



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Actuaciones de éxito en las escuelas europeas

N.º 9



N.º 9



IFIIE

Estudios
Create



Actuaciones de éxito en las escuelas europeas



EUROPEAN
COMMISSION

Estudios



CREADE

Colección Estudios CREADE n.º 9

Coordinación de la Colección:

Montserrat Grañeras (IFIIE)

Patricia Díaz-Caneja (IFIIE)

Natalia Gil (IFIIE)

Coordinación científica:

INCLUD-ED Consortium



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación

e Innovación Educativa (IFIIE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Fecha de edición: 2011

NIPO:

820-11-506-7 (CD)

820-11-505-1 (e-book)

ISBN:

978-84-369-5210-0 (CD)

978-84-369-5211-7 (e-book)

Depósito Legal: M-46172-2011

Imprime: Din Impresores, S.L.

Actuaciones de éxito en las escuelas europeas

Esta obra ha sido publicada con la colaboración de la Comisión Europea, Dirección General de Investigación, VI Programa Marco para la Investigación – La Ciudadanía y la Gobernanza en una Sociedad del Conocimiento (contrato N° 028603).

Tanto la información como las opiniones que figuran en esta publicación competen exclusivamente a los autores y las autoras y no reflejan necesariamente la opinión oficial de la Unión Europea. Ningún órgano o institución de la Unión Europea ni ninguno de sus representantes se hacen responsables del uso que pueda darse a la información contenida en este documento.



CONTRIBUCIONES A ESTA PUBLICACIÓN

UNIVERSITAT DE BARCELONA

CREA – Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades, España, Barcelona

Elena Duque (elena.duque@udg.edu)
Ramón Flecha (Investigador principal) (ramon.flecha@ub.edu)
Rocío García (includ-ed@ub.edu)
Paloma García (palomagarcia@ub.edu)
Carme García (carme.garciay@urv.cat)
Jesús Gómez (includ-ed@ub.edu)
Aitor Gómez (aitor.gomez@urv.cat)
Silvia Molina (silvia.molina@urv.cat)
Antonio Latorre (alatorre@ub.edu)
Esther Oliver (estheroliver@ub.edu)
Ignasi Puigdellívol (ipuigdellivol@ub.edu)
Lidia Puigvert (lidia.puigvert@ub.edu)
Sandra Racionero (includ-ed@ub.edu)
Gisela Redondo (gredondo@ub.edu)
Montse Sánchez (montsesanchezar@ub.edu)
Marta Soler (marta.soler@ub.edu)
Rosa Valls (rosavalls@ub.edu)

DONAU-UNIVERSITAET KREMS UNIVERSITAET FUER WEITERBILDUNG

Austria, Krems

Silvia Benda-Kahri (silvia.benda-kahri@donau-uni.ac.at)
Wolfgang Jütte (wolfgang.juette@donau-uni.ac.at)
Jörg Markowitsch (joerg.markowitsch@donau-uni.ac.at)
Stephanie Rammel (stephanie.rammel@donau-uni.ac.at)

CENTRE FOR EUROPEAN POLICY STUDIES

Bélgica, Bruselas

Sergio Carrera (sergio.carrera@ceps.be)
Florian Geyer (florian.geyer@ceps.be)
Elspeth Guild (elspeth.guild@ceps.eu)

UNIVERSITY OF CYPRUS

Chipre, Nicosia

Miranda Christou (miranda.christou@ucy.ac.cy)
Maria Eliophotou (melmel@ucy.ac.cy)
Leonidas Kyriakides (kyriakid@ucy.ac.cy)

HELSINGIN YLIOPISTO

Finlandia, Helsinki

Tiina Kalliokoski (tiina.kalliokoski@hel.fi)
Anna-Leena Lastikka (anna-leena.lastikka@helsinki.fi)
Mikko Ojala (mikko.o.ojala@helsinki.fi)
Jyrki Reunamo (jyrki.reunamo@helsinki.fi)

ELTE BARCZI GUSZTAV EÖTVÖS LORÁND UNIVERSITY

Departamento de Ciencias sociales, Facultad de Necesidades Especiales.
Hungria, Budapest

Csaba Banfalvy (banfalvy@barczi.elte.hu)

UNIVERSITA DEGLI STUDI DI FIRENZE

Italia, Florencia

Steffen Amling (steffen.amling@gmx.net)
Giovanna Campani (campani@unifi.it)

DUBLIN CITY UNIVERSITY

Escuela de Estudios Educativos, Irlanda, Dublín

Charlotte Holland (charlotte.holland@dcu.ie)

John Lalor (john.lalor@dcu.ie)

Carmel Mulcahy (Carmel.Mulcahy@dcu.ie)

VYTAUTO DIDZOJO UNIVERSITETAS

Lituania, Kaunas

Edita Butrime (e.butrime@smf.vdu.lt)

Estela Dauksiene (e.dauksiene@ukc.vdu.lt)

Laimute Kardeliene (l.kardeliene@smf.vdu.lt)

Margarita Tereseviciene (m.tereseviciene@smf.vdu.lt)

Vidmantas Tutlys (v.tutlys@smf.vdu.lt)

Vaiva Zuzeviciute (v.zuzeviciute@smf.vdu.lt)

UNIVERSITA TA MALTA

Malta, Msida

Jacqueline Azzopardi (jacqueline.azzopardi@um.edu.mt)

Maria Brown (maria.brown@um.edu.mt)

Frances Camilleri-Cassar (frances.camilleri-cassar@um.edu.mt)

Suzanne Gatt (suzanne.gatt@um.edu.mt)

Sandra Scicluna (sandra.scicluna@um.edu.mt)

BALTIC INSTITUTE OF SOCIALES SCIENCES

Letonia, Riga

Inese Supule (inese@biss.soc.lv)

Brigita Zepa (brigita@biss.soc.lv)

UNIVERSITATEA DE VEST DIN TIMISOARA

Facultad de Sociología y Psicología, Rumanía, Timisoara

Teodor Mircea Alexiu (tmalexiu@socio.uvt.ro)

ANDRAGOSKI CENTER REPUBLIKE SLOVENIJE

Eslovenia, Ljubljana

Angelca Ivancic (aivancic@acs.si)

Peter Beltram (peter.beltram@acs.si)

Vida Mohorcic (vida.mohorcic.spolar@acs.si)

UNIVERSITY OF NOTTINGHAM

Departamento de Derecho y Políticas, Escuela de Arte, Comunicación y Humanidades, Reino Unido, Nottingham

John Holford (john.holford@nottingham.ac.uk)

Viv Mackay (viv@pondcottages.force9.co.uk)

Nick Walters (N.Walters@surrey.ac.uk)

Urszula Wolski (u.wolski@rhul.ac.uk)

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

España, Barcelona

Javier Díez (Javier.Diez@uab.cat)

Ainhoa Flecha (ainhoa.flecha@uab.cat)

Iñaki Santa Cruz (inaki.santacruz@uab.cat)

Teresa Sordé (teresa.sorde@uab.cat)

RESUMEN DEL PROYECTO

INCLUD-ED

Contrato Nº: CIT4-CT-2006-028603

Referencia: FP6-2004-CITIZENS-4

Instrumento: IP

Duración: 60 meses

Aportación de la UE: 3.361.503 €

Coordinación científica:

Universitat de Barcelona

CREA: Centro de Investigación
en Teorías y Prácticas

Superadoras de las Desigualdades

Fecha de inicio: 1/11/2006

Ramón FLECHA GARCÍA

Técnico Científico: Wolfgang Bode includ-ed@ub.edu wolfgang.bode@ec.europa.eu
<http://www.ub.es/includ-ed/>

El proyecto INCLUD-ED analiza qué estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social y cuáles generan exclusión social, prestando especial atención a grupos vulnerables o desfavorecidos. Europa necesita identificar dichas estrategias, que serán, a su vez, empleadas por legisladores, gestores, profesorado, alumnado y familias, y que contribuirán a diseñar nuevas políticas que permitan alcanzar los objetivos de la Estrategia Europea 2020. Con este objetivo en mente, el programa INCLUD-ED tiene previsto: 1) Indagar sobre las características de aquellos sistemas educativos y reformas que están logrando las menores tasas de exclusión social y educativa, así como las de los sistemas que generan índices elevados de exclusión; 2) Analizar los distintos aspectos de la práctica educativa que contribuyen a reducir los índices de fracaso escolar y aquellos que provocan tasas más elevadas; 3) Estudiar el efecto que la exclusión educativa tiene sobre distintos ámbitos sociales (sobre el empleo, la vivienda, la salud y la participación política) y qué clase de oferta educativa contribuye a superar dicha exclusión; 4) Investigar en qué medida la exclusión educativa afecta a distintos sectores sociales, sobre todo a los grupos más vulnerables (mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidades), y qué modelos de oferta educativa favorecen la superación de la discriminación en cada caso; 5) Examinar las intervenciones mixtas entre políticas educativas y otras políticas sociales, e identificar qué medidas se

orientan a eliminar la exclusión social y a contribuir a la cohesión social en Europa; y 6) Estudiar a las comunidades implicadas en proyectos de aprendizaje que han desarrollado iniciativas integradas de carácter social y educativo, y que han contribuido a reducir las desigualdades y la marginación, y a fomentar la integración y la capacitación social.

INSTITUCIONES / SOCIOS / CIUDAD / PAÍS

Universität für Weiterbildung (Donau-Universität Krems)

Stephanie Rammel
Krems – AT

Centre for European Policy Studies

Sergio Carrera
Bruselas - BE

University of Cyprus

Miranda Christou
Nicosia - CY

Helsingin Yliopisto – Departamento de Ciencias Aplicadas

Mikko Ojala
Helsinki - FI

ELTE Barczy Gusztav Facultad de Educación Especial

Csaba Banfalvy
Budapest - HU

Università degli Studi di Firenze - Departamento de Ciencias de la Educación

Giovanna Campani
Florencia - IT

Dublin City University

Carmel Mulcahy
Dublin - IE

Vytauto Didziojo Universitetas

Vaiva Zuzeviciute
Kaunas - LT

Universita ta Malta

Suzanne Gatt
Msida - MT

Baltic Institute of Social Sciences

Brigita Zepa
Riga – LV

Universitatea de Vest din Timisoara Instituto Rumano para la Educación de Adultos

Teodor Mircea Alexiu
Timisoara - RO

Andragoski Center Republike Slovenije

Natalija Vrečer
Ljubljana - SI

University of Nottingham

John Holford
Nottingham - GB

Universitat Autònoma de Barcelona

Teresa Sordé
Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) - ES

Actuaciones de
éxito en las
escuelas europeas



Índice

ÍNDICE

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| RESUMEN EJECUTIVO..... | 17 |
| INTRODUCCIÓN | 23 |
| 1. LO QUE YA SABÍAMOS SOBRE AGRUPAMIENTO ESCOLAR Y RESULTADOS ACADÉMICOS..... | 28 |
| 1.1. ITINERARIOS EDUCATIVOS. ESCUELAS DIFERENTES QUE GENERAN DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES | 29 |
| 1.2. AGRUPAMIENTOS HOMOGÉNEOS. DISTINTOS TIPOS DE ENSEÑANZA PARA ALUMNADO DIVERSO: AUMENTO DE LAS DESIGUALDADES DENTRO DEL PROPIO CENTRO ESCOLAR..... | 38 |
| 1.3. TIPOS DE AGRUPAMIENTO HOMOGÉNEO EN EUROPA..... | 46 |
| 1.4. GRUPOS HETEROGÉNEOS. EFECTOS DE EDUCAR EN UN MISMO GRUPO A ALUMNADO DIVERSO | 48 |
| 2. ¿CÓMO AGRUPAR AL ALUMNADO Y UTILIZAR LOS RECURSOS DISPONIBLES PARA QUE TODOS ALCANCEN EL ÉXITO ACADÉMICO? DIFERENCIA ENTRE GRUPOS MIXTOS, GRUPOS HOMOGÉNEOS E INCLUSIÓN | 52 |
| 2.1. MODELOS DE AGRUPAMIENTO HETEROGÉNEO QUE CONDUCEN AL FRACASO O AL ÉXITO | 53 |
| 2.2. LA CONFUSIÓN ENTRE AGRUPAMIENTOS MIXTOS E INCLUSIÓN EN LAS ESTADÍSTICAS..... | 60 |
| 2.3. TIPOS DE INCLUSIÓN EN EUROPA. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS EXISTENTES..... | 63 |
| 3. EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES SOCIALES: CONTRIBUCIÓN DE LA COMUNIDAD AL ÉXITO ACADÉMICO | 67 |
| 3.1. EL PAPEL DE LA FORMACIÓN DE FAMILIARES EN LA SUPERACIÓN DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL | 68 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.2. CINCO TIPOS DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y DE LA COMUNIDAD EN LOS CENTROS ESCOLARES, Y SU IMPACTO SOBRE LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA..... | 76 |
| 4. CONCLUSIONES..... | 90 |
| 5. RECOMENDACIONES | 96 |

Resumen ejecutivo



RESUMEN EJECUTIVO

CONTEXTO

En la actual sociedad del conocimiento la educación es un recurso muy valioso para alcanzar el objetivo común de la Estrategia Europea 2020: que la Unión Europea “saque por lo menos a 20 millones de personas de la pobreza y la exclusión social en la próxima década”¹. Sin embargo, la mayoría de los sistemas educativos actuales están fracasando, tal y como indica el hecho de que un gran número de ciudadanos y ciudadanas europeas, al igual que sus comunidades, se ven excluidos, tanto a nivel educativo como social, de los recursos que deberían estar al alcance de todos y todas. Así lo muestra el hecho de que uno de cada cinco jóvenes de la Unión Europea esté en riesgo de pobreza, lo que está directamente relacionado con sus posibilidades laborales y con los niveles formativos adquiridos². Esta situación se puede invertir, y estudios recientes están aportando a los centros escolares algunas claves para comprender mejor este proceso y así conseguir el objetivo de educación de la estrategia 2020: reducir del 15 % a menos del 10 % la proporción de abandonos prematuros de los estudios³.

Tomando este área de investigación como punto de partida, y con la intención de generar nuevos conocimientos a lo largo de cinco años de trabajo exhaustivo, se puso en marcha el proyecto de investigación INCLUD-ED *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación (2006-2011)*⁴. Este proyecto tiene como finalidad identificar qué acciones concretas contribuyen a favorecer el éxito en la educación y la inclusión social a lo largo de las distintas etapas de la enseñanza obligatoria (educación

1. Comisión Europea, Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *La Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social: Un marco europeo para la cohesión social y territorial*, SEC(2010) 1564. (Bruselas: Comisión Europea, 2010, p. 2),

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0758:FIN:ES:PDF> (consultado el 9 de marzo de 2011).

2. Comisión Europea, Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *La Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social: Un marco europeo para la cohesión social y territorial*, SEC(2010) 1564. (Bruselas: Comisión Europea, 2010).

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0758:FIN:ES:PDF> (consultado el 9 de marzo de 2011).

3. *Ibid.*

4. INCLUD-ED es un Proyecto Integrado, financiado por la Comisión Europea dentro del VI Programa Marco para la Investigación, prioridad 7. Para más información, véase <http://www.ub.edu/includ-ed>.

infantil, primaria y secundaria, incluyendo programas de formación profesional y programas de educación especial impartidos en centros escolares ordinarios), prestando especial atención a cinco grupos sociales considerados más vulnerables (mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidades).

METODOLOGÍA

Toda la labor de investigación desarrollada dentro del proyecto INCLUD-ED es fruto de una estrecha colaboración entre administraciones educativas y distintos agentes educativos. Esta línea de trabajo concuerda con la metodología comunicativa crítica utilizada en el proyecto INCLUD-ED, que se fundamenta en un diálogo permanente entre personas investigadoras y agentes sociales. Dichos agentes contribuyen al proceso investigador con sus ideas, reflexiones y teorías basadas en la experiencia. Sus contribuciones se contrastan con los hallazgos y teorías que emanan de la investigación. Este enfoque ya ha sido empleado en otros trabajos de investigación y ha contribuido a poner en marcha importantes reformas sociales. Por ejemplo, algunas conclusiones derivadas de estudios anteriores han sido ratificadas por el Parlamento Europeo y por los parlamentos de otros estados miembros.

Esta publicación contiene los resultados más importantes obtenidos de las actividades desarrolladas en el primer año de trabajo del proyecto INCLUD-ED, que son las siguientes:

- a) una revisión de la investigación sobre acciones educativas que contribuyen a reducir el fracaso escolar y la exclusión social;
- b) un estudio de los sistemas educativos de los veintiséis estados miembros de la Unión Europea⁵ y de sus reformas más recientes;
- c) un análisis de los datos sobre resultados educativos que ofrecen las evaluaciones internacionales (informes PISA, TIMMS y PIRLS).

El objetivo primordial de esta publicación es presentar los resultados de dichos análisis científicos a las administraciones educativas, a los profesionales de la educación, a las familias y al resto de agentes implicados en la educación, con el fin de favorecer la difusión e implantación de aquellas acciones

5. El estudio no incluye el caso de Bulgaria.

que contribuyen en mayor medida al éxito en educación para todas las personas y a la cohesión social.

La revisión de los estudios disponibles en este campo, así como el análisis de los sistemas educativos y de sus resultados, ha permitido identificar dos elementos clave para el éxito de las acciones educativas. El primero se relaciona con las diversas formas de agrupar al alumnado y con el aprovechamiento de los recursos humanos. El segundo se refiere a la educación y la participación de las familias y de la comunidad en la vida escolar.

DIFERENTES MODELOS DE AGRUPAMIENTO Y ÉXITO ESCOLAR

Las prácticas segregacionistas son uno de los principales factores de exclusión dentro de los sistemas educativos europeos, lo cual genera, a su vez, exclusión social y educativa. Un ejemplo muy significativo es la **segregación del alumnado en distintos itinerarios educativos y centros escolares** en base a sus aptitudes (*tracking*) (que a menudo conlleva también la existencia de distintos programas de estudios, unos de carácter académico y otros de tipo profesional). Este modelo de agrupamiento tiene un gran impacto sobre el rendimiento escolar y sobre las futuras oportunidades laborales del alumnado. Cuanto más temprano se lleva a cabo esta segregación, mayores son las desigualdades que se generan entre el alumnado. Así pues, este modelo de agrupamiento debería realizarse lo más tarde posible, siendo completamente desaconsejable efectuarlo a edades tempranas (antes de los 13 años). La separación del alumnado en las últimas etapas de la enseñanza obligatoria (entre los 13 y los 16 años) también contribuye a la desigualdad dentro del sistema educativo. Al proporcionar una instrucción de calidad inferior en los itinerarios con menor nivel académico los sistemas educativos aumentan las posibilidades de una exclusión futura y reducen las oportunidades laborales de los alumnos y alumnas. Así pues, si se retarda este tipo de segregación se está contribuyendo a reducir las desigualdades entre centros escolares y entre el alumnado y, al mismo tiempo, favoreciendo la integración educativa y social a lo largo de la vida. Este factor cobra especial relevancia en alumnos y alumnas pertenecientes a colectivos vulnerables y con bajos niveles socioeconómicos, que suelen ser el grupo más numeroso en los itinerarios educativos con menor nivel de exigencia académica.

Otra práctica de carácter excluyente muy común en Europa son los **agrupamientos homogéneos**⁶ (*streaming*). Esta segregación adopta formas diferentes dependiendo de los países y se ha convertido en la alternativa más común al agrupamiento mixto del alumnado. En los **agrupamientos mixtos**, se asigna un grupo numeroso de alumnos y alumnas con diversos niveles de aprendizaje y características socioculturales a una sola persona adulta (profesor o profesora). En el contexto educativo actual, el profesorado encuentra gran dificultad para atender a la diversidad de necesidades del alumnado de los grupos mixtos. El agrupamiento homogéneo es un intento de hacer frente a esta situación, adaptando el currículo, distribuyendo al alumnado según niveles de rendimiento y, a menudo, incrementando los recursos humanos. Varios estudios han demostrado que existe una correlación negativa entre el agrupamiento homogéneo y los resultados académicos obtenidos. Es más, este modelo genera mayores diferencias en cuanto al rendimiento del alumnado y reduce las oportunidades de aprendizaje de aquellos que obtienen peores resultados o pertenecen a grupos desfavorecidos. En esta publicación se diferencia entre **cuatro modelos de agrupamiento homogéneo**: *organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento, grupos de refuerzo y apoyo separados del grupo de referencia, adaptaciones curriculares individuales exclusoras y optatividad exclusora*.

En cambio, las **actuaciones inclusivas** superan tanto a los grupos mixtos como a los agrupamientos homogéneos, en tanto que contribuyen a mejorar los resultados académicos y la convivencia en los centros escolares. Al contrario que en el modelo homogéneo, en el inclusivo todo el alumnado se distribuye en aulas y grupos heterogéneos y nadie resulta excluido. Sin embargo, a pesar de que las investigaciones han demostrado que los alumnos y alumnas escolarizados en grupos heterogéneos por lo general obtienen mejores resultados que los que se separan por niveles, aún no se ha establecido una clasificación adecuada de los distintos tipos de agrupamientos heterogéneos existentes. Esto ha dado lugar a confusiones tanto en las bases de datos internacionales como en las políticas que se derivan de las investigaciones realizadas al respecto. En el estudio que hemos elaborado

6. El agrupamiento homogéneo (*streaming*), de acuerdo con la definición de la Comisión Europea, consiste en “adaptar el currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas en base a sus capacidades, dentro de un mismo centro escolar”. Documentos de trabajo del personal de la Comisión. Documento adjunto a la Comunicación al Consejo y al Parlamento Europeo. *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. SEC (2006)1096. (Bruselas: Comisión Europea, 2006), p.19.

se establece una distinción entre dos clases de agrupamientos heterogéneos: los que conducen al éxito escolar (inclusión), y los que desembocan en fracaso escolar (grupos mixtos).

En el modelo inclusivo, al contrario que en los agrupamientos mixtos, todos los alumnos y alumnas participan activamente en el proceso de aprendizaje, con la ayuda del profesor o profesora y de otros recursos materiales y humanos; ningún niño o niña se queda atrás. La inclusión no solo proporciona igualdad de oportunidades, sino que se compromete firmemente con la igualdad de rendimiento para todo el alumnado. Se han identificado **cinco modelos principales de inclusión**: *grupos heterogéneos con reorganización de recursos humanos, desdobles en grupos heterogéneos, ampliación del tiempo de aprendizaje, adaptaciones curriculares individuales inclusivas y optatividad inclusiva*.

LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y DE LA COMUNIDAD EN LA MEJORA DEL RENDIMIENTO

El segundo grupo de actuaciones educativas de éxito recogidas en este estudio hace referencia a la participación de las familias y de la comunidad en la educación. **La participación de las familias y de la comunidad** en la escuela incide sobre el rendimiento del alumnado, dado que contribuye a mejorar la coordinación entre la escuela y el hogar, multiplicando al mismo tiempo los recursos de los que dispone el centro. Este factor resulta especialmente beneficioso para el rendimiento académico del alumnado perteneciente a minorías y del alumnado con discapacidades. Asimismo, la implicación de la familia y de la comunidad contribuye a transformar las relaciones dentro del propio centro escolar, fomentando interpretaciones alternativas de los roles de género, lo cual, a su vez, ayuda a superar las desigualdades a través de la obtención de mejores resultados académicos y a establecer relaciones de igualdad entre niños y niñas.

Ya había quedado demostrado en anteriores estudios y modelos teóricos que el fomento de la interacción cultural y educativa entre el alumnado y los agentes sociales y, más concretamente, entre los primeros y sus familias, contribuye a mejorar el rendimiento escolar. Posteriormente, algunos estudios internacionales trataron de cuantificar esta relación, traduciéndola a una serie de indicadores, como, por ejemplo, el nivel de estudios de los padres o el número de libros disponibles en el hogar. Esta simplificación ha conducido

al error de considerar que dichos indicadores son los únicos relevantes, despreciando así otros de gran importancia, como, por ejemplo, si las familias participan en algún tipo de oferta educativa o no. Desde esta perspectiva cabría argumentar que tendríamos que esperar hasta que los padres y/o las madres tuviesen titulaciones académicas de grado superior para que sus hijos e hijas obtuviesen un buen rendimiento académico. Sin embargo, las conclusiones a las que se llega en este trabajo van más allá de esta línea determinista. Por ejemplo, se demuestra que algunos programas de formación de familiares y de participación de la comunidad que fomentan la interacción cultural y educativa han contribuido a que alumnos y alumnas cuyas familias disponen de un número limitado de libros en casa o tienen un escaso nivel de estudios obtengan excelentes resultados académicos.

En base a estas evidencias se han desarrollado políticas educativas que incrementan el rendimiento académico de todo el alumnado mediante el fomento de programas de educación para las familias y de la participación de la comunidad en la escuela. En este sentido, el proyecto INCLUD-ED diferencia entre **cinco modelos de participación familiar y de la comunidad** en los centros escolares (*participación informativa, consultiva, decisoria, evaluadora y educativa*) con diversos grados de influencia en el rendimiento académico del alumnado. Asimismo, la participación directa tanto de la familia como de otros miembros de la comunidad en las actividades del centro, en horario escolar o extraescolar, constituye un recurso particularmente valioso para garantizar que todos los niños y niñas tengan éxito en la escuela, y para fortalecer la cohesión social en Europa.

PROPUESTAS

Tomando como punto de partida los resultados presentados en este estudio en relación con los diversos modelos de agrupamiento del alumnado y de participación de las familias y de la comunidad, y su conexión con el éxito escolar, la última sección del documento presenta una serie de propuestas de acción en dichas áreas. Estas propuestas están específicamente destinadas a tres grupos concretos: las administraciones educativas, el profesorado y directores y directoras de centros escolares y, por último, las familias y la comunidad.



Introducción

INTRODUCCIÓN

ÉXITO ESCOLAR E INCLUSIÓN SOCIAL PARA TODOS

Laura era una niña de 8 años que no sabía leer ni escribir. Vivía en un barrio marginal y a menudo en el colegio otros niños y niñas la llamaban idiota e hija de perra. Le decían que no tenía padre y que su madre era prostituta. Las cosas comenzaron a cambiar hace tres años, cuando el colegio al que asiste inició un proyecto de innovación basado en la participación de toda la comunidad, y comenzó, entre otras cosas, a organizar grupos interactivos (grupos heterogéneos en la clase que incluían a miembros de la comunidad), tertulias literarias dialógicas para niños y adultos, y amplió el horario de la biblioteca del centro. Laura encontró en las actividades tutorizadas de biblioteca y en otros espacios del colegio un clima intelectualmente estimulante y cercano. Comenzó a sentirse a gusto y aprendió a leer y escribir en seis meses. Sus avances cognitivos y emocionales le hicieron ganar en autoestima entre sus compañeros y compañeras, en el centro y en su entorno. No hubo una adaptación al contexto sociocultural de Laura. Por el contrario, fueron una serie de actuaciones educativas de éxito que transformaron el contexto lo que permitió a Laura avanzar enormemente en el aprendizaje y en su desarrollo, en el ejercicio de sus derechos como niña y en su felicidad.

Puesto que la experiencia de Laura de pasar de la exclusión a la inclusión, del fracaso al éxito, ha de garantizarse a todos los niños y niñas europeos, **esta publicación presenta una serie de actuaciones educativas que contribuyen a que el éxito educativo esté al alcance de todas las personas.** Aquí se recogen los resultados del primer año de funcionamiento del proyecto INCLUD-ED. *Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación* (2006-2011). Los principales hallazgos que se presentan aquí derivan de un análisis exhaustivo de investigaciones previas, del estudio de reformas educativas y de datos procedentes de estudios internacionales.

La Comisión Europea define el *éxito educativo* en términos de descenso de las tasas de abandono escolar, finalización de la educación secundaria no obligatoria y participación en la educación superior⁷. El éxito en educación está relacionado con la *inclusión social*⁸ y con el acceso a todos los ámbitos

sociales y recursos, incluyendo el empleo, la vivienda, la salud y la política. Resulta esencial desarrollar sistemas educativos de gran calidad que garanticen la inclusión social a todas las personas, y que contribuyan al desarrollo de una economía del conocimiento competitiva y dinámica. A su vez, esto contribuirá a alcanzar una mayor *cohesión social*, “fundamentada sobre los lazos sociales que se establecen a través de instituciones y organizaciones económicas, culturales, civiles y políticas”⁹.

En este sentido, el objetivo principal del proyecto *INCLUD-ED* es **analizar las estrategias educativas que contribuyen a la cohesión social y las que desembocan en exclusión, enmarcadas en el contexto de la sociedad europea del conocimiento, con el fin de proporcionar claves y líneas de acción que permitan mejorar la política social y educativa**. *INCLUD-ED* se subdivide en seis proyectos, cada uno de ellos con un objetivo concreto, que a su vez contribuye a la consecución del objetivo general. Esta publicación presenta los resultados del Proyecto 1 (Sistemas educativos europeos: conexión entre teoría, reformas y resultados), que se desarrolló durante el primer año de funcionamiento de *INCLUD-ED*.

El primer proyecto dentro de *INCLUD-ED* se centró en una revisión de las publicaciones científicas existentes sobre reformas en educación, de teorías y avances en la política educativa en Europa, en el estudio de las reformas educativas de veintiséis estados miembros, y en el análisis secundario de bases de datos internacionales para comparar los principales resultados educativos en Europa. Esta publicación resume los resultados obtenidos de todos estos procesos de análisis. Asimismo, ofrece un

7. Comisión Europea, *Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación en las Escuelas. Informe basado en la labor del comité de trabajo sobre indicadores de calidad. Dieciséis indicadores de calidad*. Dirección General de Educación y Cultura, 2000, <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf> (consultado el 5 de mayo de 2009).

8. La Unión Europea se refiere a la definición de Inclusión Social, basada en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, como “un proceso que garantiza a las personas que se encuentran en riesgo de sufrir pobreza o exclusión social, el acceso a las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y cultural, y para disfrutar de un nivel de vida y bienestar considerado normal dentro de la sociedad en la que viven. Esto les otorga una mayor participación en los procesos de toma de decisiones que afectan a sus vidas y les garantiza disfrutar de sus derechos fundamentales”. Comisión Europea, *Informe conjunto de la Comisión y del Consejo para la Integración Social* (Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004), p.10.

9. A. Dragana, *People, demography and social exclusion* (Strasbourg: Council of Europe Press, 2002).

panorama de las distintas iniciativas que contribuyen a ampliar las oportunidades de aprendizaje y que mejoran los resultados en educación, especialmente los de aquellos alumnos y alumnas pertenecientes a colectivos desfavorecidos. Hemos identificado cinco grupos como especialmente vulnerables a causa de su situación social:

Mujeres: el proyecto INCLUD-ED examina las desigualdades que afectan a las mujeres en áreas clave (educación, empleo, salud, vivienda y participación política), analizando la dimensión de género transversal de la desigualdad.

Jóvenes: el estudio se centra en jóvenes en situación de riesgo, teniendo en cuenta las distintas facetas de la vulnerabilidad social, la edad de los y las jóvenes, los procesos de fracaso escolar, la segregación en centros escolares y la excusión educativa.

Inmigrantes y minorías culturales: las actuaciones de éxito identificadas por la investigación se orientan a reducir el nivel de pobreza y exclusión social de los y las inmigrantes y las minorías culturales, como, por ejemplo, la población romaní. Para poder conseguirlo, el objetivo es incrementar el índice de éxito escolar e inclusión social de estos grupos vulnerables en diversos ámbitos sociales –empleo, salud, vivienda y participación política–, hasta alcanzar los mismos niveles que la mayoría de la población.

Personas con discapacidades: el proyecto INCLUD-ED se centra en analizar cómo podemos transformar la experiencia educativa de personas con discapacidad, mejorando su proceso educativo y el nivel de estudios alcanzado, con el fin de mejorar sus oportunidades para la incorporación al mercado laboral y la participación en otras esferas de la vida, como, por ejemplo, la salud, la vivienda o la política.

Así pues, el análisis señala qué iniciativas ayudan al alumnado (también a aquellos y aquellas que pertenecen a sectores sociales más vulnerables) a rendir mejor en los centros escolares y a integrarse plenamente tanto en la escuela como en la sociedad. Lejos de ofrecer una descripción exhaustiva de las actuaciones educativas puestas en marcha en distintos países europeos, o de realizar un análisis comparativo, **en esta publicación se presentan las estrategias que ayudan a identificar procesos de inclusión o exclusión dentro de los sistemas educativos europeos, prestando especial atención a aquellas actuaciones que favorecen la inclusión.**

El contenido de esta obra se divide en **tres capítulos principales**:

- El primero se centra en lo que ya conocemos sobre agrupamientos escolares y éxito académico: separación del alumnado en distintos itinerarios, agrupamientos homogéneos y grupos heterogéneos. También se definen y clasifican los distintos tipos de agrupamientos homogéneos.
- El capítulo dos ofrece una nueva taxonomía con tres modelos de agrupamiento escolar: **clases mixtas, agrupamientos homogéneos e inclusión**, y cómo se utilizan los recursos humanos en cada uno de ellos. También se incluye una clasificación de los tipos de inclusión existentes.
- El tercer capítulo se ocupa de dos temas principales. El primero trata sobre la relación que existe entre el rendimiento escolar del alumnado y **la educación de todos los agentes sociales** (profesores, familias y otros miembros de la comunidad). El segundo profundiza en la relación entre distintas **fórmulas de participación de las familias y de la comunidad** en la vida escolar y el rendimiento escolar del alumnado.

En conjunto, esta publicación presta **especial atención a los colectivos más vulnerables**, y más concretamente a **mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas discapacitadas**. Estos grupos tienen más posibilidades de verse afectados por actuaciones exclusoras, y en ocasiones la oferta educativa diseñada para atender a sus necesidades específicas les conduce al fracaso escolar y a la exclusión educativa. El último apartado de este estudio incluye una serie de propuestas y subraya los hallazgos más relevantes procedentes de la investigación, lo cual resultará de gran utilidad para que las administraciones educativas y otros agentes sociales puedan emprender acciones que favorezcan el éxito educativo de todos los estudiantes.

Lo que ya sabíamos sobre
agrupamiento escolar y
resultados académicos



1. LO QUE YA SABÍAMOS SOBRE AGRUPAMIENTO ESCOLAR Y RESULTADOS ACADÉMICOS

El *agrupamiento del alumnado*, si este se hace en función de sus niveles de rendimiento, y la *utilización de recursos* son las dos cuestiones que vertebran este capítulo. Tanto la revisión de los diversos estudios que existen al respecto como el análisis de las reformas educativas más recientes en Europa, y de las bases de datos internacionales, coinciden en señalar que ambos aspectos constituyen una de las claves para el éxito académico del alumnado.

Los dos primeros apartados del capítulo se centran en las diferencias entre dos modelos de segregación: la división del alumnado en itinerarios educativos (*tracking*), que comporta la separación en distintos centros según niveles de aprendizaje (1.1.); y el agrupamiento homogéneo (*streaming*), que consiste en dividir al alumnado por niveles de rendimiento dentro de un mismo centro escolar (1.2.). A continuación se ofrece una clasificación de los diferentes tipos de agrupamientos homogéneos (1.3.). Tras realizar un repaso general a los estudios referentes a este tema, se presenta una relación de las consecuencias del agrupamiento heterogéneo en la educación de los alumnos y alumnas (1.4.).

1.1. ITINERARIOS EDUCATIVOS. ESCUELAS DIFERENTES QUE GENERAN DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES

En Europa, este modelo de segregación en distintos itinerarios educativos (*tracking*)¹⁰ implica la asignación del alumnado a distintos centros escolares. Para ser más precisos, la Comisión Europea define la *división temprana en itinerarios educativos* (*early tracking*) como “la separación de los niños en distintos centros escolares en función de su capacidad antes de los 13 años. Si bien esto no implica necesariamente una separación entre los estudios académicos/generales y los profesionales, en la práctica sí suele ocurrir”¹¹.

10. En otros contextos, como, por ejemplo, en Estados Unidos, el término *tracking* no solo se refiere a distintos itinerarios en escuelas diferentes, sino también a agrupamientos homogéneos dentro de un mismo centro escolar, lo que en Europa se denomina *streaming*.

11. Comisión Europea, Documento de trabajo de la Comisión. Documento adjunto a la Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. *Eficiencia y Equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. SEC(2006)1096, (Bruselas: Comisión Europea, 2006, p.19)

También se señala que esta segregación temprana, entre los diez y los doce años, es práctica común en distintos sistemas educativos. Se han llevado a cabo diversos estudios que analizan los efectos no solo de esta segregación temprana, sino también de la que se realiza antes de los 16 años. Las investigaciones concluyen que **la separación en itinerarios educativos antes de los 16 años genera desigualdades y que cuanto antes se realiza, mayores son estas desigualdades**. Esto sucede debido a que el alumnado escolarizado en los itinerarios con menor nivel académico por lo general también recibe una instrucción de calidad inferior, y porque las opciones que se les brinda a estos y estas estudiantes para su reintegración en el sistema educativo y continuar su formación son muy limitadas. En otras palabras, la formación que reciben a menudo les conduce a un callejón sin salida¹².

En efecto, desde hace varias décadas existen estudios en el área de ciencias sociales que demuestran que la segregación del alumnado en distintos itinerarios educativos crea desigualdades¹³. Hoy en día, los estudios internacionales proporcionan datos específicos para apoyar estas tesis iniciales. Los resultados obtenidos de análisis cuantitativo¹⁴ indican que las diferencias en el rendimiento escolar aumentan en aquellos sistemas educativos que implantan este tipo de segregación en edades tempranas. Encontramos un ejemplo del efecto de esta separación en un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en el informe PIRLS¹⁵ (*Progress in International Reading Literacy*) en competencia lectora por niños y niñas de 9 años y los obtenidos por los niños y niñas de 15 años en la misma competencia en el informe PISA¹⁶ (*Programme for International Student Assessment*). En 9 de cada 10

12. Véase P. Bauer & R. T. Riphahn, "Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education", *Economics Letters*, 91(1), (2006), 90-97; G. Brunello & D. Checchi, "Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence", *Economic Policy*, 22(52), (2007), 781-861; y, A. E. Hanushek & L. Wößmann, "Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries", *Economic Journal, Royal Economic Society*, 116(510), (2006), C63-C76, 03.

13. D. H. Hargreaves, *Social Relations in a Secondary School*, (London: Routledge & Kegan Paul, 1967); J. Rosenbaum, *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*, (New York: Wiley, 1976); M. D. Wiatrowski, S. Hansell, C.R. Massey, & D.L. Wilson, "Curriculum tracking and delinquency", *American Sociological Review*, 47, (1982), 151-160.

14. A. E. Hanushek & L. Wößmann, "Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries", *Economic Journal, Royal Economic Society*, 116(510), (2006).

15. Las siglas PIRLS significan "Estudio Internacional del Progreso en Comprensión Lectora", realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).

16. Las siglas PISA hacen referencia al Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, llevado a cabo por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

países que han implantado itinerarios educativos antes de los 16 años –la República Checa, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Italia, Países Bajos, la Federación Rusa y la República de Eslovaquia– las diferencias en los resultados obtenidos entre alumnos y alumnas a la edad de 9 años (cuando se realiza el test PIRLS) aumentaron a la edad de 15 (cuando realizan las pruebas para PISA). En el intervalo entre ambas pruebas, los alumnos y alumnas en estos países se agrupaban en distintos itinerarios educativos.

El mismo estudio indicaba que sucede lo contrario en aquellos países cuyo sistema educativo ofrece una enseñanza comprensiva hasta los 16 años. Solo en el caso de Letonia pudo observarse un incremento de las desigualdades entre ambas evaluaciones. En el resto de los países las diferencias disminuyeron durante ese período. Así pues, gracias a este análisis comparativo, quedó demostrado que **la separación del alumnado en distintos itinerarios antes de los 16 años se asocia a un incremento en las desigualdades en su rendimiento escolar.**

El análisis realizado dentro del proyecto INCLUD-ED reveló la necesidad de puntualizar la definición de *segregación temprana en itinerarios educativos* ofrecida por la Comisión Europea, distinguiendo también entre *segregación intermedia* y *segregación tardía*. Entendemos por segregación intermedia la distribución del alumnado en diferentes escuelas, atendiendo a criterios de nivel académico, entre los 13 y los 16 años. Cualquier otro tipo de separación por rendimiento que se lleve a cabo en educación secundaria entre los 16 y los 18 años se considera *segregación tardía*¹⁷.

17. El concepto de segregación tardía (*late tracking*) empleado por Bauer y Riphan en su estudio “Temporalización de la segregación escolar como factor determinante de transmisión intergeneracional de la educación” (*Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education*) resulta relevante para este estudio, pero no es lo suficientemente específico en lo que respecta al grupo de edad. Una gran cantidad de estudios en ciencias sociales se ocupan de la segregación temprana (*early tracking*) y de la segregación intermedia (*mid-tracking*), pero muy pocos de la segregación tardía.

Asimismo, la segregación temprana tiene un impacto evidente sobre el nivel de estudios alcanzado¹⁸ por alumnado procedente de entornos desfavorecidos. La Comisión Europea¹⁹ insiste en que la segregación de alumnado a edades tempranas tiene un efecto especialmente negativo sobre los niños de familias con un bajo nivel socioeconómico. Por otra parte, varios estudios subrayan los efectos negativos que esta segregación tiene sobre este alumnado antes de los 16 años, señalando que cuanto antes comienza la separación, mayores son las desigualdades que existen entre grupos procedentes de diferentes contextos socioeconómicos.

Se ha descubierto²⁰ que, mientras una segregación temprana incrementa los beneficios para los alumnos y alumnas cuyos padres y/o madres tienen un nivel de estudios elevado, una separación más tardía reduce la ventaja relativa de estos niños y niñas, y facilita, por consiguiente, la mejora en el nivel de estudios respecto a sus familiares del alumnado perteneciente a familias con un nivel educativo inferior. En otras palabras, una segregación tardía hace que el rendimiento académico de los alumnos y alumnas dependa menos del nivel educativo de sus padres y/o madres. Suecia y Finlandia emprendieron reformas educativas en los años 50 y 80 respectivamente para retrasar la separación del alumnado en itinerarios hasta los 16 años. También se unificó el currículum. El resultado de estas actuaciones fue una mejora en el nivel de estudios alcanzado por el alumnado de ambos países²¹.

Las aportaciones de los estudios sobre la incidencia de esta práctica segregadora en las desigualdades educativas han sido corroboradas posteriormente por los datos obtenidos en evaluaciones internacionales. Por ejemplo,

18. Se entiende por *nivel de estudios* alcanzado el último curso completado por los alumnos y alumnas, dentro del nivel más avanzado del sistema educativo del país en el que han recibido su educación. Algunos países también encuentran útil presentar los datos sobre nivel de estudios alcanzado haciendo referencia al último curso al que el alumno o alumna ha asistido. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Glosario de términos estadísticos, <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=742>, (consultado el 22 de septiembre de 2008).

19. L. Wößmann & G. Schütz, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education, (Bruselas: Comisión Europea, 2006) http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORT_TELECENTRUM/DOCS/SWP%20EENEE-Part%20060426.pdf. (consultado el 2 de septiembre de 2008).

20. P. Bauer & Riphahn, "Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education", *Economics Letters*, 9(1), (2006).

21. Brunello & D. Checchi, "Does school tracking affect equality of opportunity?", *Economic Policy*, 22(52), (2007).

el informe PISA 2006²² ofrece datos que demuestran que las mayores desigualdades entre centros escolares²³ se observan en países donde el alumnado se agrupa según su rendimiento en distintas escuelas. También indica que este agrupamiento aumenta las desigualdades entre alumnado procedente de distintos estratos socioeconómicos. Los datos internacionales²⁴ también revelan que en aquellos países donde existe una menor disparidad entre escuelas, el porcentaje de alumnado con bajo nivel socioeconómico que participan en educación superior es más elevado.

Dos colectivos de alumnos y alumnas –las minorías culturales y los y las inmigrantes– son especialmente vulnerables ante la exclusión social y educativa, dado que quienes pertenecen a estos grupos normalmente reciben una atención educativa que conduce a la segregación. De hecho, **encontramos una proporción mayor de alumnado procedente de minorías y con bajos recursos económicos en los itinerarios con niveles curriculares inferiores**²⁵. Por ejemplo, los niños y niñas de etnia romaní son muy numerosos en los programas de educación especial²⁶ en varios países del centro y este de Europa²⁷. Se demuestra que aquellos alumnos y alumnas que habían sido escolarizados en los primeros cursos de educación elemental en escuelas segregadas para minorías tenían menos posibilidades de acceder a los itinerarios que dan acceso a la universidad²⁸. Asimismo, en algunos estudios se observa tasas elevadas de abandono escolar y un escaso nivel de preparación para la educación superior por parte de los niños y niñas de minorías culturales²⁹.

22. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *PISA 2006, competencias científicas para el mundo del mañana: resultados de PISA 2006*, No. 1, OECD, <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf> (consultado el 10 de agosto de 2009).

23. Estas desigualdades se miden en términos de varianza entre centros escolares.

24. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *Education at Glance 2008: OECD Indicators*. París: OECD.

http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1_00.html (consultado el 22 de septiembre de 2008).

25. M. T. Hallinan, "Tracking: From Theory to Practice," *Sociology of Education*, 67(2), (1994), 79-84.

26. En noviembre de 2007 la Sala Superior del Tribunal Europeo de Derechos Humanos dictaminó que la segregación de alumnos y alumnas romaníes en escuelas especiales constituye una práctica segregacionista ilegal y una violación de los derechos humanos fundamentales. Para más información, véase <http://www.errc.org/cikk.php?cikk=2866>.

27. Centro Europeo para la Observación del Racismo: *Migrants, Minorities and Education. Documenting Discrimination And Integration In 15 Member States of The European Union*. (Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea, 2004).

28. R. Mickelson & D. Heath, "The Effects of Segregation on African American High School Seniors' Academic Achievement", *Journal of Negro Education*, 68(4), (1999), 566-586.

29. G. Orfield, *Schools More Separate: Consequences of a Decade of Resegregation*, (Cambridge, MA: Harvard Civil Rights Project, 2001).

En Europa, una revisión³⁰ de investigaciones recientes realizadas en diez³¹ países de Europa occidental sobre los logros educativos y laborales de grupos minoritarios de segunda generación demostró que algunas minorías resultan especialmente desfavorecidas en materia de educación, así como en sus posibilidades de acceso al mercado laboral y de éxito profesional. En la misma línea, el Libro Verde de la Comisión Europea titulado *Migración y Movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la Unión Europea*³² insiste en que **en el nivel de secundaria, encontramos un gran número de niños y niñas de familias inmigrantes matriculados en centros de formación profesional que, por lo general, no conducen a la educación superior.** Datos obtenidos recientemente en estudios internacionales corroboran estos hallazgos. Por ejemplo, las cifras de Eurostat muestran que el porcentaje de abandono escolar alcanzaba en 2005 un 30,1% en alumnos y alumnas inmigrantes, mientras que era de solo un 13% en alumnado nativo³³. Los datos que arroja el informe PISA también confirman esta tendencia, indicando además que los alumnos y alumnas de familias inmigrantes obtienen peores resultados en comprensión lectora, matemáticas y ciencias en comparación con los nacidos en el país³⁴.

La segregación del alumnado en distintos itinerarios también puede afectar a las posibilidades de acceso a la educación superior. Por ejemplo, algunos programas de formación profesional³⁵ fomentan el aprendizaje posterior mediante la especialización, reduciendo la influencia del contexto familiar. En estos casos, la formación profesional ofrece educación a personas con un bajo nivel de estudios, y facilita su integración en el mercado laboral y, en general, en la sociedad. Sin embargo, dichos programas también pueden acarrear consecuencias negativas si los itinerarios disponibles para los alumnos y alumnas limitan sus oportunidades sociales y educativas en el futuro.

30. F. Heath, C. Rothon, E. Kilpi, "The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment", *The Annual Review of Sociology*, 34, (2008), 211-35.

31. Los diez países son: Austria, Bélgica, Gran Bretaña, Dinamarca, Francia, Alemania, Países Bajos, Noruega, Suecia y Suiza.

32. Comisión Europea, *Green Paper. Migration & Mobility: Challenges and opportunities for EU education systems*. SEC (2008) 2173. (Bruselas, 2008), http://ec.europa.eu/education/school21/com423_en.pdf, (consultado el 14 de septiembre de 2009).

33. L. Wößmann & G. Schütz, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education, (Brussels: European Commission, 2006).

34. Véase: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Students Assessment (PISA) 2000*. (Paris: OCDE, 2001); Y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. (Paris: OCDE, 2004).

35. Brunello, Checchi, "Does school tracking affect equality of opportunity?". Brunello & D. Checchi, "Does school tracking affect equality of opportunity?", *Economic Policy*, 22(52), (2007).

Por otra parte, **el agrupamiento por itinerarios refuerza la influencia del origen socio económico y familiar no solo en el nivel de estudios que alcanzan los alumnos y alumnas, sino también en sus posibilidades de integración en el mercado laboral**³⁶. Esta práctica incide sobre las futuras posibilidades del alumnado de encontrarse empleado, desempleado o de resultar excluido del mercado laboral, así como sobre el nivel salarial al que puede acceder. Los niveles de competencia que alcanzan los alumnos y alumnas procedentes de los itinerarios con menor exigencia académica son inferiores, y, además, **se demuestra que el nivel educativo está directamente relacionado con las oportunidades de integración en el mercado laboral a largo plazo**. Existe un gran número de estudios realizados por expertos en economía de la educación sobre el impacto del nivel educativo sobre el empleo³⁷. Por ejemplo, se sabe que los y las jóvenes con escaso nivel educativo (y sobre todo aquellos que no terminan la educación secundaria) sufren una mayor inestabilidad económica a lo largo de su vida laboral, y tienen más probabilidades de encontrarse en situación de desempleo a lo largo de su vida activa que las personas que poseen un nivel de formación más elevado³⁸. En comparación con quienes tienen mayor nivel de estudios, los que no lo alcanzan se ven más afectados por las fluctuaciones del mercado laboral y tienen más probabilidades de sufrir contratos más precarios³⁹. Por término medio, en los países de la OCDE el porcentaje de personas entre los 25 y los 29 años que están desempleados y no estudian es 2,5 veces mayor en el caso de aquellos cuya titulación es inferior a la educación secundaria superior, en comparación con las personas que poseen titulaciones de grado superior. Este porcentaje casi se duplica si comparamos a los que solo tienen un título de educación secundaria obligatoria con los titulados en educación secundaria superior o en educación post-secundaria no universitaria⁴⁰.

36. Ibid.

37. L. Wößmann & G. Schütz, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education, (Brussels: European Commission, 2006).

38. P. Descy, "Having a low level of education in Europe: An at-risk situation," *Vocational training: European Journal*, 26, (2002), 58-69.

39. M. R. De Vries & M. H. J. Wolbers, "Non-standard employment relations and wages among school leavers in the Netherlands". *Work, employment and society*, 3(19), (2005), 503-525.

40. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *Education at Glance 2008: OECD Indicators*, http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html (consultado el 22 de septiembre de 2008).

Por tanto, podemos afirmar que existe relación entre el nivel de formación adquirida y las posibilidades de empleo futuras. Esto implica, a su vez, que **situarse al alumnado en itinerarios que les impidan acceder a estudios secundarios superiores puede suponer su exclusión de por vida del mercado laboral**. Asimismo, los y las jóvenes poco cualificados son también quienes acceden a la formación durante su vida laboral con menor frecuencia, y quienes tienen menos oportunidades de actualizar sus competencias⁴¹.

La incidencia del nivel educativo sobre las oportunidades laborales se ve reflejada no solo en las tasas de empleo, sino también en la calidad de los puestos de trabajo, observable en indicadores como la estabilidad laboral o el nivel salarial y de ingresos. Existe una correlación entre el abandono escolar y la dificultad de integrarse en el mercado laboral o la posibilidad de recibir salarios inferiores⁴².

Los datos proporcionados por la OCDE⁴³ apoyan estas teorías. Aquellas personas que poseen una titulación inferior al nivel de secundaria superior reciben unos salarios sensiblemente menores que los que sí tienen un graduado en secundaria superior o un título de enseñanza post-secundaria no universitaria. En 17 de 25 países⁴⁴ más del 65% de las personas que no tienen un título de secundaria reciben un salario igual o inferior al salario situado en la media. El porcentaje desciende a medida que aumenta el nivel de titulación. Por el contrario, en 19 de 25 países⁴⁵, más del 70% de de los titulados de nivel superior

41. P. Descy, "Having a low level of education in Europe: An at-risk situation," *Vocational training: European Journal*, 26, (2002), 58-69.

42. C. Miller & K. E. Porter, *Barriers to Employment for Out-of-School Youth. Evidence from a Sample of Recent CET Applicants. An MDRC Working Paper*. MDRC, 2005, <http://www.mdrc.org/publications/454/abstract.html>, (consultado el 11 de agosto de 2009).

43. OCDE, *Education at Glance 2008: OECD Indicators*.

44. Los datos se refieren a los siguientes países: Austria, Australia, Bélgica, Canadá, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Hungría, Corea, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Suiza, Turquía, Reino Unido y Estados Unidos, y de entre los 25 países de la OCDE que facilitan datos: Australia, Austria, Bélgica, Canadá, República Checa, Dinamarca, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Corea, Luxemburgo, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, España, Suecia, Suiza, Turquía, Reino Unido y Estados Unidos.

45. Los datos hacen referencia a los siguientes países: Australia, Austria, Bélgica, República Checa, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Corea, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, España, Suiza, Turquía y el Reino Unido; y de los 25 países pertenecientes a la OCDE que han proporcionado datos: Australia, Austria, Bélgica, Canadá, República Checa, Dinamarca, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Corea, Luxemburgo, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, España, Suecia, Suiza, Turquía, Reino Unido y Estados Unidos.

(especialmente de nivel CINE 5A⁴⁶ o de programas de investigación avanzada) reciben salarios por encima de la media. Asimismo, la ventaja salarial de quienes poseen un nivel educativo superior en comparación con los que tienen menor nivel de estudios puede comprobarse en varios tramos de edad⁴⁷.

Por otra parte, **la segregación del alumnado en distintos itinerarios no responde a las necesidades del mercado laboral**. En el pasado este modelo sí se adecuaba a las necesidades sociales y económicas, ya que generaba, por un lado, alumnos y alumnas académicamente competentes y capaces de emprender estudios superiores y carreras profesionales y, por otra, alumnado que no estaba orientado hacia la formación académica, que se preparaba para incorporarse al mercado laboral. En aquel momento la economía necesitaba a ambos grupos de trabajadores. Sin embargo, esta distinción ya no es válida para las sociedades del conocimiento actuales⁴⁸. Así pues, este modelo educativo no prepara a todo el alumnado (especialmente a los y las que se sitúan en los itinerarios con menor nivel de exigencia) para dar respuesta a las necesidades a largo plazo del mercado laboral.

En conclusión, **la separación del alumnado en distintos itinerarios impide a muchos de ellos desarrollar al máximo su potencial educativo, y dificulta sus posibilidades de empleo futuras y su movilidad en el mercado laboral**. Sin embargo, la evidencia parece indicar que **cuando los sistemas educativos retrasan lo más posible la orientación de los alumnos y alumnas hacia distintos itinerarios curriculares, las desigualdades entre alumnado y centros escolares disminuyen**. Asimismo, evitar la segregación del alumnado en etapas intermedias puede a menudo garantizar que los sistemas educativos proporcionen a los individuos las competencias y las herramientas necesarias para encontrar trabajo, también a largo plazo si así lo desean. Desechar el modelo de

46. Los programas de nivel CINE 5A son programas de educación terciaria con una orientación generalmente académica y teórica, diseñados para proporcionar una titulación y cualificación suficientes como para acceder a programas avanzados de investigación o a profesiones que exigen un alto grado de especialización. Para más información, véase http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscled_1997.htm.

47. Los datos sugieren que las personas con una titulación inferior a la educación secundaria superior reciben unos salarios relativamente más bajos, y que las personas que poseen titulaciones de nivel superior reciben salarios relativamente más altos. Según la OCDE, el salario relativo corresponde al salario medio anual que perciben los trabajadores con un determinado nivel de estudios, dividido por el salario medio anual de quienes poseen, como máximo, una titulación de educación secundaria superior.

48. J. H. Braddock & R. E. Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education* (Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, 1992).

segregación en itinerarios en edades intermedias puede contribuir a que los y las jóvenes continúen, si quieren, con sus estudios. Esta medida contribuiría a preparar mejor al alumnado para enfrentarse a las necesidades del mercado laboral a lo largo de su vida adulta; en otras palabras, se facilitaría la *inclusión a lo largo de la vida*, de manera que todos los y las estudiantes tendrán más posibilidades de disfrutar plenamente de las oportunidades que ofrece la sociedad, superando las desigualdades y evitando la exclusión en el futuro.

Resumen:

La segregación del alumnado en distintos itinerarios educativos afecta profundamente a su éxito académico y a sus posibilidades de empleo en el futuro. Cuanto antes comienza esta separación, mayores son las diferencias apreciables entre los alumnos y alumnas situados en los distintos itinerarios.

1.2. AGRUPAMIENTOS HOMOGÉNEOS. DISTINTOS TIPOS DE ENSEÑANZA PARA ALUMNADO DIVERSO: AUMENTO DE LAS DESIGUALDADES DENTRO DEL PROPIO CENTRO ESCOLAR.

De acuerdo con la definición establecida por la Comisión Europea, el agrupamiento homogéneo⁴⁹ (*streaming*) consiste en “adaptar el currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, de acuerdo con su rendimiento, dentro de un mismo centro escolar”⁵⁰.

Los efectos de este modelo de agrupamiento sobre el rendimiento escolar se agrupan en cuatro grandes áreas: 1) el aprendizaje; 2) las expectativas del alumno y su autoestima; 3) la influencia de los compañeros en el aprendizaje; 4) la movilidad entre niveles; y 5) el perjuicio que la formación de grupos homogéneos supone para aquellos alumnos y alumnas con determinadas características. La Tabla 1 resume las principales conclusiones obtenidas tras revisar los estudios realizados sobre las consecuencias del agrupamiento homogéneo.

49. Esta práctica educativa lleva analizándose muchos años, y se han utilizado muchos términos distintos para referirse a ella, entre los que se encuentra *streaming* (agrupamiento homogéneo), diferenciación curricular, agrupamiento por capacidades, y en algunos contextos, *tracking* (agrupamiento en itinerarios) y *setting* (clasificación). En esta publicación nos hemos centrado en acciones educativas que coinciden con lo que la Comisión Europea define como agrupamiento homogéneo (*streaming*). En el Reino Unido, el término *setting* o clasificación se refiere a lo mismo que entendemos aquí por agrupamiento homogéneo.

50. L. Wößmann & G. Schütz, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education, (Brussels: European Commission, 2006).

TABLA 1: Efectos del agrupamiento homogéneo

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. EFECTOS SOBRE EL APRENDIZAJE | El agrupamiento homogéneo no aumenta, y, en todo caso, hace disminuir el rendimiento general de la totalidad de los alumnos y alumnas en aquellos centros escolares en los que se implanta. |
| | El agrupamiento homogéneo incrementa las diferencias entre alumnos y alumnas en cuanto a rendimiento. |
| | Los alumnos y alumnas con mejores resultados se benefician, o su rendimiento no se ve afectado por el agrupamiento homogéneo. |
| | El agrupamiento afecta negativamente al aprendizaje y el rendimiento del alumnado que obtienen peores resultados, dado que rebaja el nivel de contenidos y la dificultad de los materiales, y reduce el tiempo empleado en actividades de instrucción. |
| | El agrupamiento homogéneo incrementa el riesgo de abandono escolar. |
| | El agrupamiento homogéneo hace disminuir las oportunidades de aprendizaje y rendimiento del alumnado, al reducir tanto la calidad como el ritmo de aprendizaje. |
| 2. EFECTOS SOBRE LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNO Y SU AUTOESTIMA | El agrupamiento homogéneo reduce las expectativas de los grupos con menor nivel de rendimiento. |
| | El agrupamiento homogéneo hace disminuir la autoestima académica y la confianza en la propia capacidad. |
| | El agrupamiento homogéneo contribuye a la segregación, la clasificación, la estigmatización y la estratificación social. |
| 3. INCIDENCIA SOBRE EL EFECTO DE LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL APRENDIZAJE | El agrupamiento homogéneo disminuye las posibilidades de aprendizaje y de rendimiento del alumnado, dado que reduce el efecto positivo que los y las estudiantes con mejor rendimiento tienen sobre aquellos y aquellas con menor nivel de aprendizaje. |
| 4. EFECTOS SOBRE LA MOVILIDAD ENTRE NIVELES | El agrupamiento homogéneo reduce las posibilidades de movilidad hacia niveles superiores y disminuye la satisfacción relacionada con la pertenencia a un grupo. |
| 5. ¿QUIENES RESULTAN MÁS PERJUDICADOS? | El alumnado perteneciente a grupos más vulnerables tiene mayor probabilidad de ser asignado a los grupos de nivel inferior. |
| | La segregación de niños y niñas con discapacidad no mejora su aprendizaje, sino que su aprendizaje disminuye en los grupos segregados. |

FUENTE: INCLUD-ED

Estas afirmaciones se desarrollan más detalladamente en los apartados siguientes:

1) Efectos sobre el aprendizaje. Los agrupamientos homogéneos resultan perjudiciales para el alumnado con menor rendimiento, dado que en los grupos de nivel bajo las oportunidades de aprendizaje son de menor calidad⁵¹. Los grupos con inferiores niveles de aprendizaje tienden a pasar más tiempo realizando tareas no relacionadas directamente con la instrucción, tienen menos oportunidades de escoger materiales de lectura y se les anima menos a desarrollar el pensamiento crítico. En general, el alumnado que integra los grupos con menor nivel de rendimiento se enfrenta a una cantidad sustancialmente inferior de contenido, recibe una instrucción de menor calidad y se espera que alcance un nivel menor en el desarrollo de las competencias básicas en comparación con el alumnado situado en los grupos medios o altos⁵². Asimismo, el ritmo de instrucción al que se somete a los grupos de nivel inferior es más lento.

El hecho de que en los grupos de nivel bajo exista un clima de aprendizaje empobrecido y una menor calidad de interacción afecta profundamente al rendimiento académico del alumnado que obtiene peores resultados. Es más, si comparamos centros escolares que han implantado agrupamientos homogéneos con aquellos que no lo hacen, se demuestra que en los primeros el alumnado con menor rendimiento tiene acceso a menos contenidos de aprendizaje y de una calidad académica inferior, en comparación con el alumnado que tiene un nivel de aprendizaje equivalente en escuelas que no efectúan este tipo de agrupamientos. En estas últimas, la presencia de alumnado con bajo rendimiento en clases heterogéneas no conlleva una ralentización del currículo por parte del profesorado. Muy al contrario, aquellos alumnos y alumnas que obtienen peores resultados parecen beneficiarse del contacto con un currículo más enriquecido y con el ritmo de trabajo más rápido propio de los niveles altos. Por lo tanto, el nivel al que se asigna al alumnado genera una gran diferencia en su aprendizaje, en comparación con el tipo de centro al que acuden. Sin embargo, tanto los alumnos y alumnas como sus familias tienen muy poco poder de decisión sobre a qué grupo se asignará a los niños y niñas.

51. J. Ireson, S. Hallam, S., C. Hurley, "What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?," *British Educational Research Journal*, 31 (4), (2005), 443-458.

52. J. H. Braddock & R. E. Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education* (Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, 1992).

Por otra parte, también se ha descubierto que, si bien el profesorado tiende a sobreestimar las capacidades del alumnado pertenecientes a los grupos de nivel alto, y les exigen mucho, al mismo tiempo suelen subestimar las capacidades de aquellos y aquellas que se sitúan en los grupos de nivel inferior. Asimismo, el alumnado perteneciente a la clase trabajadora suele asignarse con más frecuencia a los niveles bajos en comparación con el de clase media. Finalmente, los centros escolares en los que se observan menores diferencias entre alumnado son aquellos en los que la división en grupos homogéneos se realiza de forma más tardía.

Por lo tanto, la creación de grupos homogéneos con distintos niveles curriculares tiene efectos claros tanto sobre el alumnado con rendimiento alto como sobre el de bajo rendimiento⁵³. Mientras que los alumnos y alumnas con mejores resultados (asignados a los grupos de nivel alto) tienden a beneficiarse de este tipo de agrupamiento, los que presentan un rendimiento inferior (situados en los grupos de nivel bajo) obtienen mejores resultados en algunos tipos de grupos heterogéneos, tal y como explicaremos a continuación.

En general, los agrupamientos homogéneos no aceleran el aprendizaje del alumnado en situación de riesgo, sino que lo ralentizan, perpetuando así las desigualdades existentes entre alumnado ubicado en distintos grupos según nivel de rendimiento.

2) Efectos sobre la autoestima del alumnado y sobre las expectativas del profesorado. Los alumnos y alumnas asignados a los grupos de bajo nivel, en comparación con compañeros y compañeras de similar nivel de rendimiento ubicados en grupos heterogéneos, a menudo expresan sentimientos de baja autoestima académica, inferioridad, vergüenza, rabia y locus de control externo⁵⁴.

Al alumnado no le gusta estar en los grupos de nivel bajo. Al contrario, prefiere ser asignado a los de nivel alto, porque esta circunstancia se asocia a un estatus más elevado y a sentimientos de superioridad⁵⁵. Asimismo, los alumnos y alumnas situados en grupos altos se encuentran más satisfechos

53. J. Terwel, "Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education" *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), (2005), 653-670.

54. J. H. Braddock & R. E. Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education* (Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, 1992).

55. S. Hallam, J. Ireson, J. Davies, "Primary pupils' experiences of different types of grouping in school," *British Educational Research Journal*, 30(4), (2004), 515-533.

con las actividades escolares en comparación con los integrantes de los grupos de nivel bajo, que parecen mostrar actitudes más negativas.

Por otra parte, la mayoría de los alumnos y alumnas son conscientes de la estructura de los agrupamientos en su centro escolar y de la posición que ocupan con respecto a los distintos niveles⁵⁶. En general el alumnado acepta y tiene asumido los motivos por los que se le clasifica, pero el agrupamiento homogéneo por niveles de rendimiento les hace ser más conscientes de sus diferencias, legitima el distinto tratamiento recibido por los y las alumnas y permite que sean encasillados en un determinado grupo dentro de la jerarquía social. También se ha descubierto que el agrupamiento por nivel de rendimiento se asocia a burlas y a estigmatización.

Los agrupamientos homogéneos también influyen sobre las expectativas del profesorado con respecto a sus estudiantes⁵⁷, lo cual, a su vez, puede incidir sobre su actitud y comportamiento hacia determinados alumnos y alumnas, afectando a su aprendizaje y rendimiento. En este sentido, la enseñanza en los grupos de nivel alto tiende a llevar un ritmo más rápido y a presentar más desafíos, mientras que en los grupos de nivel bajo es más lenta y con menor nivel de exigencia. También solemos encontrar un trabajo más estructurado, mayor frecuencia de repetición y menos oportunidad para el debate en los niveles altos.

3) Incidencia sobre el efecto de los compañeros y compañeras en el aprendizaje. Los agrupamientos homogéneos reducen las oportunidades del alumnado con un rendimiento medio y bajo de beneficiarse del efecto positivo derivado de la interacción con alumnos y alumnas más competentes. En otras palabras, puesto que se clasifica al alumnado por rendimiento, los de nivel medio y bajo no pueden experimentar el efecto positivo que tendría sobre su rendimiento trabajar con alumnado que ha desarrollado mayores niveles de aprendizaje⁵⁸.

56. Ibid.

57. J. Ireson, S. Hallam, S., C. Hurley, "What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?," *British Educational Research Journal*, 31 (4), (2005), 443-458.

58. R. Zimmer, "A New Twist in the Educational Tracking Debate," *Economics of Education Review*, 22(3), (2003), 307.

4) Efectos sobre la movilidad entre niveles. Aunque puede existir una movilidad considerable entre grupos homogéneos⁵⁹, algunas características de los alumnos y alumnas parecen asociarse típicamente con la probabilidad de cambiar de nivel. Se ha detectado que los cambios descendentes de nivel y el abandono escolar son más frecuentes entre chicas y entre el alumnado de mayor edad y también entre quienes tienen menor nivel de renta. En el caso del alumnado que ya se encuentra en situación de riesgo, estos factores incrementan las probabilidades de descender de nivel o de abandono escolar.

También es importante tener en cuenta la insatisfacción que puede experimentar el alumno con su asignación a un determinado nivel en relación con las pocas oportunidades de movilidad que se le ofrecen⁶⁰. Los estudios indican que un porcentaje considerable del alumnado preferiría cambiar de nivel. Por ejemplo, un estudio demostró que en matemáticas, la asignatura con el índice más frecuente de agrupamiento por niveles, el 38% del alumnado no estaba satisfecho con el grupo en el que estaba. En la mayoría de los casos, el alumnado comentaba que preferiría cambiar a un grupo de nivel superior, fundamentalmente porque en su grupo actual realizaba tareas con un nivel inadecuado, que percibía como demasiado fáciles (y otras veces demasiado difíciles). Esta situación podría resolverse si los alumnos y alumnas tuvieran libertad de movimiento entre niveles. Sin embargo, los centros rara vez permiten a los estudiantes escoger a qué nivel serán asignados.

5) ¿Quiénes resultan más perjudicados? En lo que respecta a la composición social del alumnado⁶¹, la procedencia étnica, los resultados académicos previos y el origen socioeconómico se asocia de forma positiva con la implantación de grupos homogéneos en los centros de secundaria⁶². El agrupamiento por rendimiento genera clases de nivel de aprendizaje bajo con un

59. M. Hallinan (1996), "Track Mobility in Secondary School," *Social Forces*, 74(3), (1996) 983-1002.

60. S. Hallam, J. Ireson, "Secondary School Pupils' Satisfaction with their Ability Grouping Place-ments," *British Educational Research Journal*, 33(1), (2007), 27-45.

61. Véase J. W. Schofield, K. Alexander, R. Bangs, B. Schauenburg, *Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement: Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology*, AKI Research Review 5, Programme on Intercultural Conflicts and Societal Integration, (Berlin: Social Science Research Center, 2006); S. Strand, *Minority Ethnic Pupils in the Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE)* (London: Centre for Educational Development Appraisal and Research, University of Warwick and Department for Children, Schools and Families, 2007); H. Entorf & M. Lauk, *Peer Effects, Social Multipliers and Migration at School: An International Comparison*, *HWWI Research Paper*, (Hamburg: Hamburg Institute of International Economics, 2006).

62. S. Lucas & M. Berends, "Sociodemographic Diversity, Correlated Achievement, and De Facto Tracking". *Sociology of Education*, 75(4), (2002), 328-348.

número desproporcionadamente elevado de alumnado procedente de minorías culturales y étnicas, y de alumnado de clase trabajadora y con un bajo estatus socioeconómico⁶³. En el caso de las minorías culturales, estos agrupamientos tienen un efecto especialmente dañino sobre las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas.

Podemos, por tanto, concluir que **algunos colectivos de alumnado tienen más posibilidades de verse afectados por el agrupamiento homogéneo que otros**. Los más perjudicados son los inmigrantes, las minorías culturales y el alumnado con discapacidad. En teoría, este tipo de agrupamiento se lleva a cabo –o esa es al menos la justificación– para poder atender mejor al alumnado en situación de desventaja. Sin embargo, la eficacia de esta medida se ha puesto en tela de juicio. Es más, los efectos negativos del agrupamiento homogéneo son mucho mayores para estos niños y niñas, tanto en lo referente a su rendimiento académico como a su integración social. **El agrupamiento homogéneo impide el desarrollo de relaciones positivas entre distintos grupos étnicos y reduce las oportunidades de entablar amistades interraciales**. Sin esas relaciones resulta complicado conseguir tolerancia y entendimiento interracial y luchar contra los prejuicios raciales⁶⁴.

No obstante, existen otros programas enfocados específicamente a ayudar al alumnado a integrarse en los centros escolares y en la sociedad⁶⁵. El alumnado inmigrante y el perteneciente a minorías étnicas y culturales necesita aprender rápidamente la lengua oficial, con el fin de rendir en la escuela como el resto de sus compañeros y compañeras, y de integrarse por completo. Así pues, se puede proporcionar apoyo educativo a niños y niñas inmigrantes que no dominan la lengua del país receptor, para que no se encuentren en situación de desventaja con respecto a los niños y niñas nacidos en dicho país⁶⁶.

63. J. H. Braddock & R. E. Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education* (Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, 1992).

64. *Ibid.*

65. M. Gomolla, "Tackling Underachievement of Learners from Ethnic Minorities: A Comparison of Recent Policies of School Improvement in Germany, England and Switzerland," *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), (2006), 46-59.

66. Parlamento Europeo. (2005). *Integrating immigrants in Europe through schools and multilingual education*. Comité de Cultura y Educación. Procedimiento número 2004/2267-(INI), <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do;jsessionid=1E87BC7E743F0ABEA5DC06F08A0B2455.node1?language=EN&pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2005-0243+0+DOC+PDF+V0//EN>, (consultado el 11 de agosto de 2009).

Sin embargo, algunos programas destinados a ayudar a este alumnado a superar su desventaja académicas, o a mantener su cultura y su idioma, pueden provocar aún más segregación o impedir que dichos alumnos y alumnas se integren en el sistema de educación ordinario⁶⁷. Nuestro análisis de los sistemas educativos demuestra que, incluso de manera involuntaria, no solo los agrupamientos por nivel de aprendizaje, sino también otras medidas de agrupamiento homogéneo, como los grupos de refuerzo o de apoyo separados del grupo de referencia, se aplican también al alumnado pertenecientes a minorías. Con todo, dichas medidas podrían reorientarse, de manera que eviten la segregación y se ajusten a las necesidades del alumnado, consiguiendo al mismo tiempo que aprendan tanto como lo hacen los alumnos y alumnas de sus grupos de referencia.

Cabe concluir que **los agrupamientos homogéneos no mejoran los resultados de los alumnos y alumnas con un nivel inferior de rendimiento** y, además, consiguen peores resultados en el caso de los grupos más vulnerables, entre los que se incluyen los y las inmigrantes, las minorías culturales y el alumnado con discapacidad. Asimismo, **el agrupamiento homogéneo dificulta la consecución de los objetivos de igualdad y democracia en la práctica educativa**, puesto que dichos términos implican no solo el derecho a ser educado en un ambiente no segregado, sino también el de alcanzar la igualdad en las oportunidades de aprendizaje para poder integrarse en la sociedad en el futuro. Así pues, **una disminución en la práctica de agrupamientos homogéneos contribuiría a incrementar las oportunidades de integración social para todo el alumnado.**

67. Véase G. Driessen, F. Smit, P. Slegers, "Parental involvement and educational achievement," *British Educational Research Journal*, 31(4), (2005), 509-532, y Centro Europeo para la Observación del Racismo, *Migrants, Minorities and Education*.

Resumen:

Los agrupamientos homogéneos no mejoran, sino que incluso empeoran el rendimiento general del alumnado con menor nivel de aprendizaje. Esta división también incrementa las diferencias entre el rendimiento del alumnado: disminuye el logro de los de nivel más bajo, mientras que los que tienen mayor nivel de aprendizaje se benefician, o su rendimiento no se ve afectado. Los grupos más vulnerables son los más perjudicados por el agrupamiento homogéneo, tanto en lo que se refiere a sus oportunidades de aprendizaje como a las relaciones entre grupos.

1.3. TIPOS DE AGRUPAMIENTO HOMOGÉNEO EN EUROPA

Podemos distinguir entre cuatro modelos de agrupamiento homogéneo, a fin de facilitar un análisis preciso del uso de estas medidas educativas y para comprender mejor el impacto que tienen sobre el rendimiento académico del alumnado. La tabla que aparece a continuación resume y define los cuatro tipos de agrupamiento homogéneo existentes:

TABLA 2: Tipos de agrupamiento homogéneo

| TIPOS DE AGRUPAMIENTO HOMOGÉNEO | DESCRIPCIÓN |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento | La enseñanza se adapta a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado. |
| | El alumnado con niveles de rendimiento alto y bajo se agrupan por separado, en el mismo aula o en clases separadas. |
| | 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. |
| | Esta forma de agrupamiento puede incidir negativamente en el éxito escolar y en la integración social. |
| | La asignación de alumnado a distintos grupos suele basarse en la decisión individual del profesorado del centro escolar. |
| | El alumnado perteneciente a colectivos vulnerables se ubica con mayor frecuencia en los grupos de nivel bajo. |
| 2. Grupos de refuerzo o de apoyo separados del grupo de referencia | Se crean para niños con necesidades educativas especiales o para aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión social. |
| | Estos alumnos o alumnas se separan de su grupo de referencia durante el horario escolar para recibir apoyo educativo. |
| | 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. |
| | Una de sus consecuencias es el etiquetado de alumnos y una disminución del nivel de la instrucción recibida. |
| 3. Adaptaciones curriculares individuales excluseras | 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. |
| | 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. |
| 4. Optatividad exclusera | La elección de una materia o un conjunto de materias desemboca en desigualdad de oportunidades académicas y sociales en el futuro. |
| | Cuando esto sucede, la elección de materias o "itinerarios" suele estar fuertemente asociada al estatus socioeconómico familiar y a las expectativas del profesorado. |

Fuente: INCLUD-ED

1.4. GRUPOS HETEROGÉNEOS. EFECTOS DE EDUCAR EN UN MISMO GRUPO A ALUMNADO DIVERSO

Los estudios científicos han identificado una serie de efectos asociados a los agrupamientos heterogéneos, como, por ejemplo, que favorecen el diálogo, la interacción y la cooperación. La Tabla 2 presenta un resumen de dichos efectos, distinguiendo entre los relacionados con el rendimiento escolar y los que inciden en otras áreas. En el capítulo 2 aclararemos con qué tipo de agrupamientos heterogéneos se obtienen estos beneficios y con cuáles no.

TABLA 3: Efectos del agrupamiento heterogéneo

| | |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. EFECTOS SOBRE EL RENDIMIENTO | El aprendizaje cooperativo y dialógico, dos posibles formas de agrupamiento heterogéneo, inciden positivamente en el rendimiento académico, tanto del alumnado que obtiene buenos resultados como del que tienen un menor nivel de aprendizaje. |
| | El alumnado con bajo rendimiento se beneficia del ritmo de trabajo de los grupos más avanzados. |
| | Cuando existe una organización adecuada del aula y de los recursos, el alumnado con discapacidades obtienen mejores resultados académicos, y desarrollan una mayor autoestima en clases integradas que separados del grupo de referencia. |
| | La integración del alumnado con discapacidades no produce efectos negativos en el rendimiento de sus compañeros y proporciona nuevas oportunidades de aprendizaje para todos. |
| 2. OTROS EFECTOS | La relación entre iguales fomenta el respeto mutuo, la solidaridad, la aceptación de la diversidad (en términos de discapacidad, cultura, género y nivel de aprendizaje alcanzado) y el aprendizaje de actitudes de colaboración entre los y las alumnas. |
| | El aprendizaje cooperativo y dialógico favorece un mejor comportamiento, las actitudes de cooperación y el altruismo. |
| | En grupos heterogéneos el alumnado con discapacidad tiene mayores oportunidades para la interacción, recibe más apoyo, desarrolla mejores relaciones y habilidades sociales, y se prepara mejor para desarrollar mayor autonomía en el futuro. |

Fuente: INCLUD-ED

1) Efectos del agrupamiento heterogéneo sobre el rendimiento. El aprendizaje cooperativo y dialógico⁶⁸ mejora el rendimiento académico y la convivencia en clases heterogéneas. En el modelo de aprendizaje cooperativo, los alumnos y alumnas trabajan en grupos heterogéneos, cumpliendo al mismo tiempo los objetivos del grupo y siendo responsables de su rendimiento individual. Esta práctica también tiene efectos positivos sobre el rendimiento y la autoestima⁶⁹.

Aunque en ocasiones, tanto el profesorado como los padres y madres temen que la cooperación entre alumnado con diferentes niveles de rendimiento haga retrasarse a los más avanzados, no existe ninguna evidencia científica que apoye esta hipótesis. Es más, el alumnado con mejor rendimiento se beneficia también del trabajo cooperativo (en comparación con el mismo tipo de alumnado en clases tradicionales) tanto o más que el alumnado con un rendimiento medio o bajo⁷⁰.

El aprendizaje dialógico y cooperativo también permite incluir a alumnos y alumnas con discapacidades en clases en las que trabajan con compañeros y compañeras sin discapacidades. La cooperación y el diálogo entre niños y niñas con y sin discapacidades incrementan el rendimiento académico y la autoestima de todo el alumnado. Hacen que sea menos probable que quienes no tienen discapacidades rechacen a sus compañeros integrados en su grupo de referencia, y puede observarse una mejora significativa en las relaciones entre alumnos y alumnas con discapacidades integrados en grupos heterogéneos y sus compañeros y compañeras sin discapacidades.

En el caso del alumnado con dificultades de aprendizaje, los beneficios obtenidos en el modelo cooperativo son también superiores a los que se logran en situaciones de aprendizaje competitivas, porque en las últimas, a los alumnos y alumnas más lentos les resulta más difícil competir con éxito⁷¹. Los mo-

68. S. Racionero & R. Valls, "Dialogic learning. A communicative approach to teaching and learning," 548-557, in A. J. Kincheloe & R. Horn (Eds.), *The Praeger Handbook of Education and Psychology*. Vol 3, (Westport, CT: Greenwood Publishers, 2007).

69. Véase Braddock, Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*, (Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, 1992). D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, *El aprendizaje cooperativo en el aula*, (Barcelona: Paidós, 1999); R. Slavin, "Synthesis of research of cooperative learning", *Educational Leadership*, 48(5), (1991), 71-82; R. Stevens, & R. Slavin, "The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations", *American Educational Research Journal*, 32 (2), (1995), 321-351.

70. R. Slavin, "Synthesis of research of cooperative learning", *Educational Leadership*, 48(5), (1991).

71. P. Bartolo, *Contribution to the Public Consultation "Schools for the 21st century"* (Unpublished manuscript: University of Malta, 2007).

delos de aprendizaje cooperativo y dialógico se basan en las relaciones de interdependencia positiva en un grupo de alumnos⁷². Su finalidad es organizar la clase de manera que el propio alumnado se convierta en un recurso valioso. De tal manera que aquellos y aquellas que necesitan ayuda pueden contar con el apoyo y la respuesta de sus compañeros y compañeras. Esta estructura ayuda al alumnado con diversos niveles de rendimiento a integrarse en el grupo y favorece una interacción de mayor calidad entre estos, así como un sentido de interdependencia positiva, que a su vez contribuye a mejorar las relaciones entre iguales.

2) Otros efectos. Los grupos heterogéneos también pueden contribuir a mejorar la autoestima del alumnado y a que se establezcan relaciones positivas entre iguales. Esto es especialmente importante en clases donde existe una gran diversidad.

En este sentido, los estudios han demostrado que existe una relación entre la ayuda que se prestan entre sí los alumnos y alumnas en grupos heterogéneos y el desarrollo de un sentimiento de control sobre su propio destino en la escuela y de actitudes altruistas y de cooperación⁷³. Del mismo modo, al trabajar de forma cooperativa y dialógica, el alumnado procedente de familias con un bajo nivel socioeconómico que se hallaba en riesgo de sufrir mayores desigualdades sociales incrementaba su asistencia y mejoraba su comportamiento.

La interacción con personas distintas también ayuda al alumnado a desarrollar actitudes y valores positivos. En un estudio a cerca de los efectos de las interacciones colaborativas sobre la consecución de entornos educativos más inclusivos, quedó demostrado que este tipo de interacción no solo fomentaba el aprendizaje en el área matemática en grupos pequeños, sino también las actitudes de respeto mutuo, solidaridad y aceptación de la diversidad⁷⁴.

72. R. Stevens & R. Slavin, "The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations", *American Educational Research Journal*, 32(2), (1995).

73. J. H. Braddock & R. E. Slavin, *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education* (Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, 1992).

74. M. Cesar & N. Santos, "From Exclusion to Inclusion: Collaborative Work Contributions to More Inclusive Learning Settings," *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), (2006), 333-346.

Resumen:

En algunos grupos heterogéneos es posible que tanto el alumnado con rendimiento alto como el de menor rendimiento obtengan resultados positivos. Además, la interacción, la cooperación y el diálogo entre alumnado con diferentes niveles tienen un efecto positivo sobre la relación entre grupos, el comportamiento y el desarrollo de habilidades sociales.

Principales aportaciones del capítulo 1

| LO QUE YA SABÍAMOS SOBRE AGRUPAMIENTO ESCOLAR Y RESULTADOS ACADÉMICOS |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>La segregación del alumnado en diferentes itinerarios educativos se lleva a cabo escolarizándolos en distintos centros en base a su rendimiento, lo cual afecta profundamente a su rendimiento académico y a sus posibilidades de empleo futuras. Cuanto antes se realiza esta división, mayores son las desigualdades entre el alumnado según el itinerario escogido.</p> |
| <p>El agrupamiento homogéneo consiste en realizar una adaptación del currículo a distintos grupos de alumnos, de acuerdo a sus niveles de rendimiento. Dicha distribución se lleva a cabo dentro de un mismo centro escolar y normalmente se efectúa agrupando al alumnado por niveles de aprendizaje. Este modelo no mejora, sino que más bien hace disminuir el rendimiento del alumnado con bajo nivel de aprendizaje e incrementa las diferencias de rendimiento entre alumnos.</p> |
| <p>Podemos diferenciar varios tipos de agrupamiento homogéneo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento. • Grupos de refuerzo y apoyo separados del grupo de referencia. • Adaptaciones curriculares individuales excluseras. • Optatividad exclusera. |
| <p>Los grupos más vulnerables son los que resultan más perjudicados por los agrupamientos homogéneos, tanto en lo referente al aprendizaje como a las oportunidades de relación con el resto del alumnado.</p> |
| <p>En algunos tipos de agrupamiento heterogéneo, alumnado con distintos niveles de aprendizaje puede mejorar su rendimiento. Simultáneamente, la interacción y la cooperación entre alumnos y alumnas de bajo rendimiento con los de mayor nivel contribuye al desarrollo de habilidades sociales y mejora las relaciones entre grupos.</p> |

¿CÓMO AGRUPAR AL
ALUMNADO Y UTILIZAR LOS
RECURSOS DISPONIBLES PARA
QUE TODOS ALCANCEN EL
ÉXITO ACADÉMICO?



2. ¿CÓMO AGRUPAR AL ALUMNADO Y UTILIZAR LOS RECURSOS DISPONIBLES PARA QUE TODOS ALCANCEN EL ÉXITO ACADÉMICO? DIFERENCIA ENTRE GRUPOS MIXTOS, GRUPOS HOMOGÉNEOS E INCLUSIÓN

2.1. MODELOS DE AGRUPAMIENTO HETEROGÉNEO QUE CONDUCEN AL FRACASO O AL ÉXITO

Los sistemas educativos europeos se enfrentan a nuevos retos en la actual sociedad del conocimiento. Son necesarias, por tanto, nuevas iniciativas para ayudar a la inclusión de todo el alumnado y a que este obtenga mejores resultados académicos, empleando todos los recursos a nuestro alcance. Con el fin de dar respuesta a esta necesidad, el proyecto INCLUD-ED ofrece una nueva clasificación para el agrupamiento escolar en tres modelos: grupos mixtos, homogéneos e inclusión. Esta idea es la clave para comprender cómo se responde a las necesidades de todo el alumnado mediante distintos tipos de agrupamiento y cuáles son los resultados asociados a cada una de las modalidades. Esta categorización también arroja algo de luz sobre los distintos resultados que pueden alcanzarse con grupos heterogéneos, mostrando que no todos ellos tienen éxito por igual.

Los **agrupamientos mixtos** (*mixture*) mantienen la organización tradicional de los alumnos en grupos según criterios de edad, pero sin responder a la creciente diversidad de necesidades que podemos encontrar entre ellos. En el sistema tradicional cada grupo contaba, por ejemplo, con un profesor o profesora para cada 24 alumnos y alumnas, bastante homogéneos en cuanto a su origen cultural. Hoy en día podemos encontrar clases agrupadas de acuerdo a este modelo, pero que incluyen a alumnado con una gran diversidad cultural y de nivel de aprendizaje. El resultado de esta situación suele ser que el profesorado atiende a los alumnos y alumnas que van bien, mientras los demás se van quedando atrás, hasta que terminan sus estudios o bien abandonan el sistema.

Como respuesta a este modelo de aulas tradicionales, algunos países han desarrollado diversas formas de **agrupamiento homogéneo** (*streaming*). Por ejemplo, en una clase ordinaria con 24 alumnos y alumnas, en algunas asignaturas el profesorado trabajará con los 17 considerados “más fáciles” y otro profesor se ocupará de los siete más “difíciles”, que suelen ser inmigrantes, miembros de minorías o niños y niñas procedentes de entornos desfavorecidos. Otra posibilidad de agrupamiento homogéneo consiste en separar de forma permanente al alumnado según su rendimiento en todas las materias. Si un centro tiene dos grupos de 24 alumnos de la misma edad, los 24 con mejor rendimiento se agruparán en una clase y el resto en la otra.

Más allá de los modelos de clases mixtas y de agrupamientos homogéneos, un gran número de centros escolares están implantando el modelo de **inclusión**. En lugar de separar a los 24 alumnos y alumnas según sus niveles de aprendizaje (los 17 “mejores” con un profesor, y los siete que tienen dificultades con otro), ambos profesores pueden colaborar dentro de la misma aula para atender a todo el alumnado. Otra opción de inclusión consiste, por ejemplo, en dividir a los 24 niños en cuatro grupos heterogéneos e incluir, además del profesorado, a otras personas adultas como, por ejemplo, familiares o personas voluntarias, que participan en la clase y ayudan también a todo el alumnado. Esta es la estructura de trabajo de los Grupos Interactivos, cuyo éxito como forma de agrupamiento heterogéneo ha quedado probado en diversos estudios científicos.

Los agrupamientos inclusivos de alumnos y alumnas están resultando muy positivos, dado que potencian el aprendizaje instrumental (en todas las materias), y también ayudan al alumnado en su desarrollo emocional y a desarrollar valores de aprendizaje. Asimismo, estos agrupamientos van más allá del aprendizaje cooperativo, que se limita a los alumnos y alumnas, y avanzan hacia el **aprendizaje dialógico**⁷⁵, que implica a familiares y a la comunidad en su conjunto en el proceso de aprendizaje, incluyendo las actividades que se realizan en el aula.

75. A. Aubert, A. Flecha, C. García, R. Flecha, S. Racionero, *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, (Barcelona: Hipatia Editorial, 2008).

Tabla 4: Grupos mixtos, homogéneos e inclusión

| | MIXTOS (<i>Mixture</i>) | HOMOGÉNEOS (<i>Streaming</i>) | INCLUSIÓN | |
|-----------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Basados en | Igualdad de oportunidades | Diferencia | Igualdad de resultados/ Igualdad de diferencias | |
| Agrupamiento | Heterogéneo | Homogéneo | Heterogéneo | |
| Recursos humanos | 1 profesor o profesora | Más de un profesor o profesora | Más de un profesor o profesora | |
| ¿Juntos o separados? | Juntos | Separados | Juntos | Separados |
| | 1) Clases con niveles de aprendizaje diversos | 1) Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento | 1) Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos | 2) Desdobles en grupos heterogéneos |
| | | a. agrupaciones del alumnado por nivel en aulas distintas | | |
| | | b. agrupaciones del alumnado por nivel dentro de la misma aula | | |
| | | 2) Grupos de refuerzo y de apoyo separados de su grupo de referencia | | |

Fuente: INCLUD-ED

Las acciones educativas de tipo inclusivo son aquellas que proporcionan el apoyo necesario a todo el alumnado, manteniendo al mismo tiempo un entorno de aprendizaje común y reorganizando los recursos disponibles. La importancia de este último aspecto se basa en la idea de aprovechar mejor los recursos de los que se dispone, en lugar de demandar recursos adicionales.

La literatura científica ha identificado algunas acciones que favorecen la inclusión. Una de estas iniciativas consiste en proporcionar apoyo adicional al alumnado con un rendimiento más bajo a través de la tutoría entre compañeros y compañeras, de tutores y tutoras voluntarias o profesorado. Otra medida es la de ampliar el tiempo de aprendizaje para el alumnado con menor nivel de rendimiento y facilitarles clases preparatorias o de refuerzo, asociadas al trabajo que se está realizando en las clases de referencia, para ayudar a estos niños y niñas a alcanzar los objetivos del currículo. Una tercera estrategia consiste en mezclar al alumnado en grupos heterogéneos, fomentando la interacción entre alumnos y alumnas con distintos niveles de rendimiento⁷⁶.

Por otra parte, y con el fin de reducir las diferencias en cuanto a rendimiento en clases heterogéneas no segregadas y de formar grupos más equitativos, el profesorado ha de trabajar para promover la igualdad, favoreciendo una interacción equilibrada entre el alumnado y creando pequeños grupos de aprendizaje. Para conseguir relaciones de igualdad dentro del aula, es necesario fomentar la responsabilidad individual entre el alumnado, y asegurarse de que todos se involucran en el aprendizaje de sus compañeros y compañeras.

Es muy importante tener en cuenta que **los grupos heterogéneos o no segregados pueden organizarse de distintas maneras.** Más concretamente, **dentro del proyecto INCLUD-ED se han identificado y definido dos formas de agrupamiento heterogéneo muy distintas: los grupos mixtos y la inclusión.** Cada uno de estos agrupamientos tiene consecuencias diferentes para los alumnos y alumnas. El primer modelo, el agrupamiento mixto, hace referencia a las clases heterogéneas tradicionales donde el alumnado permanece junto, a menudo con una sola persona adulta, el profesor. Estos grupos se basan en la no segregación, pero en ellos el alumnado puede experimentar baja autoestima en relación a su escaso rendimiento acadé-

76. R. Lotan, "Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms," *Theory Into Practice*, 45(1), (2006), 32-39.

mico, porque el profesorado encargado del grupo no puede atender a las necesidades de cada alumno o alumna. Se ha demostrado que esto sucede especialmente con alumnado con discapacidades⁷⁷. Así pues **en clases heterogéneas no segregadas algunos alumnos y alumnas pueden encontrarse en una situación muy vulnerable si no reciben atención suficiente**. El segundo tipo, la inclusión, se refiere a actuaciones **que presentan dos características fundamentales: la educación del alumnado en grupos heterogéneos y la redistribución de recursos humanos en dichos grupos**. Estos recursos son los mismos que ya tiene el centro escolar para atender a la diversidad, pero, en el caso de la inclusión, se emplean dentro de las aulas de referencia, para beneficio de todo el alumnado.

La incorporación de más recursos humanos dentro de los grupos heterogéneos multiplica las posibilidades de interacción en el aula, lo que, según las teorías educativas actuales, constituye la herramienta fundamental para el aprendizaje. Tanto los agrupamientos homogéneos como los grupos mixtos se basan en una concepción del aprendizaje desarrollada durante la industrialización. De acuerdo con estas teorías, se entendía que el aprendizaje dependía fundamentalmente de la relación entre el alumnado y el profesorado. Por lo tanto, todas las acciones basadas en dichas teorías no incluían la presencia de otros recursos humanos en el aula, como, por ejemplo, padres, madres u otros miembros de la comunidad. Por el contrario, **las teorías actuales sobre el aprendizaje, como el aprendizaje dialógico, sostienen que el alumnado aprende mediante el diálogo y la interacción con todos los agentes educativos con los que se relacionan dentro y fuera del centro escolar**.⁷⁸ Esta nueva perspectiva sobre el aprendizaje también tiene en cuenta el papel que juega el profesorado y el resto de profesionales al ayudar al alumnado a aprender, pero subrayan la importancia de la interacción con otras muchas personas adultas y con los compañeros y compañeras en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas.⁷⁹ Las iniciativas basadas en la teoría del aprendizaje dialógico buscan incrementar la interacción de los alumnos con una gran variedad de agentes durante las actividades de aprendizaje.

77. F. Fitch, "Inclusion, Exclusion, and Ideology: Special Education Students' Changing Sense of Self," *Urban Review*, 35 (3), (2003), 233-52.

78. Véase C. Elboj, I. Puigdemívol, M. Soler, R. Valls, *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, (Barcelona: Graó, 2002); P. Freire, *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and civic courage*, (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1998); G. Wells, *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*, (New York: Cambridge University Press, 1999).

79. L. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona: Crítica Biblioteca de Bolsillo, 1978).

Las clases heterogéneas que cuentan con más recursos humanos pueden incluir la presencia en el aula de una gran variedad de profesionales, personas voluntarias o familiares, para apoyar al alumnado en el aprendizaje. La interacción de estos agentes educativos y de los alumnos beneficia el aprendizaje del alumnado en general (desde la lectoescritura a las matemáticas) y también ayuda a los alumnos y alumnas y a las familias pertenecientes a diferentes grupos culturales a convivir. La diversidad cultural de las personas adultas que participan en la clase hace a los niños entrar en contacto con nuevas experiencias y conocimientos. Esto enriquece el proceso de aprendizaje de todo el alumnado, e incide positivamente sobre la identidad de aquellos y aquellas que pertenecen a minorías y sobre sus expectativas de éxito académico⁸⁰.

Las ventajas de contar con más recursos humanos dentro del aula resultan muy evidentes en el caso del alumnado con discapacidades. La inclusión del profesorado de educación especial en las clases de referencia, para proporcionar instrucción adicional y apoyo al alumnado con discapacidad⁸¹ y para ayudar al profesor o profesora, resulta igualmente positiva y fructífera⁸².

Las acciones de tipo inclusivo también implican la participación de todo el alumnado en las mismas actividades de aprendizaje. Aunque el currículo ordinario pueda no responder a las necesidades de algunos niños y niñas, como, por ejemplo, los que tienen alguna discapacidad, dichos alumnos y alumnas pueden alcanzar los objetivos generales de aprendizaje de formas diversas. Para que esto suceda, puede resultar útil adaptar el currículo para hacerlo más accesible al alumnado con discapacidad. Sin embargo, para asegurar la inclusión el profesorado ha de mantener un marco de trabajo común con el resto del grupo en la medida de lo posible. Podemos señalar tres estrategias para llevar a cabo esta tarea: el establecimiento de objetivos de aprendizaje flexibles (adaptación de objetivos específicos a las necesidades de algunos alumnos, tomando como referencia el currículum común), adaptación de las actividades de aprendizaje (modificando procedimientos

80. N. González, L. Moll, L. C. Amanti, *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*, (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005).

81. R. Stevens & R. Slavin, "The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations," *American Educational Research Journal*, 32 (2) (1995), 321.

82. Véase G. L. Porter, "Critical elements for inclusive schools" in *Inclusive education, a global agenda*, ed. S. J. Pijl, C. J. W. Meijer, & S. Hegerty, 68-81 (London: Routledge Publishing, 1997); K. Koutrouba, K. Vamvakari, M. Steliou, "Factors Correlated with Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Students with Special Educational Needs in Cyprus," *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), (2006), 381-394.

para alcanzar los objetivos, en lugar de adaptar el objetivo en sí mismo), y adaptaciones múltiples (una combinación de ambas)⁸³.

Un enfoque inclusivo también supone asignar todos los recursos y el apoyo a centros escolares ordinarios, y utilizar dichos medios de la forma más efectiva posible, en lugar de crear centros especiales utilizando los mismos recursos, que pueden desembocar en segregación⁸⁴. Esto es precisamente lo que el alumnado con discapacidad demanda: las mismas oportunidades educativas acompañadas del apoyo necesario para atender a sus necesidades. En la Conferencia Europea organizada por la Agencia Europea para el Desarrollo en Educación Especial, estudiantes jóvenes discapacitados reivindicaron su derecho a tener la oportunidad de estudiar en la universidad y a no ser aislados de aquellos sin discapacidades, ya que, como reclamaban, “todos los miembros de la sociedad han de ser conscientes de nuestros derechos y respetarlos” (p.1). Para que dicha inclusión se haga efectiva, solicitaron, entre otras medidas de accesibilidad, asistentes personales dentro de las clases ordinarias y acceso a materiales adaptados.

Por otra parte, la inclusión de alumnado con discapacidad en las aulas no produce efectos negativos en el rendimiento de sus compañeros. Al contrario, proporciona al alumnado sin discapacidad nuevas oportunidades educativas, dado que el profesorado introduce en las clases ordinarias un número mayor de recursos y estrategias de aprendizaje. Asimismo, y como resultado de dicha inclusión, todos los alumnos y alumnas tienen la oportunidad de experimentar los principios de justicia e igualdad de trato y tienen la ocasión de asumir nuevas responsabilidades y de desarrollar actitudes positivas al ayudar a sus compañeros con discapacidad⁸⁶.

83. S. Stainback, & W. Stainback, *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, (Madrid: Narcea, 2007).

84. Esta idea figura en el informe sobre las conclusiones de la primera reunión del Consejo asesor de INCLUD-ED (Conclusion paper of the 1st Advisory Committee Meeting of INCLUD-ED) (Comisión Europea, 2006-2011).

85. “Voces Jóvenes: Encuentro sobre Diversidad y Educación”, organizado por el Ministerio de Educación portugués y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, que se celebró el 17 de septiembre de 2007. Jóvenes con necesidades educativas especiales procedentes de 29 países matriculados en enseñanza secundaria, formación profesional y en educación superior asistieron a este encuentro y acordaron las propuestas que figuran en la declaración. Para más información, véase <http://www.european-agency.org/agency-projects/european-hearing-2007>.

86. Véase D. Fisher, V. Roach, N. Frey, “Examining the general programmatic benefits of inclusive schools,” *International Journal of Inclusive Education*, 6 (1), (2002), 63-78; y G. McGregor & R. T. Vogelsberg, *Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*, (Baltimore: Brookes Publishing Co, 1998).

El alumnado con discapacidad también obtiene otros beneficios adicionales al ser incluido en grupos heterogéneos, como, por ejemplo, la mejora del concepto de sí mismo, de su autoestima y de su rendimiento académico⁸⁷. Además, en las clases inclusivas el alumnado con discapacidad mejora sus relaciones sociales, recibe más apoyo de sus iguales y desarrolla mejores habilidades y relaciones sociales, preparándose así para ser más independientes en el futuro⁸⁸. Por el contrario, cuando se segrega a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, estos y estas pierden las posibilidades de aprendizaje derivadas de estar entre alumnado sin discapacidad, quienes a su vez pueden aprender sobre la situación de sus compañeros y compañeras con discapacidades. En general, existe una relación⁸⁹ entre la inclusión de estos alumnos en grupos ordinarios (no en centros o clases de educación especial) y una mejora en su rendimiento.

2.2. LA CONFUSIÓN ENTRE AGRUPAMIENTOS MIXTOS E INCLUSIÓN EN LAS ESTADÍSTICAS

Los estudios llevados a cabo hace tiempo por la comunidad académica internacional nos han proporcionado una gran cantidad de información útil respecto a la educación y a los procesos de inclusión y exclusión. Posteriormente, los informes PIRLS, TIMSS y PISA han permitido integrar parte de este conocimiento y han aportado datos estadísticos para corroborar lo que ya apuntaban los estudios teóricos. Por ejemplo, los informes PIRLS 2001 y PIRLS 2006 preguntaban al profesorado si llevaba a cabo agrupamientos según el nivel de aprendizaje (grupos homogéneos), si trabajaban con grupos heterogéneos o si la enseñanza de la competencia lectora se realizaba con el conjunto de la clase.⁹⁰ PISA 2006, PISA 2003, TIMSS 2003 y TIMSS 1999 incluyeron otro tipo de indicadores al respecto. Se preguntó a

87. F. Fitch, "Inclusion, Exclusion, and Ideology: Special Education Students' Changing Sense of Self," *Urban Review*, 35 (3), (2002), 233-52.

88. R. S. Hess, A. M. Molina, E. B. Kozleski, "Until somebody hears me: Parent voice and advocacy in special educational decision making," *British Journal of Special Education*, 33 (3), (2006), 148-157.

89. J. N. Luster, & J. Durrett, "Does Educational Placement Matter in the Performance of Students with Disabilities?" (Paper presented to the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Biloxi, MS, 2003).

90. Véase I. V. S. Mullis, M.O. Martin, A. M. Kennedy, P. Foy, *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*, (Chestnut Hill, MA: Boston College, 2006); I. V. S. Mullis, M.O. Martin, E.J. Gonzalez, A. Kennedy, *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*, (Chestnut Hill, MA: Boston College, 2003).

los y las directoras de los centros si las diferentes clases de un mismo curso utilizaban materiales con diferentes grados de dificultad (en el mismo o en distintos temas), y si los alumnos y alumnas se agrupaban según rendimiento dentro la misma aula o no⁹¹.

Sin embargo, estos **informes internacionales establecen una comparación entre los agrupamientos homogéneos por un lado, y los grupos mixtos y la inclusión por otro, como si los dos últimos fueran lo mismo**. Por ejemplo, en las encuestas realizadas para el informe PISA se pregunta al profesorado si agrupa al alumnado por nivel de aprendizaje y si lo hacían dentro de la misma aula. Cuando el profesorado responde afirmativamente, el estudio concluye que emplea agrupamientos homogéneos. Sin embargo, el profesorado que trabaja con agrupamientos mixtos o inclusivos respondería negativamente a dicha pregunta y, por lo tanto, ambos tipos de agrupamiento reciben un tratamiento unitario. Sin embargo, los grupos mixtos y la inclusión desembocan en situaciones educativas muy distintas y producen resultados diferentes. Así pues, uno de los desafíos más importantes a la hora de recoger datos sobre la inclusión conlleva clarificar si el agrupamiento heterogéneo también cuenta con recursos humanos adicionales (inclusión) o no (grupos mixtos).

Así pues, se hace necesario establecer una distinción entre agrupamientos mixtos e inclusión, que también puede ser útil para comparar ambas opciones con los agrupamientos homogéneos.

Para ahondar en la distinción entre grupos mixtos e inclusión, y a su vez entre estas dos y el agrupamiento homogéneo, es necesario centrarnos en **el uso de recursos y en el papel que estos juegan** en el centro escolar y dentro de las aulas.

91. Véase OCDE, *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006*; Organization for Economic Co-operation and Development, *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*; I. V. S. Mullis, M.O. Martin, E.J. Gonzalez, S. J. Chrostowski, *TIMSS 2003 international mathematics report* (Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre, Boston College, 2004), http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03INTLMATRPT.pdf (consultado el 18 de septiembre de 2008); y M.O. Martin, I. V. S. Mullis, E.J. Gonzalez, S.J. Chrostowski, *TIMSS 2003 International Science Report*. (Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2004), http://timss.bc.edu/PDF/t03_download/T03INTLSCIRPT.pdf (consultado el 18 de septiembre de 2008).

Tres décadas de intensa investigación han permitido demostrar que las posibles variaciones en cuanto a los recursos dedicados a la escolarización no constituyen un factor determinante en el rendimiento del alumnado. Es importante disponer de recursos, pero ello no supone que automáticamente se mejoren los resultados educativos. **En otras palabras, lo que realmente importa no es cuánto se gasta, sino en qué se emplea el dinero**⁹². Estudios internacionales de tipo cuantitativo vienen a confirmar esta hipótesis, mostrando que países con un nivel semejante de gasto por alumno obtienen distintos niveles de rendimiento del alumnado. Y, al contrario, países con unos resultados similares en las evaluaciones internacionales invierten cantidades muy dispares en educación⁹³. Del mismo modo, la comparación entre el rendimiento de los alumnos y la ratio alumno/profesor en educación secundaria también pone de manifiesto que países con ratios similares alcanzan niveles muy distintos de rendimiento escolar⁹⁴. En general, los recursos (medidos en términos de gasto en educación) pueden explicar solamente un 19% del rendimiento académico de los alumnos y alumnas⁹⁵. Así pues, si no existe una relación sistemática entre la cantidad de recursos empleados (por ejemplo, el tamaño de los grupos o el gasto por alumno/a) y el nivel de aprendizaje que alcanzan los niños y niñas, **los centros escolares probablemente no conseguirán mejorar el rendimiento escolar de forma significativa solo aumentando su nivel de inversión; también han de cambiar la forma en que se emplean los recursos dentro de las escuelas**⁹⁶.

Esto indica que al analizar la relación entre el rendimiento del alumnado y el agrupamiento escolar, es importante considerar no solo la distribución del alumnado en base a su rendimiento, sino también cómo se están empleando los recursos disponibles. En este sentido, algunos modelos de agrupamiento implican el uso de recursos adicionales (por ejemplo, profesorado de apoyo) para ayudar a alumnos y alumnas con bajo nivel de rendimiento, pero estos

92. A. E. Hanushek & L. Wößmann, "Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries", *Economic Journal, Royal Economic Society*, 116(510), (2006).

93. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006*.

94. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *Education at Glance 2008: OECD Indicators*, http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html, (consultado el 22 de septiembre de 2008).

95. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006*.

96. L. Wößmann & G. Schütz, *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education, (Brussels: European Commission, 2006)

niños y niñas se agrupan por niveles de aprendizaje o en clases separadas. Por el contrario, en algunos **modelos inclusivos, los recursos humanos que se utilizaban en aulas separadas y se destinaban solamente al alumnado con dificultades se emplean ahora dentro del aula para atender a todo el alumnado**. Mientras que la utilización de recursos en agrupamientos homogéneos no ayuda a mejorar el rendimiento de todos los alumnos y alumnas, sino que incrementa las diferencias entre los que obtienen mejores y peores resultados, la redistribución de recursos que se aplica en el modelo inclusivo eleva el nivel de rendimiento de la totalidad del alumnado.

Resumen:

Es necesario establecer una distinción no solo entre agrupamientos homogéneos y heterogéneos, sino también entre agrupamientos mixtos (clases heterogéneas tradicionales) e inclusión (agrupamiento heterogéneo con redistribución de recursos humanos).

Para poder distinguir entre agrupamientos mixtos, homogéneos e inclusión es imprescindible analizar cómo se emplean los recursos de la forma más eficiente: en agrupamientos homogéneos (separando a los alumnos y alumnas por rendimiento) o mediante la inclusión.

En el caso de la inclusión, los grupos más vulnerables tienen más oportunidades de aprender y experimentar relaciones positivas.

2.3. TIPOS DE INCLUSIÓN EN EUROPA. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS EXISTENTES

El proyecto INCLUD-ED ha identificado y definido **cinco tipos distintos de inclusión** con el fin de facilitar un análisis preciso de este tipo de iniciativas, y para comprender su impacto en el rendimiento académico del alumnado. Los primeros dos tipos hacen referencia al agrupamiento escolar.

TABLA 5: Tipos de inclusión

| TIPOS DE INCLUSIÓN | DESCRIPCIÓN |
|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos | <p>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.</p> |
| | <p>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.</p> |
| | <p>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 a este alumnado permanecer dentro de su grupo de referencia.</p> |
| 2. Desdobles en grupos heterogéneos | <p>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.</p> |
| | <p>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.</p> |
| 3. Ampliación del tiempo de aprendizaje | <p>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.</p> |
| | <p>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.</p> |

| TIPOS DE INCLUSIÓN | DESCRIPCIÓN |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>4. Adaptaciones curriculares individuales inclusivas</p> | <p>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.</p> |
| <p>5. Optatividad inclusiva</p> | <p>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.</p> <p>No reduce las oportunidades educativas y sociales del alumnado en el futuro, sino que garantiza que este tendrá las mismas posibilidades en cualquier opción que escoja.</p> |

Fuente: INCLUD-ED

Principales aportaciones del capítulo 2

AGRUPAMIENTO ESCOLAR Y UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS DISPONIBLES PARA CONSEGUIR ÉXITO PARA TODOS Y TODAS

Se establece una distinción entre dos modelos de agrupamiento heterogéneo: los grupos mixtos (clases heterogéneas tradicionales) y la inclusión (grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos). Cada uno de estos modelos incide de manera diferente sobre el rendimiento del alumnado. Mientras que los grupos mixtos desembocan en fracaso escolar, la inclusión conduce al éxito.

La distinción entre los agrupamientos mixtos y la inclusión requiere un análisis sobre cómo optimizar los recursos: bien mediante el agrupamiento homogéneo (utilizar los recursos para separar al alumnado) o mediante la inclusión (emplear los recursos para incluir a todos y todas).

Se proporciona una nueva clasificación de tres tipos de agrupamiento escolar que producen distintos resultados en el rendimiento académico: los grupos mixtos (*mixture*), los agrupamientos homogéneos (*streaming*) y la inclusión.

Se han identificado cinco tipos distintos de inclusión, con el fin de facilitar un análisis preciso de dichas actuaciones y de su incidencia sobre el éxito escolar:

- Agrupamientos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos.
- Desdobles en grupos heterogéneos.
- Ampliación del tiempo de aprendizaje.
- Adaptaciones curriculares individuales inclusivas.
- Optatividad inclusiva.

A través de la inclusión, el alumnado perteneciente a grupos vulnerables puede ampliar sus oportunidades de aprendizaje y obtener mejores resultados, así como establecer relaciones sociales más positivas.

**EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN
DE LOS AGENTES SOCIALES:
CONTRIBUCIÓN DE LA
COMUNIDAD AL ÉXITO
ACADÉMICO**



3. EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES SOCIALES: CONTRIBUCIÓN DE LA COMUNIDAD AL ÉXITO ACADÉMICO

Las interacciones del alumnado con el resto de los agentes implicados en su proceso educativo –profesorado, familia, compañeros y compañeras y otros miembros de su comunidad– influyen enormemente en su aprendizaje y rendimiento escolar. En este capítulo nos centraremos, en primer lugar, en la importancia de la participación y la formación de los agentes sociales en el fomento del éxito escolar. Numerosas teorías y estudios han demostrado la gran influencia que ejercen las relaciones culturales y educativas sobre el rendimiento del alumnado.

Diversos estudios subrayan la importancia de promover este tipo de interacciones entre el alumnado y sus familias, y muestran cómo algunos programas de formación de familiares ya en funcionamiento contribuyen a incrementar el rendimiento escolar de todos los niños y niñas. La segunda parte del capítulo presenta una clasificación de cinco modelos de participación familiar y de la comunidad en los centros escolares, y señala cuáles de ellos pueden contribuir en mayor medida a aumentar el rendimiento escolar. La participación de la comunidad en los procesos de toma de decisiones, en la evaluación del alumnado y del centro y en las actividades de aprendizaje son las tres formas de participación familiar y de la comunidad que, según las investigaciones, contribuyen en mayor medida a que todo el alumnado alcance el éxito en su proceso educativo.

3.1. EL PAPEL DE LA FORMACIÓN DE FAMILIARES EN LA SUPERACIÓN DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Puesto que siempre se ha considerado al profesorado como agente primordial para el cambio social, hasta ahora han sido ellos los beneficiarios de la mayoría de las iniciativas de formación. Si bien el esfuerzo en formar a este colectivo de profesionales puede haber contribuido a mejorar la práctica docente, las familias y otros miembros de la comunidad han sido excluidos de dicha oferta educativa. Asimismo, los estudios internacionales se han ocu-

pado fundamentalmente de analizar la formación del profesorado, sin prestar atención a la formación para los y las familiares y para otros miembros de la comunidad. **La extensión de la oferta educativa a los distintos agentes sociales (incluyendo a las familias y a otros miembros de la comunidad) que tienen relación con el alumnado es una medida esencial y necesaria, si pretendemos que la escuela y la familia trabajen en una misma dirección y que se promuevan más interacciones educativas y culturales con el alumnado.**

Investigadores desde la perspectiva de la reproducción social⁹⁷ llevan estudiando desde 1970 la relación entre el rendimiento escolar y el nivel educativo de las familias. Dichos análisis contribuyeron a explicar cómo el capital social heredado por los niños y niñas de sus familias y el contexto social en el que se desenvolvían podían determinar el rendimiento académico. Sin embargo, estas investigaciones ignoraron por completo otros aspectos que también inciden enormemente sobre el éxito escolar y que pueden contribuir a invertir esta tendencia. **Al centrarse exclusivamente en el nivel educativo de las familias, los expertos en reproducción social han contribuido a legitimar esta realidad y han desechado cualquier posibilidad de transformarla.** Este tipo de estudios sobre reproducción social rara vez se ha traducido en esfuerzos para investigar y desarrollar nuevas estrategias que ayuden a cambiar o a superar esta realidad.

Esta misma perspectiva aparece también en estudios internacionales. Por ejemplo, los informes PIRLS 2006 y PISA 2006 recogían datos sobre el número de libros que los niños y niñas tienen en sus casas o sobre el número de horas que estos y sus familias emplean en la lectura. Aunque dichos indicadores pueden resultar útiles para proporcionar información sobre los recursos educativos disponibles en los hogares, no arrojan ninguna luz sobre qué estrategias podrían emplearse para mejorar el rendimiento escolar. Si analizamos la correlación existente entre el nivel educativo de los padres y madres y el rendimiento escolar tomando como referencia solo algunos datos, como el número de libros en el hogar, nos arriesgamos a concluir que el rendimiento escolar de los niños y niñas aumentará si hay más libros a su disposición en casa. Y si utilizamos como referente el nivel educativo de las

97. Véase J. P. Baudelot & R. Establet, *La escuela capitalista en Francia*, (Madrid, Siglo XXI, 1976); S. Bowles, H. Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, (Madrid: Siglo XXI, 1985); y P. Bourdieu & J. C. Passeron, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, (México: Fontamara, 1998).

familias, el riesgo será entonces concluir que será imposible mejorar el rendimiento académico hasta que la sociedad consiga elevar el nivel educativo de las familias. En consecuencia, **resulta evidente que existen otros aspectos cruciales que nos conceden un margen de esperanza para el cambio. Uno de ellos es la idea de que el rendimiento escolar aumenta cuando los niños y niñas se exponen a una mayor interacción educativa y cultural con otros agentes sociales, especialmente con los miembros de su familia.**

Un nuevo indicador podría ser el número de cursos en los que participan otros miembros de la familia, y cómo este factor favorece la interacción educativa y eleva el rendimiento escolar. En este sentido, el informe PIRLS 2006 incluía una variable sobre educación familiar. Al realizar la prueba de comprensión lectora, el alumnado de cuarto de primaria debía responder a la siguiente pregunta: “¿Tu escuela ofrece alguno de estos programas y servicios a los niños y niñas y sus familias dentro del propio centro escolar?” Estas eran las cuatro respuestas posibles: “Programas de alfabetización de adultos para hablantes nativos, programas de alfabetización de adultos para no nativos y escuelas de padres y madres (que incluyen cursos sobre desarrollo infantil y educación sobre paternidad y maternidad)”.

Este tipo de preguntas, y especialmente la información asociada con las dos primeras respuestas, hace referencia a programas cuyo fin es elevar el nivel educativo de las familias. Sin embargo, el informe PIRLS no proporciona datos sobre la relación existente entre el rendimiento académico del alumnado y la participación de las familias en dichos programas.

La teoría de la reproducción social presenta una visión parcial en este sentido. Sus defensores han realizado una gran contribución al analizar los factores socioeconómicos, los sistemas educativos y las medidas que contribuyen a perpetuar la exclusión. Sin embargo, tal y como muestran muchas iniciativas, la escuela también puede jugar un papel esencial a la hora de romper el círculo de la reproducción social. **Ahora corresponde a investigadores, políticos, administradores, profesores, familias y comunidades, ir un paso más allá de esos análisis, aprendiendo de otras acciones educativas que sí favorecen la inclusión social.**

La sociología actual ofrece nuevos análisis en los que se describe a la sociedad como el resultado de la interacción entre agentes y sistemas, seña-

lando que los primeros pueden invertir la tendencia social a reproducir las estructuras de clase que desembocan en la exclusión de muchos alumnos y alumnas. Por ejemplo, las escuelas se conciben como lugares en los que se ensayan las respuestas culturales a las condiciones materiales⁹⁸. Y es en esas respuestas de donde pueden surgir actuaciones efectivas para el cambio social. Hemos observado cómo las escuelas democráticas en Estados Unidos⁹⁹ tienen un gran potencial como escenarios donde superar las desigualdades sociales. También se ha argumentado¹⁰⁰ que el mundo de la educación necesita reconocer el papel del profesorado como intelectual, como catalizadores del cambio, así como la necesidad de que los educadores y educadoras se impliquen en un diálogo y desarrollen el coraje cívico necesario para cambiar situaciones de injusticia dentro de las escuelas¹⁰¹. Por consiguiente, **tanto los agentes como las estructuras sociales contribuyen a perpetuar la estratificación de la sociedad, aunque también está en sus manos superarla.**

Esta perspectiva dual –la de la estructura y los agentes sociales– es también la más representativa en el área de la investigación sobre el aprendizaje. En los años 60 la teoría del aprendizaje basada en el pensamiento simbólico o en el procesamiento de la información condujo a los profesionales de la educación a concentrarse en lo que los alumnos y alumnas experimentan a nivel cognitivo cuando resuelven problemas de manera individual, y todos los principios de aprendizaje que proponían iban encaminados a modificar las estructuras cognitivas individuales. A partir de los años 80, las investigaciones comenzaron a apuntar que esta concepción del pensamiento y el aprendizaje¹⁰² era engañosa, y desde entonces han cobrado más relevancia otras interpretaciones del aprendizaje de carácter sociocultural. Al contrario que en las teorías de reproducción social, la psicología de tradición sociocultural¹⁰³ sostiene que **es posible mejorar los procesos de aprendizaje de los niños**

98. P. E. Willifis, *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, (Madrid: Akal, 1988).

99. M. W. Apple & J. A. Beane, *Escuelas democráticas*, (Madrid: Ediciones Morata, 2005).

100. H. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, (Barcelona: Paidós / Madrid: MEC, 1990).

101. P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, (Madrid: Siglo XXI, 1969).

102. Lev Vygotsky fue pionero en este campo. Véase L. Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, (Barcelona, Crítica, 2000).

103. *Ibid.*; B. Rogoff, C. Goodman Turkianis, L. Bartlett, *Learning together: Children and adults in a school community* (New York: Oxford University Press, 2001).

y niñas, así como sus capacidades intelectuales de orden superior, interviniendo en el contexto sociocultural del aprendizaje. La interacción que se establece entre los niños y niñas y las personas que les rodean, incluido profesorado, familia y compañeros y compañeras, resulta esencial para dicha transformación sociocultural. Más concretamente, la psicología sociocultural hace hincapié en el hecho de que **los niños y niñas solo alcanzan niveles elevados de desarrollo cognitivo cuando interactúan con personas adultas –no exclusivamente profesorado– y con otros alumnos y alumnas con niveles de aprendizaje más elevados.**

La intervención en el contexto sociocultural del aprendizaje es esencial a la hora de mejorar los procesos psicológicos internos. En lugar de prestar atención solo a las estructuras cognitivas del alumnado, las teorías socioculturales subrayan la importancia de la interacción en el aprendizaje. Según dichas teorías, **los educadores deberían centrarse en diseñar entornos de aprendizaje que fomenten unas interacciones favorables a un aprendizaje efectivo**, siendo también un factor esencial el papel de la comunidad en los centros escolares¹⁰⁴.

Si la interacción con otros miembros de la comunidad resulta clave para el aprendizaje, el proceso de aprendizaje de los niños y niñas se verá beneficiado por la inversión en educación que realicen todas las personas adultas con las que los niños y niñas se relacionan. **Por lo tanto, la investigación debería ir más allá de la mera correlación entre el nivel educativo de las familias y el rendimiento de los niños y niñas, e identificar estrategias que fomenten la interacción del alumnado con el resto de miembros de la familia y, en consecuencia, abran nuevas oportunidades de aprendizaje, tanto para el alumnado como para los demás agentes sociales.** Dichas estrategias enriquecerán el entorno sociocultural de aprendizaje del alumnado y contribuirán a su vez a elevar su rendimiento académico. Otras teorías ya han investigado sobre la posibilidad de transformar esta realidad

104. J. Bruner, *La educación, puerta de la cultura*, (Madrid, Visor, 1997); E. Wenger, *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, (Barcelona: Paidós, 2001); G. Wells, *Indagación dialógica: Hacia una teoría y práctica socioculturales de la educación*, (Barcelona: Paidós, 2001); A. L. Brown, & J. C. Campione, "Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures principles, and systems," 289-325 in L. Schauble & R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education* (Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996); B. Rogoff, C. Goodman Turkkanis, L. Bartlett, *Learning together: Children and adults in a school community*, (New York: Oxford University Press, 2001).

mediante el fomento de espacios culturales y educativos en los que pueda participar conjuntamente el alumnado, las familias y la comunidad¹⁰⁵.

Las iniciativas de formación para madres, por ejemplo, son muy importantes, puesto que son ellas quienes suelen implicarse más en seguir el proceso educativo de sus hijos e hijas y en proporcionarles un referente para su educación¹⁰⁶. En consecuencia, iniciativas como las tertulias literarias dialógicas¹⁰⁷, en las que los familiares se reúnen para leer y discutir sobre obras literarias clásicas, contribuyen a crear nuevas expectativas educativas, que influyen directamente en el entorno de aprendizaje familiar. Cuando las familias no relacionadas con el mundo académico participan en este tipo de actividades literarias se fomentan nuevas prácticas de lectura y se crean nuevos modelos culturales y de interacción¹⁰⁸, que tienen un gran impacto sobre el aprendizaje de sus hijos e hijas y, en consecuencia, sobre su rendimiento académico.

Asimismo, existen actuaciones y programas específicos que se basan en la convicción de que la formación de las familias influye sobre el rendimiento escolar del alumnado, mejorando los resultados de aprendizaje de todos ellos. Un ejemplo de este tipo de iniciativas son las Comunidades de Aprendizaje¹⁰⁹ en España y los Centros de Aprendizaje a lo Largo de la Vida¹¹⁰ en Malta. Estos programas operan de acuerdo al principio de que **es posible superar las desigualdades sociales fomentando la educación de las familias y demostrando que el entorno familiar también puede transformarse**.

El proyecto Comunidades de Aprendizaje ofrece espacios para que no solo los niños y niñas sino también sus familiares y otras personas adultas de la comunidad puedan aprender. Por ejemplo, en aulas de informática y bibliotecas tutorizadas, distintos miembros voluntarios de la comunidad, incluyendo a antiguos alumnos y alumnas, profesorado y otras personas vinculadas a la comunidad educativa, trabajan con las familias, desarrollando un gran número

105. V. Purcell-Gates, *Other people's words: The cycle of low literacy*, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995); V. Purcell-Gates, S. C. Degener, E. Jacobson, M. Soler, "Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices," *Reading Research Quarterly*, 37(1), (2002), 70-92.

106. A. Sen, *Desarrollo y libertad*, (Barcelona: Planeta, 2000).

107. M. Soler, Accounting for others in dialogic literary gatherings, 157-183. In M. C. Bertau (Ed.), *Aspects of the dialogic self*, (Berlin: Lehmanns, 2004).

108. Ibid.

109. Véase <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

110. Véase FES, Foundation for educational services: *Hilti afterschool family literacy clubs, 2007*, http://www.fes.org.mt/programmes/h_about.html (accessed June 14, 2009).

de actividades. Se ofrecen, entre otros, talleres para aprender a manejar Internet o procesadores de textos, o ayuda a las familias para encontrar en Internet la información que el alumnado necesita para sus clases. De la misma manera, las bibliotecas tuteladas ofertan, entre otras actividades, lecturas compartidas, enseñanza de la lengua y programas de alfabetización para familias inmigrantes. Este tipo de espacios promueven simultáneamente la educación del alumnado y la de sus familias. Estas actividades dirigidas a las familias tienen relevancia no solo por el aprendizaje instrumental que se desarrolla en estos espacios educativos, sino porque también significa mucho para el alumnado, sobre todo para el perteneciente a minorías y grupos desfavorecidos, poder compartir actividades y entornos de aprendizaje con sus familias, dentro del propio centro escolar y después en sus casas.

En Malta, los Centros de Aprendizaje a lo Largo de La Vida se encargan de canalizar este tipo de iniciativas en centros de primaria, en colaboración con otras organizaciones de la comunidad. Estos Centros ofrecen formación no reglada a personas adultas dentro de su comunidad. También organizan otras actividades específicas, como los programas de la Fundación de Servicios Educativos¹¹¹, que ayudan a elevar los niveles de competencia en lectoescritura de los niños y niñas a través del trabajo con los padres y madres. Estas iniciativas han permitido, en Malta, descubrir que en muchas ocasiones el tipo de formación que demandan las familias no encaja con las actividades programadas para ellas. Las familias están también interesadas en trabajar con materiales que supongan un desafío para ellas, por ejemplo en actividades de alfabetización, con un segundo idioma, con idiomas extranjeros, con tecnologías de la información y también con tertulias literarias¹¹². Prefieren este tipo de oferta educativa porque perciben la relación que existe entre esta formación y su capacidad para ayudar a sus hijos e hijas a aprender.

Finalmente, **la formación de familiares también puede ayudar a los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías a mejorar en la escuela.** Podemos mencionar varias iniciativas identificadas en diversos estudios¹¹³. En Italia, Chipre e Irlanda, por ejemplo, se ofrecen clases para aprender la lengua de instrucción a las familias de alumnos y alumnas inmigrantes, en la mayoría de los casos a través de programas de educación para personas adultas. Más con-

111. Ibid.

112. Ibid.

113. Eurydice, integrating immigrant children into schools in Europe, 2004, http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045EN.pdf (consultado el 14 de junio de 2009).

cretamente, el Ministerio de Educación de Chipre oferta clases nocturnas de conversación, de griego o de otras lenguas extranjeras, con el fin de implicar a los padres y madres inmigrantes en la educación de sus hijos e hijas. En Italia algunas asociaciones locales, en cooperación con el Ministerio de Educación, organizan clases de italiano para familias inmigrantes. Este tipo de programas proporcionan formación gratuita en la lengua oficial a padres y madres con una lengua materna distinta. En otros casos, los centros publican folletos informativos traducidos al idioma que hablan estas familias y se dispone de intérpretes para ayudarles a matricular a sus hijos e hijas y para hacer un seguimiento de su evolución dentro del centro escolar. Este tipo de iniciativas favorecen la inclusión de familias que, de otro modo, resultarían excluidas de los centros escolares.

Resumen:

La interacción del alumnado con el resto de los agentes sociales implicados en su educación influye directamente sobre su rendimiento escolar. Así pues, no solo es necesaria la formación del profesorado, sino también la formación de las familias y de otros miembros de la comunidad. Las teorías de reproducción social han considerado al nivel educativo de las familias como un factor determinante del fracaso escolar. Esta perspectiva no ofrece posibilidades para cambiar esta realidad. Desde una perspectiva más amplia, otras teorías, estudios e iniciativas han venido a demostrar que existen otros factores con una gran incidencia sobre los resultados académicos, como, por ejemplo, la participación de las familias y de otros miembros de la comunidad en programas educativos. Esta participación fomenta la interacción cultural y educativa con el alumnado, lo cual contribuye a su vez al éxito escolar.

3.2. CINCO TIPOS DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y DE LA COMUNIDAD EN LOS CENTROS ESCOLARES, Y SU IMPACTO SOBRE LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

La importancia de la participación de la comunidad en los centros escolares

La participación de la comunidad en los centros escolares mejora el rendimiento académico del alumnado¹¹⁴. Los datos sugieren que el nivel de competencia en lectoescritura de los niños y niñas mejora cuando las familias participan más en los centros escolares¹¹⁵. Y al contrario, si las familias no participan de manera activa, se abre una brecha en la competencia en lectoescritura entre el alumnado, dependiendo del nivel educativo de sus padres. Cuando la familia participa activamente, estas diferencias desaparecen.

En Estados Unidos existen una serie de programas, entre los que se incluye el Programa de Desarrollo Escolar (*School Development Program*)¹¹⁶, y los programas Escuelas Aceleradas (*Accelerated Schools*)¹¹⁷, y Éxito para Todos (*Success for All*)¹¹⁸, que fomentan la participación de la familia y de la comunidad en los centros escolares con el fin de elevar el rendimiento escolar del alumnado. Se ha descubierto que diversas formas de implicación de la

114. Véase J. L. Epstein, "Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes," 101-128, in A. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization*. (Greenwich, CT: JAI, 1983); W. S. Grolnick, C. O. Kurowski, S. T. Gurland, "Family processes and the development of children's self-regulation", *Educational Psychologist*, 34, (1999), 3-14; Harvard Family Research Project, *Family involvement makes a difference*, 2, winter 2006/2007; A. Henderson & K. L. Mapp, *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community on student achievement. Annual synthesis*, (Washington, DC: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences, 2002); N. E. Hill & L. C. P. Taylor, "Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues," *Current Directions in Psychological Science*, 13, (2004), 161-164; K. V. Hoover-Dempsey, A. C. Battiato, J. M. T. Walker, R. P. Reed, J. M. DeJong, K. P. Jones, K. P. "Parental involvement in homework," *Educational Psychologist*, 36, (2001), 195-209; E. M. Pomerantz, W. S. Grolnick, C. E. Price, "The role of parents in how children approach school: A dynamic process perspective," 259-278, in J. Elliot & C. S. Dweck (eds.), *The Handbook of competence and motivation*, (New York: Guilford, 2005); H. Weiss, *Research and evaluation of family involvement in education: What lies ahead?* (Paper Presented at the Annual American Educational Research Association, April 2005, Montréal).

115. E. Dearing, H. Kreider, S. Simkins, H. B. Weiss, "Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families," *Journal of Educational Psychology*, 98, (2006), 653-664.

116. Véase <http://info.med.yale.edu/comer/>

117. Véase <http://www.acceleratedschools.net/>

118. Véase <http://www.successforall.net/>

comunidad son muy importantes a la hora de reforzar la conexión familia/es-cuela y de apoyar el aprendizaje en el alumnado¹¹⁹.

Asimismo, los beneficios derivados de implicar a las familias y a otros miembros de la comunidad en los centros escolares son aún mayores en el caso de miembros de minorías culturales, puesto que dicha implicación conlleva una mejor coordinación entre las actividades realizadas en casa y en el centro escolar.

Un caso muy claro de esta situación es el alumnado romaní. Los estudios muestran una influencia positiva de la participación de las familias en el rendimiento escolar del alumnado¹²⁰. Algunos programas, como el de Educación para romaníes en Grecia, fomentan la participación de las familias en la escuela, con el fin de “reforzar los lazos entre la población romaní y la comunidad educativa en su conjunto”¹²¹. El programa *Paso-a-Paso*, un proyecto del Instituto Sociedad Abierta, que opera en Bulgaria, la República Checa, Hungría y Eslovaquia, ofrece formación y apoyo al profesorado, al tiempo que implica a los padres y madres en la actividad escolar. En este programa los padres y madres participan en todos los niveles educativos: en las aulas como personal de apoyo a los profesores, en asociaciones de padres y madres, y en colaboración regular con los y las profesoras. El programa funciona con éxito en las comunidades romaníes¹²². En Finlandia, el programa *Aina Ammattiin asti* para romaníes también implica a las familias de niños y niñas de esta etnia para lograr su integración en el sistema educativo.

Esta participación de las familias en la actividad escolar también supone una fuente de motivación muy importante, y cobra gran significado para las minorías culturales, como es el caso del alumnado romaní¹²³. También se ha demostrado que la implicación de los padres y madres mejora la experiencia

119. C. Delgado-Gaitan, *The power of community: Mobilizing for family and schooling* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001); E. García, *Student cultural diversity: Understanding and meeting the challenge*, (Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 2002).

120. A. Aubert & R. Valls, “Dones Gitanes que superen l’exclusió social a través de l’educació” *Educació Social-Revista d’Intervenció Socioeducativa*, 24, (2003), 22-32.

121. UNESCO, National report of Greece: Report presented to the 47th session of the International Conference on Education, Geneve. (2004), 37-38 <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/greece.pdf> (consultado el 8 de mayo de 2009).

122. D. Ringold, M. A. Orenstein, E. Wilkens, *Roma in an expanding Europe: breaking the poverty cycle*, (Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2005).

123. J. Gómez & J. Vargas, “Why Roma do not like mainstream schools: Voices of a people without territory” *Harvard Educational Review*, 73 (4), (2004), 559-90.

escolar de otros grupos minoritarios, como la comunidad musulmana de Bélgica, donde los centros escolares con mayoría musulmana se encuentran muy estigmatizados¹²⁴. En Dinamarca, el proyecto *Modelos a Seguir* fomenta la participación de las familias; padres y madres pertenecientes a etnias minoritarias viajan por todo el país visitando centros escolares, hablando de sus experiencias y explicando al alumnado cómo consiguieron tener éxito en sus estudios y en su vida profesional. Estas iniciativas aportan autoestima al alumnado y les muestra que es posible alcanzar el éxito en la sociedad danesa siendo miembro de un grupo étnico minoritario¹²⁵.

La participación en el aula de personas adultas con distintos orígenes culturales (familiares, otras personas adultas y profesorado) **proporciona referentes para niños y niñas que se identifican con dichas personas adultas**. Al implicar a estos agentes sociales en las aulas y en distintas actividades escolares, la sociedad se beneficia en su conjunto, puesto que estas acciones pueden contribuir a superar estereotipos y prejuicios asociados a las minorías. Asimismo, se ofrece un reconocimiento positivo a estos grupos y a su identidad cultural.

Por otra parte, **la participación democrática de las familias y de la comunidad en los procesos de toma de decisiones ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales**.

La participación de las familias y de la comunidad resulta esencial, puesto que el currículo de las áreas instrumentales raras veces refleja la diversidad cultural existente. La prevalencia de un modelo etnocéntrico en las escuelas tiene consecuencias negativas para el alumnado de minorías culturales. Una de las condiciones primordiales para que el alumnado tenga éxito es la actitud del centro escolar hacia la diversidad. Debería tenerse en cuenta que la educación intercultural “no consiste tanto en enseñar algo distinto, sino más

124. M. Merry, “Social exclusion of Muslim youth in Flemish- and French- speaking Belgian schools” *Comparative Education Review*, 49(1), (2005), 1-22.

125. Undervisningsministeriet/The Ministry of Education. (2005). *Uddannelse på kryds og tværs - 2004* (A Cross-section of Education through -2004), (2005) chapter 5, <http://pub.uvm.dk/2004/kryds> (consultado el 1 de septiembre de 2007).

bien en enseñar el currículo que ya existe de una manera diferente”¹²⁶. Por ejemplo, los profesores y profesoras que están a cargo de clases multiculturales han de tener en cuenta las distintas formas de resolver problemas matemáticos en otras culturas, para evitar que el alumnado procedente de minorías se sienta agraviado¹²⁷. En cualquier caso, para superar las desigualdades en el rendimiento escolar, el currículum debe tener en cuenta las diferencias culturales en la dimensión instrumental del aprendizaje, y una manera de que esto suceda es que las familias y otros miembros de la comunidad participen en los procesos de toma de decisiones.

Mediante la participación en la toma de decisiones y en las actividades de aprendizaje del centro escolar las familias pueden contribuir a crear una pedagogía culturalmente relevante, que incluya también un currículo sensible a las diferencias culturales¹²⁸.

La participación de la comunidad en los centros escolares también juega un papel muy importante en la superación de las desigualdades de género en la educación, sobre todo a través de la colaboración de los miembros femeninos de la familia y de otras mujeres de la comunidad.

Las diferencias de género en la inclusión o exclusión de los niños y niñas en la escuela y en la sociedad tienen gran relevancia a distintos niveles. En primer lugar, en los últimos años, y gracias a que los primeros movimientos feministas reivindicaron el acceso de todas las niñas y de las mujeres a una educación de calidad, las niñas han logrado obtener mejores resultados académicos, en ocasiones incluso superiores a los de sus compañeros varones¹²⁹. Sin embargo, tal y como muestran los estudios internacionales, cuando las jóvenes se integran en el mercado laboral se encuentran en situación de desventaja en comparación con los varones. Por ejemplo, el porcentaje de mujeres entre 20 y 24 años desempleadas que tienen un nivel de estudios in-

126. J. M. Leclercq, *The lessons of thirty years of European Co-Operation for intercultural education. Held at the Forum: The new intercultural challenge to education: Religious diversity and dialogue in Europe*, (Strasbourg: Council of Europe, 2002), http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/intercultural_education (consultado el 10 de octubre de 2007).

127. A. Bishop, *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*, (Barcelona - Buenos Aires - Mexico: Paidós. Temas de educación, 1999).

128. G. Ladson-Billings, *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*, (San Francisco: Jossey-Bass, 1994).

129. I.V.S. Mullis, H.O. Martin, E.J. Gonzalez, S.J. Chrostowski, *TIMSS 2003 international mathematics report*. (Chestnut Hill, MA: TIMSS & Pirls International Study Centre, Boston College, 2004).

ferior a la educación superior es más alto que el de los varones jóvenes. Las jóvenes con un bajo nivel de estudios tienen tres veces más posibilidades de estar en el paro que los varones con el mismo nivel de formación¹³⁰.

En segundo lugar, aunque las niñas hayan conseguido mejores resultados que los niños, esto no sucede en todas las áreas. Algunos teóricos relacionan este fenómeno con la existencia de un currículo oculto en las escuelas, que reproduce ciertos modelos y valores¹³¹ y que conduce a niños y niñas a asumir como algo natural la tendencia a aspirar a profesiones tradicionalmente consideradas masculinas o femeninas respectivamente. Esta asociación también tiene que ver con la pervivencia de valores relacionados con el modelo de masculinidad dominante, que favorece una concepción particular del género dentro de la acción educativa¹³².

En tercer lugar, paralelamente al reciente y muy significativo avance de las niñas en la educación, parece que las cifras de abandono escolar entre los varones son superiores a las de las mujeres¹³³. Esta tendencia también aparece reflejada en los estudios sobre los nuevos modelos de masculinidad. Desde esta perspectiva, los valores asociados al modelo de masculinidad dominante influyen sobre los resultados académicos: la decisión de un chico de abandonar sus estudios viene influenciada por su sentido de la masculinidad¹³⁴.

130. Véase Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *Education at a glance. indicator C5: The situation of the youth population with low levels of education, 2003*, <http://www.oecd.org/dataoecd/62/34/14576123.xls>, (consultado el 5 de enero de 2007); Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *Education at a glance. Indicator C5: The situation of the youth population with low levels of education, 2004*, <http://www.oecd.org/dataoecd/62/12/33671191.xls>, (consultado el 5 de enero de 2007); Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *Education at a glance. Indicator C5: The situation of the youth population with low levels of education*, <http://dx.doi.org/10.1787/541721846387> (consultado el 5 de enero de 2007).

131. Véase W. Martino, B. Lingard, M. Mills, "Issues in boy's education: A question of teacher threshold knowledge?", *Gender and Education*, 16, (2004), 435-454; H. Brutsaert, "Coeducation and gender identity formation: A comparative analysis of secondary schools in Belgium," *British Journal of Sociology of Education*, 3(20), (1999)343-353; J. Swain, "Reflections on patterns of masculinity in school settings", *Men and Masculinities*, 8, (2006), 331-349.

132. J. Quinn, L. Thomas, K. Slack, L. Casey, W. Thexton, J. Noble, "Lifting the hood: Lifelong learning and young, white, provincial working-class masculinities," *British Educational Research*, 32, (2006), 735-750.

133. Comisión Europea. Early school leavers, (Bruselas: Eurostat, 2004).

134. J. Quinn, L. Thomas, K. Slack, L. Casey, W. Thexton, J. Noble, "Lifting the hood: Lifelong learning and Young, White, Provincial Working-Class Masculinities". *British Educational Research Journal*, 32(5), (2006), 735-750.

Otros estudios proporcionan más detalles en relación con este fenómeno: es posible que los chicos consideren el éxito escolar como algo afeminado, y esta percepción podría influir en la construcción de su propia identidad masculina, y, por tanto, influir en las experiencias del niño en la escuela¹³⁵. En ese contexto, el comportamiento que se espera de los varones, como, por ejemplo, la falta de atención, la hiperactividad y el mal comportamiento también da lugar a un mal rendimiento académico en el caso de los chicos¹³⁶. Asimismo, las investigaciones indican que los motivos por los que los varones abandonan la escuela antes de los 16 años generalmente tienen que ver más con la disciplina que con el empleo¹³⁷.

Por último, si bien no menos importante, algunos comportamientos relacionados con el modelo de masculinidad dominante afectan negativamente al rendimiento académico y también pueden influir en las relaciones entre sexos y llevar a la violencia de género. Con respecto a lo último, hay que ser conscientes de que en las escuelas la violencia de género es un hecho, y que esta es una cuestión de máxima importancia que no debería ignorarse¹³⁸.

Ignorar la violencia de género en los centros escolares tiene, entre otros efectos, un impacto negativo sobre el proceso de aprendizaje del alumnado¹³⁹. Las investigaciones ponen de manifiesto que la población adolescente a menudo asocia la violencia con el atractivo¹⁴⁰, lo cual es una característica del modelo de masculinidad dominante. Por este motivo los grupos de adolescentes a menudo valoran los comportamientos “machistas” o irrespetuosos, o los imitan para atraer a las chicas¹⁴¹. En la actualidad, algunos estudios están investigando la manera de superar esta situación, y algunos apuntan a que la

135. E. Renold, “Learning the ‘Hard’ way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school,” *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), (2001), 369-385.

136. R. Beaman, K. Wheldall, C. Kemp, “Differential teacher attention to boys and girls in the classroom,” *Educational Review*, 58(3), (2006), 339-366.

137. A. Mastekaasa, “Gender differences in educational attainment: The case of doctoral degrees in Norway,” *British Journal of Sociology of Education*, 26, (2005), 375-394.

138. J. Gómez, *El amor en la sociedad del riesgo*, (Barcelona: El Roure, 2004).

139. Véase D. Chambers, E. Tincknell, J. Van Loon, “Peer regulation of teenage sexual identities,” *Gender and Education*, 16(3), (2004), 397-415; B. Francis, “Lads, lasses and (new) labour: 14-16-year-old students’ responses to the ‘laddish behaviour and boys’ underachievement’ debate”, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3), (1999), 355-371.

140. R. Valls, L. Puigvert, E. Duque, “Gender violence among teenagers: Socialization and prevention,” *Violence Against Women*, 14(7), (2008), 759-785.

141. B. Francis, “Lads, lasses and (new) labour: 14-16-year-old students’ responses to the ‘laddish behaviour and boys’ underachievement’ debate”, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3), (1999)”.

presencia de profesorado y otras personas adultas en el centro escolar, incluyendo mujeres jóvenes, mujeres mayores y mujeres de diversas culturas, orígenes sociales y distintas experiencias, que demuestren con sus acciones que la violencia no resulta atractiva, puede contribuir a hacer que otros modelos de masculinidad no violentos resulten más deseados¹⁴².

Estos estudios trabajan sobre el lenguaje de la ética y el lenguaje del deseo, y sostienen que la separación entre el lenguaje del deseo y el lenguaje de la ética perpetúa esta identificación de lo atractivo con el modelo de masculinidad dominante. También señalan que para poder superar la violencia de género en las escuelas, las personas que participan en los centros escolares no deberían hablar de ella empleando solo el lenguaje de la ética, sino también el lenguaje del deseo, demostrando mediante su comportamiento y sus interacciones que lo que resulta atractivo es precisamente aquello que no es violento¹⁴³.

La transformación de las interacciones en la escuela contribuye a crear relaciones más igualitarias y modelos de género alternativos, a superar las desigualdades y a mejorar los resultados académicos¹⁴⁴. Diversos estudios subrayan la importancia de la participación de la comunidad en su conjunto (alumnado, profesorado, personal de administración y familias), dado que la implicación de la comunidad en la escuela incrementa las oportunidades de detectar y prevenir relaciones violentas y de intervenir en caso de que se produzcan¹⁴⁵. En la misma línea de trabajo, una iniciativa para la intervención en centros escolares, el Modelo Dialógico para la Prevención de Conflictos¹⁴⁶, implica a la totalidad de la comunidad en la creación e implantación de normas escolares para ayudar al alumnado a enfrentarse a las dis-

142. E. Renold, "Learning the 'Hard' way" E. Renold, "Learning the 'Hard' way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school," *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), (2001), 369-385.; See also E. Beck-Gernsheim, J. Butler, L. Puigvert, *Women and social transformation*. (New York: Peter Lang, 2003); M. Weaver-Hightower, "The "Boy turn" in research on gender and education," *Review of Educational Research*, 73(4), (2003), 471-498; J. Swain, "Reflections on patterns of masculinity in school settings," *Men and Masculinities*, 8, (2006) 331-349.

143. A. Flecha & L. Puigvert, (In press). "Contributions to social theory from dialogic feminism: giving a voice to all women". In Daniel Chapman (Ed) *Teaching Social Theory*. NY: Peter Lang Publishing.

144. J. Gómez, *El amor en la sociedad del riesgo*, (Barcelona: El Roure, 2004).

145. Ibid.; Véase también M.G. Meraviglia & H. Becker, "The expect respect project creating a positive elementary school climate," *Journal of Interpersonal Violence*, 18(11), (2003), 1347-1360; L. H. Jacox, D. McCaffrey, B. Eiseman, J. Aronoff, G.A. Shelley, R. L. Collins, et al. "Impact of a school-based dating violence prevention program among Latino teens: Randomized controlled effectiveness trial," *Journal of Adolescent Health*, 39, (2006), 694-704.

146. A. Aubert, E. Duque, M. Fisas, R. Valls, *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*, (Barcelona: Graó, 2004).

tintas dificultades que pueden surgir en la escuela. Este modelo incorpora la reciente corriente dialógica en el feminismo. El feminismo dialógico insiste en la importancia de integrar a todas las mujeres en todos los ámbitos sociales en los que puedan participar. Esto supone que no solo las mujeres pertenecientes al mundo "académico", sino también aquellas que no pertenecen a este ámbito ("las otras mujeres")¹⁴⁷ pueden implicarse en los centros escolares: madres, hermanas, voluntarias, personal de limpieza, etc. Esta participación contribuye a transformar las relaciones de género en la escuela. Teniendo en cuenta el valor de estos procesos, es necesario encontrar formas de alentar a todas las mujeres a participar en los espacios educativos¹⁴⁸.

Finalmente, se constata que la participación de las familias en el centro escolar juega un papel decisivo en la educación de niños y niñas con discapacidades¹⁴⁹. En este tipo de alumnado, la implicación familiar tiene un impacto decisivo, favoreciendo que obtengan los mismos resultados que los demás niños y niñas. Sin embargo, dicha participación entraña algunas dificultades, como, por ejemplo, la tensión que se genera entre las necesidades específicas de cada alumno o alumna, tal y como las perciben sus familias, y la obligación de la escuela de proporcionar una educación eficiente a la mayoría del alumnado¹⁵⁰. Es el profesorado quien toma normalmente las decisiones en lo que concierne a la educación de estos niños y niñas y, en algunos casos, pueden no comprender del todo el comportamiento y la cultura de las familias. Estas barreras pueden superarse implicando a las familias en la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos e hijas. Por ejemplo, los padres y madres podrían participar en decisiones relativas a qué ubicación escolar sería más adecuada para sus hijos¹⁵¹. Esto ya sucede en Finlandia, donde para asignar a un alumno o alumna a un programa de necesidades especiales es imprescindible consultar a sus padres y madres o tutores; si dicha asignación se realiza sin el consentimiento de la familia o los tutores legales, estos tienen derecho de apelación¹⁵².

147. L. De Botton, L. Puigvert, M. Sánchez, *The inclusion of other women: Breaking the silence through dialogic learning*, (Dordrecht, Netherlands: Springer, 2005).

148. E. Oliver, M. Soler, R. Flecha, "Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain," *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), (2009), 207-218.

149. G.L. Porter, "Critical elements for inclusive schools", in *Inclusive education, a global agenda* (London: Routledge Publishing, 1997).

150. R. S. Hess, A. M. Molina, E. B. Kozleski, "Until somebody hears me: Parent voice and advocacy in special educational decision making," *British Journal of Special Education*, 33 (3), (2006), 148-157.

151. Esta idea figura en el informe sobre las Conclusiones de la Primera Reunión del Comité Consultivo del proyecto INCLUD-ED.

152. Perusopetuslaki, 08/21/1998. /Basic Education Act of 08.21.1998

Tipos de participación de la comunidad

Partiendo de la base de la importancia de la participación de la comunidad en el rendimiento académico, el proyecto INCLUD-ED ha analizado los diferentes tipos de participación y su influencia en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. Más concretamente, mediante un análisis de los sistemas educativos, los investigadores e investigadoras de INCLUD-ED han definido cinco tipos de participación de la comunidad, en función del área y nivel en el que intervienen. Estos modelos, recogidos en la Tabla 6 a continuación, son: participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa.

TABLA 6: Tipos de participación de la comunidad

| | |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. INFORMATIVA | Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. |
| | Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. |
| | Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones. |
| 2. CONSULTIVA | Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. |
| | La participación se basa en consultar a las familias. |
| | La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro. |
| 3. DECISORIA | Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. |
| | Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen. |
| 4. EVALUATIVA | Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo. |
| | Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro. |
| 5. EDUCATIVA | Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. |
| | Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades. |

Fuente: INCLUD-ED

1) Participación informativa:

La información se transmite del centro escolar a las familias, normalmente a través de reuniones u otras actividades escolares. Se pide a los padres y madres que asistan a una o más de estas reuniones entre padres y madres y profesorado a lo largo del curso escolar. En estas reuniones los familiares pueden hacer un seguimiento de las actividades y del funcionamiento del centro, pero no se les concede ningún poder real de decisión. En este modelo se les considera clientes o personas ajenas a la institución, que reciben información sobre las actividades del centro y sobre las decisiones que los expertos ya han tomado, pero en las que ellos no pueden participar.

2) Participación consultiva:

Los padres y madres forman parte de los órganos de gobierno del centro. En la mayoría de los sistemas educativos europeos los centros escolares cuentan con uno o más órganos escolares en los que participan las familias. Sin embargo, la participación de estas se limita a un papel consultivo y las familias rara vez tienen ocasión de hacer aportaciones sobre asuntos relacionados con el aprendizaje del alumnado. Por otra parte, algunas investigaciones señalan que estos canales de participación normalmente son solo accesibles para padres y madres con un cierto nivel de estudios, y no siempre se encuentran abiertos en la práctica a la totalidad de las familias.

3) Participación decisoria:

Los miembros de la comunidad participan en los órganos de toma de decisiones existentes o en nuevos órganos creados ex profeso para fomentar este tipo de participación. En dichos órganos, las familias, otros miembros de la comunidad y el profesorado toman decisiones importantes conjuntamente. En los distintos estados miembros de la Unión Europea existen variaciones en cuanto a los ámbitos escolares en los que la comunidad tiene capacidad de decisión, como demuestran varios estudios realizados al respecto¹⁵³. Según dichos estudios, los padres y madres tienden a participar más en la toma de decisiones referentes a los contenidos de la enseñanza y a la evaluación, y en menor medida en ámbitos como el presupuesto del centro o la política de personal. Los informes PISA también indican que la in-

153. OCDE, *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. OECD, *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Results from PISA 2006*.

fluencia de los padres y madres en los procesos de toma de decisiones varía de un país a otro. Sin embargo, en el conjunto de países de la OCDE, las familias parecen tener muy poca influencia directa sobre los distintos ámbitos de toma de decisiones.

Cuando miembros de la comunidad intervienen en la toma de decisiones también pueden supervisar las actuaciones de la escuela y exigir al centro responsabilidades por los resultados académicos del alumnado. Esto es muy importante, dado que la autonomía de los centros en relación con las decisiones en materia educativa ha de ir acompañada de un sistema de evaluación que garantice que todas las acciones emprendidas contribuyan a que el alumnado obtenga buenos resultados. Según la Comisión Europea, los sistemas de evaluación "han de diseñarse de tal manera que se fomente la igualdad de acceso, de tratamiento y de rendimiento de todo el alumnado"¹⁵⁴. Así pues, es fundamental que los órganos de gobierno de los centros escolares apoyen las decisiones de la comunidad educativa, puesto que esta juega un papel primordial en el proceso de aprendizaje del alumnado. **La participación de la familia y de la comunidad en la toma de decisiones y en los procesos de evaluación permite a los centros escolares asegurarse de que las altas expectativas y una educación de calidad sean prioridades fundamentales del centro.**

4) Participación evaluativa:

Otra forma de implicar a las familias en los procesos de aprendizaje es invitarles a participar en la evaluación del alumnado. Aunque esta no es una práctica muy extendida, hemos podido encontrar algunos ejemplos en los estudios realizados. En Chipre, por ejemplo, la Ley de Educación Especial 113(1)99 reconoce el derecho de los padres y madres a estar presentes en la evaluación de sus hijos. En Estonia los padres asisten a la evaluación de sus hijos en los distintos niveles escolares¹⁵⁵. La evaluación es un área esencial en la que la participación de las familias hace posible que se contemplen distintos puntos de vista sobre las prácticas de evaluación y sobre la evolución del alumnado. Las familias y otros miembros de la comunidad también participan en la evaluación general del centro.

154. L. Wößmann & G. Schütz, *Efficiency and Equity in European education and training systems*. European Commission.

155. Riigiteataja, Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. Approved September 15th 1993. Published in Riigiteataja (RT I 1993, 63, 892) 10. 10. 1993. (Basic Schools and Upper Secondary Schools Act). In Force. <http://www.riigiteataja.ee> (consultado el 16 de febrero de 2007).

5) Participación educativa:

La familia y otros miembros de la comunidad participan en las actividades educativas de dos formas distintas: en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas y en su propia formación. Por una parte, contribuyen al aprendizaje del alumnado, bien en la clase, bien en otros espacios educativos (como la biblioteca o el aula de informática), en horario escolar o extraescolar. **Cuando miembros de la comunidad participan colaborando en actividades educativas, los centros escolares ganan en recursos humanos que sirven de apoyo al aprendizaje de los alumnos y alumnas.** Esto permite desarrollar y poner en marcha el tipo de actuaciones inclusivas mencionadas en el capítulo 2. Por ejemplo, en algunas escuelas españolas, **miembros de la familia o de la comunidad trabajan con el profesorado dentro del aula en grupos heterogéneos. Esta es una actuación de éxito,** porque disponer de más personas adultas en el aula incrementa las posibilidades de interacción y puede resultar beneficioso para el aprendizaje de todos los niños y niñas. Al mismo tiempo estas personas adultas se convierten en modelos positivos a seguir dentro de los grupos sociales existentes en la escuela. En general, la participación de la familia y de la comunidad en las actividades escolares debería fomentarse, puesto que mejora la inclusión social y educativa y contribuye a que la escuela adquiera más sentido para el alumnado¹⁵⁶.

Por otra parte, la participación en educación también implica educación para las propias familias. Las familias y los miembros de la comunidad participan en programas educativos que responden a sus necesidades. La creación de espacios educativos y culturales donde tanto familias como otras personas puedan aprender de forma activa refuerza el tipo de interacciones que han sido calificadas como positivas a la hora de incrementar el rendimiento escolar del alumnado.

De entre los cinco tipos de participación de las familias y de la comunidad que se han identificado (participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa), los estudios señalan que **los modelos que más contribuyen al éxito escolar son la participación decisoria, evaluativa y educativa.** En ellos las familias se implican en el centro escolar en mayor medida y ejercen más influencia sobre las decisiones que se toman en el mismo.

156. C. Delgado-Gaitan, *The power of community: Mobilizing for family and schooling* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2001).

Resumen:

La implicación de las familias y de la comunidad en los centros escolares incrementa el rendimiento escolar, ya que contribuye a mejorar la coordinación entre el hogar y la escuela, especialmente en el caso del alumnado perteneciente a minorías, y también el rendimiento académico de alumnos y alumnas con discapacidades. La implicación de las familias y de la comunidad también permite transformar las relaciones con el centro escolar, favorece la creación de modelos de género alternativos para superar las desigualdades en el rendimiento académico y permite construir unas relaciones entre géneros más igualitarias.

Hemos identificado cinco modelos de participación de las familias y de la comunidad: la participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. Los tres últimos son los que tienen más probabilidades de influir positivamente en el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Principales aportaciones del Capítulo 3

LA PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES SOCIALES. ELEMENTOS PARA PROMOVER LA COHESIÓN SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN

- La implicación de las familias y de la comunidad en los centros escolares ayuda a mejorar el rendimiento académico del alumnado. También mejora la coordinación entre el hogar y la escuela, especialmente en el caso de alumnado perteneciente a minorías, y contribuye a que los niños y niñas con discapacidades obtengan un rendimiento académico superior.
- La interacción del alumnado con todos los agentes sociales implicados en su proceso educativo incide sobre su aprendizaje y su rendimiento. Por lo tanto, no solo es importante la formación del profesorado, sino también la formación de familiares.
- La participación de las familias y de la comunidad también promueve la transformación de las relaciones dentro de la propia escuela, fomentando roles de género alternativos que faciliten la superación de las desigualdades en los resultados académicos y favorezcan unas relaciones de género más igualitarias.
- Se han identificado y descrito cinco tipos de participación familiar y de la comunidad en los centros escolares: la participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. Los que implican un mayor grado de participación (el decisorio, evaluativo y educativo) son los que tienen mayor probabilidad de influir positivamente sobre el aprendizaje y los que mejor garantizan el éxito escolar para todo el alumnado.



Conclusiones

4. CONCLUSIONES

Esta publicación presenta una serie de hallazgos importantes relacionados con el agrupamiento escolar y con la participación de las familias y de la comunidad en la educación. Para ser más precisos, el proyecto INCLUD-ED ha identificado qué acciones concretas en cada una de estas áreas contribuyen a mejorar el éxito escolar de todos y cada uno de los alumnos y alumnas y cuáles conducen al fracaso. En los siguientes apartados se presentan las conclusiones derivadas de los análisis llevados a cabo en cada capítulo.

AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS Y ÉXITO ESCOLAR

- **La segregación del alumnado en distintos itinerarios educativos genera desigualdades dentro de los sistemas educativos** y, cuanto antes se efectúa, mayores son dichas desigualdades. El alumnado más perjudicado por este tipo de división es el perteneciente a grupos sociales desfavorecidos. Cuando se asigna a dichos alumnos y alumnas a los itinerarios de nivel inferior reciben una educación de menor calidad, que dificulta su posterior acceso a la educación superior, y a la larga reduce sus oportunidades en la sociedad. Las desigualdades entre el alumnado y centros escolares pueden disminuir si la elección hacia distintos itinerarios se realiza en edades más avanzadas.
- **Los agrupamientos homogéneos son práctica común en Europa.** Según este modelo, las escuelas agrupan a su alumnado por nivel de aprendizaje y desarrollan currículos diferentes para cada nivel. El agrupamiento homogéneo también implica el uso de recursos adicionales para separar al alumnado. Los estudios científicos realizados al respecto han demostrado que **el agrupamiento homogéneo disminuye el rendimiento académico del alumnado con menor nivel de aprendizaje e incrementa las diferencias en cuanto a rendimiento.** Con el fin de ofrecer un análisis algo más exhaustivo de la cuestión, hemos establecido una división de esta forma de agrupamientos en cuatro tipos distintos, según las características que los diferencian: organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento, grupos de refuerzo y apoyo separados del grupo de referencia, adaptaciones curriculares individuales exclusoras y optatividad exclusora.

- **Los grupos mixtos** se corresponden con la organización escolar tradicional, que consiste en reunir a todos los alumnos y alumnas en una clase heterogénea, con un solo profesor o profesora que no puede atender a todos ellos. El profesorado encargado de los **grupos mixtos no puede dar una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado cuando estas son muy diversas, lo que hace que la mayoría del alumnado desfavorecido y perteneciente a minorías se quede atrás. Los agrupamientos homogéneos son una forma de intentar hacer frente a esta situación.**
- **La inclusión consiste en agrupar a todos los alumnos y alumnas en clases heterogéneas, realizando simultáneamente una reorganización efectiva de los recursos humanos existentes, dentro del aula.** Dichos recursos humanos pueden ser los mismos que ya se estaban dedicando a los agrupamientos homogéneos, y además contar con voluntariado de la comunidad. Esto permite atender adecuadamente a todo el alumnado. **La inclusión contribuye a mejorar el rendimiento de la totalidad del alumnado, al proporcionar igualdad de oportunidades para el éxito y para la inclusión social.**
- **La exclusión que generan los agrupamientos homogéneos y los grupos mixtos puede superarse mediante la inclusión.**
- Los estudios realizados señalan a **los Grupos Interactivos como una forma de inclusión muy efectiva.** En este modelo el aula se organiza en grupos pequeños y heterogéneos en cuanto al nivel de rendimiento del alumnado, quienes colaboran a través de interacción dialógica para resolver las actividades de aprendizaje. Cada pequeño grupo está a cargo de una persona adulta. Estas personas son, en la mayoría de los casos, voluntarios de la comunidad. Los tutores y las tutoras son los encargados de coordinar las actividades del aula y proporcionar el apoyo necesario. Los Grupos Interactivos **contribuyen a mejorar el rendimiento académico y la solidaridad entre el alumnado.**
- Se han identificado y definido **cinco tipos de inclusión**, que son los siguientes: **grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos, desdobles en grupos heterogéneos, ampliación del tiempo de aprendizaje, adaptaciones curriculares individuales inclusivas y optatividad inclusiva.**

- Se ofrece una nueva taxonomía de agrupamientos escolares, dividiéndolos en **grupos mixtos (*mixture*)**, **homogéneos (*streaming*)** e **inclusión**. Esta clasificación facilita el análisis de las alternativas al agrupamiento homogéneo susceptibles de mejorar el rendimiento educativo, **distinguiendo entre agrupamientos heterogéneos que conducen al fracaso y aquellos que llevan al éxito**.
- **El alumnado perteneciente a grupos vulnerables** (por ejemplo, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidades) **corren un riesgo mayor de sufrir segregación educativa**, a través de la desviación a distintos itinerarios educativos o a agrupamientos homogéneos. Sin embargo, las actuaciones inclusivas de éxito que se han presentado anteriormente les ofrecen más oportunidades para mejorar su rendimiento académico.
- Ni los estudios ni las **estadísticas** de que disponemos nos ofrecen una distinción clara entre los efectos derivados del agrupamiento homogéneo o de la inclusión, porque **no diferencian adecuadamente entre el agrupamiento mixto y la inclusión del alumnado**. Es necesario aclarar este aspecto, porque aquellos centros que realizan agrupamientos heterogéneos pueden conseguir resultados muy distintos, dependiendo de cómo distribuyan sus recursos. Por otra parte, los datos sugieren que la mera asignación de recursos adicionales no garantiza en sí misma una mejora en el rendimiento académico del alumnado.

TIPOS DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y DE LA COMUNIDAD QUE MÁS CONTRIBUYEN A LA MEJORA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

- **La interacción cultural y educativa que el alumnado establece con todos los agentes sociales**, y sobre todo con otros miembros de sus familias, **mejora su aprendizaje y su rendimiento**.
- **Algunos estudios internacionales han traducido esta tendencia a una serie de indicadores**, como el nivel de titulación de los padres o el número de libros disponibles en casa. Esta simplificación ha hecho que no se tengan en cuenta otros factores, tales como si las familias participan o no en algún tipo de actividad educativa. **Desde este punto de vista, podríamos entender que sería necesario esperar a que los padres y madres con bajo nivel socioeconómico y educativo tuviesen titula-**

ciones académicas de grado superior para que sus hijos e hijas obtuviesen éxito en la escuela. Sin embargo, estas ideas deterministas ya se han superado. Existen evidencias que demuestran que algunos programas de formación de familiares y de participación de la comunidad han contribuido a que alumnos y alumnas de familias con un bajo nivel de titulación puedan obtener excelentes resultados académicos.

- **La participación de las familias y otros miembros de la comunidad en programas de formación de familiares mejora el aprendizaje y el rendimiento del alumnado, especialmente cuando las familias pueden tomar decisiones con respecto a dichos programas.**
- A pesar de que la educación mejora el aprendizaje y el rendimiento del alumnado, **hasta ahora se ha prestado escasa atención a programas de formación de familiares, en comparación con la oferta de formación del profesorado.**
- **Cuando las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos y en la organización de los centros se contribuye a superar las dificultades, los prejuicios y los estereotipos que se asocian a los grupos más vulnerables.** Esta participación también mejora la coordinación hogar/escuela, lo cual facilita a su vez la puesta en marcha de iniciativas que respondan mejor a las necesidades de distintos alumnos y alumnas y de las comunidades.
- Hemos identificado **cinco tipos de participación familiar y de la comunidad: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. La participación decisoria, evaluativa y educativa, que conllevan la implicación de las familias en la toma de decisiones y en la evaluación del alumnado y del centro y en las actividades educativas, son las que la investigación identifica que mejor garantizan el éxito escolar.**
- La participación de la comunidad también incide sobre las cuestiones de género. **Cuando todas las mujeres, no solo las profesoras, sino también las madres, otras mujeres de la familia, alumnas y otras mujeres de la comunidad con distintos niveles educativos participan en los centros escolares, contribuyen a crear nuevos modelos de género y a favorecer unas relaciones de género más igualitarias.**

- Es necesario llevar a cabo más estudios para determinar cómo se están desarrollando las iniciativas más eficaces en cuanto a participación de la comunidad en las escuelas europeas y cómo pueden los centros educativos favorecer dicha participación.



Recomendaciones

5. RECOMENDACIONES

En los capítulos anteriores se han descrito las actuaciones educativas que contribuyen a mejorar el éxito en la escuela. En base a los resultados obtenidos, este último capítulo incluye una serie de recomendaciones para orientar en su labor a los distintos agentes implicados en la educación: las administraciones educativas a nivel europeo, estatal, regional y local; el profesorado; directores y directoras de centros escolares; y el resto de miembros de la comunidad.

Presentamos este conjunto de propuestas con la intención de contribuir a alcanzar un objetivo primordial: el éxito educativo de todos los niños y niñas y jóvenes en Europa.

RECOMENDACIONES PARA LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

POLÍTICAS DE AGRUPACIÓN DEL ALUMNADO PARA EL ÉXITO ESCOLAR

1. **Se debería evitar la segregación de alumnos y alumnas en distintos itinerarios educativos y, en los casos en que no sea posible, al menos retrasarla.** Los estudios indican que la segregación del alumnado en distintos centros educativos según su nivel de rendimiento académico contribuye a reproducir, e incluso a aumentar, las desigualdades sociales y educativas. Es posible reducir las desigualdades entre alumnos y alumnas situados en diferentes itinerarios si esta división se pospone hasta los 16 años.
2. **Cursar un itinerario orientado hacia la formación profesional no debería ser un impedimento para acceder posteriormente a programas de tipo académico.** Es necesario garantizar al alumnado que un itinerario de formación profesional les preparará también para que tengan oportunidad de acceder en el futuro a programas de orientación académica.
3. **Es muy importante fomentar iniciativas de tipo inclusivo, sobre todo para alumnos y alumnas pertenecientes a los grupos más vulnerables,** para optimizar el rendimiento académico de todo el alumnado y para mejorar las relaciones intergrupales en el aula y en el centro escolar. **Hay distintos tipos de actuaciones inclusivas que ya han demostrado ser eficaces: el agrupamiento heterogéneo con reorganización de recursos humanos, desdobles en grupos heterogéneos, ampliación del tiempo de aprendizaje (durante el horario lectivo o en horario extraescolar), adaptaciones curriculares individuales inclusivas y optatividad inclusiva.** La investigación muestra que los Grupos Interactivos resultan ser un modelo de éxito de agrupamiento heterogéneo con redistribución de recursos humanos.
4. **El agrupamiento homogéneo** (segregación del alumnado por rendimiento en un mismo centro escolar) contribuye a perpetuar, o incluso empeora, los malos resultados académicos de los alumnos y alumnas con menor rendimiento. Este tipo de agrupamiento **debería evitarse por completo, sustituyéndolo por modelos inclusivos: clases heterogéneas con reorganización de recursos y/o desdobles en grupos heterogéneos,** que elevan el rendimiento académico de todo el alumnado. El uso de unidades de educación especial, grupos de refuerzo y de apoyo en el aprendizaje de la lengua, grupos de compensatoria y otras formas de agrupamientos homogéneos, disminuye el rendimiento de alumnos y alumnas con niveles bajos y medios, y empeora las relaciones interculturales. Los agrupamientos homogéneos pueden sustituirse por grupos heterogéneos en los que se los recursos humanos existentes se incluyen dentro del aula para todo el alumnado. Estos agrupamientos también pueden contar con voluntarios y voluntarias de la comunidad. Un ejemplo de estas iniciativas son los Grupos Interactivos, que no solo mejoran el rendimiento escolar de todos los alumnos y alumnas, sino también las relaciones intergrupales.

- 5. Es necesario superar el modelo de agrupamiento mixto**, en el que el grupo integra una gran diversidad de alumnos y alumnas con un solo profesor o profesora. **En su lugar deberíamos fomentar las actuaciones de tipo inclusivo que demuestran ser más eficaces en la actual sociedad de la información.**

El agrupamiento mixto no garantiza la atención a todos y cada uno de los alumnos y alumnas en clases heterogéneas, entre otras cosas porque este tipo de agrupamiento no estaba pensado para una sociedad con tal grado de diversidad. Así pues, el alumnado con dificultades de aprendizaje, los inmigrantes, las minorías étnicas, los que no dominan el idioma y otros alumnos y alumnas en situación de riesgo terminan siendo ignorados, y un poco abandonados, en los grupos heterogéneos ordinarios. Esta exclusión puede evitarse a través de la implementación de medidas inclusivas.

- 6. Deberían fomentarse las actuaciones inclusivas, especialmente para alumnos y alumnas pertenecientes a grupos vulnerables**, para mejorar el rendimiento escolar de la totalidad del alumnado así como las relaciones intergrupales dentro del aula y del centro escolar. **Existen distintas actuaciones inclusivas con éxito ya probado: el agrupamiento heterogéneo con reorganización de recursos humanos, los desdobles en grupos heterogéneos, la ampliación del tiempo de aprendizaje (en horario escolar o extraescolar), las adaptaciones curriculares individuales inclusivas y la optatividad inclusiva.** La investigación ha mostrado que los Grupos Interactivos son un modelo de agrupamiento heterogéneo con reorganización de recursos humanos muy eficaz.

LOS TIPOS DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD QUE MEJOR GARANTIZAN EL ÉXITO PARA TODOS

- 7. Deberían desarrollarse políticas para establecer y/o fomentar la participación de las familias y de la comunidad en las actividades de aprendizaje (tanto para los alumnos y alumnas como para ellas mismas), en el desarrollo del currículo, en la evaluación y en los procesos de toma de decisiones.** Las investigaciones en este campo indican que estas formas de participación tienen una mayor influencia sobre el aprendizaje del alumnado que la mera participación de las familias y de la comunidad en reuniones informativas o la colaboración en festivales escolares.

- 8. Resulta especialmente importante promover la participación de las familias de los grupos más vulnerables** (inmigrantes, minorías culturales y alumnos con discapacidad), **puesto que incide positivamente en el éxito escolar de estos niños y niñas.**

- 9. Deberían desarrollarse políticas para fomentar los programas de formación de familiares en las escuelas.**

Sería necesario diseñar estas políticas tomando como modelo aquellos programas de formación de familiares que han permitido a alumnos y alumnas de familias con un bajo nivel socioeconómico y de estudios obtener excelentes resultados académicos.

LA EFICACIA DE LAS POLÍTICAS BASADAS EN ACTUACIONES DE ÉXITO

- 10. Las reformas educativas y las políticas que se fundamentan en actuaciones educativas de éxito contribuyen a mejorar el éxito escolar.** Las políticas sanitarias más efectivas son las que garantizan la extensión de tratamientos de probada eficacia en base a los resultados obtenidos por la comunidad científica. Del mismo modo, las políticas educativas orientadas a implantar aquellas acciones que, según las investigaciones, han tenido más éxito, son las que más contribuyen a mejorar el rendimiento escolar de todo el alumnado.

RECOMENDACIONES PARA EL PROFESORADO, DIRECTORES Y DIRECTORAS

AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO PARA EL ÉXITO ESCOLAR

- 1. Las escuelas deberían evitar encauzar al alumnado hacia itinerarios educativos segregados, especialmente a quienes proceden de grupos desfavorecidos** (inmigrantes, minorías étnicas, hijos e hijas de familias con un bajo nivel socioeconómico, etc.). **En su lugar convendría poner en marcha actuaciones inclusivas que ayuden a todos los alumnos y alumnas a conseguir éxito educativo en aulas y centros ordinarios.**

Los estudios demuestran que la segregación del alumnado en itinerarios incide negativamente sobre el rendimiento escolar del alumnado que pertenece a grupos desfavorecidos, impidiéndoles continuar con su educación en el futuro y aumentando las posibilidades de resultar excluidos del mercado laboral a lo largo de su vida. Las acciones de tipo inclusivo consiguen que todos los alumnos y alumnas alcancen niveles de rendimiento superiores, incluyendo a todos y todas por igual en aulas y centros educativos ordinarios.

- 2. Para elevar el rendimiento académico del alumnado, el profesorado debería sustituir los agrupamientos homogéneos** (según nivel de aprendizaje) **y los mixtos** (clases heterogéneas en las que algunos alumnos y alumnas no reciben atención) **por actuaciones inclusivas** (grupos heterogéneos con una reorganización de los recursos humanos, ampliación del tiempo de aprendizaje, etc.).

Las investigaciones han puesto en evidencia que los agrupamientos homogéneos, así como las adaptaciones curriculares que suelen acompañarlos, no contribuyen a mejorar el rendimiento de alumnos y alumnas de nivel medio o bajo y, de hecho, pueden incluso empeorarlo. Los estudios realizados también apuntan a que el alumnado perteneciente a grupos desfavorecidos tiene más probabilidad de abandono escolar si no recibe el apoyo adecuado. Las clases mixtas tienden a dejar atrás a aquellos alumnos y alumnas que no encajan en el perfil general. Sin embargo, las actuaciones inclusivas proporcionan éxito escolar a todo el alumnado. Los grupos heterogéneos con una reorganización de recursos, que, por ejemplo, incluyen más personas adultas dentro del aula, pueden contribuir a que todos los niños y niñas obtengan éxito en su proceso educativo. Los Grupos Interactivos son la forma más efectiva de conseguirlo.

3. Los centros escolares con una gran diversidad de alumnado pueden poner en marcha distintas actuaciones que ya han demostrado ser de éxito. En lo que respecta a la organización del aula, los estudios destacan **los grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos y/o con presencia de voluntarios y los desdobles en grupos heterogéneos.**

4. La investigación apunta a los Grupos Interactivos como una forma de agrupamiento heterogéneo de éxito. En estos agrupamientos las clases se estructuran en pequeños grupos heterogéneos de alumnos y alumnas que colaboran para resolver pequeñas tareas, con la ayuda de profesorado, familiares y voluntariado de la comunidad. Normalmente hay una persona adulta con cada uno de los grupos y el profesor tutor o profesora tutora se encarga de coordinar las actividades del aula y de proporcionar apoyo extra. Los datos que aportan las investigaciones sobre este modelo de agrupamiento indican que los alumnos y alumnas aceleran su aprendizaje, mejoran su rendimiento y se refuerza su sentido de la solidaridad.

5. Los mismos recursos utilizados en los agrupamientos homogéneos pueden reorganizarse y emplearse en modelos de agrupamiento inclusivos. De esta forma, todos los alumnos y alumnas reciben el apoyo necesario dentro de su grupo de referencia o en un tiempo de aprendizaje adicional, evitando así la segregación por niveles. Por otra parte, los centros también pueden hacer uso de otros recursos humanos dentro de la comunidad, por ejemplo, las familias o voluntarios, que pueden servir de apoyo en grupos heterogéneos o en actividades extraescolares para ayudar en el aprendizaje de todo el alumnado.

6. En las clases heterogéneas, el profesorado debería fomentar de manera consciente la interacción entre alumnos y alumnas con distintos niveles de aprendizaje, así como con las distintas personas adultas que estén presentes en las actividades de aprendizaje.

- 7. Es necesario que los centros escolares, especialmente los que cuentan con un porcentaje elevado de alumnado desfavorecido, aumenten el tiempo de aprendizaje, tanto en horario escolar como extraescolar, con el fin de incrementar las oportunidades de aprendizaje y de elevar el rendimiento de todos sus alumnos y alumnas.** Estas actividades adicionales pueden realizarse en distintos espacios dentro del centro escolar, como la biblioteca o las aulas digitales, y en ellas pueden participar también las familias y otros miembros de la comunidad, quienes pueden aprender junto con los alumnos y alumnas y/o apoyar su proceso de aprendizaje. Los centros escolares también pueden abrir durante las vacaciones, ofertando este tipo de actividades; asimismo, el voluntariado puede trabajar con los niños y niñas en sus casas para ayudarles con los aprendizajes instrumentales.

LOS TIPOS DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y DE LA COMUNIDAD QUE MEJOR GARANTIZAN EL ÉXITO PARA TODOS

- 8. Las escuelas han de crear las condiciones necesarias y desarrollar distintas vías de participación para las familias y otros miembros de la comunidad,** prestando una atención especial a la participación de familiares y miembros de la comunidad de colectivos vulnerables (inmigrantes, minorías culturales y alumnos y alumnas con discapacidad).
- 9. Los centros deberían desarrollar mecanismos para la participación de las familias y de la comunidad en procesos de toma de decisiones, de evaluación y en actividades educativas.** Las investigaciones demuestran que estas son las tres áreas en las que la participación de la familia y la comunidad puede influir más sobre el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos y alumnas. La implicación de las familias y de otros miembros de la comunidad dentro de las aulas, como en los Grupos Interactivos o en actividades extraescolares, como, por ejemplo, las bibliotecas tutorizadas, son algunas de las posibilidades de participar en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.
- 10. Los centros escolares deberían involucrar a las mujeres de las familias y de la comunidad** en distintas actividades escolares, para **ayudar a las escuelas a superar las desigualdades de género.**
- 11. Los centros escolares deberían ofertar actividades de formación familiares, con el fin de elevar el nivel de rendimiento de todo el alumnado.** Las familias deberían participar en las decisiones relativas a este tipo de actividades. Cuando esto sucede, los programas de educación familiar tienen una mayor incidencia sobre el rendimiento escolar de los alumnos y alumnas.

RECOMENDACIONES PARA LAS FAMILIAS Y PARA OTROS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD

AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO PARA EL ÉXITO ESCOLAR

1. **Todos los familiares y demás miembros de la comunidad, con sus distintos orígenes socioculturales, pueden participar en los agrupamientos heterogéneos, proporcionando apoyo extra en las actividades de aprendizaje.** Estas personas son una fuente muy importante de recursos humanos que contribuye a elevar el rendimiento académico del alumnado.
2. **Es fundamental la participación de familiares y de otros miembros de minorías culturales** para mejorar el rendimiento académico de los alumnos y alumnas pertenecientes a minorías y para conseguir la aceptación positiva de las distintas identidades culturales. Estas personas adultas **sirven de referentes para los niños y niñas, contribuyendo a superar estereotipos y prejuicios relacionados con las minorías** a través de la interacción con todo el alumnado.

LOS TIPOS DE PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS Y DE LA COMUNIDAD QUE MEJOR GARANTIZAN EL ÉXITO PARA TODOS

3. **Se han identificado cinco tipos de participación de las familias y de la comunidad en la escuela (participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa).** De entre ellos, **la decisoria, evaluativa y educativa son las que las investigaciones han identificado que contribuyen en mayor medida a garantizar el éxito escolar para todos los alumnos y alumnas.** La familia y otros miembros de la comunidad pueden intervenir en los procesos de toma de decisiones relacionados con aspectos relevantes de la escuela, en la evaluación de los alumnos y alumnas del centro y en las actividades de aprendizaje en las que participa el alumnado.
4. **Las familias y otros miembros de la comunidad pueden contribuir a la evaluación general del centro participando en los órganos de gobierno** creados a tal efecto e integrados por profesorado, familias, alumnado, otros profesionales, miembros de la comunidad, etc.
5. **Las familias y otros miembros de la comunidad pueden tomar parte en el proceso de aprendizaje del alumnado, interviniendo en las actividades de aprendizaje, tanto en horario escolar como extraescolar.** La participación puede realizarse de distintas formas: colaborando como voluntarios y voluntarias en clases heterogéneas, apoyando la actividad del alumnado; encargándose de la biblioteca en horario extraescolar; participando en actividades de lectura dentro del aula o en bibliotecas tutorizadas; aprendiendo junto con sus hijos e hijas en aulas de informática; enseñando el idioma a alumnos y alumnas inmigrantes, etc.

6. La participación de las familias en **programas de formación para familiares** es una iniciativa con gran éxito que contribuye a **eleva el nivel de rendimiento del alumnado**. Los programas tanto de formación de familiares como los que procuran una mayor implicación de la comunidad, fomentan la interacción educativa y cultural, lo que consigue que alumnos y alumnas cuyas familias disponen de muy pocos libros en casa, o que tienen un escaso nivel de estudios, obtengan unos resultados académicos excelentes.

7. **Las familias y otros miembros de la comunidad deberían participar en las decisiones relativas a los programas de formación de familiares en las escuelas.** Cuando esto sucede, la formación que se oferta a las familias contribuye aún más a la mejora del rendimiento académico del alumnado.

8. **Las mujeres familiares del alumnado y otras mujeres de la comunidad** pueden participar en las aulas y en otros espacios de aprendizaje dentro de la escuela, **y su colaboración puede resultar muy valiosa en la lucha contra las desigualdades de género en la educación.**