

---

**FORMAS DE AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO Y SU RELACIÓN CON EL ÉXITO ESCOLAR: *MIXTURE, STREAMING* E *INCLUSIÓN*.**

M<sup>a</sup> Rosa Valls Carol  
Universitat de Barcelona  
rosavalls@ub.edu

Gregor Siles Molina  
Universitat de Barcelona  
gsilesm@ub.edu

Silvia Molina Roldán  
Universitat Rovira i Virgili  
silvia.molina@urv.cat

**Resumen**

La comunidad científica internacional ha definido tres modelos de agrupación del alumnado: *mixture*, *streaming* e *inclusión*, como respuestas a la diversidad en las aulas. El *Mixture*, la organización del aula que incluye alumnado heterogéneo en cuanto a rendimiento, con un único profesor/a, y el *Streaming*, la adaptación del currículo a distintos grupos de alumnado de acuerdo con su rendimiento dentro de un mismo centro, no están garantizando el éxito escolar para todas y todos. Frente a estas modalidades, la *Inclusión* reúne un conjunto de actuaciones educativas que están dando una respuesta satisfactoria a la diversidad de alumnado, referente tanto a sus niveles de aprendizaje como a sus contextos socioeducativos, contribuyendo a la igualdad de oportunidades y de resultados. Estas prácticas se basan en mantener la heterogeneidad del aula pero incorporando en su interior los recursos para atender esta diversidad.

Esta comunicación se enmarca dentro del 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), que analiza cómo se concreta cada modalidad en los centros educativos de enseñanza obligatoria en España. Aquí presentaremos las tres modalidades y las diferentes actuaciones educativas que se incluyen dentro de ellas.

**Palabras clave:** Inclusión; agrupación del alumnado; diversidad; éxito escolar.

---

**WAYS OF GROUPING STUDENTS TOGETHER AND HOW THIS IS RELATED TO SUCCESS AT SCHOOL: *MIXTURE, STREAMING AND INCLUSION.***

**Abstract**

The international scientific community has defined three ways of grouping students: *mixture*, *streaming* and *inclusion*, as responses to classrooms' diversity. *Mixture*, which involves a classroom organisation including students with heterogeneous performance levels and only one teacher, and *Streaming*, which entails tailoring the curriculum to different groups of students according to their level of attainment within the same school, are not guaranteeing school success for all. On the contrary, *Inclusion* comprises a set of educational actions that are providing a successful response to the students' diversity, as regards both their learning levels and their social and educational contexts, contributing to the equality of their educational opportunities and results. These practices are based on maintaining the classroom heterogeneity but including within it the necessary resources to respond to this diversity.

This paper is framed within 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), which analyses the way in which each of these grouping forms developed in the compulsory education schools in Spain. The three grouping forms will be presented, as well as the different educational actions that they include.

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

## 1. Introducción.

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) está analizando de qué forma y en qué medida los modelos de agrupación del alumnado definidos por la comunidad científica internacional se están desarrollando en España. La base teórica del proyecto MIXSTRIN parte resultados obtenidos en la investigación INCLUD-ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (FP6, 2006-2011)<sup>1</sup>, 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. En el equipo investigador del proyecto participan 15 universidades y centros de investigación de 14 países de la Unión Europea, y está siendo coordinado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona, CREA<sup>2</sup>.

El objetivo del proyecto INCLUD-ED es identificar las prácticas educativas que favorecen el éxito educativo y la cohesión social y aquellas que, por el contrario, llevan al fracaso escolar y a la exclusión social, en el marco de la actual *European Knowledge Based Society* (Proyecto INCLUD-ED, 2006-2011). En el transcurso del proyecto se han ido identificado las actuaciones educativas que se están desarrollando en centros educativos europeos de éxito, y aportando evidencias científicas sobre las actuaciones que fomentan el éxito escolar, la cohesión e inclusión de todo el alumnado. Una parte de estos resultados han sido ya publicados por parte de la Comisión Europea en el documento *Actions for success in schools in Europe* (INCLUD-ED, 2009), que próximamente será publicado en castellano por el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).

El proyecto MIXSTRIN parte de los resultados obtenidos en el primero de los seis proyectos que forman el proyecto integrado INCLUD-ED. En este primer proyecto –*Sistemas educativos europeos: conectando teorías, reformas y resultados*– se llevó a cabo un análisis exhaustivo de los sistemas educativos la Unión Europea<sup>3</sup>, así como de las teorías educativas que los sustentan, y de

---

<sup>1</sup> <http://www.ub.edu/includ-ed/about.htm>

<sup>2</sup> <http://creaub.info/>

<sup>3</sup> Se analizaron los sistemas educativos de los países de la UE-25 y Rumanía.

los resultados educativos obtenidos por los diferentes países, a partir de los estudios cuantitativos a gran escala como PISA (Programme for International Student Assessment, llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) y PIRLS ([Progress in International Reading Literacy Study](#), ambos llevados a cabo por la International Association for the Evaluation of Educational Assessment).

Entre otros aspectos, este análisis de los sistemas educativos incluyó un análisis de las diferentes formas de agrupación del alumnado dentro de las escuelas. Como consecuencia, uno de los principales resultados de esta primera fase del proyecto INCLUD-ED es la clasificación de tres modalidades de agrupación del alumnado, que se llevan a cabo en las escuelas de Europa. Estas tres modalidades implican tres formas de responder a la diversidad de este alumnado, tanto de niveles de aprendizaje como de contexto sociocultural, y van acompañadas de diferentes resultados educativos. Asimismo, estas tres modalidades, *mixture*, *streaming* e *inclusión*, se concretan en diferentes prácticas específicas de la organización del aula y el centro escolar.

En las siguientes secciones describimos cada una de estas modalidades, así como las formas en que éstas se concretan, y los diferentes efectos en el aprendizaje del alumnado que la literatura científica ha asociado con cada una de ellas. Esta clasificación es la base a partir de la cual el proyecto MIXSTRIN analiza la incidencia de las tres modalidades en los centros educativos españoles de primaria y secundaria. Con este objetivo, en una primera fase del proyecto MIXSTRIN, se ha realizado un amplio cuestionario en el que han participado 682 centros públicos de primaria y de secundaria de todo el estado español. Este análisis cuantitativo permitirá elaborar un mapa descriptivo de la incidencia de las tres modalidades en el territorio español. En una segunda fase del proyecto, se están llevando a cabo estudios de caso en diferentes centros educativos representativos de cada una de las modalidades. Este análisis de tipo cualitativo nos permitirá profundizar en las relaciones existentes entre las diferentes modalidades de agrupación y los resultados de aprendizaje obtenidos por el alumnado.

## **2. *Mixture*: la organización tradicional de las aulas**

“*Mixture*” es el nombre que se da a la organización del aula tradicional, en la que se incluye a todo el alumnado de un grupo, normalmente heterogéneo en cuanto a nivel de aprendizaje, con un único

profesor o profesora. Esta organización del aula se basa en el principio de la igualdad de oportunidades, donde todo el alumnado comparte unos mismos objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, independientemente de las características individuales de estos. A pesar de este objetivo igualitario, el desarrollo de esta modalidad encuentra serias dificultades para dar respuesta a la cada vez mayor diversidad del alumnado que encontramos en la mayoría de los centros educativos, y a sus diferentes contextos socioculturales. Estas dificultades han llevado a buscar soluciones alternativas para atender a esta diversidad, que se concretan en las modalidades de *streaming* e *inclusión*.

### **3. *Streaming*: separar por niveles de aprendizaje como respuesta a la diversidad en las aulas.**

La Comisión Europea (2006) ha definido el *streaming*<sup>4</sup> como la adaptación del currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, en función de su rendimiento, en un mismo centro escolar. Esta modalidad organizativa es la respuesta que algunos sistemas educativos están dando cuando el *mixture* fracasa ante la dificultad de dar respuesta a la diversidad de alumnado y de niveles de aprendizaje que se pueden dar en el interior de una aula. Una de las formas más habituales de *streaming* es separar el alumnado por niveles de rendimiento, ya sea en diferentes aulas o dentro de la misma aula, en todas o en algunas asignaturas, aportando más recursos humanos para atender a los diferentes grupos.

Una amplia literatura científica muestra los efectos negativos del *streaming*, tanto en la calidad como en la equidad de la educación. Los estudiantes que son ubicados en los grupos de nivel más bajos, ven reducido el horario destinado a actividades de aprendizaje y reciben menos estimulación para la reflexión y el pensamiento crítico (Chorzempa & Graham, 2006, Watanabe, 2008). Por otra parte, se les reduce significativamente el contenido de aprendizaje, se les enseña habilidades de más bajo nivel, recibiendo por consiguiente un aprendizaje de inferior calidad, lo que reduce su autoestima y aumenta las probabilidades de que abandonen la escuela (Braddock & Slavin, 1992). Además, el *streaming* reduce el efecto que tienen los compañeros y compañeras con mejor rendimiento sobre la mejora del aprendizaje del alumnado con rendimiento medio y bajo, al interaccionar conjuntamente (Zimmer, 2003). Por otra parte hay que señalar que no hay evidencias

---

<sup>4</sup> 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”.

de que los estudiantes con más bajo nivel mejoren separados del grupo habitual, ni que la separación afecte en la mejora de los de más alto nivel (Puigdemívol & Krastina, 2010). Los estudiantes con más dificultades son los que resultan más perjudicados por el *streaming*, ya que sufren una desaceleración de su nivel de aprendizaje e incrementan las desigualdades entre grupos. Otras investigaciones han indicado que el alumnado perteneciente a minorías étnicas y a contextos sociales desfavorecidos resulta especialmente perjudicado, ya que se ve mayoritariamente abocado a los grupos de nivel académico bajo (Oakes, 1985, Youdell, 2003; De Haan & Elbers, 2005, Myklebust, 2006).

Los datos de las evaluaciones internacionales como TIMSS 2003 (Mullis, Martín, González & Chrostowski, 2004) o PISA 2006 (OCDE, 2007) muestran que el *streaming* es una práctica extendida a nivel europeo y mundial. Los resultados del informe PISA 2009 aportan más evidencias sobre los efectos negativos de las prácticas de *streaming* en los resultados académicos. Los datos muestran que cuanto más frecuentemente las escuelas transfieren alumnos a otra escuela por su bajo rendimiento académico, necesidades educativas especiales y problemas de comportamiento, y cuanto más frecuentemente las escuelas agrupan al alumnado por niveles en todas las asignaturas, más bajos son los resultados de rendimiento del sistema educativo (OCDE, 2010b). En un mismo país, los estudiantes de aquellas escuelas en las que existen prácticas de separación por niveles, obtienen peores resultados que los que estudian en escuelas en las que no se aplica esta separación.

En España el *streaming* ha sido una práctica reconocida por la legislación educativa y que no se está traduciendo en éxito escolar. Los resultados de las evaluaciones educativas internacionales, como por ejemplo el informe PISA 2009 (OCDE, 2010a), muestran que los resultados obtenidos en España están significativamente por debajo de la media de la OCDE en todas las escalas. Por el contrario, Finlandia el país Europeo con mejores resultados en esta evaluación, evita esta práctica en sus escuelas, prohibida por ley en los años 80.

Las evaluaciones internacionales mencionadas muestran no obstante grandes contradicciones y resultados muy variables en los niveles de *streaming* existentes en algunos de los países, debido a una confusa caracterización de las prácticas de *streaming* en estas evaluaciones y a las dificultades que surgen en su estudio. Por ejemplo, aunque las evaluaciones de PISA 2003 (OCDE, 2003) y TIMSS 1999 se basan en preguntas similares, encuentran índices muy variables de “*streaming*

dentro de las aulas”. Por ejemplo Finlandia obtiene porcentajes cercanos a cero en TIMSS 1999 pero alrededor del 45% en PISA 2003. Letonia obtenía en este tipo de *streaming*, un 40% en matemáticas y 27% en ciencia según TIMSS 1999, y un 76,78% según PISA 2003. Respecto a las medidas de “*streaming* por contenido”, también se encuentran contradicciones; Letonia y el Reino Unido obtienen altos porcentajes en PISA 2003, pero cerca de cero en TIMSS 1999. En Italia más del 50% de las escuelas encuestadas dicen hacer esta práctica según PISA 2003, pero el 0% lo hace según TIMSS 1999.

Algunos de los defectos de los que sufren las evaluaciones internacionales en este tema son consecuencia de la falta de una definición exhaustiva de las diferentes modalidades de *streaming*, lo que ha comportado una confusión conceptual que dificulta el análisis de los resultados. Esto ha llevado a que desde el proyecto *INCLUD-ED* se creara una clasificación de las diversas prácticas existentes de *streaming* y se definieran los criterios en que éstas se basan, para superar este vacío. En la siguiente tabla se recoge esta clasificación.

**Tabla 1: Modalidades de *streaming***

TIPOS DE STREAMING	DESCRIPCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La enseñanza se adapta a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.</li> <li>• El alumnado con niveles de rendimiento alto y bajo se agrupan por separado, en el mismo aula o en clases separadas.</li> <li>• El agrupamiento por niveles de rendimiento normalmente se emplea para la enseñanza de materias instrumentales. Aparece más frecuentemente en educación secundaria y suele conducir a distintos itinerarios educativos.</li> <li>• Esta forma de agrupamiento puede incidir negativamente en el éxito escolar y en la integración social.</li> <li>• La asignación de alumnado a distintos grupos suele basarse en la decisión individual del profesorado del</li> </ul>



	<p>centro escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El alumnado perteneciente a colectivos vulnerables se ubica con mayor frecuencia en los grupos de nivel bajo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Grupos de refuerzo o de apoyo separados del grupo de referencia</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se crean para niños con necesidades educativas especiales o para aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social.</li> <li>• Estos alumnos o alumnas se separan de su grupo de referencia durante el horario escolar para recibir apoyo educativo.</li> <li>• Esta medida se suele adoptar con alumnado que requiere educación especial, así como con inmigrantes, miembros de minorías culturales y aquellos que no dominan la lengua de instrucción.</li> <li>• Una de sus consecuencias es el etiquetado de alumnos y una disminución del nivel de la instrucción recibida.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Adaptaciones curriculares individuales exclusoras</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se adapta el currículo oficial al nivel de aprendizaje de un alumno en concreto (o de un grupo de alumnos o alumnas) reduciendo el nivel de dificultad de los contenidos.</li> <li>• Esta medida suele llevarse a cabo con grupos particulares de alumnado: alumnos de educación especial, inmigrantes y quienes han de aprender la lengua de instrucción.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Optatividad exclusora</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La elección de una materia o un conjunto de materias desemboca en desigualdad de oportunidades académicas y sociales en el futuro.</li> <li>• Cuando esto sucede, la elección de materias o “itinerarios” suele estar fuertemente asociada al estatus socio económico familiar y a las expectativas del profesorado.</li> </ul>

Traducción propia a partir de: INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. European Commission, Directorate-General for



Research, 6th Framework Programme for Research – Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. p.31

#### **4. *Inclusión*: alternativa al *mixture* y *streaming* como respuesta a la diversidad**

La *inclusión* incluye un conjunto de prácticas educativas que suponen una alternativa al *mixture* y al *streaming*, y que están dando una respuesta satisfactoria a la diversidad de alumnado, tanto en sus niveles de aprendizaje como en sus contextos socioeducativos, contribuyendo a la igualdad de oportunidades, de resultados y al éxito escolar de todos y todas.

Las prácticas dentro de la modalidad de *inclusión* afrontan la diversidad en las aulas, sin adaptar el contenido a los diferentes niveles del alumnado y sin crear grupos de nivel para ello. Al contrario, se basan en mantener la heterogeneidad del aula incorporando recursos en su interior, que proporcionen el apoyo necesario de manera compartida y para que todos y todas alcancen los mismos contenidos de aprendizaje. Aquellos apoyos y recursos que las prácticas de *streaming* utilizaban para dividir al alumnado por niveles, se utilizan en la *inclusión* para ayudar al alumnado en el contexto de su aula de referencia. El objetivo es hacer accesible el currículo ordinario a todo el alumnado, sin reducirlo, con apoyos (profesorado de apoyo, ayuda entre pares, voluntariado, etc.) que faciliten el seguimiento de los contenidos de aprendizaje por parte de todos los alumnos y alumnas. Otra alternativa de *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.

Cuando contamos con grupos heterogéneos, el aprendizaje cooperativo es una alternativa a las agrupaciones por niveles que ha mostrado su eficacia en el aprendizaje, en la mejora de la autoestima, la aceptación de alumnado con discapacidad y las relaciones interculturales (Braddock & Slavin, 1992; Johnson, Johnson, & Holubec, 1994; Slavin, 1991; Stevens & Slavin, 1995). Las interacciones que se establecen entre el alumnado más desaventajado con los que tienen mejores resultados benefician a ambos. El trabajo en grupos heterogéneos, los objetivos grupales, así como la responsabilidad individual son algunas de sus características, así como la interdependencia

positiva entre el alumnado, que implica el establecimiento de ayuda entre alumnado de diferente rendimiento para lograr objetivos compartidos.

El aprendizaje dialógico, también parte de una concepción cooperativa entre el alumnado en grupos heterogéneos dentro del aula, pero va más allá, promoviendo el aprendizaje a través del diálogo no sólo entre el alumnado sino entre todos los agentes de la comunidad educativa que interactúan con el alumnado (Aubert, et al. 2008, Elboj, et al. 2002; Flecha, 1997; Freire, 1998; Wells, 1999). Las prácticas basadas en el aprendizaje dialógico incluyen la participación de diversos tipos de profesionales, voluntariado y familiares en las aulas. El objetivo es incluir en el aula diferentes recursos presentes en la comunidad, incrementar el número y diversidad de las interacciones y, de esta manera, aumentar las posibilidades de aprendizaje instrumental y la mejora de la convivencia entre el alumnado.

**Tabla 2: Modalidades de *inclusión***

TIPOS DE INCLUSIÓN	DESCRIPCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ▪ <b>Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos</b></li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Este tipo de inclusión consiste en proporcionar más apoyo mediante la redistribución de recursos humanos en aulas con alumnado diverso. En la mayoría de los casos es el profesorado quien proporciona este apoyo, aunque también pueden intervenir en el aula familiares o miembros de la comunidad.</li> <li>4. Los Grupos Interactivos han resultado ser una forma muy útil de agrupamiento heterogéneo con una distribución alternativa de recursos. En los Grupos Interactivos, las clases se organizan en pequeños grupos heterogéneos de alumnos y alumnas, cada uno a cargo de una persona adulta (profesor/a y/o voluntario/a) que facilita la interacción y la colaboración entre el alumnado. El tutor o tutora se encarga de coordinar las actividades en el aula y de proporcionar apoyo cuando es preciso.</li> <li>5. En la mayoría de los centros, los recursos humanos adicionales se destinan a grupos específicos de alumnos y alumnas, como, por ejemplo, los que se considera que requieren educación especial, inmigrantes y pertenecientes a minorías, y aquellos y aquellas que tienen dificultades relacionadas con la lengua. Este apoyo permite este alumnado permanecer dentro de su grupo de referencia.</li> </ol>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ▪ <b>Desdobles en grupos heterogéneos</b></li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Distintos profesores o profesoras se hacen cargo de diferentes grupos heterogéneos de alumnos o alumnas. El grupo de referencia se puede desdoblar, por ejemplo, en dos subgrupos de 12 niños o niñas, sin hacer una selección por niveles de aprendizaje.</li> <li>7. Este tipo de agrupamiento es frecuente en algunas materias (por ejemplo, en lenguas y en matemáticas), y permite organizar la clase de manera distinta y reducir la ratio profesor/alumno.</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ▪ <b>Ampliación del tiempo de aprendizaje</b></li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. La posibilidad de ampliar el tiempo de aprendizaje o de organizar actividades académicas adicionales es más común en el caso del alumnado que vive en áreas socialmente deprimidas o pertenece a minorías.</li> <li>9. Esto puede traducirse en una ampliación del horario escolar, en proporcionar ayuda para el alumnado y sus familias mediante clases en el centro o en casa, y en la oferta de actividades educativas en períodos vacacionales y en horario extraescolar durante el curso.</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ▪ <b>Adaptaciones curriculares individuales inclusivas</b></li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. La adaptación curricular individual inclusiva no se concibe como una reducción de los contenidos que un alumno o alumna ha de adquirir, sino como una adaptación de los métodos de enseñanza para facilitar al alumno o alumna el aprendizaje.</li> </ol>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ▪ <b>Optatividad inclusiva</b></li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. La elección de materias optativas no se basa en el nivel de rendimiento del alumnado, sino en sus preferencias, y no conduce a un callejón sin salida.</li> <li>12. No reduce las oportunidades educativas y sociales del alumnado en el futuro, sino que garantiza que éste tendrá las mismas posibilidades en cualquier opción que escoja.</li> </ol>

Traducción propia a partir de: INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. European Commission, Directorate-General for Research, 6th Framework Programme for Research – Citizens and Governance in a Knowledge-based Society, pp. 42-43.

### 5. Diferencias entre *Inclusión*, *Mixture* y *Streaming*: distribución de recursos y éxito del alumnado.

En el análisis de los tres modelos, una de las principales dificultades es que las prácticas de *mixture* e *inclusión* tienden a confundirse. Las evaluaciones internacionales analizan el *streaming*, tal como

hemos visto, con algunas contradicciones, como el modelo que agrupa al alumnado o diferencia el contenido educativo en función de su nivel de aprendizaje. Sin embargo, comparan el *streaming* con las agrupaciones heterogéneas, es decir, con el *mixture* y la *inclusión* conjuntamente, sin diferenciarlas; de esta forma, en estas evaluaciones no podemos conocer si las escuelas que no hacen *streaming* siguen un modelo de *mixture* o de *inclusión*. Por tanto, no se pueden establecer conclusiones claras respecto al modelo *streaming*, pero tampoco podemos obtenerlas respecto a las otras dos modalidades, porque no aparecen diferenciadas. Las evidencias muestran los resultados negativos del *streaming* en el aprendizaje, pero no permiten precisar cómo contribuirían el *mixture* y la *inclusión* a estos resultados.

Se puede establecer un análisis comparativo de las tres modalidades a partir de los recursos existentes y la utilización que se hace de estos, analizando posteriormente los resultados obtenidos en cada caso. El modelo *mixture* parte de los recursos tradicionales: un profesor o profesora por aula ante un alumnado diverso, tanto en nivel académico como en contexto socio-cultural; el *streaming* añade recursos para atender de forma diferenciada a los diferentes niveles de alumnado; la *inclusión* utiliza los mismos recursos que el *streaming*, pero los mantiene en el contexto del aula ordinaria y para alcanzar unos objetivos comunes para todo el alumnado.

**Tabla 3: Mixture, Streaming e Inclusión**

	MIXTURE	STREAMING	INCLUSIÓN	
<b>Basados en</b>	Igualdad de oportunidades	Diferencia	Igualdad de resultados/ Igualdad de diferencias	
<b>Agrupamiento</b>	Heterogéneo	Homogéneo	Heterogéneo	
<b>Recursos humanos</b>	1 profesor o profesora	Más de un profesor o profesora	Más de un profesor o profesora	
<b>¿Juntos o separados?</b>	Juntos	Separados	Juntos	Separados
	1) Clases con niveles de aprendizaje diversos	1) Actividades de aprendizaje organizadas según niveles de rendimiento: a. agrupaciones del alumnado por nivel en aulas distintas	1) Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos	2) Desdobles en grupos heterogéneos

b. agrupaciones del  
alumnado por nivel  
dentro de la misma aula  
2) Grupos de refuerzo y  
de apoyo separados de  
su grupo de referencia

Traducción propia a partir de: INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. European Commission, Directorate-General for Research, 6th Framework Programme for Research – Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. p.37.

## 6. Los grupos interactivos: la *inclusión* puesta en marcha

Los grupos interactivos (Aubert & García, 2001, Díez-Palomar, et al. 2010, Herrero, & Brown, 2010) son una forma concreta de agrupación del alumnado que parte de la diversidad existente entre los alumnos y alumnas de un aula y gestiona esta diversidad y los recursos existentes en la escuela y más allá de ella para conseguir resultados educativos de éxito en todo el alumnado. Los grupos interactivos se basan en el aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) y se llevan a cabo en centros educativos que se han transformado en Comunidades de aprendizaje.

Las Comunidades de aprendizaje (Elboj, et al. 2002) son un proyecto de transformación social y de educativa de los centros escolares, basado en prácticas educativas avaladas por la comunidad científica internacional, que están garantizando el éxito escolar para todo el alumnado y la mejora de la convivencia. Estos centros educativos no se adaptan al contexto más o menos desfavorecido del alumnado, sino que parten de la transformación de centro para la transformación del entorno educativo, y para ello cuentan con la participación de la comunidad en todos los espacios, incluida el aula.

Los grupos interactivos son un elemento clave de las Comunidades de Aprendizaje, que se basan en introducir 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. Estos recursos van desde profesorado de apoyo, a personas voluntarias, que pueden ser familiares del alumnado, exalumnos, estudiantes universitarios, personas de la comunidad, etc. Estas personas tienen que depositar unas altas expectativas y una confianza plena en las capacidades que el alumnado tiene para aprender y lograr el éxito académico y social.

En los grupos interactivos el aula se divide habitualmente en pequeños grupos de alumnos y alumnas heterogéneos, tanto en nivel de aprendizaje, como contexto sociocultural y de género. Las personas adultas que hay dentro del aula dinamizan cada uno de los grupos, que durante unos 20 minutos realizan una actividad diferente dentro de la materia que están dando, de forma que al finalizar una clase, por ejemplo de una hora, cada grupo ha completado todas las actividades. 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. Habitualmente la interacción entre el alumnado da mejores resultados que la explicación de una persona adulta, porque los niños y niñas utilizan un lenguaje más próximo y tienen más reciente la experiencia de haber asimilado el mismo aprendizaje. Los grupos interactivos aseguran dos principios en los que se basa el aprendizaje dialógico: la solidaridad y la dimensión instrumental; la solidaridad al establecer un trabajo en equipo que no discrimina, que respeta la diversidad, y que potencia la autoestima y las habilidades comunicativas; y la dimensión instrumental ya que los grupos interactivos se priorizan en aquellas materias que son más útiles para desenvolverse en la actual sociedad informacional, como es la lectoescritura.

Los grupos interactivos, basados en agrupaciones heterogéneas y con una reorganización de los recursos existentes en la comunidad, es una forma en que muchas escuelas están llevando a cabo la *inclusión*. Un ejemplo del aprovechamiento de los recursos y la diversidad en las aulas, lo encontramos en los familiares del alumnado inmigrante que participan como voluntarios en los grupos interactivos. Estas personas voluntarias a menudo poseen unas habilidades y conocimientos diferentes de las que posee el profesorado e incluso otras personas voluntarias autóctonas, que son muy valiosos a la hora de potenciar el aprendizaje del alumnado. Este es el caso de algunos de los

familiares inmigrantes que participan, que tienen un elevado nivel de inglés que posibilita una mejora considerable del aprendizaje de esta lengua en el aula. Éste es un ejemplo de cómo con esta forma de organizar las aulas se puede aprovechar la diversidad, no sólo entre el alumnado sino entre todas las personas participantes, para aportar más matices al aprendizaje, y que esta diversidad sea un factor enriquecedor y de creación de conocimiento (Aubert, et al 2008, Díez-Palomar, et al. 2010). La investigación desarrollada en el proyecto MISXTRIN permitirá, entre otros aspectos, recoger evidencias de cómo esta actuación inclusiva está contribuyendo al éxito educativo de alumnado diverso en nuestras escuelas.

## 7. Conclusión

Los resultados del 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) permitirán conocer cómo se concreta cada modalidad de agrupación del alumnado en los centros educativos de enseñanza obligatoria en España y cuál es la relación entre las diferentes modalidades de agrupación y los resultados académicos del alumnado. Estos resultados serán presentados en una jornada a finales de 2011.

La literatura internacional ha aportado evidencias en los últimos años sobre las diferentes oportunidades y los diferentes resultados educativos que tiene el alumnado en función de la forma en que se responde a sus diferentes niveles educativos y de cómo se les agrupa en función de ello. Es necesario disponer de evidencias también en nuestro contexto. El objetivo de la investigación presentada es poder determinar qué modalidad de agrupación lleva al éxito educativo, específicamente en las escuelas de España. Esto permitirá, por un lado, ampliar el conocimiento y datos existentes a nivel internacional en este campo. Por otro lado, y más importante, permitirá que las decisiones que las administraciones y centros educativos tomen a este respecto estén basadas en evidencias científicas y de esta manera aseguren con mayores garantías de éxito una educación eficiente y equitativa que lleve al éxito escolar a todo el alumnado.

## 8. Bibliografía

Aubert, A., García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.



- Aubert, A., Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Braddock, J.H. & Slavin, R.E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Chorzempa, B. F. & Graham, S. (2006). Primary-Grade Teachers' Use of within-Class Ability Grouping in Reading. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 529-541.
- Comisión Europea. (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Bruselas, 8/9/2006, COM(2006) 481 final. SEC (2006) 1096.
- De Haan, M. & Elbers, E. (2005). Peer Tutoring in a Multiethnic Classroom in the Netherlands: A Multiperspective Analysis of Diversity. *Comparative Education Review*, 49 (3), 365-388.
- Díez-Palomar, Rue L. & García P. (2010). Matemàtiques i grups interactius: ensenyament i aprenentatge des del punt de vista de les interaccions. *Temps d'Educació*, 38, 135-151.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. (O.P. 1996).
- Herrero, C., & Brown, M. (2010). Distributed Cognition in Community-based Education, *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 253-268.
- INCLUD-ED Project. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. (2006-2011). 6<sup>th</sup> Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. (2009). *Actions for success in schools in Europe*. European Commission, Directorate-General for Research, 6th Framework Programme for Research – Citizens and Governance in a Knowledge-based Society.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Chrostowski, S.J. (2004). *TIMSS 2003 International Mathematics Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33 (2), pp. 76-81.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New York, Vail-Ballou Press.
- OCDE. (2003). PISA Database. [http://pisaweb.acer.edu.au/oecd\\_2003/oecd\\_pisa\\_data.html](http://pisaweb.acer.edu.au/oecd_2003/oecd_pisa_data.html)
- OCDE. (2007). *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. Results from PISA 2006*. [http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en\\_32252351\\_32236191\\_39718850\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html)
- OCDE. (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student performance in reading, mathematics and science. Volume I*. [http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en\\_32252351\\_46584327\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_46584327_46567613_1_1_1_1,00.html)
- OCDE. (2010b). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, policies and practices. Volume IV*. [http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en\\_32252351\\_46584327\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_46584327_46567613_1_1_1_1,00.html)
- Puigdemívol, I. & Krastina L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: practiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació*, 38, 95-113.
- Slavin, R. (1991). Synthesis of Research of Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71.
- Stevens, R., & Slavin, R. (1995). The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321.
- Watanabe, M. (2008). Tracking In The Era of High Stakes State Accountability Reform: Case Studies Of Classroom Instruction In North Carolina. *Teachers College Record*, 110, 489-534.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Youdell, D. (2003). Identity Traps or How Black Students Fail: the interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24 (1), 3-20.
- Zimmer, R. (2003). A New Twist in the Educational Tracking Debate. *Economics of Education Review*, 22(3), 307.

