLIORAFÍA	23
9. ANEXOS	25

1. INTRODUCCIÓN

Educación, bilingüismo e inclusión son conceptos que actualmente están estrechamente ligados entre sí. Ante la demanda de una mejora en la calidad del sistema educativo, y la ferviente necesidad de adaptación a los cambios, los docentes han adquirido un rol de transformación profunda.

La introducción de una lengua extranjera en el sistema educativo español se está llevando a cabo desde edades muy tempranas, por lo cual, tanto la metodología como la formación de los docentes están sufriendo cambios acentuados para adecuarse a esta nueva visión. Sin embargo, dentro del aula se hallan realidades muy diversas. No todos los alumnos tienen la misma facilidad de aprendizaje, ni reaccionan de la misma manera ante el aprendizaje de nuevos contenidos no lingüísticos en una lengua extranjera.

Es así que, teniendo en cuenta que dentro de un aula encontrarse alumnos con diferentes capacidades es usual, se está creando la pretensión de que todos y cada uno de los alumnos de un aula puedan desempeñarse de manera ortodoxa en una sociedad cada vez más competitiva.

Por otra parte, los docentes tienen la misión de formarse adecuadamente para llegar a ser profesionales competentes lingüísticamente, absorbiendo aspectos positivos que puedan reflejarse en un punto de inflexión de la metodología llevada a cabo en el aula.

El descubrimiento de contextos educativos extranjeros y su funcionamiento supone un proceso enriquecedor tanto para el maestro, como para los alumnos que se beneficiarán de una mayor cualificación, estrategias y técnicas innovadoras. Es el caso de este TFG (Trabajo de Fin de Grado), en el cuál se pretende recoger las estrategias docentes inclusivas vivenciadas en el centro educativo *Broad Heath School*, en el Reino Unido, y trasladar una propuesta de actividades siguiendo esta forma de organización al nuevo frente educativo bilingüe que ofrece el sistema educativo español.

Responder a las necesidades específicas de los alumnos de una clase bilingüe de manera individualizada, graduando las actividades propuestas acorde a grupos con mayor o menor número de barreras para el aprendizaje de los contenidos curriculares, es el tema central que este trabajo expone.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La inclusión en la Educación Primaria es un proceso que aún tiene un largo trayecto por recorrer. La convicción del avance hacia una escuela inclusiva requiere la instauración de cambios en las metodologías y estrategias educativas empleadas a día de hoy. Por lo tanto, la relevancia de este tema hoy en día es irrefutable.

Este trabajo pretende hacer consciente de que no todos los alumnos requieren la misma atención dentro de las aulas bilingües. Tal y como postula Vigotsky (1984), “existen diferencias respecto a las capacidades de los alumnos, entre la zona de desarrollo efectivo –lo que podemos hacer solos- y la zona de desarrollo próximo, -en la cual se requiere ayuda e interacción del docente”. (p. 195). Este fundamento se debe tener en cuenta a la hora de hacer un estudio previo del alumnado que encontramos dentro del aula y adaptar de manera significativa la metodología y estrategias empleadas.

Existe la necesidad imperante de trabajar de manera óptima en el aula, sin olvidar que el propósito es incluir a todos los alumnos y llevar a cabo los objetivos en consonancia con sus posibilidades. Por esta razón cobra importancia el tema que se propone: la división de alumnos en grupos dentro del mismo entorno educativo atendiendo a sus capacidades de aprendizaje de contenidos curriculares en las diversas asignaturas.

Esta metodología, a pesar de su existencia, no se ha destacado en los centros públicos españoles. Sin embargo, los colegios británicos recurren de manera fructífera a su uso y aplicación. Es relevante por lo tanto, trasladar estos resultados a una educación española en la que, la creación de programas bilingües, a su vez, está suponiendo un reto añadido para todos aquellos alumnos que requieren una atención especializada.

Las actividades que se proponen pretenden graduar el nivel de dificultad de cada uno de los grupos. De esta manera, los docentes avanzarán hacia una educación más inclusiva, facilitando la participación de todos los integrantes del aula en la vida de la misma.

Para concluir la justificación de la elección de este tema, es adecuado destacar que, construir puentes entre el grupo o clase en general y la atención personalizada de cada uno de los alumnos, es una propuesta etérea que puede avanzar progresivamente con la colaboración y participación de todos los agentes educativos bien sean (maestros, familia, etc.) y con un gran salto de la teoría a la praxis tal y como se anexa en la propuesta real de la metodología expuesta.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal que persigue este trabajo es concienciar y recalcar la importancia de innovar en las metodologías y estrategias docentes para trabajar con todos los alumnos dentro de un aula bilingüe valorando sus capacidades, facilidades e impedimentos. “El propósito es conseguir una escuela que sea realmente para todos. Esto implica necesariamente dirigirse a todos y cada uno de los que forman parte de ella respondiendo a sus necesidades personales”. (Pujolàs, 2003, p.46).

La matriz de este trabajo se centrará en indicar la relevancia del trabajo en grupos flexibles dentro de un programa bilingüe en cuarto curso de primaria. Es destacable también indicar los objetivos específicos que se pretenden:

- Justificar y contextualizar la elección de la estrategia organizativa en agrupamientos flexibles en centros de primaria con programas bilingües que recurran a la metodología CLIL para impartir sus clases.
- Profundizar en los agrupamientos flexibles, definiendo los aspectos axiales y los beneficios que aportan.
- Presentar una propuesta inclusiva de actividades en el centro CEIP Riomanzanas con programa bilingüe, para la asignatura de *Science*, en cuarto curso de primaria, acorde a la estrategia organizativa en agrupamientos flexibles aplicada en el colegio *Broad Heath School*, Reino Unido.
- Indicar las ventajas e inconvenientes que esta estrategia organizativa aporta en el Reino Unido y vincularlo a los beneficios que puede aportar a los centros con programas bilingües en la etapa de Primaria en España.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA

La realidad a la que se enfrenta la escuela es compleja. Habiendo comenzado la inserción del bilingüismo en las aulas, las barreras para el aprendizaje de una gran parte del alumnado se hacen aún más notables.

Acorde a la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, la etapa de primaria es especialmente importante ya que

sienta las bases de todo aprendizaje posterior. Es por esta razón que se debe enfocar la enseñanza a conseguir por parte de todos los alumnos unos resultados no solo excelentes a nivel formativo, sino también un dominio de habilidades instrumentales, de cultura general y competencias básicas.

La inclusión no solo basta con agrupar dentro de un aula a los alumnos que tienen dificultades para el aprendizaje, sino que además, deben participar plenamente en la vida social de la misma. Teniendo en cuenta esto, es necesario diseñar ambientes que estimulen la participación de todos los alumnos, y promuevan la interacción social y por supuesto, el éxito escolar. (Booth & Ainscow, 2002).

Como nexo coordinante de todo lo anterior, nos encontramos con la estrategia organizativa en grupos flexibles que representa, según Blanchard y Muzás (2005), un objetivo: Organizar grupos que puedan ser modificados atendiendo de manera más adecuada al alumnado. Éstos variarán en función de las dificultades o facilidades que los alumnos presenten a la hora de realizar las actividades atendiendo a los contenidos curriculares de primaria. Se propondrá de esta manera un planteamiento inclusivo con un enfoque diferenciador para cada pequeño grupo.

La relevancia de esta metodología queda al descubierto al conseguir una manera de compatibilizar la educación bilingüe, con las dificultades que conlleva. Una acumulación por tanto, de aspectos positivos que permitan incluir a todos los alumnos en el aula.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5.1 La etapa bilingüe en Primaria en CYL: M.E.C/*British Council* y Secciones Bilingües

Según el Diccionario de la Lengua Española (2014), el término bilingüismo es definido como el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona. Esta definición se puede complementar y matizar como la capacidad para usar dos o más lenguas en cualquier situación y con parecida facilidad y eficacia (Siguan & Mackey, 1986).

En la actualidad el término CLIL o AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras), tal y como afirma Coyle (2006), pretende hacer referencia al aprendizaje de una lengua extranjera, inglés, a través de la enseñanza de asignaturas troncales del

currículum. De esta manera, la lengua extranjera y las asignaturas no-lingüísticas estarán integradas de un modo beneficioso para ambas. Una sesión planteada teniendo en cuenta la metodología CLIL deberá combinar los contenidos en función de la asignatura concreta, la comunicación o el uso de la lengua extranjera, las destrezas cognitivas que enlazan los contenidos y la lengua y la cultura. (Coyle, 2006).

El incremento de la demanda educativa de alumnos con un mayor nivel académico en una lengua extranjera, en este caso inglés, ha supuesto una necesidad de habituar los centros de docencia a las necesidades imperantes. Por lo tanto, el sistema educativo español ha dado lugar a la creación de un mayor número de centros con programas bilingües que recurran a la metodología CLIL en sus clases.

A raíz de la creación de secciones bilingües en Castilla y León (Orden EDU/6/2006 y sus posteriores modificaciones: EDU/1847/2007, de 19 de noviembre y EDU/392/2012, de 30 de mayo que modifica la anterior, en el curso académico 2013/2014, Castilla y León ya poseía 444 centros de primaria y secundaria con secciones bilingües. Estas cifras han sufrido cambios posteriormente, dadas las modificaciones en las órdenes.

Sin embargo, ante las divergencias entre centros se debe distinguir entre dos programas de bilingüismo dentro del territorio español, con un objetivo común pero de matices diversos. Sendos programas son los siguientes: *MEC/British Council Agreement* y la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos.

5.1.1 MEC/British Council Agreement: Acuerdo del Ministerio Educación (España) – British Council (Reino Unido)

En 1996 da comienzo este proyecto firmado por el Ministro de Educación y Ciencia, el Embajador del Reino Unido y el Director del *British Council* a través del cual se crea un marco de cooperación para desarrollar un proyecto curricular integrado que conduzca a finalizar la educación obligatoria habiendo obtenido títulos académicos de ambos países. Es necesario destacar también que este proceso ha implicado una colaboración por parte del profesorado y continúa acrecentando en la actualidad la colaboración en la formación del profesorado español y británico. (“CEIP Riomanzanas”, 2015).

El procedimiento de selección y adjudicación de este programa bilingüe ha consistido en seleccionar centros docentes, 44 en la actualidad, en los niveles de educación

Primaria e Infantil en los que, un máximo de un 40% de contenidos sea impartido en la lengua extranjera, inglés. (Barrios & García, 2014).

Debido a que parte del currículo ha de impartirse en inglés, la línea metodológica es también diferente. Según Cummins y Swain (2014), las funciones en una clase de lengua inglesa tradicional y otra con metodología CLIL, en la cual los contenidos curriculares, tales como Conocimiento del Medio, sean impartidos en una lengua extranjera, son diversas. Esta última, a pesar del desarrollo de actividades en las que predominen las funciones lingüísticas, se focalizarán en funciones específicas presentes en una clase de contenidos curriculares, entre las que destacan: describir, clasificar, explicar, argumentar, resumir y evaluar.

La evaluación general de este programa prueba, que junto con la ayuda de profesores nativos, los alumnos desarrollarán un nivel de expresión y comprensión idóneos, no solo en la lengua materna, sino también la extranjera tal y como muestra un estudio realizado por (Anghel, Goitia & Carro, 2013).

5.1.2 Creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos (Order EDU/6/2006 de 4 de Enero)

Por otra parte, nos encontramos con el programa de bilingüismo mayoritario en los centros educativos sostenidos con fondos públicos. En la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, modificada por la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, quedó reflejada la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos. Ésta establecía la posibilidad de que los centros docentes, de acuerdo con el procedimiento que las administraciones educativas tuviesen adjudicado, pudiesen ofrecer proyectos educativos con especial mención al ámbito lingüístico.

La plena integración en la Unión Europea, ha logrado que los centros docentes establezcan una enseñanza plurilingüe, por la cual sea posible la introducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo nuevas lenguas extranjeras y con ellas su cultura, sino valores de tolerancia y respeto.

Es relevante destacar que un mayor número de escuelas bilingües se han centrado en alguno de los dos programas de educación bilingüe. En la Tabla 1 adjunta, aparece reflejada la creación de secciones bilingües, en centros tanto concertados, como

públicos, atendiendo a las órdenes de educación publicadas en los años indicados. Sin embargo, es notable que han focalizado su atención mayoritariamente en la enseñanza de una lengua extranjera concreta, el inglés.

Hay que destacar también de la gráfica, que no solamente los centros educativos beneficiarios de fondos públicos se han sumado a los proyectos bilingües, sino que un gran número de centros concertados de primaria están involucrándose directamente en la creación de secciones bilingües.

Tabla 1. *Secciones bilingües creadas en Castilla y León.*

AÑO	ESCUELAS PÚBLICAS						CENTROS CONCERTADOS					
	PRIMARIA			SECUNDARIA			PRIMARIA			SECUNDARIA		
	Ing.	Fra.	Alem.	Ing.	Fra.	Alem.	Ing.	Fra.	Alem.	Ing.	Fra.	Alem.
06/07	16			5	1		14				1	
07/08	20	10		8	3		28					
08/09	57			8	1		46				3	
09/10	27		1	6	1		22				1	
10/11	34		1	8	2		19					
11/12	17			14	1		14					
12/13	6			7			6				10	
TOT.	177	10	2	56	9		149				15	
TOT.	PRIMARIA 189			SECUNDARIA. 65			PRIMARIA 149			SECUNDARIA. 15		

Fuente: *Datos extraídos de los Boletines Oficiales del Estado referentes a la Creación de secciones bilingües en Castilla y León en los años indicados.*

Podemos concluir que, la educación bilingüe en el ámbito educativo español, está adquiriendo una gran envergadura facilitando el aprendizaje de una nueva lengua extranjera desde edades muy tempranas. Sin embargo, supone un gran desafío para la elección de la metodología y el procedimiento organizativo del aula a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje.

5.2 Acercamiento a las políticas de inclusión

Para una comprensión óptima de este concepto es necesario destacar el significado del término políticas de inclusión, que, acorde a Ainscow, Black-Hawkins, Booth, Shaw y Vaughan (2000), sostiene la participación de todos los alumnos evitando su exclusión en la cultura, currículos y dentro del entorno de la escuela. Se puede afirmar que adecuar y reestructurar la cultura, las prácticas y políticas de los centros educativos en tanto en cuanto atiendan a la diversidad del alumnado, es uno de los propósitos que las políticas de inclusión reformulan.

La inclusión por tanto, hace referencia no solo a alumnos con necesidades educativas especiales, sino también a todos aquellos que son vulnerables a ser sujetos de la exclusión bien sea por tener más facilidades o dificultades en el aprendizaje y realización de las actividades, entre otros muchos supuestos. (Ainscow, Black-Hawkins, Booth, Shaw & Vaughan, 2000). La UNESCO (2001), ratifica que a pesar de que algunos países aún consideran la educación inclusiva como atender a alumnos con discapacidad dentro del aula, existe una concepción internacional que apoya la diversidad de alumnos.

La variedad de matices en estas definiciones, pretende tener en consideración que el proceso de enseñanza-aprendizaje se presenta aún más complejo en lo que al rol del docente respecta ya que debe ayudar a todos los alumnos a que aprendan a aprender construyendo conocimientos y de manera significativa. (Mayo & Juste, 2011).

En los últimos diez años, un gran porcentaje de centros escolares tanto públicos como concertados se ha comenzado a regir por los nuevos programas de educación bilingüe, tal y como se ha reflejado anteriormente. Es necesario además, destacar la mayor complejidad que adquieren las políticas de inclusión dentro de este contexto, teniendo que enfrentarse a la enseñanza de una segunda lengua a través de instrucción de materias curriculares tales como: *Science, Art y Physical Education* entre otras.

5.3 Desarrollando políticas de inclusión en el Reino Unido: Los agrupamientos flexibles

Existen diversas estrategias dentro de las aulas a la hora de solventar las dificultades que la utilización de la metodología CLIL puede suponer. Tomando como referencia el centro *Broad Heath School* situado en Coventry, (Reino Unido), lugar en el que tuve la

posibilidad de realizar prácticas docentes, me permitió vivenciar la realidad educativa británica y las políticas inclusivas que en él se detallan.

Recientemente, en el Reino Unido y según afirma Ainscow (2012), se han estado llevando a cabo estudios que han analizado las prácticas inclusivas que atienden eficientemente al alumnado. Una de estas investigaciones, *Learning without Limits* (Aprender sin límites), permitió observar que las formas de enseñanza, están libres de convicciones deterministas sobre la capacidad de los alumnos (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004).

Mediante un minucioso análisis, se concluyó que las políticas de categorización y agrupación del alumnado en las diversas asignaturas, con el fin de proporcionar una educación estimulante para todos, distinguiendo entre los alumnos con capacidades bajas, medias o altas era la manera más potenciadora de entender la diversidad del alumnado. Esta metodología, que tanto el colegio *Broad Heath School*, como la mayoría de centros educativos públicos del Reino Unido llevan a cabo, es comúnmente denominada en España como agrupamientos flexibles.

Este término reflejado entre muchos otros autores por Agelet (2001), se trata de una estrategia organizativa de aula encargada de reestructurar el grupo/clase de referencia adscribiendo a los alumnos que la integran en diversos grupos. Estos agrupamientos se configuran de manera flexible acorde a las necesidades educativas de los integrantes atendiendo al aprendizaje de contenidos curriculares y a su evolución a lo largo del tiempo, pudiendo progresar y ser vinculados y atribuidos a otro grupo diferente.

Esta forma de agrupamiento, representa según Blanchard y Muzás (2005), una forma de disponer los grupos de alumnos dentro de una misma clase de manera dispar para cada área concreta. De tal manera, que los alumnos pueden cambiar de grupo conforme al progreso en las asignaturas específicas.

La posibilidad de tomar en consideración de manera más adecuada la diversidad del alumnado, tanto al que progresa de manera insigne como al que presenta impedimentos en el desarrollo de la asignatura, es uno de los motivos principales que avala esta medida organizativa del aula.

La palabra flexibilidad encumbra el principio de heterogeneidad, ya que facilita la interacción e integración de los alumnos. Las diferencias existentes, son adoptadas como principio enriquecedor y ayudan a configurar una atención más personalizada. (Vera, 2003).

5.4 La educación bilingüe y los agrupamientos flexibles en las aulas de primaria

La educación bilingüe a través de la mencionada metodología CLIL, se está presentando como un reto añadido para las tradicionales políticas y estrategias inclusivas llevadas a cabo en el territorio español. De tal manera, que los alumnos que presentaban dificultades o impedimentos para seguir el ritmo de la clase, se pugnan para lograr combatir el desafío que supone una educación bilingüe en España, mientras que alumnos con más facilidades para el aprendizaje de las asignaturas, se encuentran en ocasiones relegados.

Tal y como afirman Cummins y Swain (2014), la importancia que juega la lengua materna en la adquisición de segundas lenguas tiene una gran trascendencia debido a que esos niños habrán vivenciado una mayor demanda cognitiva a la hora de llevar a cabo el aprendizaje de una nueva lengua extranjera.

Sin embargo, los alumnos que presenten dificultades tanto en su expresión oral o escrita en su lengua materna como en su periodo madurativo y/o cognitivo encontrarán un obstáculo aún más acusado a la hora de continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje en un centro bilingüe, no teniendo necesariamente la fundamentación de ser óbice para la consecución de los objetivos académicos.

En este punto de convergencia es dónde los agrupamientos flexibles dentro del aula permitirán adaptar el currículo a la realidad de cada alumno, respetando el ritmo de los más lentos y favoreciendo el de los más rápidos de tal manera que la implantación de una educación bilingüe no suponga una colisión que implique reacciones adversas. (Vera, 2003).

6. PROPUESTA PERSONAL DE ACTIVIDADES: De la teoría a la praxis

Esta propuesta de actividades va destinada a fomentar una educación inclusiva para todos los alumnos que se enfrentan a situaciones complejas que brotaron tras la inserción de programas bilingües en el territorio español o aquellos que encuentran más facilidades y se hallan desatendidos. Esto supone un cambio en la organización del aula atendiendo a los escolares de manera adecuada e individualizada en consonancia con sus capacidades.

6.1 Centro de partida y centro de aplicación

Centro de partida:

El centro electo, el cual secundó y proporcionó una fuente de inspiración para la transmisión de estas estrategias organizativas, fue el Colegio Público Broad Heath School del Reino Unido. Dicho colegio, considera en su documento “*Inclusion and Equality Policy*” (2014), que las políticas de inclusión e igualdad son el corazón de la educación. Asegura que cada alumno tiene valores equitativos sin importar su etnia, condición física, económica, política o cultural, que ayuden a proporcionar un programa educativo a través del cual las necesidades de todos los alumnos queden satisfechas.

Debido a la gran cantidad de minorías étnicas y familias con riesgo a la exclusión, residentes en Coventry (Reino Unido), según indica el documento del centro, los docentes se enfrentan a una situación en la que deben controvertir las diferencias culturales, de idioma, costumbres y valores. Es ésta, una de las razones que prueba el éxito de los agrupamientos flexibles en los centros educativos, permitiendo que los docentes se adapten a las necesidades específicas de cada grupo.

Centro de aplicación:

El centro de aplicación sería el CEIP Riomanzanas situado en la provincia de Zamora. Ha sido elegido ya que es el único centro de la provincia en el que actualmente se está aplicando el programa bilingüe *MEC/British Council*. Es en este centro, en el cual he podido realizar mis prácticas docentes y valorar su situación educativa además de evaluar la puesta en práctica del proyecto bilingüe.

Mediante la instauración de este programa, un 40% de asignaturas son ofertadas en la lengua extranjera (inglés) teniendo en cuenta la metodología CLIL, uno de los motivos principales por el cual alumnos de toda la provincia con diversas necesidades educativas acuden al centro en busca de formación bilingüe. (“CEIP Riomanzanas”, 2015). Este centro público bilingüe, posee un alumnado heterogéneo, razón óptima para verificar la posibilidad de organización a través de agrupamientos flexibles.

Una aplicación apropiada de esta nueva estrategia organizativa, dará lugar a un progreso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del cual, todos los alumnos serán capaces de afrontar el aprendizaje de las diversas asignaturas ejercitando el uso de una lengua extranjera y viceversa. Esta estrategia no deberá suponer un reto añadido

para aquellos colegiales que tienen dificultades, o un impedimento para aquellos que tienen más facilidades para aprendizaje de los contenidos.

6.2 Definición de la propuesta

La ejemplificación de actividades que se propone, pretende organizar el aula acorde a la estructura de los agrupamientos flexibles para atender a las idiosincrasias personales de los alumnos y lograr facilitar el aprendizaje de la asignatura de *Science* en cuarto curso de educación primaria en consonancia con el proyecto bilingüe *MEC/British Council* y la metodología CLIL. Para lograrlo es necesario tener en cuenta los siguientes criterios organizativos.

Según Vera (2003), se deben tener en cuenta los diversos agrupamientos; nivel de competencia curricular, intereses, autoestima, comportamientos, ritmos de aprendizaje, etc. Éstos condicionarán la intervención con el grupo. La flexibilización del grupo es otro de los trazos a tener en cuenta que se llevará a cabo indicando cuándo y de qué manera se realizará el trabajo, informando y atendiendo a las familias y alumnado. Finalmente, será necesario indicar la evaluación o los indicadores de exigencia a los que se van a recurrir a la hora de disponer los agrupamientos.

Es relevante destacar, que antes de llevar a cabo la propuesta, debemos tener en cuenta unas variables que faciliten la organización acorde a los criterios de partida que se adopten. Primeramente, como señala Ainscow (2005), estas variables pueden estar basadas en el tamaño del agrupamiento (gran grupo pequeño grupo o individual), que, atendiendo al aula y a las características internas de esta, cada uno ofertará ventajas y desventajas en situaciones determinadas.

A continuación, se explicita la división en 3 grupos, partiendo del principio de que en una misma clase de cuarto curso de primaria de 25 alumnos, se habrá realizado previamente un periodo de observación y clasificación en función de sus capacidades y habilidades respecto al aprendizaje de los contenidos curriculares en la asignatura de *Science*.

Se dividirán los alumnos en función de su nivel atendiendo a las diferentes asignaturas. Los alumnos que posean una capacidad de aprendizaje de contenidos curriculares en esta asignatura, ligeramente superiores al nivel al que pertenecen, estarán localizados en el grupo de alumnos con capacidades altas. Los alumnos que posean un nivel adecuado de aprendizaje de los contenidos del curso en el que están situados o que encuentren algunos de ellos complejos, estarán localizados en el grupo de alumnos con

capacidades medias. Finalmente, aquellos que posean dificultades para el seguimiento y aprendizaje de los mismos, e incluso encuentren impedimentos a la hora de la comprensión, o expresión oral, pertenecerán al grupo de alumnos con capacidades bajas.

Los grupos son orientativos y pueden ser modificados en función de las necesidades individuales de cada grupo o centro educativo. En el caso de esta propuesta, se tomarán como referencia los tres grupos descritos previamente y la denominación a la que se hacía referencia en el centro educativo *Broad Heath School* en el Reino Unido.

6.3 Organización y planificación de la propuesta

A continuación se detalla la organización de la propuesta de actividades para una clase de cuarto curso de primaria, en relación al tema que se desarrolla en el bloque de contenidos curriculares de tercer y cuarto curso de Primaria: El ciclo del agua, su uso y ahorro. Se añadirá la propuesta original en la lengua extranjera (Inglés), destinada al colegio bilingüe CEIP Riomanzanas, que aparece detallada en el anexo I (pág. 26 &27).

Primeramente, se detallan los objetivos que se pretenden conseguir en esta clase, recalcando el objetivo principal para todos los alumnos de los tres grupos flexibles. A continuación, se explicita el vocabulario técnico-científico específico que se requerirá que los alumnos comprendan y utilicen, el desarrollo de la actividad principal, la puesta en común o plenario y los recursos que se van a utilizar durante la sesión respectivamente.

Finalmente, en el apartado 6.4, nos centraremos en tres aspectos principales: la especificación de las actividades para los tres grupos diferentes con una descripción detallada de lo que se pretende conseguir, la ayuda que se oferta en cada una de las actividades y, por último, la atención que requerirá ese grupo a la hora del desarrollo.

Todos y cada uno de los alumnos deberán conseguir los objetivos principales de la sesión facilitándoles su consecución a través de las actividades graduadas que se proponen; de las más sencillas y con mayor soporte visual, a las más complejas. La aplicación de las mismas se destinará respectivamente a los grupos con capacidades bajas, medias y altas respecto al aprendizaje de los contenidos del currículum.

Adjunto se anexa el modelo de tabla en la que se detallan todos los aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de organizar una sesión siguiendo la estrategia organizativa de los agrupamientos flexibles. Ver anexo I (pág. 26 &27).

Es necesario precisar el curso para el que se va a desarrollar la planificación, en este caso, cuarto curso de primaria, mediante la metodología CLIL, para la asignatura troncal de *Science*, señalando el tema del ciclo del agua.

Los objetivos que se pretenden conseguir aparecen puntualizados acorde a cuatro criterios:

- *Must Target*: El alumno tendrá que describir el cambio de estado del agua a vapor.
- *Should Target*: El alumno deberá ser capaz de explicar cómo las condiciones térmicas afectan a los estados del agua.
- *Could Target*: El alumno podrá completar y señalar en la imagen los cambios en el estado del agua y explicar detalladamente el proceso.
- *All Target*: Como objetivo general el alumno deberá comprender y ser capaz de explicar el proceso de evaporación dentro del ciclo del agua.

Es necesario destacar también el enfoque interdisciplinar con otras asignaturas. En el caso de las actividades propuestas, convergen matices relacionados con la expresión y comprensión escrita en la materia de inglés, al igual que con las Matemáticas en relación a los cambios de temperatura y los grados centígrados.

A la hora de describir el proceso completo de la actividad, haremos referencia a la consecución del objetivo principal de las actividades: Interpretar a través de una imagen los hechos que ocurren durante el proceso de evaporación y explicar el resultado. Relacionar este procedimiento con el ciclo del agua.

Para alcanzar el objetivo propuesto, será necesario detallar el vocabulario técnico-científico que se deberá conocer. En este caso, las palabras clave básicas y necesarias serán: *evaporación, ciclo del agua, calentarse o aumentar la temperatura y vapor de agua*.

Tal y como se presenta en cualquier programación de una sesión, será necesario explicitar la introducción del tema, que en este caso concreto, se llevará a cabo teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, de manera conjunta. Se realizarán una serie de preguntas de manera genérica en relación al proceso de evaporación, en

el que aparecerán una serie de supuestos que serán capaces de reconocer y explicar brevemente.

Se requerirá la utilización de *flashcards*, o tarjetas visuales, para ayudar a los alumnos a través de soporte visual tales como la Figura 1 y Figura 2, utilizadas en el centro CEIP Riomanzanas para la asignatura de *Science*.



Figura 1 y Figura 2. Proceso de evaporación.

Fuente: *Flashcards* o tarjetas visuales del CEIP Riomanzanas (Zamora).

Una vez realizado el descubrimiento de los conocimientos previos de los alumnos, la sesión se situará en su parte central, donde los alumnos deberán focalizar su atención en el objetivo principal, comentado previamente, de este modo adquirirán nociones básicas de lo que ellos van a ser capaces de conseguir al final de la clase y podrán realizar una autoevaluación constructiva.

La actividad con *flashcards*, les proporcionará el vocabulario necesario para solventar las actividades diseñadas para los agrupamientos flexibles de manera autodidacta, permitiendo al docente ejercer mayor énfasis en los agrupamientos que más soporte y respaldo requieran.

Para finalizar la planificación de la sesión, será necesario llevar a cabo un plenario donde se ponga en común todo lo aprendido y desarrollado a lo largo de las actividades, siendo el momento oportuno para el docente de asegurarse que los objetivos han sido alcanzados satisfactoriamente en todos los grupos. Recurrir a una serie de preguntas acerca de lo aprendido es una metodología excelente para aseverarlo.

Para finalizar la planificación, se añadirá un listado exhaustivo de los recursos que se van a utilizar durante la sesión. En este caso las *flashcards* comentadas previamente, y los ejercicios previstos para los agrupamientos.

Las actividades que se proponen en la parte central de la sesión, estarán divididas acorde a los grupos expuestos previamente, (alumnos con capacidades bajas, medias y altas) y aparecerán detalladas en el apartado 6.4. Éstas aparecerán descritas desde las más básicas y con más soporte y ayuda, hasta las más complejas para aquellos alumnos que puedan trabajar con mayor independencia.

Sin embargo, es frecuente encontrar casos en los que los alumnos finalicen las actividades antes de la puesta en común o plenario con el resto de la clase. Por lo tanto, es necesario añadir a la planificación un reto que pueda complementar el aprendizaje de aquellos alumnos que sigan un ritmo más dinámico y que no les desvincule del objetivo principal de la actividad. El *challenge* o reto, supondrá un desafío curricular y podrá ser utilizado como nexo de unión hacia un nivel académico más complejo. Tras refinar las actividades propuestas, los alumnos podrán realizar un esquema ilustrativo donde sitúen el proceso de evaporación dentro del ciclo del agua, junto con el resto de procesos que conozcan, en este caso la precipitación. Ver anexo I. (pág. 27).

A través de la práctica de esta actividad, los alumnos que consigan superar las actividades rápidamente, no dedicarán tiempo a la espera del resto del grupo, sino que todos y cada uno de los alumnos de los diferentes grupos podrán acceder al reto, siendo este un ejercicio motivador que estimule e incite a seguir investigando acerca de un tema concreto, pudiendo superarse de manera autónoma dentro de cada grupo.

6.4 Desarrollo y explicación de las actividades en los grupos flexibles

La RAE (2014), define el concepto actividad como un conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad, que en el caso de educación, pretenden alcanzar los objetivos y finalidades de la enseñanza. Esta definición genera un rol implícito en el alumno, es decir, le atribuye una labor activa en la realización y consecución de las mismas.

Los ejercicios enunciados en los anexos II, III & IV (pág. 28, 29 &30) respectivamente, no solo pretenden generar una investigación y estimular los procesos intelectuales, sino que han sido organizadas teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos

graduándolas de mayor a menor dificultad, comenzando por la más básica en cada uno de los agrupamientos. De esta manera, dichos conocimientos previos serán transformados y darán lugar a un aprendizaje significativo.

Las actividades que se proponen, pretenden trabajar el proceso de evaporación a través de la estrategia organizativa de los agrupamientos flexibles. Se han diseñado tres actividades similares que persiguen los mismos objetivos. Sin embargo, estas actividades están catalogadas acorde a los tres grupos comentados previamente con un nivel de dificultad sencillo, medio y alto respectivamente. Es necesario destacar, que los tres grupos son provisionales y, tal y como se ha explicitado en las características de los agrupamientos flexibles, pueden ser ampliados o disminuidos en función de las asignaturas o del aprendizaje respecto a los contenidos del currículum.

La primera agrupación de actividades ha sido diseñada para el grupo con más dificultades, por lo tanto, poseen un mayor soporte y refuerzo. En el Reino Unido este tipo de actividades son denominadas: actividades para alumnos con capacidades bajas. Ver anexo II, (pág.28).

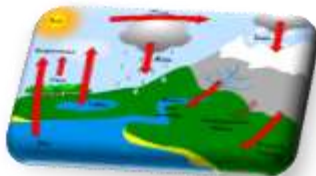
En la actividad número uno, se presenta una imagen semejante para los tres grupos en la que deberán reconocer el proceso de evaporación y el vapor de agua que se genera. Esta actividad contiene soporte visual y opciones múltiples, material que resultará de gran ayuda para los alumnos a la hora de elegir las opciones y escribir correctamente uno de los términos que deberán manejar durante el transcurso de las mismas: el proceso de evaporación y su producto, el vapor de agua.

La siguiente actividad enunciada consiste en la explicación del proceso de evaporación, se realiza a través de un pilar que sustenta el aprendizaje y facilita al alumno la compleción de la actividad: un breve texto previamente redactado, con vocabulario simple, que deberá ser completado con vocabulario técnico-científico básico.

Los recursos que simplifican la actividad son el apoyo visual a través de imágenes y la opción de elección múltiple que reduce las posibilidades de error. Al finalizar la actividad, se hace notable la relación de todo el proceso de evaporación con su rol dentro del ciclo del agua de la manera más sencilla posible, mediante este enunciado:

Evaporation process is part of the _____ (Water cycle/ digestion process)

El proceso de evaporación forma parte de _____. (El ciclo del agua / proceso de digestión).



Este agrupamiento, recibirá soporte y ayuda durante la realización de las actividades, además de una breve corrección grupal dentro del mismo para asegurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha tenido lugar.

El segundo agrupamiento se corresponde con el grado de dificultad medio, y se manifiesta en el diseño de las actividades enunciadas en el Reino Unido como actividades para alumnos con capacidades medias. Ver anexo III, (pág. 29).

La actividad número uno, tiene el mismo objetivo que la del agrupamiento anterior, situar las palabras correspondientes a cada uno de los sucesos en la imagen. Sin embargo, la complejidad es mayor. Mientras que en la anterior se proporcionan diversas alternativas, en este caso, los alumnos deberán conocer las palabras que se buscan anticipadamente (evaporación y vapor de agua), facilitándoles su recuerdo a través de la primera letra de cada palabra.

La actividad número dos pretende explicar el proceso de evaporación mediante un ejercicio tradicional donde el alumno deberá identificar las frases correctas y falsas, incorporando la razón de su decisión. De esta manera, el alumno mostrará su conocimiento acerca del proceso de evaporación y dará comienzo al uso de vocabulario específico para parafrasear las oraciones de manera sencilla.

Una de las ayudas que se proporciona a los alumnos, son las estructuras necesarias para dar comienzo a la paráfrasis, y un vocabulario clave, incluyendo palabras como (ciclo del agua, calentar o vapor de agua), que simplifique aún más el proceso de comprensión y elaboración de las oraciones de manera correcta.

En el tercer agrupamiento flexible se refiere a las denominadas actividades para alumnos con capacidades altas. Contiene una serie de tres actividades que persiguen los mismos objetivos que las previstas para el resto de grupos. Sin embargo, han sido diseñadas con un nivel de complejidad mayor.

En la primera actividad, observamos la misma ilustración que ha sido propuesta en el resto de grupos, en ella los alumnos deberán ser capaces de localizar y etiquetar el proceso que está sucediendo inmediatamente. Sin embargo, la segunda actividad requiere un conocimiento de la lengua inglesa a un nivel más exhaustivo, junto con un abanico más amplio de vocabulario específico-científico. El objetivo que persigue este ejercicio, es conseguir que los alumnos expliquen el proceso de evaporación de la manera más autónoma posible.

Bien es cierto, que es necesario recalcar algunas estructuras que les ayuden a secuenciar los pasos de tal manera que conduzcamos su aprendizaje hacia el objetivo que se pretende conseguir y que se detalla en la planificación general de las actividades. Para ello, se han propuesto nexos coordinantes tales como: *first of all, then, y this process is called...* (En primer lugar, después, este proceso es denominado...), entre muchos otros.

La actividad número tres, tiene como fin relacionar la evaporación con el ciclo del agua, al igual que en los grupos anteriores. En ella, el alumno deberá escribir una definición completa con un vocabulario y unas estructuras gramaticales correctas y coherentes poniendo en práctica de esta manera la expresión escrita en la lengua extranjera.

Las actividades dirigidas a estos alumnos pretenden promover un trabajo más autónomo y la utilización de un vocabulario científico más específico que el resto de grupos. Es muy probable que los alumnos pertenecientes a este último, finalicen sus tareas antes que el resto de agrupamientos. Por lo que la creación del reto comentado anteriormente, tendrá cabida al finalizar los ejercicios propuestos.

6.5 Los beneficios e inconvenientes de los agrupamientos flexibles

Estos tres tipos de variantes en las actividades para los diferentes agrupamientos flexibles, han sido diseñadas teniendo en cuenta la metodología CLIL, de tal manera que integran el aprendizaje del inglés a través de la enseñanza del contenido del ciclo del agua en primaria. Desarrollan los contenidos curriculares, fomentan la comunicación en la lengua extranjera a través de las preguntas que se proponen durante el plenario, promueven las capacidades cognitivas de los alumnos fomentando el trabajo autónomo y relacionan los contenidos con procesos cotidianos. (Coyle, 2006).

Se pretende conseguir una atención más individualizada durante la realización de las mismas, proporcionando más ayuda docente a los grupos con mayores dificultades y permitiendo un trabajo más autónomo e independiente a aquellos grupos con mayor facilidad para el aprendizaje de los contenidos. A su vez, permitirán trabajar a un ritmo que los mismos alumnos podrán marcar, consiguiendo los mismos objetivos finales.

Sin embargo, según la psicopedagoga Huguet (2006), a pesar de utilizar estrategias organizativas más abiertas o diversificadas, como es el caso de los agrupamientos flexibles, no se puede obviar que ciertos alumnos, por diversos motivos, requieren una mirada más individualizada y aproximación adyacente para ajustar aún más nuestra acción a sus posibilidades y necesidades. Se habla entonces de personalización de la enseñanza, que a pesar de ser un proceso más complejo, se puede facilitar a través de los agrupamientos siempre que realicemos una investigación previa de aula y se propongan actividades acorde a las características de los grupos, en las diferentes asignaturas.

Es necesario tener en cuenta también la visión de esta estrategia en el Reino Unido, lugar en el que este tipo de sistema de distribución y organización en las aulas se está aplicando actualmente, tal y como se ha detallado en el apartado 5.3 referido al desarrollo de las políticas de inclusión en el Reino Unido.

El Reino Unido, es uno de los países que representan un nivel elevado de investigación en educación tal y como afirman autores norteamericanos, que forjan su descripción como: “un laboratorio donde se puede apreciar más claramente el efecto de mecanismos similares a los del mercado” (Finkelstein & Grubb, 2000, p. 602). Es decir, las autoridades locales educativas del Reino Unido se han encargado de realizar frecuentemente más análisis y estadísticas en lo referente a educación, que permitan monitorear y planificar nuevas estrategias. (Ainscow, 2004, p. 13).

La inspección escolar en Inglaterra según Bellei, Osses y Valenzuela (2010), es obligatoria y se realiza de manera exhaustiva. Es efectuada cada tres años y tiene por objetivo promover la calidad de la educación proporcionada; logro de estándares educativos; liderazgo y gestión; además del desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los centros escolares.

Al final del proceso de inspección y evaluación, Ofsted, (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), oficina que regula los estándares en educación, servicios y habilidades de los niños en el Reino Unido, emite un informe

público categorizando la escuela en cuatro niveles de desempeño (de excelente a inadecuado). En caso de obtener una calificación de inadecuado, se le proporcionará al centro escolar un periodo para presentar una mejora significativa. Es por esta razón por la cual la mayoría de escuelas promueven continuamente medidas necesarias para la mejora e investigación en educación. (Bellei, Osses & Valenzuela, 2010).

Teniendo en cuenta todo ello, se puede afirmar que la estrategia organizativa de aula en el Reino Unido es satisfactoria, dando lugar a unos estándares de educación adecuados. Por lo tanto, la propuesta que se ha adjuntado puede resultar beneficiosa a la hora de ponerla en práctica para solventar las dificultades a las que se enfrentan las políticas inclusivas en los centros con programas bilingües del territorio español.

Un posible inconveniente al que los docentes se enfrentan en relación a la aplicación de esta metodología organizativa, es la dificultad de creación de las actividades para los diferentes grupos, ya que requieren un estudio minucioso de aula y el desarrollo de actividades individuales diariamente. A su vez, la corrección y monitorización de aula en los centros públicos españoles se suele llevar a cabo a través de un solo docente, mientras que en las escuelas del Reino Unido, los centros públicos están en posesión de un asistente educativo que permite un mayor control y liderazgo de la sesión.

Por último, un estudio realizado por Wilshaw (2013) en el Reino Unido, afirma que la estrategia organizativa en agrupamientos flexibles llevada a cabo mediante un procedimiento estructurado y organizado minuciosamente, beneficia a todos los alumnos; tanto a alumnos con capacidades bajas, como a aquellos que poseen capacidades altas para el aprendizaje de los contenidos, permitiendo una atención más individualizada y personal en cualquier sistema educativo.

7. CONCLUSIONES

Tal y cómo ha aparecido reflejado a lo largo de este TFG, el centro *Broad Heath School* en Coventry (Reino Unido), donde he realizado mi periodo de Prácticum I universitario, ha sido el centro precursor de inspiración, mientras que el centro CEIP Riomanzanas en la provincia de Zamora, dónde ejecuté mi periodo de Prácticum II, con su plan Bilingüe *MEC/British Council Agreement*, es uno de los centros que he catalogado como idóneo para llevar a la práctica la propuesta adjunta.

La recogida de información acerca de las políticas de inclusión tanto en el territorio español, como en el sistema educativo británico, yuxtapuesto a la información acerca de la metodología CLIL, los programas bilingües españoles y las dificultades y desafíos que éstos generan en la actualidad, han dado lugar a una sustentación teórica de este trabajo bibliográfico.

La necesidad de solventar los retos planteados en los centros con programas bilingües teniendo en cuenta la inclusión de todos los alumnos, es el motivo por el cual se ha propuesto el desarrollo de una sesión en la que se lleve a cabo el aprendizaje de inglés mediante el contenido curricular del ciclo del agua en *Science* a través de la estrategia organizativa de los agrupamientos flexibles.

Tal y como se ha mostrado a lo largo de la explicación y organización de la planificación y desarrollo de las actividades, lo que se pretende a través de estas actividades es dar respuesta a los retos de la presente escuela bilingüe, facilitando la inclusión de todos los alumnos e interactuando de una manera más individualizadora sin que el aprendizaje de asignaturas curriculares mediante la introducción una lengua extranjera, suponga un impedimento mayor para cualquiera de los alumnos. A través de agrupamientos flexibles, graduados acorde a las capacidades de aprendizaje de los contenidos de los integrantes, se permitirá, tanto contribuir con aquellos con mayores dificultades, como avivar y promover el proceso de enseñanza-aprendizaje de aquellos alumnos con capacidades altas.

En referencia a lo recogido en los objetivos planteados al comienzo de este trabajo, recalcar el valor beneficioso de los agrupamientos flexibles en las aulas bilingües de primaria, su puesta en práctica y la ejemplificación de actividades innovadoras acorde a éstos, son los puntos axiales que se ha pretendido presentar a lo largo de este TFG.

Finalmente, remarcar la satisfacción de plantear y proponer una estrategia organizativa práctica de aula que contribuya a solventar las incógnitas del sistema educativo hoy en día y que acerque un poco más a la escuela inclusiva, a través de propuestas de innovación que sirvan de inspiración para futuras programaciones de aula en la etapa de educación Primaria.

8. BIBLIORAFÍA

- Agelet, J., Bonet, M. R. C., Buron, N. B., Timoneda, S. V., Puig, N. S., Profitós, J. A., Sánchez, N. M.,... Huerta, J. J. A. (2001). *Estrategias organizativas de aula: Propuestas para atender la diversidad* (Vol. 8). Barcelona: Graó.
- Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Booth, T., Shaw, L., & Vaughan, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1–20.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, (349), 78–88.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39–49.
- Anghel, B., Goitia, A. C., & Carro, J. M. (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. *Documentos de trabajo (FEDEA)*, (8), 1.
- Barrios Espinosa, E., & García Mata, J. (2012). *Los programas de enseñanza bilingüe en la educación pública española: El tratamiento de la interculturalidad*. Málaga: Ediciones Universidad de Málaga.
- Bellei, C., Osses, A., & Valenzuela, J. P. (2010). *Asistencia técnica educativa: De la intuición a la evidencia*. Santiago: Ocho libros.
- Blanchard Giménez, M., & Muzás, M. D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Broad Heath Primary School Educational Inclusion and Equality Policy. (2014). Recuperado el 2 de Mayo de 2015, de <http://www.broadheath.coventry.sch.uk/wp-content/uploads/2014/09/Inclusion-Policy.pdf>
- CEIP “RIOMANZANAS”. Recuperado el 8 de Mayo de 2015 de

<http://ceipriomanzanas.centros.educa.jcyl.es/sitio/>.

- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- Cummins, J., & Swain, M. (2014). *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. Londres: Routledge.
- Finkelstein, N. D., & Grubb, W. N. (2000). Making sense of education and training markets: Lessons from England. *American Educational Research Journal*, 37(3), 601-631.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. & McIntyre, D. (2004). *Learning without Limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva* (1a. ed.). Barcelona: Graó.
- Mayo, I. C., & Juste, M. R. P. (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ªed.). Recuperado el 2 de Mayo de 2015, de <http://lema.rae.es/drae/?val>.
- Siguán, M., & Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana / Unesco.
- UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education*. París: Unesco.
- Vera, C. O. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad: dilemas del profesorado*. (1ª. ed.). Barcelona: Octaedro.
- Vigotsky, L.S. (1984): Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 7(27-28), 195-118.
- Wilshaw, M. (2013). *The annual report of Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills 2012/13*. London: Ofsted Report.

REFERENCIAS NORMATIVAS

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm.295.

España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, núm. 307.

Castilla y León. Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. *BOCYL*, 12 de enero de 2006. Núm. 8.

Castilla y León. Orden EDU/1847/2007, de 19 de noviembre, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. *BOCYL*, 23 de noviembre de 2007, núm. 228.

Castilla y León. Orden EDU/392/2012, de 30 de mayo, por la que se modifica la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. *BOCYL*, 8 de junio de 2012, núm. 109.

Castilla y León. Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *BOCYL*, 20 de junio de 2014, núm. 117.

9. ANEXOS

Adjunto se encuentran los anexos en los que se incluyen la tabla de planificación de la sesión desarrollada a lo largo del trabajo y las actividades para los tres grupos siguiendo la estrategia organizativa de agrupamientos flexibles, en la lengua original (inglés).

ANEXO I

Year Group : 4	Topic: Discovering the water cycle.	Term/Week: First term.
----------------	-------------------------------------	------------------------

Must Target: Describe how water changes into vapour.	<u>Cross-curricular opportunities:</u> Lesson 1: will have a cross curricular link not only with English because they have to explain in a cohesive way the process, but also with Mathematics in order to understand the changes of temperature and how to measure centigrade.
Should Target: Explain how changing conditions affect the states of water.	
Could Target: Be able to complete and label a picture of the evaporation process and explain it.	
All Target: Understand and being able to explain the evaporation process in the water cycle.	

Lesson / date	Objectives	Key Vocab	Introduction	Main Activity			Plenary <i>Link to learning objectives</i>	Resources
Lesson 1 <u>Investigation process</u>	<ul style="list-style-type: none"> Interpret data from a picture. Be able to discuss and explain the evaporation process. Be able to use the technical vocabulary surrounding the process of evaporation. 	<i>Evaporation</i> <i>Water</i> <i>Vapour</i> <i>Heats up</i> <i>Water cycle.</i>	- Discussion about the topic of evaporation. - Some questions and examples to assess prior knowledge. (Related to the water cycle).	<ul style="list-style-type: none"> Children to discuss what they already know about evaporation. Introduce Learning Objective Introduce the words evaporate and evaporation. And ask some questions and example. Discuss examples of evaporate and evaporation. Flashcards. Present different activities for students to label, complete and explain the evaporation process. Monitoring groups and review all together. 			Repeat some questions carried out at beginning of lesson to assess that the learning process has taken place.	Flashcards Differentiated worksheets.
				Lower	Middle	Higher		

ANEXO I

<p>LO: Interpret facts from a picture during the evaporation process and being able to explain the result. Relate this procedure with the water cycle.</p>		<p>- An example about evaporation. (flashcards)</p>	<p>Will have a basic picture to interpret facts that we have previously talked about, and to label it. Children should use a bank of ideas from the picture to help them complete the second activity with the correct words. (Multiple choice with some helping pictures).</p> <p>Help required during the completion of the activities.</p>	<p>Will have a picture to interpret, which will contain some letters to help them to complete the labels. Children should use a bank of ideas from the picture to help them decide on the true and false statements. Children to write a few lines about each statement with some key words to help them.</p> <p>Some help expected during the completion of the activities.</p>	<p>Children should complete the labelling activity without help. They should be able to explain the evaporation process, using scientific vocabulary and the reasons why this process takes place during the water cycle. Children will have a scientific word bank to make reference to.</p> <p>They should be able to work autonomously.</p>	<p>Challenge :</p> <p>Be able to draw the evaporation and precipitation process (they should know it) in the water cycle.</p>	
---	--	---	---	--	--	---	--

ANEXO II

ACTIVITIES FOR LOWER STUDENTS



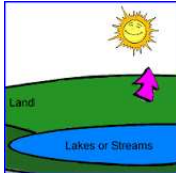
1. Label the words with the picture. (Labelling)

Ice
Water vapor
Precipitation



Evaporation
Condensation
Precipitation

2. Choose the correct answer. Multiple choice.

_____ (Evaporation/Condensation)  happens when the

water _____ (heats/gets cold) 

and turns into _____ (water vapor/ ice). 

Evaporation process is part of the _____

(Water cycle/ digestion process). 

Fuente: Elaboración Propia.

ANEXO III

ACTIVITIES FOR MEDIUM STUDENTS

1. Complete the picture with the correct words.

W _ _ _ _
V _ _ _ _

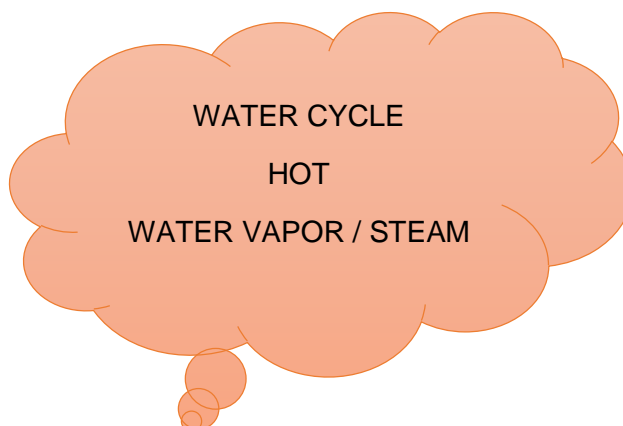


E _ _ _ _ _

2. Say if this statements are true or false and explain the reasons.

- a) **The evaporation process happens when the water gets cold. T / F**
This statement is _____ because...
- b) **During the evaporation process the water heats up and turns into ice. T / F**
This statement is _____ because...
- c) **The evaporation process is part of the water cycle. T / F**
This statement is _____ because...

KEY WORDS TO HELP YOU:



Fuente: Elaboración Propia.

ANEXO IV

ACTIVITIES FOR HIGHER STUDENTS

1. Complete the picture with the correct words.



What process is taking place?

2. Explain with your own words what is happening in this picture.

KEY WORDS

Evaporation process

Heat

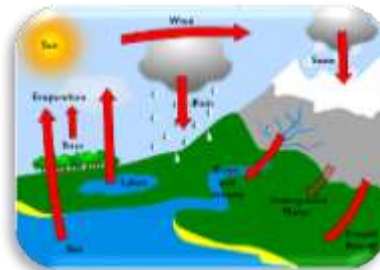
Vapor/Steam

First of all, the sauce pan is receiving _____.

Then, the water _____ and turns into _____.

This process is called _____ and it happens during the _____.

3. Write the definition of evaporation in relation with the water cycle.



Evaporation is a...

Fuente: Elaboración Propia.