

Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan

M^a Teresa González González

Universidad de Murcia

Resumen

Este artículo gira en torno al tema de los itinerarios educativos. A lo largo del mismo se realizan diversas consideraciones acerca del significado y las consecuencias sociales y educativas de los agrupamientos de alumnos en itinerarios. Echando mano de diversos trabajos de investigación que sobre el particular se han realizado en otros sistemas educativos, se comentan cuestiones ligadas a los criterios, explícitos o implícitos, para la formación de los grupos de alumnos; los resultados y logros de los estudiantes agrupados en itinerarios; la calidad de la enseñanza desarrollada en ellos; la asignación del profesorado a los mismos, y el fenómeno de la polarización del alumnado en los centros. Por último, se ofrecen algunas reflexiones sobre la pertinencia de mantener, en contextos en los que existen itinerarios, marcos de flexibilidad e individualización de la enseñanza.

Palabras clave: itinerarios formativos, agrupación de alumnos, asignación de profesorado.

Resum

Aquest article gira entorn del tema dels itineraris educatius. S'hi realitzen diverses consideracions sobre el significat i les conseqüències socials i educatives dels agrupaments dels alumnes en itineraris. Utilitzant diversos treballs d'investigació que s'han realitzat sobre la temàtica en altres sistemes educatius, es comenten qüestions lligades als criteris, explícits o implícits, per a la formació dels grups d'alumnes; els resultats i les fites dels estudiants agrupats en itineraris; la qualitat de l'ensenyament desenvolupada, l'assignació del professorat i el fenomen de polarització de l'alumnat en els centres. Per últim, s'ofereixen algunes reflexions sobre la pertinència de mantenir, en contextos en els que existeixen itineraris, marcs de reflexió i individualització de l'ensenyament.

Paraules clau: itineraris formatius, agrupament d'alumnes, assignació de professorat.

Abstract

This article deals with the question of educational tracking and offers different considerations concerning the meaning and social and educational consequences of grouping pupils in this way. Drawing in different research in the field within other educational systems, the article discusses questions relating to the explicit or implicit criteria for the formation of groups of pupils; the achievement of tracking-grouped students; the quality of teaching carried out within those groups; the assignment of teachers to the different

groups, and the phenomenon of pupil polarization in schools. Finally, some reflexions are made on the need to maintain certain frameworks of flexibility and individualization in teaching in contexts where tracking exists.

Key words: training programme, students' grouping, teachers' allocation.

Sumario

	Introducción	2. ¿Grupos homogéneos o grupos flexibles?
1. Una mirada a la investigación existente en otros contextos educativos		Referencias bibliográficas

Introducción

La anunciada *reforma de la reforma* se plantea, entre otras, desde la consideración de la puesta en práctica de la LOGSE —particularmente en el tramo obligatorio y comprensivo de la ESO, en el que los grupos de alumnos son muy heterogéneos, con intereses, capacidades, motivaciones y necesidades diversas—, ha generado una serie de problemas, desajustes e insatisfacciones que es preciso remediar. Una de las soluciones que se propondrán con vistas a superar tales dificultades es la de separar a los alumnos, a partir de los 14 años, en itinerarios diferentes, que les conducirán por trayectorias educativas también distintas. Es sobre tal medida y sus posibles implicaciones prácticas sobre lo que me centraré en las páginas que siguen.

Esta modificación que se va a efectuar en la ESO, que como sabemos fue diseñada como una etapa comprensiva, con un fuerte tronco común para todos los alumnos hasta los 16 años, puede analizarse, sin duda, desde múltiples frentes, pues afectará tanto al currículum de la etapa, como a la organización de los alumnos en ella, al trabajo que se lleve a cabo en el centro y en los departamentos didácticos de cara a planificar, coordinar, evaluar la enseñanza, a las actuaciones del Departamento de Orientación, a las relaciones con los padres, etc. En concreto, aquí se ofrecerán algunas reflexiones y consideraciones sobre el cambio anunciado que se refiere al agrupamiento de los alumnos.

Establecer itinerarios formativos conlleva, necesariamente, reagrupar a los alumnos que están cursando la ESO de acuerdo con determinados criterios ligados a su trayectoria y rendimiento escolar. Hasta ahora, al menos si nos atenemos al diseño formal de esta etapa, los grupos de alumnos se caracterizan por ser heterogéneos (otra cosa es cómo de hecho se hayan organizado en los centros, algunos de los cuales ya han venido funcionando con itinerarios implícitos) y en ellos no se establece diferenciación alguna en su composición, ya que todos cursan el mismo currículum, con pequeñas variaciones en función de las materias opcionales y optativas. Sin embargo, al plantear formalmente la existencia de itinerarios formativos, se está tocando la composición de los grupos de alumnos y los criterios para constituirlos, y pretendiendo una mayor homogeneización de los mismos.

Me parece importante reflexionar sobre el significado y las consecuencias que pueda tener este cambio en la organización del alumnado, porque aunque la enseñanza y el aprendizaje son procesos con un claro componente personal, ocurren en un contexto social, el escolar, y grupal, el grupo-clase. Cualquier centro escolar ha de hacer frente al tema de cómo organizar la enseñanza para múltiples estudiantes y, por tanto, cómo han de agruparse los alumnos. De algún modo, la composición de los grupos de alumnos —junto con otras cuestiones relativas a cómo distribuir contenidos en el tiempo, cómo definir el trabajo de los profesores con los alumnos o cómo valorar el progreso de éstos— constituye un ingrediente clave de la organización de la enseñanza en los centros (Elmore, 1985), que, por tanto, también ha de ser objeto de reflexión y consideración en ellos.

Es evidente que los cambios en la organización de los grupos de alumnos no constituyen por sí solos una solución a los problemas y desajustes de la enseñanza, porque las medidas organizativas han de ser *llenadas*, en cualquier caso, de contenidos, prácticas y relaciones educativas. Dicho en otros términos, agrupar al alumnado de la ESO de forma diferente a como se venía haciendo configurará un escenario que va a abrir o cerrar posibilidades para el trabajo docente y para el aprendizaje de los alumnos; pero no conviene olvidar que lo que ocurra dentro del escenario, es decir, el currículum y los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en él, en última instancia, determinará si la educación en la que se impliquen los alumnos resulta rica y valiosa para todos.

1. Una mirada a la investigación existente en otros contextos educativos

La organización de los alumnos en itinerarios formativos constituye una medida que, entre otras cosas, conlleva trabajar con grupos más homogéneos, ya que, de implantarse, supondría adscribir a los alumnos a distintos grupos de acuerdo con unos determinados criterios (rendimiento académico, trayectoria escolar, capacidad, etc.). Teóricamente se supone que esos grupos diferenciados van a posibilitar una enseñanza más efectiva, ya que al ser la composición del grupo internamente más homogénea en lo que respecta a capacidad, disposición para aprender, etc., el profesor podrá enseñarles a todos juntos, es decir se centrará en desarrollar su enseñanza para un solo tipo de alumno sin tener que estar preparando y desplegando diversos planes y estrategias de enseñanza con objeto de dar respuesta a la diversidad y heterogeneidad del grupo (Ireson y Hallan, 1999; Yogan, 2000). Este supuesto, que en definitiva mantiene que los alumnos recibirán una enseñanza más efectiva y, por tanto, aprenden mejor cuando están agrupados con otros que son académicamente similares es mantenido habitualmente como fundamento para diferenciar al alumnado en grupos diversos.

Sin embargo, si acudimos a diversos trabajos de investigación realizados en otros contextos educativos, como el del Reino Unido, donde ha venido siendo habitual el agrupamiento por capacidades, o el de Estados Unidos, donde se establecen itinerarios curriculares (*tracks*) para los alumnos según su capacidad,

trayectoria escolar, puntuaciones en pruebas instructivas, etc., nos encontramos con que no resulta fácil mantener tal supuesto; ni en términos educativos ni de equidad.

Lógicamente, no es mi intención analizar la propuesta de constitución de itinerarios formativos en la ESO basándome linealmente en la investigación y las reflexiones realizadas en otros contextos socioeconómicos, sistemas escolares, políticas educativas, centros escolares y sistemas de agrupamiento diferentes a los nuestros. Pero creo que una mirada a la mima puede ofrecernos, al menos, algunos indicios que nos ayuden a reflexionar sobre el alcance educativo y social de una medida como la que nos ocupa.

Así pues, algunos de los comentarios que se realizan en las páginas que siguen, basados en resultados de investigación de otros países, tienen por finalidad provocar la reflexión sobre las posibilidades y limitaciones de agrupar a los alumnos en itinerarios formativos diferentes. Comentaré, pues, seguidamente algunos de los aspectos más relevantes señalados por la misma sobre los efectos de los agrupamientos diferenciados de alumnos.

1.1. Los criterios para asignar alumnos a los grupos

Cuando se agrupa a los alumnos en itinerarios formativos determinados, la formación de los grupos pasa a convertirse en un aspecto fundamental para el centro, ya que en este caso no se podrá hacer un asignación más o menos aleatoria, sino en base a unos criterios previamente establecidos. La investigación desarrollada en el Reino Unido o en Norteamérica pone de manifiesto que, aunque en principio y teóricamente suele establecerse que la ubicación de un alumno en un determinado grupo se hará en base a su experiencia escolar previa o a los resultados obtenidos en pruebas instructivas, en la realidad cotidiana de los centros no son esos los únicos criterios utilizados para la formación de los grupos de alumnos. Habitualmente, también entran en juego, aunque no de modo formal, otros criterios como por ejemplo, los siguientes:

- El estatus socioeconómico y la raza, que según algunos autores (Gamoran, 1992; Useem, 1990; Oakes et al., 1992; Oakes, 1995) son determinantes inequívocos que influyen en la decisión de adscribir al alumno a ciertos programas y contenidos educativos.
- El pertenecer a minoría y/o ser pobres, tal como lo muestran diversos estudios. Por ejemplo, Oakes (1983) manifiesta que los alumnos pertenecientes a minorías tienen menos posibilidades de ser asignados a grupos avanzados que otros con capacidad similar. Por su parte, Lawrence (cit. en Yogan, 2000) señala que en los itinerarios más bajos hay más alumnos de minorías y pobres. En términos similares, Schaffer y Olexa (1971) indican que los alumnos de grupos minoritarios (en sus investigaciones, hispanos y negros) tienen mayor probabilidad que los demás de ser identificados, etiquetados y asignados a itinerarios más bajos, caracterizados también por una enseñanza y aprendizaje inferior. Igualmente, Gamoran y Mare

(1989), Mare y Davenport (1988) advierten del desproporcionado porcentaje de alumnos de minorías (en su contexto, latinos y afroamericanos) y pobres en los currículos diseñados para alumnos de baja capacidad; y Kelly y Grove (cit. en Yogan, 2000) concluyen que a los alumnos se les tiende a separar no tanto por su CI cuanto por otras variables como raza, clase social, mala conducta o pasado académico. También Hargreaves, Earle y Ryan (1998) y Darling-Hamond (2001), tras revisar diversas investigaciones, concluyen que en los grupos inferiores hay más presencia de alumnos pobres y de minorías, lo que lleva a esta última autora a utilizar la expresión de «apartheid educativo» para describir la situación de estos alumnos en los centros.

Así pues, datos como los anteriores ponen entre paréntesis la objetividad y neutralidad a la hora de asignar alumnos a los itinerarios correspondientes, al evidenciar que aunque en los diseños oficiales se puedan estar barajando criterios formales más o menos «científicos», en la práctica cotidiana lo probable es que sean otros, menos confesables, los que juegan un papel central. Se saca, así, a la luz uno de los peligros inherentes a la clasificación de los alumnos en grupos: en este caso, el relativo a que a los grupos destinados a itinerarios «más bajos» sean asignados alumnos de minorías étnicas o condiciones socioeconómicas más desfavorecidas. Y ello, sin duda, constituye un claro mecanismo de segregación y un atentado a la equidad educativa.

1.2. Los logros de los alumnos

La diferenciación de grupos de alumnos por capacidades y por itinerarios curriculares se asienta en argumentos diversos uno de los cuales es el de que tal modalidad de agrupamiento tiene efectos positivos sobre el rendimiento de los estudiantes, cuestión ésta que, como es sabido, constituye una preocupación básica en las políticas educativas, por encima incluso, como comenta Boaler (1997), de la preocupación por la igualdad.

Los datos de la investigación sobre este particular, sin embargo, no son, en ningún caso, concluyentes. Como ha señalado Shields (1996) las investigaciones —que básicamente se han centrado en resultados, en actitudes y en estrategias instructivas para determinar qué tipo de agrupamiento se asocia con qué resultados—, muestra evidencias contradictorias. Son diversos los autores (Pigford, 1990; Markle, 1991; Boaler, 1997; Lyle, 1999) que advierten del carácter no concluyente de los resultados de investigación y de la falta de eficiencia empírica que apoya la creencia en que separar a los alumnos aumenta sus logros académicos.

Así, en relación con el rendimiento, y centrándonos aquí básicamente en trabajos que comparan los logros en grupos de alumnos separados frente a los logros en grupos heterogéneos, cabe citar, por ejemplo a Gamoran y Mare (1989), Oakes (1985), Gamoran (1990), quienes destacan que los alumnos de los grupos «inferiores» acaban rindiendo menos que aquellos que poseen

aptitudes similares pero que forman parte de grupos heterogéneos. Al respecto, Oakes (1995) indica que aunque la sabiduría convencional mantenga que separar a los alumnos con capacidad baja es una medida beneficiosa para ellos, ya que permitirá que los profesores orienten su enseñanza hacia las deficiencias y peculiaridades de los mismos, la investigación demuestra que esto no ocurre. «Los alumnos —mantiene esta autora—, no se benefician de estar en clases inferiores, no aprenden tanto como lo hacen alumnos de características similares en clases heterogéneas; tienen menos acceso que otros alumnos al conocimiento, experiencias de aprendizaje interesantes y recursos».

Igualmente Benn y Chilty (cit. en Lyle, 1999), en un estudio de 1996 sobre educación comprensiva realizado en el Reino Unido no hallaron evidencia alguna que indicase que los alumnos separados en aulas diferenciadas lograsen mejores resultados que aquellos que estaban en clases heterogéneas, si bien encuentran que ese agrupamiento (mezclado) tenía un impacto favorable en el *ethos* general y podría ser recomendado por sus efectos sociales positivos.

En una línea similar Slavin (1995), a partir de dos revisiones —realizadas por él en 1987 y en 1990— de estudios que comparan el rendimiento de alumnos agrupados por capacidad con el de alumnos similares pero en clases heterogéneas concluye que «los efectos del rendimiento en agrupamiento por capacidad son casi cero para alumnos altos, medios y bajos». Por otra parte, investigaciones que comparan logros de alumnos asignados a grupos altos, medios y bajos, señala el mismo autor, casi invariablemente concluyen que los alumnos que están en grupos de alta-capacidad ganan, pero los que están en grupos de bajos pierden. A este respecto, McKerrow (1997) se pregunta por qué se mantienen itinerarios cuando la investigación muestra que tienen efectos positivos modestos para alumnos con talento y estatus socioeconómico bajo, y Lyle (1999) muestra su preocupación por el hecho de que el agrupamiento por capacidades divide socialmente, proporcionando logro a unos pocos a expensas de la mayoría.

Tras advertir que los efectos de los agrupamientos de alumnos según su capacidad no son los mismos en cada contexto, Slavin (1995) concluye que hay poca evidencia a favor de que la separación de los alumnos en todas las áreas curriculares, o en áreas particulares produzca un rendimiento general alto. Tales formas de agrupamiento casi nunca contribuyen al rendimiento general en un centro, pero con frecuencia sí afectan a la desigualdad (...). Generalmente alumnos que están adscritos a itinerarios altos ganan, pero los de itinerarios bajos se quedan cada vez más atrás.

Así pues, el argumento tan frecuentemente utilizado de que los alumnos rendirán más si están agrupados con otros que posean características similares, no parece sustentado por la investigación realizada sobre el particular en contextos educativos con sistemas de agrupamiento diferenciado. Hay evidencias comprobadas que, precisamente, ponen de manifiesto que esta medida lo que hace es perjudicar, todavía más, a los alumnos asignados a grupos de bajo nivel.

Son muchos los factores que, sin duda, inciden en el rendimiento de los alumnos, pero posiblemente el más relevante sea la enseñanza que reciben en sus respectivos grupos, y a ello aludiré seguidamente. También sobre este tema

existen datos que revelan que la calidad de enseñanza desarrollada en los grupos diferenciados de alumnos no es similar en todos los casos.

1.3. La enseñanza desarrollada en los grupos

Los logros de los alumnos, como comentaba en el apartado previo, no parecen ser mejores por el hecho de estar diferenciados en grupos distintos, entre otras cosas, muy probablemente, porque el rendimiento está ligado tanto a las formas de agrupar y separar a los estudiantes cuanto a la enseñanza que estos reciben (Miller, 1984), a la experiencia escolar a la que tienen acceso y las oportunidades pedagógicas que se les ofertan en sus respectivos grupos (Barr y Dreben, 1983; Darling-Hamond, 1985; Oakes, 1985, 1990; Dreben y Gamoran, 1986). Una de las conclusiones que derivan de Harlem (cit. en Lyle, 1998, p. 6) tras revisar un total de 133 estudios ingleses y de otros países fue que «lo que ocurre en el aula parece tener más impacto en el logro que el cómo se agrupa a los alumnos. Las diferencias en materiales de clase y actividades de aprendizaje explicaron con frecuencia las diferencias en los logros».

También a este respecto la investigación existente ha ido poniendo de manifiesto que la enseñanza que reciben alumnos agrupados en itinerarios formativos diferentes es distinta en cada caso, existiendo una tendencia a que la desarrollada en los grupos más bajos sea de calidad diferente (Ireson y Hallan, 1999; Oakes et al., 1997; Darling-Hamond, 2001).

Se ha documentado, por ejemplo, que los alumnos de grupos bajos reciben una enseñanza calificada de *pobre*, cuyos contenidos son poco estimulantes para los alumnos (Slavin, 1992; Rosembaun, 1980; Oakes, 1985), con explicaciones de los profesores menos claras (Oakes, 1985) así como menos preparadas (Powell, Farrar y Cohem, 1985), y menor su nivel de exigencia desde el punto de vista cognitivo (en lo que se refiere a razonamiento, respuestas complejas, etc., Bood y Brophy, 1986).

Posiblemente la enseñanza que desarrollan los profesores en grupos «bajos» está condicionada por lo que estos esperan de los alumnos. Crosby y Owens (cit. en Brousard y Joshep, 1998), por ejemplo, indican que existe una cierta cultura asociada a los grupos de itinerarios bajos en la que los profesores plantean menos demandas a los alumnos porque esperan de ellos que aprendan más lentamente y a niveles cognitivos más bajos. Como consecuencia, apuntan Grousard y Joshep (1998), «muchos niños en tramos bajos exhiben retraso progresivo, a medida que van pasando los cursos». Esa tendencia a esperar menos de aquellos alumnos situados en grupos bajos es, en opinión de Yogan (2000), una de las consecuencias más evidentes de la diferenciación de alumnos en itinerarios: «Los itinerarios curriculares tienen efectos de etiquetaje y son estigmatizadores, de modo que los profesores esperan menos de los que están en grupos más bajos. El concepto de profecía autocumplida, continúa el mismo autor, nos dice que según los alumnos sean etiquetados como educativamente superiores o inferiores, así rendirán. De ese modo, los itinerarios formativos envían a los alumnos mensajes de superioridad e inferioridad».

La enseñanza que desarrollan los profesores en los grupos bajos presenta las características anteriormente mencionadas. Paralelamente, los alumnos pertenecientes a los mismos, como señalan diversos autores, tienden a implicarse en tareas de aprendizaje que requieren memorizar y repetir respuestas a los profesores (Oakes y Lipton, 1990); tareas basadas en fichas y ejercicios más o menos repetitivos y que les obligan a estar largos períodos de tiempo haciendo actividades como copiar lo escrito en la pizarra, completar espacios en blanco en un texto, etc. (Good y Brophy, 1990). El carácter repetitivo del aprendizaje que experimentan los alumnos que están en grupos bajos, frente a una enseñanza y currículum más focalizado en habilidades de pensamiento crítico y de resolución de problemas, también ha sido subrayado por Gamoran y Moore, 1989; Oakes, 1980; Mare y Davenport, 1988.

En esta misma línea Gamoran (1993) advierte: «las pequeñas diferencias en logros entre alumnos de grupos altos y bajos documentadas por la investigación están ligadas a la calidad de instrucción y al clima de aprendizaje en cada grupo. Tales diferencias en contexto y clima, señala el autor, también se han descrito en el nivel de secundaria. Aunque la resolución de problemas y el pensamiento crítico no son frecuentes, es más probable que ocurran en los itinerarios (tracks) más altos que en los bajos, en los que la instrucción tiende a ser fragmentada, enfatizando fichas de trabajo y recitado. Los profesores en los itinerarios bajos emplean más tiempo en la gestión conductual y menos en la instrucción» (p. 44).

La mayor importancia dada a las cuestiones de disciplina y control en los grupos «bajos», en detrimento de la prestada a los objetivos curriculares que actualmente se consideran necesarios para todos los alumnos —conceptos y principios básicos, resolución de problemas, etc.— (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998), constituye otro rasgo diferenciador de la dinámica de enseñanza que se desarrolla con estos grupos de alumnos.

Lo anteriormente comentado pone de manifiesto que la enseñanza que reciben los alumnos pertenecientes a grupos «bajos» tiende a ser de peor calidad, frente a la que reciben los grupos más altos. El tema a plantear es, pues, si los diferentes logros que obtienen los alumnos vienen determinados por los agrupamientos o, más bien, por las estrategias de enseñanza que se despliegan y propician en las aulas. Como advierte Gamoran (1993): «debemos recordar que las decisiones sobre agrupamiento son preliminares, y que lo importante viene después: decisiones sobre qué hacer con los alumnos una vez que hayan sido asignados a los grupos-clase. Dar una instrucción pobre no es eficaz ni en grupos homogéneos ni heterogéneos; con instrucción excelente, cualquiera puede tener éxito».

El agrupamiento de alumnos, sea de la modalidad que sea, es una medida organizativa con consecuencias importantes para los centros, pero el agrupamiento es sólo uno de los múltiples factores que afectan al ambiente de aprendizaje en el aula y, como subrayan Ireson y Hallan (1999): «la calidad del currículum y la instrucción son más importantes». Para el centro escolar la cuestión, pues, no es sólo cómo agrupar a los alumnos sino cómo se les va a enseñar y qué ambiente de aprendizaje construir en el centro y las aulas.

1.4. Acerca del profesorado

Los agrupamientos de alumnos según niveles de rendimiento en los centros escolares también influyen en el profesorado. Diversos datos de investigación indican que cuando se agrupan a los alumnos de ese modo, paralelamente el profesorado termina siendo diferenciado en el centro. Suele ocurrir que aquellos más competentes y experimentados son adscritos a grupos de mayor nivel, y los más inexpertos a grupos que no quiere nadie y que, tal como cabría esperar, serían mejor enseñados por profesores con más experiencia y cualificación (Oakes, 1985; Tice, 1994; Talbert, 1990; Finley, 1994; Boaler, 1997).

La cuestión que muy posiblemente se planteará en los centros es quiénes serán los profesores que enseñen en los itinerarios de los alumnos con peor rendimiento. La investigación sugiere que, cuando hay diferenciación de grupos, los docentes prefieren enseñar a grupos altos y evitan enseñar a los bajos, dadas las actitudes negativas que tienen hacia la escuela y su conducta en el aula (Ireson y Hallan, 1999). El tema de la asignación del profesorado a los diferentes grupos de alumnos no es baladí, y sin duda constituirá un buen caldo de cultivo para desencadenar micropolíticas entre profesores cuyos intereses se sitúan en trabajar con un grupo determinado de alumnos. Es, desde luego, una cuestión a la que merece la pena prestar atención, para evitar la posible descompensación en la distribución de este recurso vital para la enseñanza y el funcionamiento educativo del centro.

1.5. La polarización de alumnos

Finalmente, también algunos estudios ingleses (citados por Hargreaves, Earl y Ryan, 1998, y por Boaler, 1997) destacan que uno de los efectos del agrupamiento de los alumnos de acuerdo a sus capacidades es la polarización de estos en grupos antiescuela y grupos proescuela.

«Cuando algunos grupos de compañeros se sienten alienados —indican Ireson y Hallan (1999)— pueden desarrollarse culturas antiescuela». Y los alumnos que tienden a sentirse así en los centros son aquellos que forman parte de grupos bajos o medios, cuya autoestima suele mermar como consecuencia de la ubicación en tales grupos, mostrando también menos aspiraciones educativas. Por el contrario, los alumnos de grupos con capacidad alta tienden a mostrarse más entusiasmados y con más seguridad en sí mismos, no sólo con respecto a su competencia académica, sino en general (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998). La baja autoestima de los alumnos en estos grupos es también subrayada por Miller (1984), que indica que los datos de la investigación existente, si bien no son siempre unánimes, muestran que hay una cierta tendencia a que, cuando los alumnos se diferencian al agruparlos, el grupo alto gana en autoestima mientras los grupos bajos experimentan pérdida. Igualmente Goodlad (1984) manifiesta que los alumnos en grupos de capacidad baja muestran autoestima más baja, más problemas de conducta, más tasas de abandono y mayores niveles de delincuencia.

Como señalan Hargreaves, Earl y Ryan (1998), si los alumnos de grupos con capacidad alta van adquiriendo las habilidades académicas y sociales consideradas beneficiosas para ellos y, por tanto, acordes con la cultura del centro de secundaria, que suele valorar por encima de todo lo académico, con los grupos de alumnos con capacidad baja suele ocurrir lo contrario: al ser alumnos cuya autoestima tiende a ser baja, a los que se les asigna el profesorado menos cualificado, con los que se desarrolla una enseñanza de menor calidad —más centrada en la disciplina que el aprendizaje, más repetitiva, etc.—, en muchos casos desarrollan actitudes negativas ante la escuela (Smith-Maddox, y Wheelock, 1995) y «protestan» por esa pérdida de dignidad formando contraculturas de oposición. Mientras los alumnos de grupos altos tienden a adoptar los valores oficiales del centro y responden a la noción implícitamente mantenida de lo que es un «buen estudiante», los de grupos bajos tenderán a invertir los valores de la escuela y a convertir esos valores invertidos (pelar, jurar, vestir de cualquier manera, promiscuidad sexual, rechazo a valores académicos, valorar el mal comportamiento...) en propios.

Los alumnos relegados a los grupos más bajos, como ya señaló Cohen en 1955 (cit. en Yogan, 2000), tienden a configurar una cultura que es la antítesis de la cultura del profesorado, del proceso educativo y del éxito académico predominante en el centro.

En la misma línea, Miller (1984) advierte, tras revisar algunas investigaciones, que los agrupamientos homogéneos y rígidos de los alumnos tienden a generar no sólo resultados más negativos sino también *subculturas de delincuencia*. Igualmente, Yogan (2000) argumenta la influencia que sobre la violencia escolar tiene el agrupamiento diferenciado de los alumnos y aboga por la necesaria introducción de cambios organizativos a este respecto como vía para reducir tal violencia.

En las páginas previas he tratado de poner de manifiesto algunos de los puntos flacos y riesgos inherentes al agrupamiento de alumnos por itinerarios documentados por la investigación que, sobre el particular, se ha desarrollado en otros países en los que la práctica de tales agrupamientos viene siendo habitual.

No existen, como hemos ido viendo, argumentos sólidos, ni desde el punto de vista educativo ni social, para justificar la conveniencia de tales diferenciaciones en los grupos de alumnos y, en cualquier caso, no existen evidencias de peso que indiquen que ésta sea una medida que genere más y mejores posibilidades de una educación mejor para todos los alumnos. Como ha señalado Slavin (1995): «careciendo de cualquier evidencia de que el agrupamiento por capacidad es beneficioso para los alumnos en general, es importante preguntar cómo poder justificar tal práctica. El agrupamiento por capacidad actúa en contra de las normas democráticas e igualitarias, suele crear divisiones raciales o étnicas, corre el riesgo de cometer errores terribles y duraderos y condena a muchos chicos a una instrucción de baja calidad y a futuros de baja calidad. Si hubiese una fuerte justificación educativa para el agrupamiento por capacidad la situación podría ser diferente (...), trabajemos hacia escuelas que pueden hacer un trabajo mejor con todos nuestros niños».

Trabajar mejor con todos nuestros alumnos conlleva, entre otras muchas cosas, plantear cómo podemos evitar los aspectos más problemáticos de los agrupamientos por itinerarios. Los agrupamientos flexibles, más que la homogeneización rígida, puede constituir una vía a considerar en cada centro. Sobre ello comentaré algunas cuestiones en las líneas que siguen.

2. ¿Grupos homogéneos o grupos flexibles?

Ya señalaba al principio que la organización de alumnos en itinerarios formativos diferentes constituye una medida organizativa que contribuirá a que los profesores trabajen con grupos cuya composición sea más homogénea de lo que es en la actualidad. Se entiende que ello ayudará a que la enseñanza sea menos problemática y las aulas más fáciles de gestionar.

La consideración de que el trabajo con grupos homogéneos facilita el trabajo del profesor se remonta a los inicios de la enseñanza graduada cuando se planteó la necesidad de constituir grupos de alumnos semejantes entre sí en base a ciertos criterios relacionados con las posibilidades de aprendizaje (por ejemplo, la edad cronológica) que, se supone, se mantendrían homogéneos en el tiempo. La conveniencia de tal homogeneidad venía dada por la consideración de que el grupo así constituido obtendría mayores rendimientos, ya que el profesor podría tratar a los alumnos de una manera uniforme, sin tener que dispersar su atención en algunos, cada uno, o la mayor parte de los alumnos, puesto que, se supone, las diferencias individuales serían reducidas. Ante el grupo homogéneo el profesor se siente legitimado para desarrollar una enseñanza «colectiva» que, se asume, todos pueden seguir porque todos están en condiciones similares para aprender; el grupo comprenderá las explicaciones del profesor al mismo tiempo, podrá realizar actividades idénticas, avanzará, se estancará, trabajará mucho o poco como si se tratase de un solo individuo.

Sin embargo, los mencionados supuestos (se pueden formar grupos homogéneos en base a algún criterio relacionado con las posibilidades de aprendizaje; la homogeneidad se mantendrá constante en el tiempo; se facilita con ello el trabajo del profesor y se puede obtener un mayor rendimiento) no se cumplen, como sabemos, en la práctica, y en realidad nunca se podrá hacer un grupo completamente homogéneo de alumnos, ni siquiera en base a un(os) criterio(s) muy perfilado(s). La homogeneidad es una utopía (Martínez García, 1998) y es bien sabido que aunque los grupos de alumnos se formen con esa pretensión, cada uno en él tiene intereses, ritmos, estilos de aprendizaje, expectativas, valores, etc., diferentes (Gimeno y Pérez Gómez, 1992; Gimeno, 2000).

En el caso de alumnos asignados a itinerarios formativos, Boaler (1997) advierte que dentro de los grupos, los alumnos no trabajan necesariamente a la misma velocidad, ni responden del mismo modo a la presión, ni tendrán las mismas preferencias por formas de trabajar. «Tiene sus riesgos, continúa el mismo autor, agrupar a los alumnos según su capacidad y luego enseñarles de acuerdo con un alumno-tipo imaginario que trabaja de un cierto modo y a un cierto ritmo, pues ello será desventajoso para aquellos que se desvían de ese

modelo». La enseñanza, en definitiva, difícilmente podría dirigirse a un *alumno síntesis* de las capacidades, intereses, motivaciones y preocupaciones de todos los componentes del grupo. Tal alumno, sencillamente, no existe.

Asumir que los grupos que se constituyan y asignen a ciertos itinerarios van a ser homogéneos es una falacia. Ciertos grados de heterogeneidad son inevitables y ello, de entrada, significa que los patrones y estilos de trabajo del profesorado no podrán simplificarse hasta el punto de desarrollar una enseñanza «colectiva» e idéntica para todo el grupo. Desde luego, las consecuencias de lo anterior, desde el punto de vista didáctico son importantes (cierta individualización de la enseñanza, respetar ritmos de aprendizaje, utilización de materiales y medios diversos, etc.), pero también lo son desde el organizativo. La homogeneización de grupos no es sino un pretexto contra la «diversidad» que, en cualquier caso y circunstancias, es incuestionable; por eso, si en el centro escolar se quiere dar una respuesta a esta situación en la que se sabe que grupos ya diferenciados siguen manteniendo ciertos niveles de heterogeneidad y se quiere evitar los posibles efectos negativos de este tipo de agrupamientos, a los que ya aludimos, han de plantearse, como centro, algunas medidas.

Una vía, reclamada por autores diversos (Slavin, 1995; Ireson y Hallan, 1999; Gamoran, 1993) es la de fomentar la flexibilidad —real— de los grupos. Flexibilizar la constitución de grupos significa entender que los que se formen han de mantenerse abiertos y sujetos a criterios flexibles, de modo que los alumnos tengan la posibilidad de cambiar de grupo —reagruparse— en cualquier momento del curso (Albericio, 1984, 1987; Vinyas Cireras, 1991). Dicho en otros términos, con la flexibilización se pretende evitar la práctica, tan habitual, de adscribir a los alumnos a un único grupo que se forma al inicio del curso y que se mantiene inalterable en su composición a lo largo del mismo.

Aunque inicialmente se hagan grupos de acuerdo con unos criterios determinados, es previsible que la acción educativa desarrollada con esos alumnos provoque que la situación de cada uno vaya variando, en respuesta a la enseñanza que está recibiendo. Los grupos de alumnos son de naturaleza dinámica; los individuos que lo componen no evolucionarán de forma idéntica y al unísono, sino con diferentes ritmos y de maneras distintas; y a esta realidad no puede dársele una respuesta basada en la rigidez, sino en la flexibilidad.

Al respecto Gamoran (1993), por ejemplo, mantiene que, aunque no se eliminen los agrupamientos por capacidad, su utilización podría mejorarse dando mayor flexibilidad y no considerando que la asignación al grupo es permanente y definitiva. El mismo autor señala: «los alumnos que son asignados a itinerarios diferentes en la escuela secundaria terminan, con el tiempo, siendo más desiguales en sus logros, y el aumento de la desigualdad es mayor en escuelas donde los alumnos casi nunca cambian de itinerario».

En la misma línea Slavin (cit. en Ireson y Hallan, 1999) mantiene que dados los diversos aspectos problemáticos de los agrupamientos por itinerarios y/o capacidades, habría que intentar minimizar sus consecuencias negativas a través de algunas medidas, de las que recomienda cuatro:

1. Mantener como grupo de referencia habitual del alumno al grupo heterogéneo y, a partir del mismo, reagrupar por capacidad a los alumnos para el trabajo en algunas áreas curriculares en las que se considere especialmente importante reducir la diversidad en logros.

Diversas experiencias y planteamientos flexibles desarrollados en nuestro país (Albericio, 1994, 1997; Martínez, Yañez e Iglesias, 1993; Oliver Vera, 1993; etc.) se han caracterizado, justamente, por mantener, por una parte, un grupo estable (grupo tutoría, justificado, entre otras, por razones de sociabilidad) y por otra, grupos distintos a los del de tutoría, justificados por la necesidad de respetar ritmos de aprendizaje, para trabajar ciertas áreas curriculares durante ciertos tiempos semanales. La composición de tales grupos iría variando —de otro modo, serían inflexibles y estables— en función de la evolución, progreso, nuevas necesidades, intereses de los alumnos, que podrán cambiar de grupo a lo largo del curso.

El grupo estable heterogéneo del que habla Slavin es importante porque el aprendizaje escolar también tiene una importante faceta social (Darling-Hamond, 2001) y al establecer separaciones entre alumnos, se está negando la posibilidad de interactuar con estudiantes que son diferentes. Los grupos de alumnos rígidos, en cierto modo, se mantienen aislados unos de otros, y como señala Yogan (2000): «si los alumnos forman vínculos con otros que son similares a ellos no tienen tantas posibilidades de diversificar y expandir su pensamiento como los alumnos que se juntan con otros que son diferentes a ellos. Nuestro conocimiento aumenta a medida que nuestro rango de experiencias, vicarias o reales, crece. Cada nueva experiencia o nuevo modo de pensamiento al que estamos expuestos puede provocar que revaloremos lo que pensamos que conocemos (...). Cuando no recibimos retos, nuestro pensamiento se estanca. Es poco probable que alumnos que están rodeados de otros que comparten su posición social, étnica y de clase en la sociedad sean retados en su pensamiento. El pensamiento estancado no es la meta de la educación».

2. Otra medida a la que alude Slavin es la de contemplar en el plan de agrupamiento la reducción de la variabilidad de los alumnos, no en lo que se respecta a la capacidad y logro general, sino en lo que se refiere a la habilidad específica que se esté enseñando. Ello significaría, igualmente, plantear agrupamientos para trabajar con los alumnos contenidos específicos, no hacerlos de modo permanente.
3. La tercera medida de la que habla el mencionado autor es la de reevaluar con frecuencia la asignación de los alumnos al grupo, de modo que, si estos fuesen flexibles, podría haber movilidad entre ellos. Las asignaciones a un grupo no han de ser consideradas necesariamente como asignaciones permanentes, de ahí la pertinencia de revisar las capacidades de los alumnos y tener en cuenta esa información cuando se toman decisiones de asignación (Gamoran, 1993). La propia evolución y desarrollo educativo de cada alumno hacen necesario contemplar, en cualquier caso, la posibilidad de cambiar a alumnos de grupos, cambio que, obviamente tampoco tiene que ser per-

manente ni para todas las áreas o actividades. Ello es particularmente importante cuando pensamos en alumnos que están en los «bordes» o puntos de corte de los agrupamientos realizados en el centro de acuerdo con criterios de rendimiento y capacidad. El rendimiento de tales alumnos, como señala Lincheuski (cit. en Boaler), depende de que hayan sido asignados arbitrariamente a uno u otro grupo. En los agrupamientos diferenciados, es probable que se solape *la base* de un grupo con *la cima* de otro, y un modo de paliar las posibles desventajas (Boaler, 1997; Miller, 1984) que ello tiene para los que están en los extremos, es favorecer la movilidad en la pertenencia a los grupos. La información evaluativa acerca del progreso de los alumnos y su adecuada utilización es, en tal caso, imprescindible.

La posibilidad de movilidad del alumnado no sólo ha de constituir, pues, un elemento retórico en los discursos sobre la pertinencia de los agrupamientos diferenciados de alumnos. No es, desde luego, sencillo si el profesorado no trabaja en equipo y coordina sus actuaciones, pero es imprescindible. Algunos autores (Miller, 1984; Lawrence, 1998), no obstante, documentan que ésta es una práctica poco habitual.

4. Finalmente, y como ya comentamos antes, Slavin defiende la necesidad de que el profesor dentro de los grupos ajuste sus actuaciones docentes de modo que se correspondan con los niveles de disponibilidad y de aprendizaje de los alumnos del grupo.

Otras medidas organizativas a tener en cuenta son las relativas a establecer los mecanismos que aseguren que no se produzca la diferenciación del profesorado a la que aludía antes. En este sentido Tice (1994), por ejemplo, considera imprescindible asegurar, en los centros, que aquellos docentes más experimentados y competentes trabajen con alumnos ubicados en los itinerarios más bajos, y puedan ofrecerles, con los apoyos humanos y materiales necesarios, estímulos de alta calidad y oportunidades que les permitan vivir una experiencia escolar rica. En una línea similar, Gamoran (1993) aboga porque los profesores vayan rotando de manera que los alumnos tengan la oportunidad de aprender de los profesores más eficaces, y evitar la pérdida de moral que, con frecuencia, sienten los docentes que año tras año son asignados a los itinerarios más bajos.

En todo caso, una de las exigencias y condiciones más importantes para poder adoptar medidas como las comentadas es que el tema se plantee en el centro de un modo colegiado. Esto exige que los profesores conjuntamente dialoguen sobre los criterios de agrupamiento que van a utilizarse y su sentido y significado educativo y social, pero también sobre la naturaleza de los objetivos que se pretenden lograr y su priorización, sobre el tipo de actividades, el papel del profesorado y su organización profesional, las formas de evaluación, etc. Ello significa, como ya se ha dicho, que las medidas organizativas que afectan al agrupamiento de los alumnos no funcionarán por sí solas si no van acompañadas de actuaciones colegiadas que aseguren una buena enseñanza y un buen seguimiento de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- ALBERICIO, J.J. (1994). *Las agrupaciones flexibles y la escuela para el progreso continuo*. Barcelona: PPU.
- (1997). *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona: EDEBE.
- BARR, R.; DREBEN, R. (1983). *How Schools Work*. Chicago: University of Chicago Press.
- BOALER, J. (1997). «Setting, social class and survival of the quickest». *British Educational Research Journal*, 23 (5), p. 575-581.
- BOOD; BROPHY (1986). *Educational Psychology*. Nueva York: Logman (3ª ed.).
- BROUSSARD, C.A.; JOSEPH, A.L. (1998). «Tracking: A form of educational neglect?». *Social Work in Education*, 20 (2), p. 110-121.
- DARLING-HAMOND, L. (1985). «Beyond Standardization: State Standards and school improvement». *Elementary School Journal*, 85 (3), p. 315-336.
- (2000). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DREBEN, R.; GAMORAN, A. (1986). «Race, Instruction and learning». *American Sociological Review*, 51 (5), p. 660-669.
- ELMORE, R.F. (1985). «Teaching, learning and School Organization: Principles of Practice and the Regularities of Schooling». *Educational Administration Quarterly*, 31 (3), p. 355-374.
- FINLEY, M.K. (1984). «Teachers and tracking in a comprehensive school». *Sociology of Education*, 57, p. 233-243.
- GAMORAN, A. (1990). «The consequences of track-related instructional differences for student achievement». Comunicación presentada a la AERA, Boson.
- (1992). «Acces to Excellence: Assignments to honors English classes in the transition from middle to high schools». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (3), p. 185-204.
- (1993). «Is Ability Grouping equitable?». *Education Digest*, 58 (7), p. 44-47.
- GAMORAN, A; MARE, R.D. (1989). «Secondary School tracking and educational inequality: Compensation; reinforcement or neutrality?». *American Journal of Sociology*, 94, p. 1146-1183.
- GIMENO; PÉREZ GÓMEZ (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GOODLAD, J.I. (1984). *A place Called School*. Nueva York: McGraw-Hill.
- HEARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- IRESON, J.; HALLAN, S. (1999). «Raising Standards: Is Ability Grouping the Answer?». *Oxford Review of Education*, 25 (3), p. 344-360.
- LYLE, S. (1999). «An investigation of pupil perception of mixed-ability grouping to enhance literacy in children aged 9-10». *Educational Studies*, 25 (3), p. 283-297.
- MARTÍNEZ, M.R.; YAÑEZ, M.E.; IGLESIAS, C. (1993). «El tratamiento de la diversidad en la educación primaria: la estructura multinivel». *Signos*, 8/9, p. 198-203.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.M. (1998). «La utopía de la homogeneidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 278, marzo, p. 86-88.
- MCKERROW, K. (1997). «Ability Grouping». *Journal for a Just & Caring Education*, 3 (3), p. 333-343.
- MILEER, S.K. (1984). «Grouping practices». En KEEFE, J.W.; JENKINS, J.M. (ed.). *Instructional leadership Handbook*. Virginia: NASSP.

- MORE, D.; DAVENPORT, S. (1988). *The new improved sorting machine*. Madison: University of Wisconsin. National Center on Effective Secondary Schools.
- OAKES, J. (1983). «Tracking and Ability Grouping in American Schools: Some constitutional questions». *Teacher College Record*, 84 (4), p. 801-817.
- (1985). *Keeping track: How Schools Structure Inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- (1990). *Multiplying Inequalities. The Effects of race, Social Class and tracking on Opportunities to learn Mathematics and Science*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.
- (1995). «Two Cities' Tracking and within —school segregation». *Teachers College Record*, 96 (4), p. 681-691.
- OAKES, J.; LIPTON, M. (1990). *Making the best for schools: A handbook for parents, teachers and policy makers*. Albany: State University of New York.
- OAKES, J.; SLEVIN, M.; KAROLY, L.; GUITON, G. (1992). *Educational matchmaking. Academic and vocational tracking in comprehensive high schools*. Santa Mónica, CA: RAND.
- OAKES, J.; WELLS, A.S.; YONEZAWA, S.; RAY, K. (1997). «Equity lessons from detracking schools». En A. HARGREAVES (ed.). *Rethinking Educational Change with Heart and mind*. Alexandria-Virginia: ASCD 43-72.
- OLIVER VERA, C. (1993). «El agrupamiento flexible». *Cuadernos de Pedagogía*, 112, p. 19-21.
- PIGFORD, A. (1990). «Instruction Grouping: Purposes and Consequences». *Clearing House*, 63 (6), p. 261-264.
- POWELL, A.G.; FARRAR, E.; COHEN, D.K. (1985). *The shopping mall high schools*. Boston: Houghton Mifflin.
- ROSEMBAUN, J.E. (1980). «Social implications of educational grouping». *Review of Research in Education*, 50 (3), p. 361-401.
- SCHAFFER, W.E.; OLEXA, C. (1971). *Tracking and Opportunity*. Scranton, Pa: Chandler.
- SHIELDS, C.M. (1996). «To group or not to group academically talented of gifted students». *Educational Administration Quarterly*, 32 (2), p. 295-324.
- SLAVIN, R.E. (1992). «The nongrades elementary school: Great potential but keep it simple». *Educational Leadership*, 50 (2), p. 24.
- (1995). «Detracking and its detractors». *Phi Delta Kappan*, 77 (3), p. 220-222.
- SMITH-MADDOX, R.; WHEELOCK, A. (1995). «Untracking and Students' futures». *Phi Delta Kappan*, 77 (3), p. 222-229.
- TALBERT, J.E. (1990). *Teacher tracking: Exacerbating inequalities in the high school*. Standfor, CA: Center for research on the Context of Secondary Teaching, Standford University.
- TICE, T. (1994). «High-School Tracks». *Education Digest*, 59 (8), p. 50-52.
- USEEM, E.L. (1990). «You're good, but you're not good: trackings students out of advanced Mathematics». *American Educator*, 14 (13), p. 24-27, 43-46.
- VINYAS CIRERAS, J. (1991). «El agrupamiento de alumnos y la reforma». *Apuntes de Educación*, 41, p. 6-8.
- YOGAN, L. (2000). «School Tracking and Student violence». *Annals of the American Academy of Political & Social Science*, vol. 567, p. 108-123.