

# **Presencia del streaming, mixture e inclusion en los centros educativos españoles de primaria y secundaria.**

## **Resultados de la encuesta nacional del proyecto I+D, MIXSTRIN**

Asunción CIFUENTES GARCÍA  
Luis TORREGO EGIDO  
Gregor SILES MOLINA

Correspondencia

Asunción Cifuentes García  
Universidad de Burgos

Luis Torrego Egido  
Universidad de Valladolid

Gregor Siles Molina  
Universidad de Barcelona

E-mails:  
acifu@ubu.es  
ltorrego@pdg.uva.es  
gsilesm@ub.edu

Recibido: 10/03/2012  
Aceptado: 01/04/2012

### **RESUMEN**

La investigación I+D+I, *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: "Mixture", "Streaming" e Inclusion (2009-2011)* ha aportado un análisis cuantitativo y cualitativo sobre la presencia de estas modalidades de agrupación de alumnado en los centros españoles de educación primaria y secundaria. Los resultados cuantitativos reflejan que las prácticas que se dan con mayor incidencia son las de streaming. Los estudios de caso demuestran que los centros que implementan el modelo de inclusión con el uso de recursos de la comunidad para el trabajo con grupos heterogéneos consiguen una clara mejora de aprendizajes y rendimiento académico.

**PALABRAS CLAVE:** Agrupamiento educacional, rendimiento escolar, éxito escolar.

## ***Mixture, streaming and inclusion at Spanish primary and secondary schools***

### **ABSTRACT**

Within the research project *Ways of grouping students and their relation with school success: "Mixture", "Streaming" and Inclusion (National Plan I+D+I – 2009/2011)* a quantitative and qualitative analysis of the presence of these forms of grouping students in primary and secondary education Spanish was carried out. The quantitative results reveal that the

streaming practices are the most common. The case studies show that schools that implement the inclusion model with the use of community resources to work with heterogeneous groups achieve a significant improvement of learning and academic performance.

**KEY WORDS:** Educational grouping, academic achievement, school success.

## 1. Introducción

El proyecto de investigación MIXSTRIN, *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusión* (Plan Nacional I+D+I, Ministerio de Ciencia e Innovación, 2008-2011)<sup>1</sup>, ha estudiado las modalidades de agrupación del alumnado definidas por la comunidad científica internacional, para analizar en qué medida se están desarrollando prácticas correspondientes a una u otra modalidad en los centros educativos públicos españoles, de educación primaria y de educación secundaria obligatoria.

La base teórica del MIXSTRIN es la investigación INCLUD-ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006-2011)<sup>2</sup>, proyecto integrado del Sexto Programa Marco de investigación de la Comisión Europea, la investigación continental de mayor nivel científico y recursos realizada hasta el momento sobre educación.

Uno de los resultados obtenidos en INCLUD-ED (2009)<sup>3</sup> 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: *mixture*, *streaming* e *inclusion*, que se concretan en diferentes prácticas específicas de la organización del aula y del centro escolar, y que van acompañadas de resultados educativos diferenciados. Esta clasificación se obtuvo a partir de un análisis de los sistemas educativos de los países de la Unión Europea y las teorías que los sustentan<sup>4</sup>, así como de los resultados educativos obtenidos por los diferentes países en los estudios cuantitativos internacionales, como PISA<sup>5</sup>, TIMSS y PIRLS<sup>6</sup>.

---

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

2. <http://www.ub.edu/includ-ed/>

3. Publicado en también castellano (INCLUD-ED, 2011).

4. Se analizaron los sistemas educativos de los países de la UE-25 y Rumania.

5. Programme for International Student Assessment, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

6. Trends in International Mathematics and Science Study y Progress in International Reading Literacy Study, ambos desarrollados por la International Association for the Evaluation of Educational Assessment.

En el presente artículo expondremos las tres formas de agrupación del alumnado definidas por la comunidad científica internacional. Seguidamente mostraremos la metodología que se ha desarrollado en el proyecto MIXSTRIN, en el que en una primera fase se ha realizado un estudio cuantitativo y en una segunda fase un estudio cualitativo. En tercer lugar explicaremos los resultados referentes al estudio cuantitativo. Posteriormente expondremos los principales resultados del estudio cualitativo, acompañados de algunas citas del trabajo de campo realizado, y finalizaremos el artículo con unas breves conclusiones.

## **2. Formas de agrupación del alumnado: streaming, mixture e inclusión**

La comunidad científica educativa internacional ha definido como *Mixture*, la organización del aula tradicional, en la que se incluye a todo el alumnado de un grupo, heterogéneo en cuanto a nivel educativo y con un único profesor o profesora (INCLUD-ED, 2009). Esta organización del aula parte de la igualdad de oportunidades, ya que todo el alumnado comparte unos mismos objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje, con independencia de las características individuales de éstos. La práctica de esta modalidad encuentra serias dificultades para dar respuesta a un alumnado cada vez más diverso y de diferentes contextos socioculturales. Estas dificultades han llevado a buscar otras modalidades alternativas para atender a esta diversidad.

El *streaming* ha sido definido por la Comisión Europea (2006) como la adaptación del currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, en función de su rendimiento, dentro de un mismo centro educativo. El *streaming* es una de las respuestas que algunos sistemas y centros educativos están dando, cuando la modalidad de *mixture* fracasa, como práctica para atender a la diversidad de alumnado y de niveles de aprendizaje que se pueden dar en un aula.

Las diferentes investigaciones y evaluaciones internacionales han demostrado los efectos negativos del *streaming* en la eficiencia y equidad de los sistemas educativos. Los estudiantes que son ubicados en los grupos de nivel más bajo tienden a ver reducido el tiempo destinado al aprendizaje y reciben menos estímulos para pensar críticamente (CHORZEMPA y GRAHAM, 2006). Además, se les expone de forma notable a menos contenido, a habilidades de más bajo nivel, reciben una formación de inferior calidad, ven reducida su autoestima y aumenta su probabilidad de abandono escolar (BRADDOCK y SLAVIN, 1992, OLIVER y GATT, 2010). Los estudiantes con más dificultades son los que resultan más perjudicados en su aprendizaje, ya que se reduce su aprendizaje en lugar

de acelerarlo y se incrementan las desigualdades entre grupos. Por otra parte, el *streaming* reduce el efecto que los compañeros y compañeras con mejor rendimiento tienen en el alumnado con rendimiento medio y bajo, mientras que este efecto no resulta modificado en el caso del alumnado que tiene rendimiento más alto (ZIMMER, 2003; PUIGDELLÍVOL y KRASTINA, 2010). Asimismo, el alumnado que es asignado a los grupos de nivel más bajo es mayoritariamente el que pertenece a minorías étnicas y a contextos sociales desfavorecidos (YOUDELL, 2003; DE HAAN y ELBERS, 2005).

En los datos de las evaluaciones internacionales se observa que el *streaming* es una práctica extendida a nivel europeo y mundial. Los resultados de PISA 2009 manifiestan los efectos negativos de las prácticas de *streaming* en los resultados académicos. En un mismo país, el alumnado de aquellas escuelas que realizan prácticas de separación por niveles, obtiene peores resultados que los que estudian en aquellas escuelas en las que no se aplican (OCDE, 2010).

Sin embargo, las evaluaciones internacionales muestran grandes contradicciones en los niveles de *streaming* existentes en algunos de los países, dada la confusa caracterización de las prácticas de *streaming* en dichas evaluaciones y por las dificultades que surgen en su estudio, impidiendo así un análisis exhaustivo de su desarrollo y consecuencias académicas. Esto llevó desde el proyecto INCLUD-ED (2009) a crear una clasificación de las diversas prácticas de *streaming* y a definir los criterios en que se basan, para facilitar su análisis y superación. Prácticas que describimos a continuación: “Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento”, una de las formas más habituales de *streaming* es el separar al alumnado por niveles de rendimiento –ya sea en diferentes aulas o dentro del mismo aula, en todas o algunas asignaturas– y añadiendo más recursos humanos para atender a los diferentes grupos. “Grupos de refuerzo o de apoyo separados del grupo de referencia”, en los que alumnos o alumnas se separan de su grupo de referencia durante el horario escolar para recibir apoyo educativo. “Adaptaciones curriculares individuales excluseras”, en las que 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. Y “Optatividad exclusera” en la que la elección de una o un conjunto de asignaturas desemboca en desigualdad de oportunidades académicas y sociales en el futuro.

La tercera modalidad de agrupación, la *inclusion*, recoge el conjunto de prácticas educativas que suponen una alternativa a las dos opciones anteriores y en las que ante la diversidad en las aulas, no se adapta el contenido al nivel del alumnado creando grupos de nivel, sino que se mantiene la heterogeneidad del aula pero incorporando recursos en su interior. Se proporciona el apoyo necesario

en un entorno compartido y con un mismo contenido de aprendizaje. Los recursos y apoyos que las prácticas de *streaming* utilizaban para separar al alumnado por niveles, se utilizan para ofrecer estos apoyos dentro del aula ordinaria. El objetivo es que todo el alumnado alcance el currículo ordinario, y para ello se introducen ayudas (voluntariado, ayuda entre iguales, etc.) que faciliten el seguimiento de los contenidos de aprendizaje.

En las bases teórico-prácticas de la *inclusion* encontramos el aprendizaje cooperativo (BRADDOCK y SLAVIN, 1992; JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, 1994; SLAVIN, 1991; STEVENS y SLAVIN, 1995) que ha mostrado efectos positivos en el aprendizaje, la autoestima, la aceptación de alumnado con discapacidad y las relaciones interculturales, tanto para el alumnado más desaventajado como el que tiene mejores resultados, y que constituye una alternativa a la agrupación por niveles. Otra aportación es el aprendizaje dialógico, que también parte de la cooperación entre el alumnado en grupos heterogéneos dentro del aula, pero va más allá al promover el aprendizaje a través del diálogo que se da, no sólo entre el alumnado, sino entre todos los agentes educativos que interactúan con el mismo (AUBERT *et al.*, 2008; ELBOJ *et al.*, 2002; FLECHA, 1997; FREIRE, 1998; WELLS, 1999).

Las diferentes prácticas de *inclusion* también han sido categorizadas en el proyecto INCLUD-ED (2009): “Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos”, comporta una redistribución de los recursos humanos del centro, proporcionando más apoyo dentro del aula ante un alumnado diverso, permitiendo así que todo el alumnado pueda permanecer dentro de su grupo de referencia. Este apoyo lo puede realizar el profesorado, pero también pueden intervenir personas voluntarias en el aula como familiares u otros miembros de la comunidad. “Ampliación del tiempo de aprendizaje”, donde se proporciona apoyo académico al alumnado con más dificultades pero fuera del horario lectivo, evitando así que esta ayuda se dé mientras en el aula se están trabajando otros contenidos curriculares. “Desdobles en grupos heterogéneos”, en los que el grupo se divide atendido por diferentes profesores, para reducir la ratio en materias instrumentales. “Adaptaciones curriculares inclusivas”, que no comportan una reducción de los contenidos sino una adaptación para facilitar el aprendizaje. Y por último, “Optatividad inclusiva”, es la elección de asignaturas que no limita las oportunidades educativas en el futuro.

En resumen, en función de los recursos podemos diferenciar las modalidades, observando que el modelo *mixture* utiliza los recursos tradicionales: un profesor o profesora por aula; el *streaming* añade recursos para atender a los diferentes niveles de alumnado y los separa; la *inclusion* utiliza los mismos recursos que

el *streaming*, pero los mantiene en el aula ordinaria con el fin de alcanzar unos objetivos comunes para todo el alumnado.

### **3. Metodología de la Investigación**

El proyecto I+D MIXSTRIN, se ha desarrollado en dos fases de investigación. En una primera se ha realizado un estudio cuantitativo que ha permitido identificar y describir qué modalidades de agrupación del alumnado se están desarrollando en los centros educativos de primaria y secundaria, cómo se concretan y se distribuyen los recursos en cada una de ellas.

Para su consecución se diseñaron dos cuestionarios, uno para educación primaria y otro para educación secundaria, siguiendo los criterios definidos en el proyecto INCLUD-ED (2009), en relación a las tres modalidades de agrupación. Las preguntas de los cuestionarios se distribuyeron a lo largo de un número de bloques temáticos. El cuestionario de primaria contenía un total de 39 preguntas organizadas en cinco bloques temáticos: escuelas que establecen más de un grupo-clase por curso, agrupaciones y recursos humanos dentro de la clase, alumnado fuera del aula ordinaria, adaptación curricular y extensión del tiempo de aprendizaje. El cuestionario de secundaria, contenía 43 preguntas organizadas en los mismos bloques que el de primaria y con un sexto bloque adicional sobre optatividad de asignaturas y relación con los estudios futuros. Ambos cuestionarios iban precedidos por un bloque de datos sociodemográficos (situación, profesorado y perfil del alumnado) y otro sobre la organización de las escuelas (número de clases por cada curso).

La población objeto de estudio han sido los centros educativos públicos de primaria y secundaria de España. El tamaño de las dos sub-muestras de centros educativos públicos ha sido de 366 centros de primaria y 316 centros de secundaria, extraídos de manera aleatoria simple. En la muestra de primaria, el error aceptado se sitúa en el 5,1% (para un 95% de intervalo de confianza), mientras que la precisión en el caso de los centros de secundaria se sitúa en un error aceptado del 5,3% (con el mismo margen de confianza)<sup>7</sup>.

La implementación de los cuestionarios se realizó en el curso 2009-2010 y el alcance del estudio ha sido un total de 265.231 estudiantes (37,5% de primaria,

---

7. La muestra se extrajo a partir del número total de centros registrados para el curso 2008-2009, 10.121 centros públicos de primaria y 4.612 centros públicos que solamente impartían secundaria. Consultado en la web del Ministerio de Educación y Ciencia en febrero de 2009.



y 62,5% de secundaria) y 26.689 docentes (el 31% de primaria frente al 69% de secundaria), según los datos que nos facilitaron los mismos centros.

En una segunda fase del proyecto, y con el objetivo analizar en centros representativos de cada una de las modalidades e identificar las relaciones entre las modalidades de agrupación del alumnado y resultados académicos que obtienen, se llevó a cabo un estudio cualitativo en centros educativos de primaria y de secundaria, representativos de modalidades de agrupación del alumnado de *streaming* e *inclusión*. El estudio cualitativo se llevó a cabo con un enfoque metodológico comunicativo crítico (GÓMEZ *et al.*, 2006; GÓMEZ, PUIGVERT y FLECHA, 2011), perspectiva cuyas bases teóricas son diversas e interdisciplinares, incluyendo autores como Habermas, Mead, Shütz o Garfinkel. Esta metodología parte de que las personas son agentes sociales, capaces de lenguaje y acción y, por tanto, de contribuir a la creación de conocimiento.

El análisis cualitativo ha consistido en cinco estudios de caso en centros educativos, de los cuales dos son escuelas de educación primaria y tres son institutos de educación secundaria; dos son representativos de *streaming* (una escuela y un instituto) y tres de *inclusión* (una escuela y dos institutos), distribuidos por diferentes puntos del territorio español<sup>8</sup>. La selección de los centros educativos se basó en dos criterios: centros educativos que disponen de evaluaciones externas del nivel de competencias del alumnado; y centros educativos similares –nivel socioeconómico medio-bajo y diversidad cultural de la población–, factores que pueden condicionar los resultados académicos del alumnado y que nos han aportado información del diferente impacto de las formas de agrupación de sobre los grupos de alumnado más vulnerable, aquel que necesita más de actuaciones educativas de éxito para superar su mayor riesgo de exclusión educativa y social<sup>9</sup>.

---

8. Galicia, Castilla y León, Castilla-La Mancha, País Vasco y Andalucía

9. La investigación se diseñó para realizar dos estudios de caso, uno en primaria y otro en secundaria, de cada una de las tres modalidades de agrupación. Dado que el estudio cuantitativo mostró que las modalidades de *streaming* y de *inclusión* son las que se dan con mayor frecuencia, tanto en primaria como en secundaria, las escuelas escogidas son representativas de dichas modalidades. No obstante, las escuelas elegidas no desarrollan siempre prácticas relacionadas con estas modalidades, sino que estas normalmente se alternan con prácticas de *mixture*. Uno de los estudios de caso, un centro de secundaria *inclusión*, finalmente por dificultades legales no pudo facilitar las evaluaciones externas, por lo que se decidió ampliar el trabajo de campo a otro estudio de caso de secundaria dentro de la modalidad de *inclusión* del que sí tuvimos acceso a las evaluaciones externas. Aun así, seguimos manteniendo también el primer centro de secundaria de *inclusión* porque la información recogida arrojaba un conocimiento de gran calidad sobre esta modalidad. Aunque no pudiéramos relacionar esta información con los resultados académicos del alumnado, las aportaciones y los testimonios desde los diferentes colectivos de este centro han constatado la mejora de los aprendizajes instrumentales.

## **4. Resultados de la Encuesta Nacional**

### **4.1. Organización del aula y el centro en la modalidad Mixture**

Los resultados de la implementación de los dos cuestionarios nos muestran que el *mixture*, la forma tradicional de organización de las aulas, no es la forma más habitual de organizar los centros educativos, especialmente en las escuelas de primaria. En la muestra de educación primaria, tan sólo un 19,9% de las escuelas ha afirmado que sólo hay una maestra o maestro siempre en el aula. En el resto de los casos, en alguna ocasión o siempre hay otra persona adulta dando apoyo, aunque esta puede ser utilizada bien para prácticas de *streaming* o de *inclusion*. Es importante tener en cuenta que las escuelas que sólo cuentan con un maestro o maestra en las aulas, pueden haber separado previamente los grupos clase, realizar agrupaciones dentro del aula, diferenciar los objetivos, contenidos y materiales, todo ello según el nivel de aprendizaje del alumnado. Todos estos casos, al cruzarlos con el 19,9% de los centros que han respondido que sólo hay una maestra o maestro siempre, dejan en un número muy pequeño los centros de primaria que se basan en el modelo *mixture*.

En educación secundaria, el número de centros que dicen tener sólo un profesor o profesora son un 65,5%. Al cruzar esta variable con el criterio de agrupación del alumnado, un 34,2% de los centros respondió que agrupan al alumnado de forma heterogénea intencionalmente –con alumnado con niveles de conocimiento diferente– y sólo cuentan con un profesor o profesora. A tenor de este resultado, podemos afirmar que una tercera parte de los centros de secundaria aplica la modalidad de *mixture*.

### **4.2. La organización del aula y el centro en la modalidad Streaming.**

El *streaming* es una práctica frecuente tanto en primaria como en secundaria. En ambos niveles educativos encontramos representadas de forma significativa tres formas de *streaming*: organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento, grupos de refuerzo o apoyo separados del aula de referencia y adaptaciones curriculares individuales excluseras.

En primaria encontramos que en el 39,9% de las escuelas los objetivos y contenidos de aprendizaje impartidos al alumnado de cada grupo clase son diferentes, o bien los mismos en algunas asignaturas y diferentes en otras, más o menos ambiciosos según el nivel de conocimientos de cada grupo-clase. Por otra parte, un 57,9% de las escuelas realizan agrupaciones dentro del aula y las



actividades que se realizan tienen diferentes objetivos de aprendizaje y nivel de contenido, según los conocimientos previos del alumnado de cada grupo.

En secundaria un 63,6% de los centros adaptan los contenidos y objetivos de aprendizaje a las diferentes clases, ya sea de forma permanente o en algunas asignaturas. Asimismo, un 54% de los centros organiza las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento en grupos dentro del aula, que diferencian los objetivos y contenidos de aprendizaje en función del nivel de conocimientos previos del grupo.

En las escuelas de primaria la práctica más común de *streaming* que encontramos es que haya alumnado realizando actividades de aprendizaje o refuerzo fuera del aula de referencia, en horario lectivo. Un 82% de las escuelas realiza esta práctica en algunas asignaturas o actividades concretas, fundamentalmente en matemáticas (66%), seguida de las lenguas castellana (55%) y cooficial (30%), es decir, en las asignaturas instrumentales. Respecto a secundaria, un 42,4% de los centros organiza estas actividades de refuerzo fuera del aula ordinaria dentro del horario lectivo, en las asignaturas de lengua castellana y literatura y en matemáticas.

Asimismo un 56,6% de las escuelas de primaria hace adaptaciones curriculares individuales exclusoras, entendidas como adaptaciones que al menos en algunos casos implican una reducción de los objetivos de aprendizaje, en asignaturas instrumentales como lengua y matemáticas. En secundaria, un total del 96,5% de los centros tiene alumnado con alguna adaptación curricular y, de ellos, un 88,6%, afirma que reduce los objetivos de aprendizaje en al menos algunos de los casos en que hacen adaptaciones individualizadas.

Los resultados de los cuestionarios también nos muestran que, a pesar de su considerable presencia, el *streaming* no es una práctica efectiva. Hay cuatro aspectos, en relación a los resultados, que respaldan esta afirmación. El primero es el hecho de que la consecución de los objetivos de aprendizaje parece depender más del nivel previo del alumnado que de las actuaciones llevadas a cabo en las aulas, ya que, tanto en primaria, un 26%, como en secundaria, un 61,7%, contestaron que los objetivos de aprendizaje se consiguen en mayor medida en los centros con un mayor nivel de aprendizaje previo. Afirmaron, por el contrario, que apenas los consiguen las clases con un menor nivel de conocimientos previos. En segundo lugar nos encontramos con la cronificación de las adaptaciones curriculares individualizadas. Aunque en la mayoría de los casos estas se planifican inicialmente como una medida temporal, en un porcentaje elevado de los casos (71% de las escuelas de primaria y 69,3% de los centros de secundaria) las adaptaciones temporales terminan siendo permanentes. Además,

el 29,7 % de centros de primaria y el 32,2% de centros de secundaria realizan adaptaciones curriculares individualizadas de manera permanente. Se muestra así la escasa eficacia de estas actuaciones para ayudar al alumnado a progresar en sus aprendizajes y ponerse al nivel del resto de compañeros y compañeras. En tercer lugar, las prácticas de *streaming* van en ocasiones acompañadas de recursos adicionales para ayudar al alumnado a alcanzar los objetivos de aprendizaje. Estos recursos adicionales se dan especialmente en las adaptaciones curriculares (el 85% de las escuelas de primaria y el 74,1% de secundaria contemplan estos apoyos extra para llevar a cabo las adaptaciones), pero los datos referentes a los resultados y a la duración de estas adaptaciones nos muestran el inefectivo uso de dichos recursos. En cuarto lugar, si bien los grupos homogéneos –en diferentes clases o dentro de la misma clase– se plantean en muchas ocasiones como flexibles y se admite la posibilidad de movilidad entre grupos, en la práctica los centros han afirmado que la movilidad se da en pocas ocasiones, tanto en primaria como en secundaria. Estos datos nos muestran al menos dos efectos de esta práctica de *streaming*. Por un lado, que no se cumple el pretendido objetivo del *streaming* de ajustarse a los diferentes niveles del alumnado para así mejorar el aprendizaje de estos, ya que no se genera la mejora suficiente que permitiría cambiar de grupo. Por otro lado, nos muestra el impacto duradero que tienen sobre el alumnado las decisiones relativas a la forma en que se organiza su enseñanza.

#### **4.3. La organización del aula y el centro en la modalidad Inclusion**

La *inclusion* en los centros educativos españoles se da en formas muy concretas y poco variadas, que se limitan al tiempo extraescolar y/o currículo no obligatorio. En los centros de primaria y secundaria no identificamos actuaciones inclusivas de manera significativa en relación a agrupaciones heterogéneas con una reorganización de recursos humanos, de desdobles en grupos heterogéneos, o de adaptaciones curriculares individuales inclusivas, de manera significativa.

En primaria las actuaciones inclusivas se concretan en la ampliación del tiempo de aprendizaje, en las que un 45% de las escuelas de primaria llevan a cabo actividades de aprendizaje instrumental fuera del horario lectivo con la finalidad de mejorar los niveles de aprendizaje del alumnado.

Los centros de secundaria muestran de forma significativa dos formas de *inclusion*: ampliación del tiempo de aprendizaje y optatividad inclusiva. Un 44% de los centros de secundaria ofrecen al alumnado actividades de aprendizaje instrumental fuera del horario lectivo. En relación a la optatividad, la mayoría de los centros, un 84,2%, ofrecen asignaturas donde la elección no impide con posterioridad cursar determinadas asignaturas o seguir determinados itinerarios

que permitan el acceso directo al bachillerato y posteriormente a los estudios universitarios.

## **5. Resultados del Estudio Cualitativo**

En ningún caso en los centros educativos analizados en los estudios de caso, las prácticas de *streaming* se relacionan con una mejora del aprendizaje del alumnado, sino que los efectos que se aprecian son los contrarios. La separación por niveles de aprendizaje, o de un alumno o grupo de alumnos del aula en materias instrumentales para recibir apoyo fuera del aula en horario lectivo, no está resultando una práctica que mejore el éxito académico de todo el alumnado, y menos aún del alumnado que es separado: *“Algunos niños tienen que salir en las clases instrumentales, y se pierden la explicación del maestro (...), y esa explicación es clave. Entonces lo que abarca en estos apoyos, lo pierde en otras cosas”*. (Grupo discusión profesorado)

El aprendizaje no sólo no aumenta, sino que las desigualdades entre alumnado se incrementan. Un problema importante de estas agrupaciones, expresado por el profesorado, es el hecho que los grupos de menor nivel suelen estar integrados por alumnado de familias con un nivel sociocultural que puede calificarse como bajo, con escaso nivel académico y que, en algunos casos, son de origen inmigrante o pertenecen a la minoría gitana. Así, las agrupaciones por niveles se convierten también en una forma de separar por características sociales: *“Sí, realmente, yo no recuerdo gente en estos grupos que tenga en sus familias educación universitaria, de nivel universitario, yo no lo recuerdo. Normalmente las familias son de más bajo nivel cultural, más bajo nivel de educación”*. (Entrevista profesora)

El profesorado implementa prácticas de *streaming* como forma de manejar la atención a la diversidad, pero no como fórmula para conseguir los mejores resultados educativos para todo el alumnado. El profesorado mismo reconoce desconocer alternativas más efectivas y equitativas de atención a la diversidad.

*Son las condiciones, realmente es la organización. Yo creo que, no sé si es el mejor sistema. Seguramente, a lo mejor, lo deberíamos investigar si hay otro mejor. Pero yo creo que probablemente el hecho de tener el número de tutores que somos y el número de especialistas, pues para poder rentabilizar lo más posible los recursos del centro. ¡Los recursos humanos! Me refiero, a nivel profesional, porque no, es que si no, no habría, no habría otra forma de poder hacerlo. ¡Vamos!, entiendo, no lo sé, a lo mejor existe, pero yo creo que se han dado muchas vueltas ya a este tema.* (Entrevista profesora)

Las escuelas analizadas dentro de la modalidad de *inclusion* han mostrado una progresión en sus resultados académicos relacionada con la implementación de esta modalidad, consiguiendo al mismo tiempo calidad y equidad en educación. Una reorganización de los recursos existentes en el mismo centro puede mejorar el rendimiento. El propio alumnado y la diversidad de niveles de aprendizaje que hay entre ellos, es un recurso para promover el aprendizaje en el aula. Por un lado, la ayuda que se da entre alumnado con diferente nivel y, por otro, el hecho de que el lenguaje y las explicaciones de los propios compañeros y compañeras son muchas veces más comprensibles para el alumnado que las del profesorado.

*Por un lado aprenden más y por otro lado se crea también un ambiente de colaboración, cuando tú pones en un grupo de determinados niveles, está un niño que le cuesta más y está el niño que termina antes, y que va ayudarles al otro a que termine, entonces se crea un ambiente de compañerismo, de colaboración, aparte que los niños; no es igual en un momento dado que yo le explique a un niño cómo tienen que hacerle, a que le explique otro niño, porque hay veces que los niños llegan más, son capaces de hacérselo ver más fácil, porque lo explican como ellos lo han entendido, y entonces a veces ellos llegan más que lo que yo llego. (Grupo discusión profesorado)*

Abrir los centros educativos a la comunidad permite introducir un amplio abanico de recursos humanos que favorece la implementación de prácticas inclusivas. Los centros educativos en los que hemos realizado los estudios de caso y que aplican las prácticas de la modalidad de *inclusion*, son centros que se han transformado en Comunidades de Aprendizaje (ELBOJ *et al.*, 2002; GATT, OJALA y SOLER, 2011). En estos centros, las personas voluntarias tienen un papel importante dentro del aula participando en los grupos interactivos (ELBOJ y NIEMELÄ, 2010). 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. Los perfiles de personas voluntarias que participan son muy diversos, tal como nos explicaba una profesora.

*(...) Familias, ex-alumnos, gente de la universidad que está haciendo magisterio, graduado en integración social, educación social, (...) jubilados del centro de mayores, (...) profesores jubilados, agentes externos como educadores de calle del barrio, los educadores de la asociación gitana también, ... cantidad de gente, (...), gente que viene a la formación de familiares, pero no que sean familiares nuestros, sino que vienen desde el centro de adultos, pues gente que ha empezado a hacer cerámica o a hacer informática que luego se han quedado de voluntarios. (Entrevista profesora)*

Todos estos voluntarios y voluntarias ponen en evidencia la gran cantidad de recursos movilizada en el centro para incluirlos en las aulas y facilitar el trabajo con alumnado con diferentes niveles de aprendizaje en un mismo grupo. Asimismo, los familiares entienden que esta agrupación heterogénea y la posibilidad de ayuda entre alumnado de diferentes niveles está directamente relacionada con una mejora de los resultados de aprendizaje.

*Prácticamente van casi todos igualados, lo hacen bien casi todos, en el tiempo todos, es que lo hacen casi todos a la vez porque está equilibrado, los que menos saben mezclados con los que más saben, porque si mezclaran todos los que están mejores se vería que los más atrasados irían peor, irían más lentos o irían poquito a poquito pero como que están mezclados y se ayudan entre ellos pues prácticamente los tres grupos o los cuatro grupos, prácticamente los grupos van casi igual, es lo que muchas veces digo, que hay grupos atrasados pero luego cuando hacemos grupos interactivos van prácticamente, terminan prácticamente al mismo tiempo, cuando es alguna ficha lo entienden perfectamente más o menos casi todos. (Relato familiar)*

*Los centros analizados dentro de la modalidad de inclusión realizan actividades de refuerzo extraescolar, dirigidas principalmente a alumnado con dificultades de aprendizaje. Asimismo, el alumnado que no puede recibir ayuda en casa para hacer los deberes o aclarar dudas, la encuentra en el mismo instituto.*

*Está dirigido al alumnado, que tienen por diversas causas dificultades, si bien algo personal o por la familia, pues se incluye en ese programa, y va por las tardes a revisión de sus tareas o supervisión de monitores, e incluye la ayuda, que a la mejor no la encuentran en casa y la pueden tener en el centro. (Entrevista profesor)*

Estas actividades tienen efecto y ayudan a superar la desventaja en el nivel de aprendizaje del alumnado que acude a ellas: “Entendemos que sí, que al final eso repercute en la nota y suelen ser alumnos que luego al final se reenganchan”. (Entrevista profesor). Ejemplos todos ellos, de cómo los centros educativos pueden aumentar el rendimiento del alumnado sin necesidad de separar por niveles.

## **Conclusión**

Los resultados del proyecto I+D MIXSTRIN han evidenciado que las actuaciones educativas inclusivas son las que acercan con mayores garantías éxito académico para todo el alumnado. Por el contrario, las prácticas de *streaming* son las que



favorecen resultados desiguales entre grupos de alumnado diverso. Sin embargo, el *streaming* es, con diferencia, la forma más frecuente de atención a la diversidad tanto en primaria como en secundaria en los centros educativos españoles, a raíz de los resultados de la encuesta nacional.

Por esta razón, es preciso erradicar las prácticas de *streaming* y evitar toda segregación basada en los niveles previos de aprendizaje, así como adaptaciones en los contenidos, objetivos y materiales que alejen a alumnos o grupos de alumnos del currículo general. El profesorado con frecuencia implementa prácticas de *streaming* como una forma de manejar la atención a la diversidad, porque desconoce alternativas más efectivas y equitativas de atención a la diversidad. Se hace necesaria una formación del profesorado basada en evidencias científicas sobre las prácticas que han mostrado ser más efectivas para promover el aprendizaje de alumnado diverso, orientada en la aplicación de actuaciones inclusivas.

El nivel de aprendizaje previo de un alumno no determina sus posibilidades futuras de aprendizaje, pero la diversidad del alumnado puede ser una dificultad si no se organizan los espacios y los recursos de forma efectiva. Se puede aprender de la experiencia de centros educativos que están obteniendo resultados de éxito para todo su alumnado, minimizando desigualdades a través de prácticas inclusivas. La experiencia de los centros analizados en los estudios de caso muestra que los mismos recursos personales se pueden utilizar con una orientación de *streaming* o de *inclusion*. La respuesta a la diversidad no está centrada fundamentalmente en la cantidad de recursos existentes sino en la forma en que estos se organizan y el uso efectivo de estos en medidas basadas en prácticas de éxito, que están evidenciando una mejora de los resultados académicos del alumnado. La actuación del profesorado de apoyo o adicional es más efectiva cuando se implementa en contextos de grupos heterogéneos y aulas regulares. El propio alumnado y la diversidad de niveles de aprendizaje que hay entre ellos también es un recurso para promover el aprendizaje en el aula. Asimismo, abrir los centros educativos a la comunidad permite introducir una amplia variedad de recursos humanos que favorece la implementación de prácticas inclusivas. De ahí la importancia de promover la participación de la comunidad en las formas que han demostrado aportar más éxito.

## **Referencias bibliográficas**

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. y 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. y 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. y ELBERS, E. (2005). "Peer tutoring in a multiethnic classroom in the Netherlands: A multiperspective analysis of diversity". *Comparative Education Review*, 49(3), 365-388.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELBOJ, C. y NIEMELÄ, R. (2010). "Sub-communities of mutual learners in the classroom: The case of interactive groups". *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- 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.
- GATT, S., OJALA, M. y SOLER, M. (2011). "Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUD-ED". *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33-47.
- GÓMEZ, J., LATORRE A., SÁNCHEZ M. y FLECHA R. (2006). *Metodología comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.
- GÓMEZ, A., PUIGVERT, L. y FLECHA R. (2011). "Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research". *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.
- 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. (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.

- INCLUD-ED. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIIE).
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1994). *Cooperative learning in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- OLIVER, E. y GATT, S. (2010). "De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos". *Review Signos*, 2010, 43(2): 279-294.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, policies and practices*. Volume IV.
- PUIGDELLÍVOL, I. y KRASINA, 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), 71-82.
- STEVENS, R. y SLAVIN, R. (1995). "The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations". *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351.
- 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.