

AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ENTRE LA EXCLUSIÓN Y LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

*Student grouping and attention to diversity:
between exclusion and inclusive education*

*Rosa Valls Carol
Luis Torrego Egido
Gregori Siles Molina*

RESUMEN: *Las formas de agrupación del alumnado, la gestión de la diversidad y las prácticas educativas que se aplican, pueden determinar los límites entre el éxito y el fracaso escolar, marcar el desarrollo de una trayectoria educativa, e influir en el futuro de una persona entre la exclusión y la inclusión social y laboral. Esto ha llevado a la comunidad científica internacional a definir tres modelos de agrupación del alumnado: mixture, streaming e inclusión, que implican diferentes formas de atender a la diversidad del alumnado, tanto de niveles de aprendizaje como de contexto sociocultural, y van acompañadas de diferentes resultados educativos. El proyecto MIXSTRIN. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusión. I+D. Ministerio de Educación y Ciencia 2008-2011, está analizando cómo se concreta cada modalidad en los centros educativos de enseñanza obligatoria en España. En el presente artículo describiremos las tres modalidades y las diferentes actuaciones educativas que se incluyen dentro de ellas, relacionadas con la atención a la diversidad.*

Palabras clave: *Agrupación del alumnado; inclusión; diversidad; éxito escolar.*

ABSTRACT: *The ways of grouping the students, the management of diversity and the educational practices that are applied, may determine the boundaries between success and failure in school, make the development of an educational path, and influence the future of a person between social and employment exclusion and inclusion. This has led to the international scientific community to define three models of grouping students: mixture, streaming and inclusion, which involve different ways to address student diversity, both in the levels of learning and in the socio-cultural context, and are accompanied by different educational outcomes. The research project*

MIXSTRIN. Ways of grouping students together and how this is related to success at school: Mixture, Streaming and Inclusion (R+D. Ministry of Education and Science 2008-2011), is examining how each is carried out at the schools of compulsory education in Spain. In the present article we describe the three modes and the different educational activities that are included within them, related to attention to diversity.

Keywords: *students' grouping; Inclusion; diversity; school success.*

1. INTRODUCCIÓN

La educación es en la actualidad un factor clave en el desafío para reducir la pobreza y lograr la promoción de la cohesión social en la estrategia europea para el año 2020¹. Por esta razón, la forma en que se agrupa el alumnado en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, está cobrando interés en la comunidad científica educativa internacional en la lucha contra el fracaso escolar. La distribución del alumnado y las prácticas educativas que se aplican, pueden determinar los límites entre el éxito y el fracaso escolar, marcar el desarrollo de una trayectoria educativa, e influir en el futuro de una persona entre la exclusión y la inclusión social y laboral. Una cuestión que está íntimamente relacionada con la gestión de la diversidad socio-cultural en los centros educativos, y que frecuentemente es motivo de debate público en torno la distribución y afectación que tiene el alumnado inmigrante o perteneciente a minorías culturales en el rendimiento académico y la mejora de convivencia en los centros escolares. El Parlamento Europeo ha resuelto que la separación del alumnado inmigrante en aulas especiales, conlleva a un retraso en el aprendizaje de la lengua así como en su integración². Aún así, prácticas de agrupación segregadoras, que separan al alumnado por niveles de rendimiento, se están aplicando en Europa, condenando a personas pertenecientes a grupos socialmente vulnerables (inmigrantes, minorías culturales, personas de nivel socioeconómico bajo, y personas que sufren discapacidades) a niveles de rendimiento académico bajo, a abandono escolar y a trayectorias educativas que en

1 EUROPEAN COMMISSION. *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission, 2010.

2 EUROPEAN PARLIAMENT. *Resolution of on educating the children of migrants*. Brussels: European Parliament, 2 April 2009 (2008/2328(INI)).

el futuro no les permitirá acceder a empleos estables³, sufriendo mayores niveles de paro y precariedad laboral⁴. Por otra parte, y como veremos más adelante, prácticas de agrupación inclusivas están posibilitando que un mayor número de alumnado logre un alto rendimiento académico, independientemente de su origen o contexto sociocultural.

El proyecto I+D MIXSTRIN. *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusión* (Plan Nacional I+D. Ministerio de Educación y Ciencia 2008-2011)⁵, formado por un equipo investigador de ocho universidades españolas, está analizando como los modelos de agrupación del alumnado definidos por la comunidad científica internacional se están desarrollando en España. La base teórica del proyecto MIXSTRIN parte de los resultados de la investigación INCLUD-ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (FP6, 2006-2011)⁶, proyecto integrado del sexto programa marco de investigación de la Comisión Europea. INCLUD-ED es la investigación de mayor envergadura y rango científico que hay actualmente en Europa sobre educación escolar, con un equipo investigador en el que participan 15 universidades y centros de investigación de 14 países de la Unión Europea, siendo la primera vez que un centro de investigación español, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona, CREA⁷, coordina un proyecto de estas características en el ámbito de las ciencias sociales.

3 LUCIAK, M. *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 member states in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004, MYKLEBUST, J. O. Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 2006, vol. 33, nº 2, pp. 76-81.

4 HARTLEY, R. *The social costs of inadequate literacy: A report for international literacy year* Canberra: Australian Govt. Pub. Service, 1989, WOLBERS, M. The effects of level of education on mobility between employment and unemployment in The Netherlands. *European Sociological Review*, 2000, vol. 16, nº 2, pp. 185-200, DILLOW, S. A; HOFFMAN, C. M; SNYDER, T. D. *Digest of education statistics 2008*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2009.

5 <<http://mixstrin.wordpress.com/about/>>.

6 <<http://www.ub.edu/includ-ed/about.htm>>.

7 <<http://creaub.info/>>.

El proyecto MIXSTRIN parte de los resultados obtenidos en el proyecto INCLUD-ED, en el análisis de los sistemas educativos y las teorías que los sustentan de los países de la Unión Europea⁸. Uno de los principales resultados de INCLUD-ED, ha sido la clasificación de las formas de agrupación del alumnado, que se llevan a cabo en los centros educativos de Europa, en tres modalidades. Estas tres modalidades, *mixture*, *streaming* e *inclusión*, implican diferentes formas de atender a la diversidad del alumnado, tanto de niveles de aprendizaje como de contexto sociocultural, y van acompañadas de diferentes resultados educativos. Asimismo se concretan en diferentes prácticas específicas de la organización del aula y el centro escolar.

En el proyecto MIXSTRIN, en una primera fase de la investigación, se ha realizado un amplio estudio cuantitativo, mediante un cuestionario realizado a 682 centros educativos públicos, 366 centros de primaria y 316 de secundaria, que está permitiendo identificar que modelos de agrupación se están desarrollando en los centros educativos de España. Por otra parte, se está desarrollando un estudio cualitativo en algunos centros educativos, que analice la relación entre esos modelos y los resultados académicos. Entre los requisitos que se ha escogido para la selección de los centros en este último estudio, ha sido el nivel socioeconómico de la población (entre medio y bajo), así como la diversidad cultural, entre otros.

En el presente artículo, describiremos las diferentes modalidades de agrupación y las prácticas que conllevan en relación a la atención a la diversidad, centrándonos principalmente en el alumnado inmigrante. Primero explicaremos aquellas modalidades y prácticas que no están logrando una respuesta satisfactoria, ni en los resultados académicos del alumnado, ni en la mejora de la convivencia de los centros escolares. Seguidamente mostraremos prácticas, englobadas dentro de la modalidad de *inclusión*, que están logrando el éxito escolar para todo el alumnado y una mejora de la convivencia en los centros donde se aplican. En este apartado mostraremos un ejemplo de práctica inclusiva, como son los grupos interactivos, que se está aplicando en diferentes centros de España, tanto de primaria como

⁸ INCLUD-ED Consortium. *Theories, reforms and outcomes in European educational systems*. Directorate-General for Research, European Commission, 2007.

de secundaria, que forman parte del proyecto educativo de Comunidades de Aprendizaje. Los grupos interactivos están resultando una práctica de éxito escolar que incrementa el rendimiento académico de todo el alumnado, manteniendo la heterogeneidad del aula tanto de niveles de rendimiento como de contexto sociocultural. Por último, finalizaremos con una breve conclusión.

2. AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA

La atención a la diversidad y el éxito escolar ha cobrado especial relevancia en los últimos años, debido al crecimiento de la población extranjera y por consiguiente del alumnado inmigrante a nivel global⁹. El crecimiento de la población extranjera en España aunque ha sido más tardío que en otros países, y no se empezó a manifestar hasta la década de 1990, ha sido también uno de los más considerables¹⁰. Realidad que se ha visto reflejada en las aulas, con un porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en España del 9,6%, en el curso 2009¹¹, promedio similar al de los países de la OCDE, que está entorno el 10%¹².

Esto ha comportado para los centros escolares, junto otros factores como el aumento de las interacciones debidas a la globalización y los cambios de la actual sociedad de la información¹³, que el modelo tradicional de gestión del aula en el que se incluye a todo el alumnado de un grupo, heterogéneo en cuanto a niveles de aprendi-

9 La población mundial que reside fuera de su país en el año 2010, era de 214 millones. UNITED NATIONS *Population Facts*. Department of Economic and Social Affairs-Population Division, n° 2010/6, 2010.

10 Finlandia, Grecia, Irlanda, Italia, Portugal junto a España, señala la OCDE que han sido los países que en los últimos años han tenido un crecimiento más fuerte, remarcando que España el ritmo de aumento de la inmigración se multiplicó por diez entre los años 1998 y 2004. OECD *International Migration Outlook*, OECD, 2010. Por otra parte, las estadísticas de las Naciones Unidas señalan que la población inmigrante en España ha pasado de 829 705 personas en el año 1990, a 6 377 524 en el año 2010. UNITED NATIONS. *International Migrant Stock*. <<http://esa.un.org/migration/p2k0data.asp>>.

11 MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Datos y Cifras. Curso escolar 2010/2011*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2010.

12 OCDE. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in learning opportunities and outcomes*. Volume II. Paris: OCDE, 2010.

13 AUBERT, A; FLECHA, A; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia, 2008, ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.

zaje y con un único profesor o profesora, haya quedado superado al no poder atender a toda la diversidad. Este modelo tradicional, basado en la igualdad de oportunidades y que en el proyecto INCLUD-ED se ha definido como *mixture*, se caracteriza porque todo el alumnado comparte unos mismos objetivos y contenidos, a la vez que realiza las mismas actividades de aprendizaje, independientemente de la singularidad de cada estudiante¹⁴. El *mixture*, si bien era un modelo que ya tenía serias dificultades para afrontar los diferentes niveles de rendimiento que se podían dar en el interior de un aula, estas dificultades se han acentuado con la llegada de un porcentaje considerable de alumnado inmigrante a los centros educativos.

Desde los centros escolares y sistemas educativos se han buscado nuevas estrategias para afrontar la atención a la diversidad socio-cultural y de rendimiento, a menudo adaptando el currículo del alumnado en distintos grupos en función de su nivel de aprendizaje. Es lo que la Comisión Europea denomina *streaming*¹⁵, y que en los centros educativos se está aplicando mediante diferentes prácticas, siendo la más habitual la separación del alumnado por niveles de rendimiento, dentro del aula o en diferentes aulas, en todas o en algunas asignaturas, aportando más recursos humanos para atender a los diferentes grupos. El agrupamiento por niveles se suele dar con mayor frecuencia en las materias instrumentales, y la decisión de asignar al alumnado en cada uno de los grupos es habitualmente una decisión individual del profesorado o del centro escolar, en que el alumnado y sus familias no intervienen y a menudo ni se les informa¹⁶. En este sentido, vemos como establece una interacción de poder, que no es ni sincera, ni igualitaria, entre el profesorado y el alumnado y sus familiares, al no darles una explicación del porqué de esta situación, que además genera desconfianza y no favorece a la convivencia en el centro escolar¹⁷. Pero aún cuando

14 INCLUD-ED CONSORTIUM. *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission, 2009.

15 Existen otros términos para referirse a este tipo de prácticas. En el contexto americano se usa el término «tracking». De manera parecida, en el Reino Unido usan el término «setting» para referirse a lo que a nivel europeo se ha llamado «streaming».

16 OLIVER, E; GATT, S. *De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos*. *Revista A New Twist in the Educational Tracking Debate. Economics of Education Review Signos*, 2010, vol. 43, nº2, pp. 279-294.

17 Idem.

se les informa, este hecho tampoco hace aumentar la motivación del alumnado, al contrario, el absentismo se incrementa y empeora la convivencia¹⁸.

Otras prácticas de la modalidad de *streaming*, son la creación de grupos de refuerzo separados del grupo de referencia, dentro del horario lectivo, como son las aulas de educación especial, o de acogida destinadas al alumnado inmigrante. Así como las adaptaciones curriculares dirigidas a un alumno/a o a un grupo de alumnos, que reducen el nivel de los contenidos, o una optatividad de las asignaturas de carácter excluyente, que no garantiza las mismas oportunidades de desarrollo académico y social en el futuro¹⁹.

El alumnado perteneciente a los grupos socialmente más vulnerables (inmigrantes, minorías culturales, personas de nivel socioeconómico bajo, y personas que sufren discapacidades), es con mayor frecuencia ubicado a los grupos de menor nivel, se le adapta el contenido curricular a la baja, es separado para recibir apoyo fuera del aula en horario lectivo, y se le recomienda escoger asignaturas que disminuyen sus posibilidades de seguir una trayectoria académica²⁰. Hay muchas evidencias científicas de las consecuencias negativas del *streaming*, principalmente para el alumnado que es ubicado en grupos de menor nivel. Al alumnado que es emplazado en los grupos de nivel más bajo se le reduce el horario destinado a actividades de aprendizaje, a la vez que se limitan sus estímulos para la reflexión y el desarrollo de un mayor pensamiento crítico²¹. Por otra parte la separación del alumnado en niveles, limita el efecto positivo que tienen las interacciones entre el alumnado de rendimiento alto sobre la

18 Ídem.

19 INCLUD-ED CONSORTIUM. *Actions for success in schools in Europe*.

20 OAKES, J. *Keeping track: How schools structure inequality*. New York: Vail-Ballou Press, 1985, YOUDELL, D. Identity Traps or How Black Students Fail: the interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 2003, vol. 24, nº 1, pp. 3-20, DE HAAN, M. y ELBERS, E. Peer Tutoring in a Multiethnic Classroom in the Netherlands: A Multiperspective Analysis of Diversity. *Comparative Education Review*, 2005, nº3, pp. 365-388, MYKLEBUST, J. O. Class placement and competence attainment among students with special educational needs.

21 CHORZEMPA, B. F; GRAHAM, S. Primary-Grade Teachers' Use of within-Class Ability Grouping in Reading. *Journal of Educational Psychology*, 2006, vol. 98, nº 3, pp. 529-541, WATANABE, M. Tracking In The Era of High Stakes State Accountability Reform: Case Studies Of Classroom Instruction In North Carolina. *Teachers College Record*, 2008, nº 110, 489-534. BRADDOCK, J.H. y SLAVIN, R.E. *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, 1992.

mejora del aprendizaje en alumnado con rendimiento medio y bajo²², y tampoco se puede constatar que haya evidencias que los estudiantes tanto de alto nivel como de bajo nivel mejoren su rendimiento por separado²³. El alumnado inmigrante recién llegado y que desconoce el lenguaje, a menudo es separado del grupo de referencia al ingresar al centro escolar, porque de entrada se depositan unas bajas expectativas en que pueda seguir la clase, por un lado por la falta de recursos que tiene el profesorado en su atención y por otro porque se supone que fuera del grupo podrá aprender el idioma autóctono, pero no hay evidencias claras de que esta manera tenga más posibilidades de aprender rápidamente el idioma autóctono, ni que pueda reincorporarse pronto para seguir los contenidos del grupo de referencia²⁴.

Por otra parte, es frecuente encontrar que al alumnado con más dificultades se le dé orientación para el futuro de su trayectoria educativa de carácter menos académica, más laboral y de menor prestigio. Los grupos socialmente más desfavorecidos, así como el alumnado inmigrante o de minorías culturales y los estudiantes con discapacidades se ven mayoritariamente abocados a las trayectorias educativas de menor prestigio²⁵. En un informe realizado por Luciak²⁶ en 15 países europeos se puede ver como hay una sobre representación de estos colectivos citados en los centros de formación profesional, de educación especial, o de escuelas con un bajo nivel académico. Las consecuencias para aquellos que siguen la trayectoria no académica se traducen en menos oportunidades en la educación post básica y el mercado laboral²⁷. Por lo que las prácti-

22 ZIMMER, R. A New Twist in the Educational Tracking Debate. *Economics of Education Review*, 2003, vol. 22, nº 3, pp. 307-315.

23 PUIGDELLÍVOL, I. y KRASINA L. Inclusió i segregació a l'escola: practiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, 2010, nº 38, pp. 95-113.

24 OLIVER, E. y GATT, S. *De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos*.

25 MYKLEBUST, J. O. Class placement and competence attainment among students with special educational needs.

26 LUCIAK, M. Migrants, minorities and education. documenting discrimination and integration in 15 member states in the European Union.

27 HANUSHEK, A. E. y WÖBMANN, L. Does educational tracking affect performance and inequality? differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal, Royal Economic Society*, 2006, vol 116, nº 510, pp. 63-76.

cas de *streaming* tienen un efecto de perpetuar y reproducir las desigualdades sociales.

El informe PISA 2009 de la OCDE, ha evidenciado que los países donde se da una mayor transferencia de alumnado a escuelas de bajo rendimiento académico, así como agrupaciones por niveles de aprendizaje, obtienen peores resultados en el rendimiento educativo. Así mismo, el alumnado de un mismo país, que asiste a escuelas donde se separa por niveles de aprendizaje, obtiene peores resultados que el que asiste a escuelas donde no se realizan estas prácticas²⁸. España ha obtenido unos resultados significativamente por debajo de la media de la OCDE²⁹, y aunque han mejorado respecto al año 2006, están por debajo de los resultados del año 2000 y 2003. En España, por ejemplo las agrupaciones por niveles, a menudo denominadas grupos flexibles porque permiten la variación del grupo-clase según la asignatura, están reconocidas por la legislación española, tanto estatal como autonómica, como una práctica de atención a la diversidad³⁰, y que no se ha traducido en un mayor éxito escolar. Desoyendo así, las investigaciones de la comunidad científica internacional, los resultados de la OCDE y las resoluciones del Parlamento Europeo. Finlandia, el país Europeo con mejores resultados en esta evaluación, evita esta práctica en sus escuelas, prohibida en su legislación desde el año 1985³¹.

3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Frente al *mixture* y al *streaming*, encontramos otras prácticas educativas que están dando una respuesta efectiva a la diversidad del

28 OCDE. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, policies and practices. Volume IV*, París: OCDE, 2010.

29 OCDE. *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student performance in reading, mathematics and science. Volume I*, París: OCDE, 2010.

30 LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>. JUNTA DE ANDALUCÍA. Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Boja núm. 167, 2008. <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/167/d/2.html>>.

31 SANTACRUZ, I y PUIGVERT. La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 2006, n° 339, pp. 169-176

alumnado, sin renunciar a la igualdad de oportunidades, y que van más allá, contribuyendo a la igualdad de resultados y el éxito educativo para todo el alumnado. Este conjunto de prácticas, a las que se les ha denominado *inclusión*³², no separan el alumnado por nivel de rendimiento, ni adaptan contenidos, sino que mantienen la heterogeneidad dentro del aula pero introduciendo recursos en su interior, que proporcionen el apoyo necesario de manera compartida y para que todos y todas alcancen los mismos contenidos de aprendizaje.

En las prácticas de la modalidad de *inclusión*, también se realizan agrupaciones dentro del aula, pero heterogéneas en cuanto a género, contexto socio-cultural y nivel de rendimiento del alumnado, lo que conlleva una reorganización de los recursos humanos del centro. Los mismos recursos que se utilizaban para separar el alumnado en la modalidad de *streaming* en grupos de refuerzo y aulas especiales, son introducidos en esta modalidad para dar apoyo en el interior del aula. Un ejemplo de esta práctica inclusiva son los grupos interactivos³³, que es una forma concreta de agrupación que se aplica en los centros educativos que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje.

Las Comunidades de aprendizaje son un proyecto de transformación social y educativa de los centros escolares, basado en prácticas educativas avaladas por la comunidad científica internacional, que garantizan el éxito escolar para todo el alumnado y la mejora de la convivencia³⁴. El proyecto MIXSTRIN está analizando diferentes centros educativos del estado español donde se están aplicando las diferentes modalidades de agrupación del alumnado, y para el modelo *inclusión* se están desarrollando tres estudios de caso, uno en primaria y dos en secundaria, en tres Comunidades de Aprendizaje. La Comisión Europea ha valorado recientemente a las Comunidades de Aprendizaje como una experiencia educativa que contribuye a la superación del fracaso escolar³⁵.

32 INCLUD-ED CONSORTIUM. *Actions for success in schools in Europe*.

33 AUBERT, A; GARCÍA, C. Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 2001, nº 301, pp. 20-24. DÍEZ, J; RUE L; GARCÍA P. Matemàtiques i grups interactius: ensenyament i aprenentatge des del punt de vista de les interaccions. *Temps d'Educació*, 2010, nº 38, pp. 135-151.

34 ELBOJ, C, et al. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*.

35 EUROPEAN COMMISSION. *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Brussels: European Commission, 31.1.2011COM(2011) 18 final.

Los grupos interactivos se basan en el aprendizaje dialógico³⁶, que parte de una concepción comunicativa de la educación que entiende que las personas aprendemos a partir del incremento de las interacciones igualitarias y diversas con otras personas. En los grupos interactivos se incluyen en el aula todas las interacciones necesarias para que todo el alumnado siga el contenido de la clase y que ninguno/a se quede atrás. Dentro del aula se introducen más recursos humanos, más allá del profesor o profesora, que van desde profesorado de apoyo, a personas voluntarias, que pueden ser familiares del alumnado, exalumnos, estudiantes universitarios, personas de la comunidad, etc. En su desarrollo, que se prioriza su aplicación en materias instrumentales, el aula se divide habitualmente en pequeños grupos de alumnos y alumnas heterogéneos, tanto en nivel de aprendizaje, como contexto sociocultural y de género. El profesor o profesora responsable del aula coordina los diferentes grupos, asegurando la coherencia del conjunto de las actividades, que aunque son diferentes comparten una temática común. La acción del profesorado de apoyo y/o de las personas voluntarias va destinada a asegurar la dinamización del grupo, fomentando la interacción entre iguales y la cooperación entre el alumnado para que todos y todas realicen con éxito la actividad, sin que nadie se quede atrás. Además con frecuencia la interacción entre el alumnado obtiene mejores resultados que la explicación de una persona adulta, porque estos utilizan un lenguaje más próximo y tienen más reciente la experiencia de haber asimilado el mismo aprendizaje. De esta manera el alumnado inmigrante recién llegado y que desconoce el idioma autóctono, aprende y se integra más rápidamente que separado del aula, pues recibe muchas más interacciones, de sus compañeros, profesorado y voluntarios. Estableciéndose así, unos mecanismos basados en la solidaridad que van más allá de la igualdad de oportunidades, logrando la igualdad de resultados y un alto rendimiento académico de todo el alumnado, independientemente de su origen socio-cultural³⁷.

36 AUBERT, A. et al. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*., ELBOJ, C. et al. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, FLECHA, R. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

37 AUBERT, A. et al. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, ELBOJ, C. et al. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, FLECHA, R. *Compartiendo palabras: el apren-*

Los grupos interactivos son un ejemplo de lo que se denomina en psicología, inteligencia o cognición distribuida, que parte de una concepción de que la inteligencia se encuentra repartida entre las personas, sin estar adscrita de manera particular a un individuo³⁸. Las situaciones más complejas, tienen más posibilidades de éxito cuando se resuelven utilizando esta inteligencia distribuida de manera conjunta, que acentúa su efectividad cuando las interacciones son de carácter igualitario³⁹. Una inteligencia distribuida, que se extiende en las Comunidades de aprendizaje más allá de los grupos interactivos, porque toda la comunidad educativa, incluidas las familias, participa en la gestión del centro mediante comisiones, así como en las prácticas de aprendizaje, entrando en el aula como hemos visto en los grupos interactivos, o recibiendo formación en el propio centro⁴⁰. Por otra parte, este modelo de gestión permite superar aquellas relaciones de poder, como hemos visto anteriormente, que se dan entre el profesorado y el alumnado y sus familiares, sustituyéndolas por unas relaciones basadas en la sinceridad y el diálogo igualitario⁴¹.

Otra práctica dentro de la modalidad de la *inclusión*, es proporcionar ayuda adicional fuera del horario lectivo, destinada especialmente al alumnado con más dificultades, ampliando de esta manera el tiempo de aprendizaje a los que más lo necesitan sin separarlos del resto ni reducir los contenidos de aprendizaje durante el horario escolar. Esta ayuda adicional también puede ir dirigida a las familias del alumnado, recibiendo en el mismo centro escolar formación diversa que puede ir desde alfabetización, a tertulias literarias, informática, etc. Esta formación, es una gran ayuda para los familiares del alumnado inmigrante, pues facilita su integración. Una amplia literatura científica ha demostrado que las escuelas que promueven la formación de familiares del alumnado consiguen un gran benefi-

dizaje de las personas adultas a través del diálogo, FREIRE, P. *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and civic courage*. Lanham, MD: Rowman y Littlefield, 1998, WELLS, G. *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999.

38 HERRERO, C. y BROWN, M. Distributed Cognition in Community-based Education, *Revista de Psicodidáctica*, vol 15, nº215, 2010 pp. 253-268.

39 Ídem.

40 Ídem.

41 OLIVER, E. y GATT, S. *De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos*.

cio, tanto para los estudiantes como para las propias familias, especialmente para las familias que tienen una situación socioeconómica desfavorable o que han sufrido experiencias educativas negativas, ayudando a ambos a desarrollar habilidades de de estudio⁴².

Dentro de las prácticas de *inclusión*, también puede haber adaptaciones curriculares, pero como método que permita al alumnado que las necesite alcanzar los objetivos del conjunto de la clase, sin reducir los contenidos. Por otra parte la optatividad de asignaturas, tiene que estar basada en las preferencias del alumnado y posibilitar el desarrollo de una trayectoria académica.

7. CONCLUSIÓN

La investigación desarrollada en el proyecto MIXSTRIN permitirá recoger evidencias de cómo las diferentes formas de agrupación del alumnado están contribuyendo al éxito o al fracaso escolar en España. Como hemos visto, el *mixture*, la forma tradicional de agrupación: un profesor o profesora por aula ante un alumnado diverso, tanto en nivel académico como en contexto socio-cultural; y el *streaming*, donde se añaden recursos para atender de forma diferenciada a los diferentes niveles de alumnado, no están dando una respuesta satisfactoria que garantice la igualdad de oportunidades. Por otra parte las prácticas educativas que se engloban dentro de la modalidad de la *inclusión*, están utilizando los mismos recursos que el *streaming*, pero dentro del aula ordinaria, manteniendo así la heterogeneidad, con unos objetivos comunes para todo el alumnado, y logrando un alto rendimiento académico.

Un factor clave en el análisis de las formas de agrupación del alumnado es sin duda la atención a la diversidad socio-cultural. Mientras que el Parlamento Europeo recomienda que no se separe el alumnado inmigrante en aulas especiales, porque retrasan su aprendizaje de la lengua y su integración⁴³, se continúa separando a los

42 AUBERT, A. et al. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, INCLUD-ED CONSORTIUM. *Actions for success in schools in Europe*, SCHWARTZ, W. Family literacy strategies to support Children's learning. *Eric Digest*, 1999, nº 144, TAYLOR, D. Family literacy: Resisting deficit models. *TESOL Quarterly*, 1993, vol. 27, nº 3, pp. 550-574.

43 EUROPEAN PARLIAMENT. *Resolution of on educating the children of migrants*.

estudiantes por habilidades y necesidades especiales. En algunos casos se opta por la distribución del alumnado inmigrante por diferentes escuelas, con el argumento de que se hace para evitar que algunos centros se conviertan en guetos, es lo que se conoce por ejemplo en Cataluña como «modelo Vic»⁴⁴, porque se está aplicando en esta ciudad catalana. Otro ejemplo que se aplica en esta misma ciudad, desde el año 2008, ha sido la creación de aulas de escolarización externa para alumnado extranjero recién llegado⁴⁵. Prácticas que están lejos de solucionar los problemas de convivencia, pues un partido xenófobo ha conseguido una amplia representatividad en el ayuntamiento de esta ciudad en las últimas elecciones municipales de 2011, convirtiéndose en la segunda fuerza política de la ciudad con 5 concejales⁴⁶. Se podrá establecer o no, una relación entre resultados electorales y prácticas educativas, pero queda claro que las prácticas segregadoras como el *streaming* no contribuyen a la mejora de la convivencia, o a una mejor percepción de la inmigración.

Prácticas basadas en la modalidad de *inclusión*, como son los grupos interactivos, mantienen la heterogeneidad de las aulas incorporando recursos en su interior, y están logrando el éxito escolar. La investigación de excelencia está demostrando que el éxito educativo y la integración social de las personas inmigrantes o pertenecientes a minorías culturales, así como la lucha contra el fracaso escolar no dependen de su mayor o menor número en un país, barrio o centro escolar sino de la aplicación de prácticas de éxito que mejoren su rendimiento educativo y permitan su integración social⁴⁷.

La redacción de este artículo ha sido gracias a la subvención recibida por el proyecto MIXSTRIN. *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusión*. I+D. Ministerio de Educación y Ciencia 2008-2011.

44 TORT, A. y SIMÓ, N. Escolarització, immigració i territori. Algunes reflexions. *Ausa, La immigració a Osona*, 2007, vol 23, nº 59, pp. 123-136.

45 SIMÓ, N. (coord.) *Els Espais de Benjignuda Educativa de Vic i Réus. Informe d'avaluació*. GREUV-UVIC, 2010.

46 El partido xenófobo Plataforma per Catalunya (PxC), fue el segundo partido más votado en Vic, con un 19,94 % del total de votos escrutados, obteniendo 5 concejales de un total de 21. <http://elecciones.mir.es/resultados2011/99MU/DMU0908929899_L1.htm>.

47 SERRADELL, O; MUNTÉ, A. Dialogicidad y poder en el discurso racista y antirracista. *Signos*, 2010, vol. 43, nº 2, pp. 343-362. MIRCEA, T; SORDÉ, T. How to turn difficulties into opportunities: drawing from diversity to promote social cohesion. *ogy of Education*, 2011, vol. 21, nº 1, pp., 49-62.

8. BIBLIOGRAFÍA

- AUBERT, A. y GARCÍA, C.: Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 2001, n° 301, pp. 20-24.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S.: *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia, 2008
- BRADDOCK, J. H. y SLAVIN, R. E.: *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, 1992.
- CHORZEMPA, B. F. y GRAHAM, S.: Primary-Grade Teachers' Use of within-Class Ability Grouping in Reading. *Journal of Educational Psychology*, 2006, vol. 98, n° 3, pp. 529-541.
- DE HAAN, M. y ELBERS, E.: Peer Tutoring in a Multiethnic Classroom in the Netherlands: A Multiperspective Analysis of Diversity. *Comparative Education Review*, 2005, n°3, pp. 365-388.
- DÍEZ, J.; RUE, L. y GARCÍA, P.: Matemàtiques i grups interactius: ensenyament i aprenentatge des del punt de vista de les interaccions. *Temps d'Educació*, 2010, n° 38, pp. 135-151.
- DILLOW, S. A.; HOFFMAN, C. M. y SNYDER, T. D.: *Digest of education statistics 2008*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2009.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R.: *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.
- EUROPEAN COMMISSION: *Europe 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission, 2010.
- EUROPEAN COMMISSION: *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Brussels: European Commission, 31.1.2011COM(2011) 18 final.
- EUROPEAN COMMISSION: *Efficiency and equity in European education and training systems*. Brussels, 8/9/2006, COM(2006) 481 final. SEC (2006) 1096, 2006.
- EUROPEAN PARLIAMENT: *Resolution of on educating the children of migrants*. Brussels: European Parliament, 2 April 2009 (2008/2328(INI)).
- FLECHA, R.: *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and civic courage*. Lanham, MD: Rowman y Littlefield, 1998.
- HANUSHEK, A. E. y WÖBMANN, L.: Does educational tracking affect performance and inequality? differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal, Royal Economic Society*, 2006, vol 116, n° 510, pp. 63-76.
- HARTLEY, R.: *The social costs of inadequate literacy: A report for international literacy year* Canberra: Australian Govt. Pub. Service, 1989.
- HERRERO, C. y BROWN, M.: Distributed Cognition in Community-based Education, *Revista de Psicodidáctica*, 2010, vol. 15, n° 2, pp. 253-268.

- INCLUD-ED CONSORTIUM: *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission, 2009.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J.: *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994, SLAVIN, R. *Synthesis of Research of Cooperative Learning*. *Educational Leadership*, 1991, vol 48, nº 5, pp. 71-82.
- LUCIAK, M.: *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 member states in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004.
- MIRCEA, T. y SORDÉ, T.: How to turn difficulties into opportunities: drawing from diversity to promote social cohesion. *International Studies in Sociology of Education*, 2011, vol. 21, nº 1, pp. 49-62.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Datos y Cifras. Curso escolar 2010/2011*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2010.
- MYKLEBUST, J. O.: Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education* 2006, vol. 33, nº2, pp. 76-81.
- OAKES, J.: *Keeping track: How schools structure inequality*. New York: Vail-Ballou Press, 1985.
- OECD: *International Migration Outlook*, OECD, 2010.
- OCDE: *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student performance in reading, mathematics and science. Volume I*, Paris: OCDE, 2010.
- OCDE: *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in learning opportunities and outcomes. Volume II*. Paris: OCDE, 2010.
- OCDE: *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, policies and practices. Volume IV*, Paris: OCDE, 2010.
- OLIVER, E. y GATT, S.: *De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos*. *Revista A New Twist in the Educational Tracking Debate. Economics of Education Review Signos*, 2010, vol. 43, nº2, pp. 279-294.
- PUIGDELLÍVOL, I. y KRASTINA L.: Inclusió i segregació a l'escola: practiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, 2010, nº 38, pp. 95-113.
- SCHWARTZ, W.: Family literacy strategies to support Children's learning. *Eric Digest*, 1999, nº 144. SERRADELL, O; MUNTÉ, A.: Dialogicidad y poder en el discurso racista y antirracista. *Signos*, 2010, vol. 43, nº 2, pp. 343-362.
- Simó, N. (coord.) *Els Espais de Benvinguda Educativa de Vic i Réus. Informe d'avaluació*. GREUV-UVIC, 2010.
- STEVENS, R. y SLAVIN, R.: The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 1995, vol 32, nº 2, pp. 321-351.
- TAYLOR, D. :Family literacy: Resisting deficit models. *TESOL Quarterly*, 1993, vol. 27, nº 3, pp. 550-574.

Agrupación del alumnado y atención a la diversidad...

- TORT, A. y SIMÓ, N.: Escolarització, immigració i territori. Algunes reflexions. *Ausa, La immigració a Osona*, 2007, vol 23, nº 59, pp. 123-136.
- UNITED NATIONS: *Population Facts*. Department of Economic and Social Affairs-Population Division, nº 2010/6., 2010.
- UNITED NATIONS: International Migrant Stock. <<http://esa.un.org/migration/p2k0data.asp>>.
- WATANABE, M.: Tracking In The Era of High Stakes State Accountability Reform: Case Studies Of Classroom Instruction In North Carolina. *Teachers College Record*, 2008, nº 110, 489-534.
- WELLS, G.: *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press, 1999.
- WOLBERS, M.: The effects of level of education on mobility between employment and unemployment in The Netherlands. *European Sociological Review*, 2000, vol. 16, nº 2, pp. 185-200.
- YOUDELL, D.: Identity Traps or How Black Students Fail: the interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 2003, vol. 24, nº 1, pp.3-20.
- ZIMMER, R.: A New Twist in the Educational Tracking Debate. *Economics of Education Review*, 2003, vol. 22, nº 3, pp. 307-315.