

TERCERA PARTE

INVESTIGACIÓN

**MODELO DE INTERVENCIÓN EN EL TRATAMIENTO
DE LA DIVERSIDAD HACIA UN CENTRO REFORMADO**

CAPÍTULO VII

PRESENTACIÓN DEL DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La necesidad de comprender las prácticas docentes que acontecen en los centros educativos no es más que una parte de la preocupación que tienen los agentes sociales por conocer la realidad social de la que forman parte.

Para conocer la parte de realidad que atañe a estos centros es necesario acercarse y saber en qué momento se está, a dónde se quiere ir y cómo hacerlo. Su análisis implica un proceso metodológico que precisa ser conocido por los implicados.

Cada proyecto o estudio de investigación que se realiza, utiliza las estrategias empíricas que considera más adecuadas al modelo conceptual o paradigma sobre el que se mueve, ya sea implícita o explícitamente. Un modelo conceptual es una representación de la mente de un sistema que existe en la realidad y emerge de los datos observados. Cada paradigma mantiene una concepción diferente de qué es la investigación, qué investigar y para qué sirve la investigación. Implica una conjunción de creencias y de actitudes, una visión del mundo compartida, por un grupo de científicos que aplican metodologías determinadas... señalan las hipótesis que deben ser contrastadas, el método y la instrumentalización necesaria para el contraste (Pérez, 1994: 16-17).

Desde esta perspectiva investigadora y en la base de la necesidad de aproximación a las prácticas docentes cotidianas en los centros, si tuviese que expresar con una sola frase el motivo que justifica la realización de esta investigación, lo haría citando a Stenhouse (1987:3): *Serán los profesores, quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola.* Subrayo esta última palabra, porque constituye la razón principal que me ha movido a plantear y a llevar a cabo este trabajo.

Ahora bien, creo preciso estudiar con los protagonistas de la acción aquello que se desarrolla en el seno de los centros educativos y en el escenario de sus aulas y que esto permita comprender una práctica docente necesitada de nuevos conocimientos, nuevos elementos de formación y renovación, que les lleve a la mejora continua de la enseñanza que ofrecen.

El planteamiento de interrogantes sobre cuestiones relativas a la práctica diaria de la docencia y su investigación es un hecho que se ha de abordar desde uno o varios paradigmas que permitan situarlo en marcos de referencias válidos para la correcta interpretación.

A modo de ilustración, si el investigador estudia la función de la mujer en la empresa actual y lo hace desde un modelo tecnocrático o positivista de las ciencias sociales o lo hace desde un modelo socio-crítico, dentro de una corriente transformadora de la realidad social en la que se incardina la investigación, los resultados y la información recogida provoca interpretaciones en sentidos probablemente discrepantes o en todo caso poco coincidentes. Parece, pues, claro que tras todo estudio riguroso se ha de establecer el modelo subyacente que le autoriza a llevar a cabo una metodología sistemática, un análisis determinado, para llegar a una interpretación coherente con los principios que sustenta el modelo.

Una primera aproximación, descrita en los capítulos anteriores, nos lleva a afirmar que se puede detectar fácilmente la necesidad que tienen los centros educativos de ir adquiriendo una entidad propia a través de su definición en los planes institucionales a largo y corto plazo, que, asimismo, se ejerce más ampliamente el margen de autonomía curricular que la ley les otorga y la tendencia cada vez más presente a ofrecer una enseñanza de mayor calidad. Esto les lleva a plantear mecanismos de autorregulación de los procesos que acontecen en sus aulas, apareciendo lenta pero paulatinamente la revisión de las tareas, de las prácticas y de los conocimientos generados en la vida de los centros, tanto en su fórmula externa de seguimiento y control, como en la concienciación interna del profesorado sobre la necesidad de revisión continua de la tarea realizada.

La observación directa de las prácticas escolares a través de intervenciones formativas en centros me lleva a precisar que, a pesar de las resistencias que toda innovación comporta en las instituciones, el profesorado está considerando con mayor interés la necesidad de autoevaluación de las prácticas educativas, que la posibilidad más o menos inmediata de ser evaluadas esas mismas prácticas por agentes externos al centro.

La diferencia radica fundamentalmente, en expresión de algunos profesores, en que la evaluación externa aún se contempla como control y fiscalización que no les aporta elementos innovadores y de renovación, mientras que la autoevaluación, generalmente integrada en las prácticas ya usuales de la realización de la Memoria Anual de Centro, forman parte cada vez con mayor frecuencia de la deseable cultura de innovación y mejora.

El concepto de autoevaluación sobre el que se está abriendo debate en los foros profesionales gira en torno a dos conceptos: responsabilidad en la educación y desarrollo profesional. Al decir de P. Mortimore, *el debate en torno a la responsabilidad en la educación ha hecho que la atención se concentrara en las técnicas de autoevaluación. Tanto si los profesores deben ser responsables ante sus superiores, las autoridades locales de educación, el departamento de educación, los padres de sus alumnos o los propios alumnos, como si no, se arguye que pueden mostrarse más críticos en relación con su propia actuación* (Mortimore, (1986:228).

En cuanto a la relación entre autoevaluación y desarrollo profesional J. Elliot (1986: 250-255) describe tres tipos distintos de actividades propias de autoevaluación que tienen consecuencias en la autonomía profesional y en el desarrollo de los profesores. Estas son: a) *la autoevaluación irreflexiva basada en conocimiento práctico tácito*. Se basa en adquirir un conocimiento práctico a partir de la experiencia propia y no del conocimiento teórico previo. *Este conocimiento práctico constituye una tradición. Sólo en virtud de esa tradición pueden los profesores poseer esta capacidad para la autoevaluación.*

b) *La autoevaluación como deliberación práctica*. Se basa en la necesidad de adquirir un conocimiento práctico común a través de las deliberaciones y debates grupales para resolver situaciones educativas novedosas. De modo que, *cuando los profesionales autónomos mejoran continuamente su conocimiento práctico por medio de la deliberación* y

de los debates con sus iguales, no sólo se desarrollan a sí mismos sino que además ayudan a desarrollar la tradición profesional...

c) *La autoevaluación basada en el conocimiento explícito de reglas técnicas. Se entiende aquí la autoevaluación como un método para mejorar la competencia técnica o la habilidad, no es una condición necesaria para la mejora. Sólo es un método alternativo para mejorar la competencia. ..*

Por último este autor interrelaciona *la autoevaluación y la investigación en la acción*. Desde esta perspectiva la autoevaluación *se ocupa del desarrollo y puesta a prueba de estrategias para realizar valores educativos en acción. ..*

Dentro de este contexto de autoevaluación y revisión continua de la enseñanza, como estudio interno que se hace riguroso y se amplía a la categoría de investigación, he tratado de averiguar si la práctica organizativa de agrupar de forma flexible a los alumnos que se viene realizando frecuentemente en los centros educativos de nuestro contexto, se puede considerar una estrategia además de organizativa, una estrategia de carácter didáctico, idónea e innovadora para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos.

Dedicaré este capítulo a explicar el marco conceptual en el que se desarrolla la investigación, justificando la necesidad de moverme entre dos modelos o paradigmas: uno racionalista y otro naturalista, etnográfico, eligiendo dos tipos de metodologías: cuantitativa, correspondiente al primer modelo y cualitativa, correspondiente al segundo modelo. Ambos modelos serán tratados desde la perspectiva de la complementariedad, abordando una metodología integradora, que en su momento justificaré.

El proceso para ir describiendo el diseño de la investigación que usaré será el siguiente:

Primero, descripción del porqué y el para qué de este trabajo, tratando de justificar las razones de su realización y las posibles aportaciones que pueda ofrecer a la comunidad educativa y científica.

En segundo lugar, plantearé los interrogantes que han fundamentado la búsqueda expresándolos en forma de problemas y subproblemas que de ellos se derivan.

Por último, describiré el diseño general de la investigación presentando, de forma sucinta, la metodología empleada, primero, desde la vertiente cuantitativa del estudio empírico, segundo, desde la metodología cualitativa del estudio de caso, que se desarrollan ampliamente en los capítulos correspondientes (Cap. VIII y Cap. IX). Ambas fuentes de información han permitido, desde una visión metodológica integradora, abordar algunas respuestas y algunos nuevos planteamientos que se presentarán como propuesta de acción futura.

1. Justificación de la investigación y planteamiento del problema.

Esta investigación se desarrolla en tres fases: un primer estudio exploratorio sobre la base del estudio de documentos publicados sobre el tema y de quince experiencias publicadas o analizadas desde los implicados directamente a través de entrevistas personales y descripciones escritas de sus prácticas.

La necesidad de hacer este estudio exploratorio y de conocer la realidad de otros centros sobre las prácticas de agrupamientos flexibles de alumnos, nace de un primer deseo de aproximarse a aquello que acontece respecto a esta tarea. A partir de analizar las experiencias he podido extraer aquellas justificaciones, modelos e ideas recurrentes que se explicitan o no en las prácticas de estos docentes y este primer conocimiento me ha inducido a ampliar el campo de acción para conocerlas más en extensión y en profundidad.

Para conocer en extensión la realidad de los agrupamientos flexibles, me he situado en un modelo conceptual que me permita discernir los hechos que son semejantes de los diferentes, que me permita recoger las opiniones de un número amplio de docentes y compararlas, así como llegar a alguna conclusión referente a posibles patrones que pudieran ser dados a conocer a la comunidad educativa, en busca de la calidad de los centros y el conocimiento general. Para ello, me he situado en el paradigma racionalista o cuantitativo.

Este paradigma busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable. Implica estudiar sólo los fenómenos observables. Se busca la causa de los fenómenos y se formulan generalizaciones de los procesos observados. Rechaza los hechos aislados, busca las regularidades. Sólo tiene cabida lo objetivo. Lo subjetivo queda fuera de la investigación.

Desde esta perspectiva teórica se formulan predicciones sobre lo que sucedería si se modificara tal o cual aspecto de una situación social.

La metodología es hipotético-deductiva. Utiliza métodos cuantitativos y estables.. Todos los fenómenos sociales son categorizables en variables entre las que se establecen relaciones estadísticas (Pérez, 1994: 23).

Por otro lado, para adquirir una visión más profunda sobre el tema objeto de estudio, me he ubicado en un paradigma de carácter naturalista de carácter cualitativo, que me ha permitido contrastar el conocimiento surgido del estudio empírico con la observación directa y la comprensión de la vida en las aulas.

Este enfoque trata de mantener planteamientos procedentes del antropólogo y de la etnografía. Está interesado más en los modelos socioculturales de la conducta humana, que en la cuantificación de los hechos humanos. *La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis.*

Esta realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás... Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento. Aboga por la pluralidad de métodos. Opta por instrumentos de investigación fiables, diseños abiertos y emergentes de las múltiples realidades interaccionantes. Así, se apoya en la observación participativa, el estudio de casos y la investigación-acción.

Se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta a la vez que ofrece detalle en la descripción y registro cuidadoso. Desarrolla hipótesis individuales que se dan en casos individuales. No busca la explicación a la causalidad, sino la comprensión y puede establecer inferencias plausibles entre los patrones de configuración en cada caso. Profundiza en los diferentes motivos de los hechos. Se pregunta ¿por qué actuamos de una manera determinada y no de otra? La acción siempre incorpora la interpretación del sujeto y por eso sólo puede ser entendida cuando nos hacemos cargo del significado que éste le ha asignado (Pérez, 1994: 27-30).

Estas dos formas de abordar la realidad, pueden ser tratadas desde la complementación y la integración. Por ello, he considerado que ambos enfoques, integrados en sus virtudes y superando sus defectos, pueden situar mi trabajo en una metodología integradora, cada día más defendible.

1.1- ¿ Por qué tiene interés investigar sobre: La atención a la diversidad desde el agrupamiento flexible de los alumnos?

En primer lugar es necesario considerar algunas premisas relevantes que sitúan los planteamientos:

- a. Los agrupamientos flexibles de alumnos es una modalidad organizativa, de carácter didáctico fundamentalmente practicada y estudiada en los países del mundo anglosajón, en una situación contextual diferente a la nuestra.
- b. La mayoría de los estudios realizados, como afirma Yates (1970), son puntuales y poco comparables por sus propios diseños experimentales. Por esta razón las conclusiones de los diferentes estudios son difícilmente generalizables y, por lo tanto, poco transferibles a otros contextos, como podría ser el nuestro.
- c. Los resultados de las investigaciones que se han realizado presentan puntos oscuros, en cuanto al conocimiento de los efectos educativos que proporcionan a alumnos, maestros, organización, metodología, así como a los condicionantes que los modifican y a los rasgos fundamentales de su puesta en práctica. Es, pues, interesante adquirir conocimiento sobre cada uno de estos aspectos, ya que cada uno de ellos puede condicionar la bondad de la estrategia.

d. Estoy de acuerdo con D.Johnson (1972:191) cuando citando a Yates (1966) afirma que: *La mayoría de los investigadores que estudiaron y evaluaron la materia se concentraron en una cuestión impropia; a saber, si el agrupamiento por aptitudes en sí redundará en un mayor rendimiento. Pero no investigaron si daría origen a diferentes programas y prácticas pedagógicas que aumentarían eficazmente el rendimiento de los alumnos en todos los niveles de capacidad. Por consiguiente no conocemos aún las condiciones en que el agrupamiento por aptitudes podrá utilizarse para mejorar el rendimiento de los alumnos de diferentes niveles.*

e. Creo que los estudios realizados en nuestro país han sido escasos y han compartido también estas características, centrándose sobre todo, en la faceta organizativa del agrupamiento más que en la curricular y relacional. Por lo tanto, partiendo de estas premisas, es fácil plantearse algunas cuestiones que delimiten el problema:

1) ¿La modalidad organizativa y didáctica de los agrupamientos flexibles de alumnos tal como se ha llevado a la práctica en otros países es válida para nuestro contexto, considerando las diferencias socio-culturales y la incardinación en el sistema educativo actual?

2) ¿Cuáles son, en nuestro contexto y en nuestra práctica docente, los rasgos fundamentales, los condicionantes y sobre todo los efectos que causan en los alumnos, en los profesores, en la organización escolar o en el desarrollo del currículum, este tipo de propuesta organizativa de carácter didáctico?

3) ¿Cuál es el grado de aceptación y de implementación del modelo de agrupamiento flexible, por parte de los equipos docentes objeto de estudio?

4) ¿Se pueden considerar una innovación curricular, organizativa y relacional, respecto a la agrupación tradicional grupo/clase?

5) ¿Existen dilemas entre el pensamiento y la acción en los elementos del modelo de investigación: profesores/as, alumnos, contexto escolar, contexto socio-cultural, respecto a esta práctica?.

6) ¿Qué planteamientos de cambio se pueden aportar a la luz del conocimiento sobre este modelo?

Estas cuestiones constituyen los ejes de búsqueda y estudio sobre los que he basado la investigación. El problema queda, en síntesis, centrado en investigar de forma rigurosa, las prácticas que se vienen realizando en los centros educativos sobre agrupamientos flexibles de alumnos como estrategia organizativa y de carácter didáctico, a fin de poder dilucidar si tal como se practican pueden considerarse una respuesta a la necesidad diversificadora de la enseñanza y un modo de adaptarse organizativa y didácticamente a las demandas de un centro reformado.

1.2. Estructura de la investigación. Ideograma del proceso.

Con la finalidad de poder abordar el problema de la investigación presento el plan de trabajo seguido, que responde a la siguiente estructura:

1°. Un fundamento teórico, que sustenta la propuesta de los agrupamientos flexibles como vía organizativa de finalidad didáctica encaminada al desarrollo de aprendizajes, representado por la base de la figura.

El capítulo primero desarrolla parte de la escuela como institución transmisora de modelos culturales y sociales. Analiza la escuela como organización con características propias, que ofrece respuestas escolares a demandas sociales. El análisis comparativo entre modelos escolares uniformadores y modelos integradores pone las bases para describir los principios fundamentales de la escuela comprensiva en la que se insertan las prácticas de agrupación que abordo, así como las bases pedagógicas, psicológicas y epistemológicas sobre las que se pueden sustentar.

En los capítulos dos y tres, describo un estudio teórico sobre la atención a la diversidad como principio educativo y como nuevo planteamiento de la Reforma actual en el que basarnos. En ellos delimito el concepto de diversidad, normalidad, integración. Presento los planteamientos reformistas en torno al tratamiento de la diversidad desde los documentos curriculares que tutorizan la implantación de los principios de la Reforma actual en los centros educativos y desde los proyectos que los propios centros generan, como el Proyecto Educativo del Centro, el Proyecto Curricular de Centro... Se distingue el tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de la Educación Especial y desde la educación llamada ordinaria. Hago incidencia en los recursos y medios de opcionalidad curricular y flexibilidad organizativa que el Sistema Educativo propone y expongo la integración como un modo de entender el tratamiento de la diversidad

2°.- En la segunda parte, capítulo IV, V y VI: de los principios a las prácticas, me planteo la necesidad de cambio en los centros educativos y a su vez me pregunto ¿por qué es tan difícil cambiar?

Con la finalidad de ir aportando algunas respuestas, analizo qué supone innovar en un centro y cómo hacerlo, partiendo de la perspectiva del centro como unidad de cambio. Desde una perspectiva histórica de los procesos que ha seguido la innovación en los centros, se llega a la descripción de un modelo idóneo para conseguir un cambio de carácter permanente e internalizado; es decir, para llegar a una innovación.

Una innovación básicamente centrada en el alumno, en la que el motivo de cambio, la causa de movilización de fuerzas sea el objeto principal de los centros educativos: el alumno, en contraposición a otras tendencias cuya finalidad innovadora gira en torno a los intereses del profesorado o de la propia institución escolar.

Para innovar desde esta perspectiva se requiere como en toda innovación, formarse.

El profesorado debe adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para una innovación de estas características. Con la finalidad de dar a conocer las posibilidades reales de formación del profesorado actual, presento el Plan de Formación Permanente y otras fuentes de formación a las que tiene acceso el profesorado actual que desarrolla su tarea docente en un centro educativo.

Se analiza en este estudio, las posibilidades de desarrollo profesional y de mejora que aporta la oferta de Formación Permanente actual y se plantea la necesidad de una formación que aumente su incidencia en las prácticas docentes y en la mejora individual y colectiva de los equipos docentes que forman los Claustros de profesores en los centros. Planteo la necesidad de la autoevaluación interna de estos equipos como medio para la innovación.

En el capítulo VI se hace especial incidencia en el estudio de los agrupamientos flexibles de alumnos como estrategia organizativa para el tratamiento de la diversidad. Planteo la necesidad de aprender individualmente en grupo. Señalo qué es un grupo y las características que ha de tener para generar interacciones dignas de ser consideradas fuente de aprendizaje. La organización de grupos y sus requerimientos organizativos y didácticos en general también son objeto de estudio, así como los agrupamientos flexibles de alumnos en particular. De éstos presento los rasgos que los identifica y las variables que intervienen en su práctica, considerándolos como estrategia organizativa de carácter didáctico. De tal modo, que se pueda llegar a discernir la capacidad de esta estrategia como tratamiento de la diversidad desde los planteamientos de un centro reformado, representado por la parte superior de la figura.

La confluencia de la perspectiva teórica y práctica permite diseñar en la tercera parte, propiamente de investigación, un modelo de intervención en el tratamiento de la diversidad que, partiendo del conocimiento que ofrece la investigación de la práctica, se pueda realizar en los centros actuales y que contemple a esta estrategia como un instrumento idóneo en el marco de un centro que responda a las exigencias de la Reforma actual y a la mejora de la enseñanza.

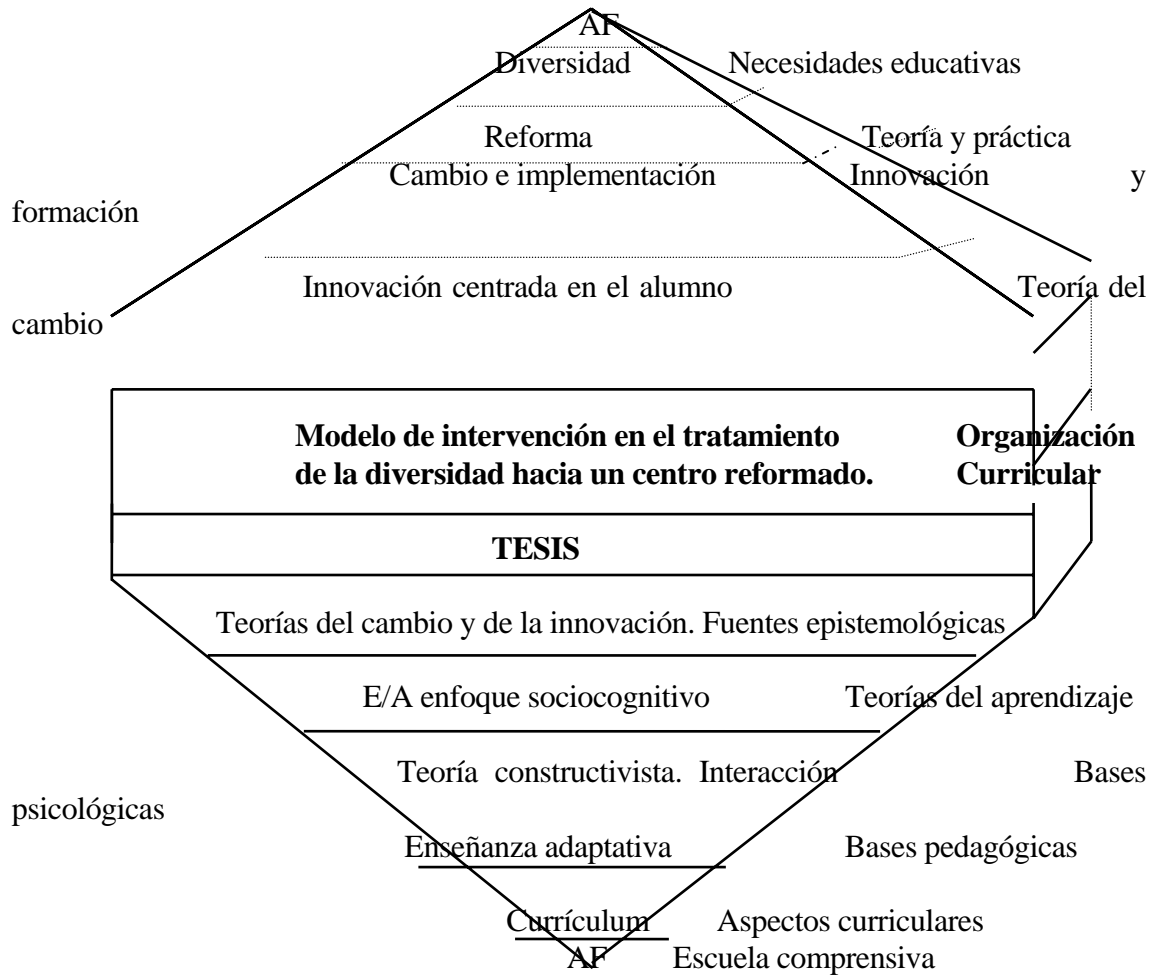


Fig. nº 7.1. Ideograma de la investigación sobre: La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos.

2. Metodología. Justificación y descripción.

Tal como ya se ha dicho he adoptado en esta investigación una metodología integradora en la obtención de información, dentro de un diseño descriptivo, en el que convergen informaciones de diversas fuentes que buscan explicitar, describir y comprender la naturaleza de las prácticas de agrupación flexible de los alumnos en cuanto a su carácter de instrumento para abordar el tratamiento de la diversidad de necesidades educativas que los alumnos presentan en los centros educativos ordinarios.

2.1. Metodología integradora.

La metodología de investigación empleada combina el método de recogida de información propio del estudio de caso desde un enfoque etnográfico, con los procedimientos empírico-analíticos.

Se trata de una metodología en la línea de Campbell (1979b), Cook y Reichard (1986), Gage (1978), Deutscher (1986), Husen (1988), Bisquerra (1989:258) y Pérez (1994) que entienden la complementariedad de los dos tipos de metodologías que se plantean: la cualitativa y la cuantitativa. La realidad es tan compleja que no permite abordarla desde una sola perspectiva

Baste con decir que no existe nada, excepto quizá la tradición que impida al investigador mezclar y acomodar los atributos de los dos paradigmas para lograr la combinación que resulta más adecuada al problema de la investigación y al medio con que se cuenta. No existe razón para que los investigadores se limiten a modelos paradigmas tradicionales, si bien ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos (Cook, 1986:40).

A pesar de la complementariedad citada, *la utilización conjunta no está exenta de dificultades. Existe una actitud integradora de ambas posturas que va siendo asumida por la clase científica en general (Pérez, 1994:53).*

2.1.1. Razones para su aplicación.

La razón de aplicar este tipo de metodología se justifica por dos razones:

1. La necesidad de conocer en extensión las prácticas de agrupamiento flexible de alumnos que los centros educativos de nuestro entorno llevan a cabo.
2. La precisión de determinar si los rasgos característicos de este tipo de práctica de agrupación estudiada en profundidad en un caso, puede ser compartida por otros centros que a su vez lo practican. La finalidad es poder aportar un conocimiento más amplio que permita a los centros obtener un abanico mayor de posibilidades de contraste de experiencias y mejora de las mismas.

2.1.2. El proceso metodológico utilizado

El proceso metodológico empleado me lleva a situar el punto de partida:

1º.- En un estudio inicial sobre experiencias de agrupamiento publicadas o recogidas a través de entrevistas que he considerado de carácter exploratorio y, a través del cual, he obtenido una primera aproximación a los objetivos que los equipos docentes pretenden obtener, a los procesos que realizan como colectivos y a las valoraciones que hacen de sus propias prácticas.

2º. Para ampliar la primera información a otros centros y a otras experiencias, he realizado un estudio empírico en el que se ha combinado las pruebas estadísticas de análisis de varianza, prueba de Sheffé, Chi cuadrado, en su caso, y la técnica de escalamiento multidimensional que me ha permitido confirmar o rechazar las hipótesis planteadas. Además de utilizar las técnicas de complección de frases para tratar de explicitar el conocimiento y las actitudes de los implicados sobre los principios básicos de la atención a la diversidad y de su práctica.

3º. Desde una perspectiva etnográfica, cualitativa, he focalizado la investigación en un estudio de caso único. A través de él, estudio lo que acontece en el seno de un grupo concreto cuando se pone en práctica este tipo de estrategia organizativa, de finalidad didáctica, para poder dilucidar si tal como se practica en ese contexto, puede considerarse una medio de atender a la diversidad de alumnos o si, por el contrario, el modo como se practica es susceptible de cambios que le permitan ser una estrategia innovadora y eficaz en el tratamiento diversificado de los alumnos.

Esto significa interesarse por los implicados en estas prácticas, recoger lo que hacen, cómo se comportan, lo que piensan, las motivaciones, su organización y el marco organizativo en que se mueven, así como el modo en que todo esto se desarrolla y evoluciona a lo largo del tiempo o de una situación a otra.

He tratado de estudiarlo dentro del grupo, atendiendo fundamentalmente al significado que los participantes le dan a sus actos y a sus interpretaciones de la realidad. El fin último de un estudio como el de caso es comprender más que resolver.

El etnógrafo tiende a representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza. Se trata de una empresa holística, en cierto sentido, pues, dentro de los límites de la percepción y la capacidad personal, debiera tenderse a dar una descripción rigurosa de la relación entre todos los elementos característicos de un grupo singular, pues de lo contrario, la representación puede ser distorsionada (Woods, 1987:19).

El estudio de caso *puede ser un modo de continuar profundizando en un proceso de investigación a partir de un conjunto de datos analizado estadísticamente (Pérez, 1994:99)*; de tal modo que he tratado de integrar la información obtenida por ambas vías: la cuantitativa y la cualitativa, extrayendo las directrices que de ambas se ha podido obtener.

2.2. Metodología cuantitativa. Justificación del estudio empírico

En la primera fase de la investigación he planteado un estudio empírico a partir del cual se establece un problema principal que se convierte en eje del trabajo y algunos otros problemas que se derivan del primero.

El objetivo es conocer si los datos obtenidos en la exploración inicial son compartidos por los centros que practican este tipo de agrupamiento y si de algún modo podemos llegar a conocer los rasgos comunes de dicha práctica en los centros del entorno inmediato. Para ello se ha diseñado un estudio empírico, que se desarrolla en el capítulo VIII.

El método que se utiliza es el de encuesta, con la aplicación de cuestionarios a los docentes de centros que aplican y que no aplican este tipo de prácticas. La finalidad es llegar a conocer el pensamiento y las actitudes del profesorado respecto a la atención a la diversidad, los rasgos más significativos de las prácticas docentes actuales y las características de las prácticas que, sobre agrupamiento flexible de los alumnos, se vienen realizando en estos centros.

No se trata de un diseño experimental, sino descriptivo que facilita una comprensión mejor de las relaciones que se establecen entre las variables estudiadas. Este tipo de diseño ha permitido llevar a cabo un estudio estadístico de las variables más significativas, pero difícilmente se ha podido conocer la relación causa-efecto, tan sólo señalan relaciones de relación, distancia y significatividad que ayudan a aclarar la coherencia de estas prácticas con las directrices reformadoras.

La tercera fase, a la luz del análisis e interpretación integradora de todos los datos tantos cuantitativos como cualitativos, ha permitido obtener algunas conclusiones y, a partir de ellas, aportar sugerencias a los distintos sectores implicados, de modo que, basándose en un modelo de intervención sobre el tratamiento de la diversidad en el seno de un centro reformado, aportan los elementos conceptuales y de acción, que permitan considerar al agrupamiento flexible de alumnos como un instrumento idóneo en el tratamiento diversificado del aprendizaje.

2.2.1 Problema a investigar.

C. Richards, en Galton y Moon, (1986:50), decía: *A juzgar por los datos disponibles, el principal rasgo distintivo de la educación primaria durante los últimos veinte años (1966 a 1986) ha sido el cambio organizativo en lugar del cambio curricular, en particular la notable propagación de la no clasificación de los alumnos por sus aptitudes, la introducción del agrupamiento vertical en buen número de escuelas de ciclo inicial y medio y los cambios resultantes en la organización interna de clases incluyendo un grado mucho mayor de individualización del trabajo.*

Estas consideraciones, llevadas a cabo en momentos en que se analizaban las reformas implantadas en el contexto anglosajón, son en gran parte compartidas por los primeros análisis que se vienen realizando del procedimiento empleado en la implementación de la Reforma actual de nuestro Sistema Educativo. Así podemos compartir la creciente preocupación por los cambios organizativos en lugar de los cambios curriculares o relacionales en todo el proceso de innovación que se está desarrollando en escuelas y centros de enseñanzas medias. Los centros se han movilizad con mayor frecuencia e interés ante cambios de forma que de contenido.

Respecto al agrupamiento de alumnos, la escuela primaria y la secundaria vienen agrupando a sus alumnos, según la doble coordenada de Goodlad, (1962), vertical y horizontal. Parte del agrupamiento vertical, según el cual los alumnos desde que entran hasta que salen del centro escolar se agrupan según la fecha de nacimiento, formando grupos de alumnos de edades semejantes a los que impartir conocimientos adecuados psicopedagógicamente a su edad, para pasar a agrupamientos de tipo horizontal en los que los alumnos se distribuyen entre los profesores según las capacidades básicas, el nivel de rendimiento, las actividades que deben realizar o las materias en el caso de secundaria. Estos criterios y sus combinaciones han constituido las claves organizativas para la configuración de grupos de aprendizaje.

Los centros proporcionan numerosas fórmulas organizativas respecto a la agrupación de alumnos, simultaneando los criterios citados y combinando las dos coordenadas, con la finalidad de optimizar básicamente los recursos organizativos que poseen.

Este último criterio no debe ser la exclusiva razón que mueva a los centros a innovar en la organización del alumnado. Al igual que N. Borrell (1993: 135), afirmo que los centros deben al agrupar *conocer la eficacia, en términos de cantidad y calidad de aprendizaje, y principalmente de educación, de las diversas modalidades de agrupamiento. Al mismo tiempo, que cada centro debe plantearse qué pretende con tal o cual agrupación, y cual es la más adecuada y posible con los elementos humanos, funcionales y materiales de que dispone.*

De ahí que trate de centrar la atención en los agrupamientos flexibles como forma organizativa de agrupar los alumnos y cuya finalidad didáctica se debe hacer patente en la capacidad de dar respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos.

El carácter didáctico de este tipo de agrupamiento implica no sólo un cambio organizativo, sino principalmente un cambio metodológico, curricular y relacional en el seno de la organización escolar. *Los agrupamientos por habilidades pueden ser efectivos cuando permiten diversificar el currículum y cuando son flexibles. Lo importante es la flexibilidad, la metodología diferente y la selección adecuada de contenidos. Los agrupamientos han de servir al currículum* (Golberg, Passow y Justman, 1966:169).

También requieren considerar la superación de factores básicos de orden conceptual, sobre el sentido que han de adquirir esta clase de agrupamiento en un tipo de escuela integradora, de orden organizativo en relación a la gestión del tiempo, los recursos humanos, materiales, y de orden curricular, en cuanto a la toma de decisiones metodológicas, objetivos, adaptaciones y relaciones entre alumnos, priorizando un modelo de interacción en el seno de los grupos, que responda a las ideas constructivistas que fundamentan la acción didáctica.

Estos factores y algunos otros de menor relevancia, que a lo largo de la investigación irán aflorando, facilitan o obstaculizan la implementación y consolidación de una verdadera innovación respecto a este tipo de agrupamiento.

Si los equipos de profesores que llevan a cabo esta modalidad de agrupación no abordan progresivamente estos factores básicos, podemos empezar a sugerir la necesidad de reflexión y reconducción de la experiencia, ya que se encontrarán en ella pocos elementos innovadores respecto al objetivo inicial. Así mismo, es necesario considerar los posibles efectos que ocasiona este tipo de agrupación sobre los implicados: alumnos, padres, profesores y sobre la propia organización escolar y la vida del centro.

En esta valoración general entre objetivos y efectos, considerando el carácter instrumental de la agrupación, por la que se convierte en un medio para ser más eficaces en la enseñanza de todos los alumnos y no en un fin, los equipos docentes debieran conocer, de forma preferente los efectos metodológicos, curriculares y relacionales además de los organizativos.

Cuando se practican agrupamientos flexibles sin priorizar estos conocimientos y se mantienen implícitos los valores de la escuela tradicional, se tiende a una organización cuyas características tienden a la discriminación, que limita las posibilidades innovadoras de esta modalidad de organización académica.

Es este sentido restrictivo formulo el siguiente problema que se debe investigar.

Trato de establecer un problema que *pueda ser objeto de observación, experimentación o de algún tipo de contraste y verificación con la realidad. Así mismo sea susceptible de generalización y representativo de un colectivo amplio, representando un avance respecto a lo ya conocido del tema* (Visauta, (1989:102).

Problema que hay que investigar. *Para que los agrupamientos flexibles de alumnos, de carácter homogéneo respecto a capacidades y nivel de rendimiento, se puedan considerar innovadores en el tratamiento de la diversidad, es necesario modificar algunos elementos organizativos, curriculares y actitudinales de la práctica docente actual. De no hacerlo así, terminarían por convertirse en una práctica organizativa de tendencia segregadora.*

Las variables más relevantes a tener en cuenta son: *las actitudes del profesorado, la formación que reciben, los aspectos organizativos y didácticos de su práctica docente que posibiliten o no un desarrollo curricular diversificado y unas interacciones grupales eficaces.*

Subproblema 1. Sin el cambio de actitud del profesorado no es viable un modelo de agrupamiento flexible para atender a la diversidad.

Las formas de agrupar a los alumnos no son buenas por sí mismas sino que dependen de las concepciones subyacentes del profesorado que las lleva a cabo. Para modificar la práctica de los agrupamientos flexibles de carácter homogéneo en el sentido integrador que promociona una escuela comprensiva, es necesario conocer y orientar las actitudes que se mantienen respecto a este tipo de agrupación, a través de hacer emerger los dilemas existentes entre pensamiento y acción del profesorado.

Subproblema 2. Cualquier innovación pasa por la formación del profesorado en nuevos conocimientos, habilidades y valores.

Para que los agrupamientos flexibles de carácter homogéneo se puedan considerar un medio de diversificar la enseñanza, así como una forma de dar oportunidades educativas de forma individualizada a todos los alumnos que acuden a un centro educativo, es necesario no sólo que el profesorado comparta las concepciones educativas precisas para una práctica adecuada, sino que es necesario que posea el conocimiento de las técnicas que le son propias y las habilidades necesarias para adquirir seguridad personal y el grado de eficacia conveniente, de lo contrario las nuevas prácticas se acercan peligrosamente a las prácticas conocidas de las que parten y no se innovan, en el mejor de los casos se adaptan.

Subproblema 3. El alumnado es el principal destinatario de las innovaciones basadas en el principio de atención a la diversidad. La organización se ha de supeditar a ello.

La razón básica para llevar a cabo agrupamientos flexibles de alumnos ha de ser el aprendizaje del alumno. La existencia de esta modalidad organizativa se justifica en la medida en que esté destinada a mejorar las posibilidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos que asisten a los grupos. Para que esto sea posible es necesario priorizar el seguimiento individualizado del proceso de aprendizaje que desarrolla cada alumno, así como valorar los efectos que sobre él tienen todos los factores intervinientes: metodología, espacio, currículum, profesores y la propia organización.

Cada una de estas problemáticas podría generar un diseño propio de investigación, pero creo que se pueden englobar en el diseño general que paso a desarrollar.

2.3. Metodología cualitativa. Justificación del estudio de caso

La segunda fase de la investigación la constituye un estudio de caso único, ya que es una modalidad de investigación educativa que *hace referencia al paradigma n, que trata de tomar la unidad individual o social como universo de investigación y de observación.* (Pérez, 1994:87).

Es de carácter descriptivo, realizado desde una metodología cualitativa, dentro de un enfoque etnográfico. (Goetz y LeCompte, 1988).

El estudio de caso *consiste en una sistematización de la experiencia dentro de la cual las interpretaciones son críticamente manejadas con el propósito de evitar que la experiencia se torne sesgada* (Stenhouse,1987:83).

En esta investigación, la participación de alumnos, padres, profesores y todos los que de un modo u otro se hallan implicados en la práctica de este tipo de agrupamientos es la fuente principal de información, participando en los procesos colectivos de debates y reflexión sobre la práctica.

A través de la observación en el estudio de caso se identifican los rasgos más significativos de la práctica de agrupamiento flexible y se detectan las variables más relevantes que pueden con su comprensión favorecer una mejora en la práctica.

El propósito de tal observación consiste en probar de modo profundo y analizar con intensidad el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad, con el fin de establecer generalizaciones acerca de una población más amplia a la que pertenece el particular observado (Pérez, 1994: 86).

La triangulación de los datos obtenidos a través de las técnicas de observación, entrevistas, y encuestas, que se describirán ampliamente en el siguiente capítulo, se usa con el propósito de validar la información y evitar sesgos innecesarios.

Del análisis y de la interpretación de los datos recogidos en el estudio de caso, se extraen algunos resultados y algunas consideraciones, que son *certezas de la conducta que se debe adquirir o principios directivos de la acción en el estudio ulterior de casos o de situaciones reales de la vida* (Pérez, 1994:89), como medio de evaluar y comprender la propia práctica, facilitando la mejora al ser explicitados los elementos que intervienen en la práctica analizada. Los propios implicados mejoran su conocimiento y pueden desarrollarse profesionalmente al investigar sobre su propia práctica, mejorando la enseñanza que ofrecen y las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

Diré que: *cuanto más capaces sean los profesores de autoinspeccionar sus prácticas de clase, más proclives serán a emprender cambios fundamentales en la misma* (Elliott, 1990:171).

2.3.1. Características del estudio de caso y razones para su realización.

Partiendo de la mejora que pueda generar este tipo de estudio en los propios implicados, considero con Stenhouse (1987: 859), que existe una serie de razones que justifican el intento de dar a conocer a la comunidad educativa el proceso y los resultados del estudio de caso, para a partir de ello profundizar más en el estudio de los elementos relevantes descubiertos:

1. *Los estudios descriptivos de casos de cualquier tipo (históricos o etnográficos) proporcionan referencia documental para el debate de la práctica a otros docentes... siendo preciso que la experiencia personal se refiera a casos catalogados para que resulte accesible públicamente. Los estudios de casos resultan importantes como pruebas. Es necesario que puedan ofrecer un lenguaje común comprensible al resto de los centros, si la finalidad es ser útil al resto de la comunidad educativa.*

2. *Los estudios de casos son relevantes para la práctica de la comparación y del contraste de otros casos con el propio. Semejantes comparaciones tienden a abrir nuevas perspectivas para ambos, generando tanto una conciencia de la sagacidad personal como un sentido de lo aceptado como problemático. En esta situación, el estudio de caso que se realiza puede cumplir esa función, la de una experiencia analizada de forma rigurosa, que con un lenguaje común ofrezca la oportunidad a otros docentes de comparar y contrastar con su propia experiencia y se pueda de esta forma obtener mayor conocimiento. Cabe considerar el producto más desarrollado de semejante comparación como una interpretación o una teoría del caso propio.*

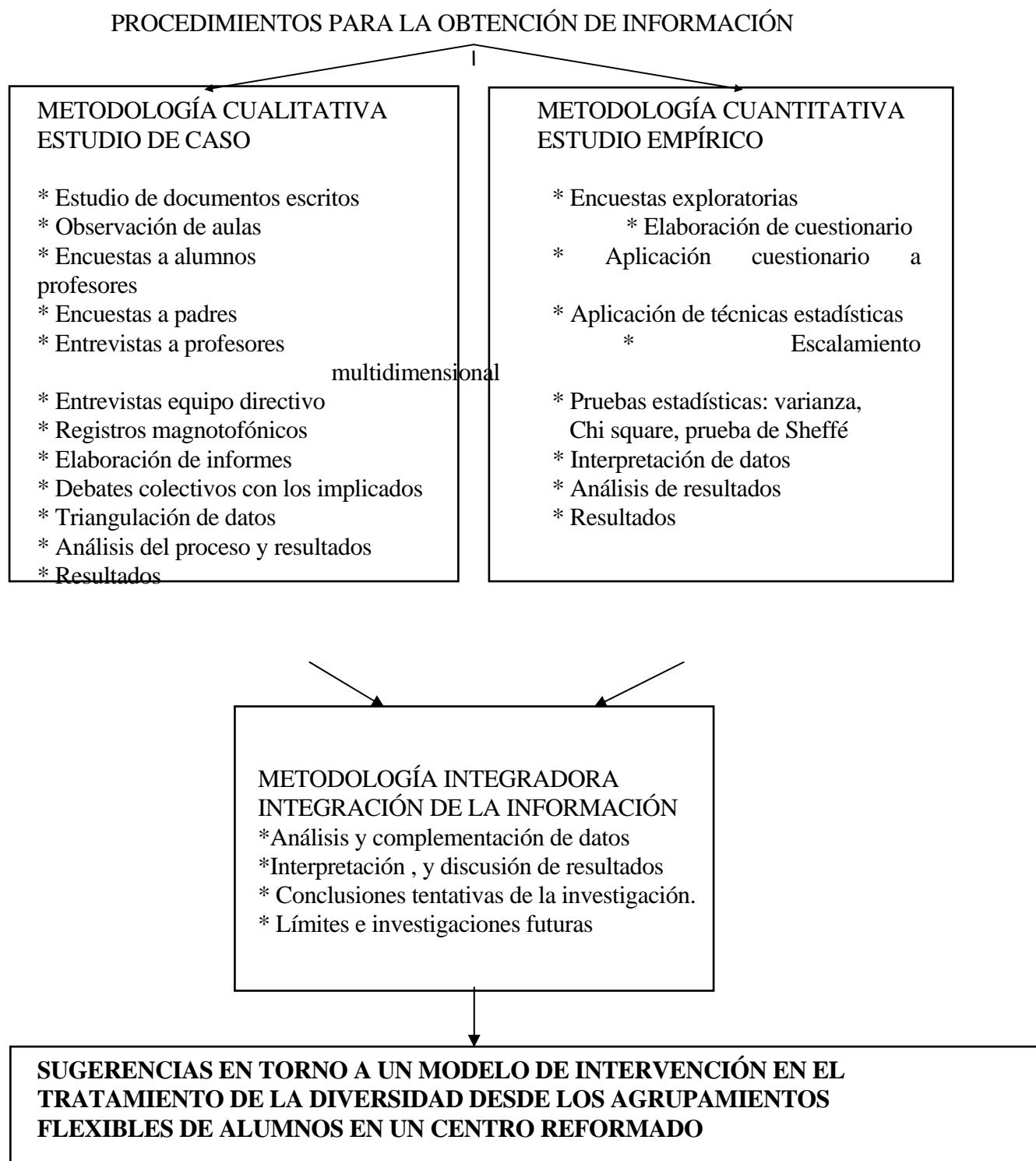
3. *La crítica es crucial para la práctica.* El estudio de caso se convierte en instrumento a través del cual evaluar y reinterpretar las prácticas, siendo este proceso válido no sólo para los que lo llevan a cabo, sino para todos los implicados en éste y en otros procesos semejantes. *El perfeccionamiento de la crítica de clases y de escuelas resulta vital para el problema de la calidad en la educación y depende en gran medida de los docentes que amplían representativamente su experiencia de escuelas y clases como casos.*

Si consideramos las características de los estudios de caso señaladas por G.Pérez (1994) veremos que añade algunas particularidades que lo hacen especialmente idóneos como metodología de esta investigación.

Así señala con Merriam (1990:12) que los estudios de caso son *particularistas*, en el sentido de que, centrándose en una situación o en un hecho concreto, *es importante por sí mismo por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que puede representar. Concentran su atención sobre el modo particular en el que grupos de gente confrontan problemas específicos.* Son *descriptivos*, ya que su producto es una descripción rica y densa del fenómeno objeto de estudio. *Heurísticos*, porque ayudan a comprender el fenómeno estudiado. *Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe.* *Inductivos*, ya que se basan generalmente en el razonamiento inductivo y ocasionalmente *se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al comienzo del estudio de casos, pero estas expectativas están sujetas a reformulación a medida que avanza el estudio* (Pérez, 1994: 93).

Estas características y las razones anteriormente expuestas me han conducido a la adopción de la metodología descrita para la investigación que en los siguientes capítulos se expone.

3. Diseño general de la investigación



CAPÍTULO VIII

**METODOLOGÍA Y DESARROLLO
DEL ESTUDIO EMPÍRICO**

Después de presentar el diseño general de la investigación y como síntesis de lo descrito hasta el momento, podemos decir que se han llevado a cabo tres tipos de estudios:

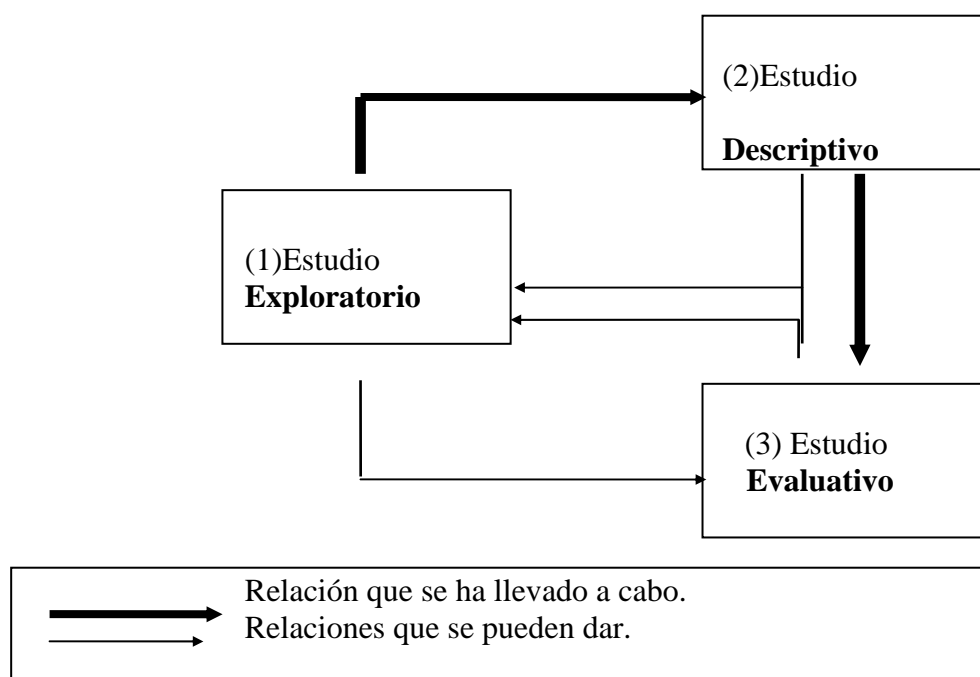


Fig. 8.1. Tipología de estudios llevados a cabo en la investigación.

1. **El estudio exploratorio o preliminar** (1), descrito en el capítulo VI, ha permitido identificar problemas y formular, de forma fundamentada, el tema central y las primeras líneas de investigación. Se trata de un tipo de estudio flexible y poco formal que ha recogido información, ya existente, sobre los agrupamientos flexibles de alumnos en centros públicos ordinarios, a partir de entrevistas a docentes conocedores de esta cuestión, del estudio de documentos publicados y de experiencias análogas que han aportado la primera base de conocimiento sobre el tema. Se ha complementado con los dos tipos de estudios siguientes (Véase Fig. 8.1. (2) y (3):

2. La información recogida en la fase preliminar ha desembocado en un **estudio empírico de naturaleza descriptiva** (cap. VIII), que ha descrito, a través de una metodología cuantitativa, los fenómenos que se producen en la práctica docente de los centros educativos. Se ha desarrollado un diseño estructurado, que, partiendo de los objetivos inicialmente propuestos y a través de una estrategia de análisis estadístico, ha permitido aportar algunas respuestas a las problemáticas planteadas.

3. El tipo de estudio evaluativo, realizado en la tercera fase (cap. IX), ha respondido a la necesidad de profundizar en el porqué de los hechos, en las concepciones y comportamientos que sustentan las acciones. Se han descrito con profusión los fenómenos que se producen en un contexto concreto, proporcionando la riqueza de datos necesaria para comprender el marco de referencia y poder evaluarlo. Ha recogido datos que, a su vez, han ayudado a comprender los hechos de forma significativa y a poder establecer algunas líneas de mejora.

La integración de la información obtenida a través de los tres tipos de estudios me ha permitido describir el perfil de las prácticas de agrupamiento flexibles que se vienen realizando en los centros, desde una diversificación en las fuentes de obtención de datos.

Para llegar a este perfil, la información se ha fundamentado en diversas fuentes: por un lado, se ha basado en el conocimiento de lo que hasta el momento se conoce sobre agrupamientos flexibles de alumnos en contextos próximos y lejanos al nuestro, a través de la revisión bibliográfica; por otro, a partir del conocimiento aportado por profesores en activo se ha extendido esta información llevándose a cabo un tratamiento estadístico de la misma, para comprender si es o no compartida la visión inicialmente obtenida por un amplio colectivo de profesores y, por último, se ha focalizado ese conocimiento en un caso concreto, con el fin de comprender con profundidad el fenómeno, objeto de estudio, y proponer algunas vías de intervención.

En esta línea de acción, me propongo describir en este capítulo el desarrollo del estudio de carácter empírico llevado a cabo sobre el tratamiento de la diversidad mediante los agrupamientos flexibles de alumnos.

1. Determinación de la población y de la muestra.

En la creencia de que *cada proyecto o estudio de investigación utiliza las estrategias empíricas que considera más adecuadas, según el modelo conceptual en el que se apoya, bien sea implícita o abiertamente* (Pérez, 1994:16), he desarrollado un diseño de investigación, que, respondiendo a los atributos de un paradigma cuantitativo (Cook y Reichard, 1986), no trata de experimentar ni de medir de forma objetiva y controlada los fenómenos sociales, sino que se propone recoger las opiniones de los docentes respecto al objeto de investigación y comprobar el grado de afinidad o discrepancia que existe entre estas opiniones, con tal de extraer un perfil lo más ajustado posible a la realidad social que se investiga.

En esta línea se ha definido la población y la muestra objeto de estudio, los instrumentos y pruebas estadísticas utilizadas, así como las incidencias en la recogida de información.

1.1. Población.

Al describir la población sobre la que he obtenido la muestra he querido destacar aquellos rasgos definitorios de la misma que, a su vez, han sido parte definitoria de la muestra obtenida.

En esta línea, las siguientes tablas muestran algunos rasgos de la población que permiten establecer una relación de similitud y proximidad entre población y muestra. Entre ellos muestran: la distribución del profesorado, según ejerzan en centros educativos públicos o privados concertados; el número de centros de esta tipología existentes en Cataluña; la distribución del profesorado en hombres y mujeres; la titulación académica que poseen, así como el número de los que han participado en actividades de formación permanente relativas a la formación básica para la reforma, entre otros posibles.

Rasgos descriptivos

a) ¿Quiénes la forman?

La población está formada por los profesores de educación infantil y primaria en activo que ejercen en centros públicos ordinarios y en centros de enseñanza privada concertada pertenecientes a la comunidad autónoma de Cataluña. Se distribuyen según publica la Secretaría General del Departament D'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, del siguiente modo:

Delegaciones Territoriales	Profesorado centros públicos	Profesorado centros privados concertados	Total
Barcelona ciudad.	3806	7077	10883
Barcelona comarcas	8000	5829	13829
Baix Llobregat	3135	1802	4937
Vallès Occidental	3051	1785	4836
Girona	2904	1265	4169
Lleida	1525	786	2311
Tarragona	3315	1229	4544
Total	25736	19773	45509

Tabla. 8.1. Dpt. D'Ensenyament. Secretaria General. Gabinet Tècnic. Estadística de L'Ensenyament. Curso 1994-95. Profesorado de educación infantil y primaria de Cataluña.

b) Tipología de centros educativos donde ejercen

Este profesorado realiza su función docente según la siguiente distribución de centros:

Delegaciones Territoriales	Centros públicos. E.Infantil y Primaria	Centros privados conc. E.Infantil y Primaria	Total
Barcelona ciudad.	211	480	691
Barcelona comarcas	523	366	889
Baix Llobregat	163	115	278
Vallès Occidental	163	147	310
Girona	275	92	367
Lleida	273	62	335
Tarragona	271	103	374
Total	1879	1365	3244

Tabla. 8.2. Dpt. D'Ensenyament. Gabinet Tècnic. Estadística de L'Ensenyament. Curso 1994-95. Centros de Educación infantil y primaria de Cataluña.

c) *Distribución del profesorado según su género.*

El número de mujeres que componen la población estudiada se distribuye según la siguiente tabla:

Delegaciones Territoriales	Profesorado centros públicos			Profesorado centros privados concertados		
	Mujeres	%		Mujeres	%	
Barcelona ciudad.	3806	83.5		5707	80.6	
Barcelona comarcas	6099	76.2		4240	72.7	
Baix Llobregat	2489	79.4		1376	76.3	
Vallès Occidental	2433	79.7		1758	98.5	
Girona	2318	67.3		1017	80.3	
Lleida	1456	95.4		608	77.3	
Tarragona	2460	74.2		945	76.8	
Total	25736	79.4		19773	79.1	

Tabla. 8.3. Dpt. D'Ensenyament. Gabinet Tècnic. Estadística de L'Ensenyament. Curso 1994-95. Profesoras en los centros de educ. infantil y primaria de Cataluña.

d) *Titulación académica que posee el profesorado.*

La titulación académica que poseen hace referencia a: profesores técnicos en educación infantil, maestros de educación primaria, licenciados en cualquier licenciatura y otros diplomas. Se distribuyen según la siguiente tabla:

Delegaciones Territoriales	Ed. infantil		Maestros		Licenciados		Otros diplomas	
	públ.	priv.	públ.	priv.	públ.	priv.	públ.	priv.
Barcelona ciudad.	43	707	2627	3799	866	1412	96	522
Barcelona comarcas	74	371	6085	3529	1392	1955	135	358
Baix Llobregat	43	82	2448	1094	627	386	52	175
Vallès Occidental	47	186	2467	1397	567	399	33	142
Girona	80	121	2317	712	375	177	58	117
Lleida	13	46	1663	585	180	105	34	41
Tarragona	17	93	2658	1873	178	151	48	65
Total	317	1606	20265	12989	4185	4585	456	1420
Porcentaje global	1.2%	8.1%	78.7%	65.6%	16.2%	23%	1.7%	7%

Tabla. 8.4. Dpt. D'Ensenyament. Gabinet Tècnic. Estadística de L'Ensenyament Curso 1994-95. Titulación académica del profesorado de los centros de educación infantil y primaria de Cataluña.

e) *Formación recibida sobre la Reforma del Sistema Educativo.*

El profesorado que llevó a cabo actividades de formación básica para la Reforma durante el curso 1994-95 se distribuyó según la tabla nº. 8.5.

Delegaciones Territoriales	Profesorado centros públicos	Formación básica para la reforma	%	Profesorado centros privados concertados	Formación básica para la reforma	%
Barcelona ciudad.	3806	706	18.5	7077	1611	22.7
Barcelona comarcas	8000	1467	18.3	5829	1539	26.4
Baix Llobregat	3135	664	21.1	1802	323	18
Vallès Occidental	3051	590	19.3	1785	542	30.3
Girona	2904	630	21.6	1265	228	18
Lleida	1525	468	30.6	786	218	27.7
Tarragona	3315	453	13.6	1229	332	27
Total	25736	4978	19.3	19773	4793	24.2

Tabla. 8.5. Dpt. D'Ensenyament. Gabinet Tècnic. Estadística de L'Ensenyament. Curso 1994-95. Profesorado que ha participado en actividades de formación básica para la reforma en Cataluña.

1.2 Descripción de la muestra

Para delimitar los elementos que han constituido la muestra, se ha partido de la población descrita. Se ha llevado a cabo a través del procedimiento de cuotas. *Este método consiste en fijar unas "cuotas". Cada cuota consiste en un número de individuos que reúnen unas determinadas condiciones. Se eligen los primeros que se encuentran que reúnan esas condiciones. Este método se utiliza mucho en las encuestas de opinión* (Echeverría, 1982; Bisquerra, 1987).

La confección de la muestra por el procedimiento de cuotas descrito me ha permitido incluir un número de profesores que reúnen las siguientes condiciones:

- son profesores en activo de centros de educación infantil y primaria de carácter público y privado concertado de diferentes zonas y situación geográfica que o
- forman parte de un grupo de asistentes a cursos de formación en temas curriculares y organizativos relacionados con los nuevos planteamientos de la Reforma o
- responden desde sus centros al cuestionario QUAETAE que les es entregado.

El número de profesores que constituye la muestra viene condicionado por dos elementos: la voluntariedad y la oportunidad. Así, en el caso de las zonas geográficas, la distribución del profesorado encuestado ha venido determinada por el número de cuestionarios QUAETAE cumplimentados y devueltos. Se puede cifrar en un 22.3% las respuestas obtenidas entre el profesorado de todas las Delegaciones Territoriales por este método.

El resto del profesorado que configura la muestra forma parte de grupos que, a lo largo del curso 1994-95, asistieron a cursos de formación en temas curriculares y organizativos relacionados con los nuevos planteamientos de la Reforma.

Estos cursos han formado parte de los planes de formación permanente para el profesorado. Han sido organizados, durante el periodo 1992-96, por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat y distintas instituciones colaboradoras como los Institutos de Ciencias de la Educación o los Departamentos de las Universidades.

Cada grupo de formación a los que se les ha pedido que cumplimenten el cuestionario ha sido constituido por profesores que, voluntariamente y dependiendo de las circunstancias personales, han formalizado la matrícula en dichos cursos, pudiendo asistir todos y cada uno de los profesores en activo de cada zona geográfica.

De modo que se han formado grupos naturales que, en razón de la oportunidad y la posibilidad de acceso, se han encuestado considerando que eran los primeros individuos que cumplían las condiciones de ser profesores de la etapa descrita, estar en activo, además de distribuirse en tipologías de centros diferentes y en zonas diversas, centrándose el mayor número de profesores en la zona del Vallès Occidental. La información recogida perteneciente al resto de profesores de zonas geográficas distintas, determinadas en la muestra, han servido de contraste y ampliación.

- **Número de profesionales docentes encuestados.**

El número de profesores encuestados ha sido de trescientos veintitrés. De los cuales 247 desarrollan su función docente en centros ordinarios de enseñanza pública y 64 en centros de enseñanza privada concertado. Se han encuestado a 12 profesionales de los equipos de asesoramiento psicopedagógico de las zonas, como jueces expertos, con la finalidad de aportar opiniones externas a los centros, que permitan llevar a cabo un contraste con las opiniones de aquellos que desde el centro ofrecen sus concepciones y experiencias, así como hacer una validación de contenidos del cuestionario QUAETAE elaborado a tal efecto.

La franja de edad en la que se encuentra el porcentaje más alto de profesores es de 31 a 41 años en los centros públicos. Esta franja de edad es algo menor en los profesores de los centros privados concertados, que es de 20 a 35 años. Los miembros de los EAP encuestados se mantienen mayoritariamente entre los 31 a los 41 años de edad.

- **Datos personales y profesionales.**

a) Distribución según la edad

	Enseñanza pública	Enseñanza privada	EAP
Edad	edad media= 35 desv.tip=8.57	edad media=34 desv.tip=8.55	edad media=34 desv.tip=8.49
de 18 a 30 años	18.2%	40.4%	41.7%
de 31 a 41 años	29.1%	38.3%	49.3%
de 42 a 52 años	14.6%	21.3%	0 %
de 53 a 65 años	1.2%	0. %	8.3 %
no contestan	36.8%	0 %	0 %

Tabla 8.6. Edad de los docentes pertenecientes a la muestra

b) Distribución según el género

Pertenecen en su mayoría al sexo femenino en cualquiera de los casos tratados.

Género	Enseñanza pública	Enseñanza privada	EAP
mujeres	78.2%	89.4%	91.7%
hombres	21.8%	10.6%	8.3%

Tabla 8.7. Porcentajes de hombres y mujeres en los docentes

c) Según su formación académica

La formación académica básica es magisterio, si bien existen, en el porcentaje representado en la tabla 8.8, algunos profesionales que además han adquirido la titulación académica de licenciado en pedagogía o en otras licenciaturas.

Formación académica	Enseñanza pública	Enseñanza privada	EAP
maestro/a	78.2%	78.7%	83.3%
pedagogo/a	14.1%	12.8%	8.3%
licenciado/a	6.4%	8.5%	8.3%
otros estudios	1.3%	0 %	0 %

Tabla 8.8. Formación académica de los docentes.

d) Distribución según su experiencia docente

El profesorado de centros públicos manifiesta una experiencia docente media de 13 años, mientras que el profesorado de centros privados concertados indica una media de 11 años. Esto puede responder al hecho de ser algo más jóvenes los profesores del sector privado que los del sector público.

Consecuentemente, la media de años de experiencia, en los de más edad (sector público) es mayor, oscila de 6 a 10 años, mientras que en los de los centros privados concertados la franja predominante es la de 1 a 5 años.

Experiencia docente.	Enseñanza pública	Enseñanza privada	EAP
	Experiencia docente media de 13 años desv.tip=8.13	Experiencia docente media de 11 años desv.tip=7.79	Experiencia docente media de 7 años desv.tip=3.82
de 1 a 5 años	9.7%	25.9%	41.7%
de 6 a 10 años	14.2%	19 %	41.7%
de 11 a 15 años	16.2%	10.3%	16.6%
de 16 a 20 años	8.1%	13.8%	0 %
de 21 a 25 años	8.1%	8.6%	0 %
más de 25.	3.2%	3.4%	0 %
no contestan	40.5%	19 %	

Tabla 8.9. Experiencia docente del profesorado.

d) Distribución según el tiempo de permanencia en el mismo centro.

La permanencia media del profesorado en los centros en ambos casos es de ocho años, aunque el profesorado de centros públicos se mantiene en la franja de los seis a diez años y los de centros privados parece que permanecen algo menos en los centros: de uno a cinco años.

Estabilidad del profesorado.	Enseñanza pública	Enseñanza privada	EAP
	Media=8 años desv.tip=5.39	Media=8 años desv.tip=7.07	Media=5 años desv.tip=4.63
de 1 a 5 años	19.4%	41.4%	75%
de 6 a 10 años	23.5%	12.1%	8.3%
de 11 a 15 años	13 %	10.3%	16.6%
de 16 a 20 años	3.6%	10.3%	0 %
de 21 a 25 años	0.8%	6.9%	0 %
más de 25.	0.4 %	0 %	0%
no contestan	39.3 %	19 %	

Tabla 8.10. Años de permanencia en los centros

e) Según su distribución geográfica.

La distribución de la muestra queda recogida en la tabla núm. 8.12. Se ha valorado la conveniencia de agrupar al profesorado en cuatro zonas geográficas debido a sus características diferenciales.

La zona I corresponde a Barcelona ciudad. Presenta una cultura netamente urbana. El grupo de profesores encuestados en esta muestra pertenece a centros públicos y privados concertados del centro y zona alta de la ciudad, (Gràcia, Sarrià, Sant Gervasi) con amplias posibilidades de servicios y recursos culturales externos al centro.

La zona II corresponde a profesorado que ejerce sus funciones educativas en el cinturón industrial de Barcelona. Abarca poblaciones que rodean a la gran ciudad y forman parte de la demarcación administrativa de Barcelona-comarcas, así Badalona, Garraf (Baix Penedes), Hospitalet (Baix Llobregat), considerándose una zona de carácter suburbano.

La zona III corresponde a profesorado que ejerce la docencia en el llamado segundo cinturón de Barcelona. En esta zona se combinan los tres tipos de ubicación: urbano, suburbial, rural. Se ha encuestado a profesores de centros situados en grandes ciudades industriales como Sabadell y Terrassa, otros pertenecientes a centros de poblaciones de menor tamaño con características suburbanas, como Rubí, Badia, Barberà del Vallès, Montcada i Reixac y Ripollet. Poblaciones más residenciales como Cerdanyola, Sant Cugat del Vallès y localidades consideradas de carácter urbano-rural como Sentmenat y Palau de Plegamans.

Por último, la cuarta zona IV abarca al profesorado de otras Delegaciones Territoriales de Cataluña. En ella se ha incluido profesorado de centros rurales como los de Montroig mar, Montroig del Camp, La Selva del Camp, Osona.

Es de destacar la zona III por cuanto en ella se inscribe el mayor número de profesores encuestados. De los 247 profesores de centros públicos a los que se les ha pedido información, un 77.3% pertenecen a alguna de las poblaciones que configuran esta zona y representan el 32.5% del total de profesores de centros públicos que trabajan en ellas.

En cuanto a los profesores de centros privados concertados, he encuestado un 57 % de estos centros, representando el 12% del total de los profesores que ejercen en este tipo de centros de la zona.

También hay que señalar que el 91.7% de los agentes externos a los que he acudido como observadores expertos de las prácticas y estrategias didácticas pertenecen y ejercen su labor asesora en esta zona.

Las razones de esta atención preferente han sido tres: en primer lugar, tal como he indicado en la descripción de la zona, en ella se encuentra representada la tipología de centros y poblaciones que convenía estudiar. Así se han entrevistado a profesores de centros de zona urbana, suburbana y rurales o rurales-urbanos pertenecientes a ella.

En segundo lugar, por la oportunidad de acceso al profesorado de todas estas poblaciones. En ellas he tenido ocasión de contactar directamente con grupos de profesores que de forma verbal, en entrevista informal o de forma sistemática a través de cuestionario han dejado constancia de su experiencia docente y de su opinión en torno al tratamiento de la diversidad en sus centros y de su propia práctica.

Por último, existe un considerable grado de similitud y proximidad entre población y muestra obtenida en aspectos como: la distribución de profesores, su género, la titulación académica que poseen o la formación básica para la Reforma recibida.

Distribución profesorado	Centros públicos	Centros priv. con.	Centros públicos	Centros priv. conc.
	Población		Muestra	
Género: % mujeres	79.4%	79.1%	78.2%	89.4%
Titulación: %				
Maestros	78.7%	65.6%	78.2%	78.7%
Licenciados	16.2%	23%	20.5%	21.3%
Otros diplomas	1.7%	7%	1.3%	0%
Formación reforma				
Barcelona ciudad	18.5%	22.7%		
Barcelona comarcas	18.3%	26.4%		
Vallès Occidental	19.3%	30.3%	32.2%	12%
Otras Delegaciones	43.9%	20.6%		

Tabla nº. 8.11. Comparación entre porcentajes de la población y de la muestra obtenida.

En el resto de zonas (I, II, IV) las encuestas se han llevado a cabo a través de cuestionarios enviados por correo, de los cuales han contestado y devuelto para la investigación, un 22.3% en el caso del profesorado de centros públicos y un 43% en el del profesorado de centros privados concertados.

Datos descriptivos de los centros a los que pertenecen los profesores encuestados			
	enseñanza pública	enseñanza privada	EAPs jueces
Tipo de centro	247	64	12
Distribución geográfica			
a) Barcelona ciudad	6.6%	7.1%	0.3%
b) Barcelona -comarcas	10.0%	30.9%	8 %
c) Vallès Occidental	77.3%	56.9%	91.7%
d) Otras Delegaciones Territoriales	5.7%	5.1%	
Distribución por zonas			
ciudad	21.4%	23.1%	91.7%
cinturón	60.4%	70.0%	8.3%
rural	9.7%	6.9%	

Tabla 8.12. Distribución geográfica y por zonas de la muestra.

A partir de esta distribución, se han encuestado todos los profesores pertenecientes a la muestra, que voluntariamente se han prestado a expresar su opinión sobre el tema, tanto los que practican la modalidad de agrupamientos flexibles de alumnos como los que no la practican.

El procedimiento llevado a cabo para la realización de las encuestas ha tenido dos vías de acceso: 1.- la demanda al profesorado asistente a los grupos de formación, directa y voluntaria, de la realización del cuestionario QUAETAE sobre el tema y 2.- la demanda indirecta por correo de cumplimentar dicho cuestionario al resto del profesorado de otras zonas.

Como criterio general, he considerado la necesidad de dejar abierta la posibilidad de que cada profesor encuestado hubiera o no practicado la modalidad de agrupamiento flexible, en general, y la de agrupamiento flexible de carácter homogéneo, en particular.

El hecho de no seleccionar previamente a los encuestados en razón de su experiencia en este tipo de organización de alumnos ha permitido constatar que, en los grupos naturales de profesores seleccionados dentro de las “cuotas” previamente establecidas entre el profesorado de centros públicos y de centros privados concertados, el número de profesores que llevan a cabo estas prácticas es equilibrado, siendo un 47.1% el porcentaje de profesores de centros públicos que así lo hacen y un 39% los que lo practican en los centros privados concertados.

De los profesores que practican los agrupamientos flexibles de alumnos en los centros públicos un 67.2 aplican el criterio de homogeneidad en capacidades y conocimientos para agrupar a los alumnos y de los profesores que practican los agrupamientos flexibles de alumnos en los centros privados concertados un 95% de ellos lo hacen, a su vez, con criterio de homogeneidad. Este hecho nos lleva a considerar que la muestra es adecuada a la realidad escolar que queremos estudiar. Se puede considerar entre un 40 a un 50% de incidencia de estas prácticas en todos los casos. De los centros que dicen no practicar la modalidad de agrupamientos flexibles, un alto porcentaje (44%), en el caso de los centros públicos, no contesta y un tercio de los centros privados hacen lo mismo.

Prácticas de agrupamiento flexible de alumnos en los centros	Enseñanza pública	Enseñanza privada concertada.	EAP
Centros que hacen agrup.flex.	47.1%	39%	41.7%
Centros que hacen agrup. flexibles por niveles	67.2%	95%	41.7%
Centros que no hacen agr.flex.	52.9%	61%	58.3%
No contestan	43.9%	21.1%	0 %

Tabla 8.13. Prácticas de agrupamiento flexible en los centros

El tipo de centro al que pertenecen los profesores encuestados responde a la composición mostrada en la tabla 8.14

De ésta se puede destacar que el mayor porcentaje de centros públicos posee dos líneas, como corresponde a las necesidades educativas de los centros de características urbanas y suburbanas, mientras que en contextos semejantes, los centros privados concertados tienden a ser de tres líneas.

Los claustros están formados por mayor número de profesores en este último caso. Las plantillas oscilan entre 18 a 21 profesores en los centros públicos y algo superior en los privados concertados. Esta tendencia se invierte al tratar de especialistas. Los centros públicos tienen en sus plantillas mayor número de especialistas (de 3 a 5), que los centros privados concertados (de 1 a 2).

ELEMENTOS ORGANIZATIVOS	Centros públicos	Centros privados concertados
Núm. de aulas: Líneas		
de 1 a 10 aulas. Una línea	13.4%	15.5%
de 11 a 21 aulas. Dos líneas	30 % 14.2%	20.7%
de 22 a 32 aulas. Tres líneas	42.5%	31 % 32.8%
no contestan		
Núm. de profesores. Claustro		
de 1 a 10 profesores	2.8%	12.1%
de 11 a 21 profesores	31.2% 20.2%	31 % 29.3%
de 22 a 32 profesores	45.7%	27.3%
no contestan		
Núm. de especialistas.		
ningún especialista	6.5%	0 %
1 ó 2 especialistas	21.5%	69%
de 3 a 5 especialistas	32.8%	31%
de 6 a 10 especialistas	2.4%	0%
no contestan	36.8%	0%

Tabla 8.15 Composición y tipología de centros educativos.

Es interesante señalar, la composición de los grupos-clase, tanto por la ratio profesor-alumno como por la distribución de la diversidad de alumnos y de necesidades educativas que presentan frente al aprendizaje.

En la tabla 8.16. se recogen los siguientes datos: Los centros públicos mantienen una media de 21 alumnos por grupo-clase, algo inferior a la de los privados concertados que es de 23 alumnos. La franja más frecuente para ambos casos es de 16 a 25 alumnos, si bien es mayor la frecuencia en los públicos que en los privados, que mantienen aulas de 26 a 35 alumnos, en un 26.6%.

La media de alumnos considerados como buenos aprendices es, en los dos casos, de 0 a 4 alumnos en un 40%. En los centros públicos la media de alumnos con dificultades temporales tiende a ser de 5 alumnos, siendo de 6 en los centros privados concertados. Por último, se recoge una media de 3 alumnos considerados como con necesidades educativas graves o permanentes, en los centros públicos, y en los privados algo superior (4 alumnos), siendo común el intervalo de 5 a 9 alumnos.

Composición de las aulas. Distribución de la diversidad respecto al aprendizaje.	centros públicos	centros privados
Nº alumnos por clase	Media=21 desv.tip=8.35	Media=23 desv.tip=12,62
menos de 10 alumnos	7.1%	14.6%
de 10 a 15 alumnos	12.5%	9.6 %
de 16 a 25 alumnos	54.7%	29.2%
de 26 a 35 alumnos	20.8%	26.6%
más de 35	3.8%	19.4%
no contestan	27.8%	29.3%
Nº de alumnos con aprendizaje avanzado	Media=7 desv.tip=6.36	Media=8 desv.tip=7.60
de 0 a 4 alumnos	39.5%	34.2%
de 5 a 9 alumnos	22.9%	24.4%
de 10 a 15 alumnos	27.9%	21.9%
más de 15	10.2%	10.2%
no contestan	27.8%	29.3%
Nº de alumnos con necesidades educativas graves	Media=3 desv.tip=3.27	Media=4 desv.tip=14.25
de 0 a 4 alumnos	84%	78.1%
de 5 a 9 alumnos	13.1%	14.6%
de 10 a 15 alumnos	1.1%	4.8%
más de 15	1.5%	2.4%
no contestan	27.8%	29.3%

Tabla 8.16. Composición de las aulas y n. e. de los alumnos respecto al aprendizaje.

2. Metodología e instrumentos.

La falta de instrumentos específicos en el mercado bibliográfico sobre el tema del tratamiento de la diversidad y, en particular, sobre la organización y funcionamiento de los agrupamientos flexibles de alumnos ha provocado la necesidad de elaborar un instrumento central de recogida de información: el cuestionario QUAETAE. Este cuestionario se ha basado en los resultados del estudio exploratorio sobre experiencias publicadas y/o policopiadas y se ha complementado con la aplicación de otro instrumento que emplea la técnica Q-Sort. (Véase Cap. VII). Este último ha permitido debates colectivos sobre el cuestionario elaborado. Cada uno de ellos ha aportado distintos puntos de vista respecto al tema y su complementariedad se ha mostrado eficaz para la validez del cuestionario y para la recogida de la información precisa en la investigación.

2.1. Estudio de documentos. Experiencias publicadas y policopiadas.

El estudio exploratorio realizado sobre quince experiencias de agrupamientos flexibles en centros de carácter público y privados concertados ha permitido obtener una primera aproximación a la realidad de los mismos. Esta información ha constituido la base para la confección de los ítems del cuestionario de opinión, posteriormente aplicado al profesorado en ejercicio. En este primer escarceo se ha interrelacionado lo que después del estudio de documentos sabemos con lo que queremos saber del resto de centros, de forma que se obtengan algunas respuestas a los interrogantes generados en la práctica de los centros.

Estas cuestiones iniciales se han transformado en ejes de trabajo. Se han agrupado en torno a aquellos ítems que mejor pudieran obtener la opinión de docentes sobre esta práctica.

La relación entre los ítems planteados y las valoraciones recogidas en el estudio de experiencias se muestran en cuadro 8.1. Estas últimas se han sintetizado en cada uno de los ítems planteados y se han añadido algunas otras cuestiones que de forma implícita se observan en los planteamientos estudiados.

Con esta relación se pretende fundamentar la elaboración del cuestionario en la realidad de las prácticas que se estudian. Se trata de partir de una primera información que proviene de lo que los profesores han practicado, analizado y valorado de sus prácticas educativas para, a continuación, ofrecer mayores posibilidades de validación al instrumento que se ha generado.

La denominación del cuestionario QUAETAE significa originariamente *Qüestionari d'anàlisi d'experiències escolars sobre el tractament de la diversitat educativa* o Cuestionario de análisis de experiencias escolares sobre el tratamiento de la diversidad educativa.

Relación entre los ítems del cuestionario QUAETA E y las creencias o necesidades expresadas por el profesorado en las valoraciones de sus experiencias.

1. Mejoran la calidad de la enseñanza, ya que disminuyen el número de alumnos con diferentes capacidades respecto al grupo/clase.

- *El número reducido de alumnos permite una enseñanza más individualizada y un aumento de aprendizajes.*

2. Favorecer la flexibilidad entre los grupos con cambios frecuentes, según el proceso de aprendizaje de los alumnos, es motivador.

- *Resistencia del profesorado a que los alumnos cambien de grupo demasiado rápidamente.*
- *Los alumnos se sienten más motivados para los aprendizajes.*

3. Es una de las diversas propuestas didácticas para tratar la diversidad de los alumnos en el aula.

- *Los grupos constituyen un elemento facilitador para atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos.*

4. Como el resto de modalidades didácticas (rincones, proyectos, talleres...), los agrupamientos flexibles han de implicar el replanteamiento de la organización del aula y de las actividades.

- *Este tipo de organización académica mejora el trabajo colegiado.*
- *Respecto al profesorado, no sólo facilita sino que requiere con inmediatez la reflexión y la coordinación de la tarea educativa.*
- *Ha supuesto una innovación organizativa porque su aplicación lleva implícita la reflexión conjunta del profesorado y cambios en la práctica docente.*
- *La organización vertical que esta agrupación supone da coherencia a la metodología y a los hábitos de trabajo.*
- *Este tipo de agrupamiento supone un incremento considerable de elaboración previa y permanente de material para cada grupo.*

- *A partir de la constitución de grupos se manifiesta necesario elaborar un currículum diversificado para respetar y poner en marcha los principios de atención a la diversidad que la agrupación pretende promover.*
- *El trabajo en grupo, siempre que se realiza en condiciones de interacción, mejora resultados.*
- *La agrupación permite a los alumnos desarrollar un mayor grado de autonomía en el trabajo.*
- *El trabajo en grupo promueve pequeños éxitos que motivan a los alumnos.*

5. La variabilidad de las plantillas de profesores promueve cambios no deseados y hace evolucionar la experiencia de forma no controlada.

- *La adscripción de los alumnos a los grupos se hace según posibilidades del profesorado, según impresiones, guiadas por pruebas iniciales e informes.*
- *La agrupación flexible lleva a una nueva organización del horario y de los recursos personales y materiales.*

6. Los agrupamientos flexibles por niveles dan la posibilidad de ayudar al alumno de forma continua, con repeticiones adaptadas a las secuencias de aprendizaje.

- *Los alumnos valoran positivamente el hecho de trabajar con otros compañeros de semejante ritmo y nivel de conocimientos.*
- *Los alumnos con necesidades educativas especiales consiguen adquirir conocimientos considerados básicos que les permiten acceder a otros conocimientos superiores, aunque para ello se requiera una ampliación de tiempo.*
- *Se adquiere una percepción positiva del alumno respecto a su aprendizaje.*
- *Los alumnos expresan la opinión de que todos tienen ocasión de aprender en estos grupos. Así mismo, opinan que pueden seguir su ritmo en el aprendizaje y disminuye la presión que tenían en el grupo/clase.*
- *Facilita una atención del alumno más individualizada.*
- *Las expectativas del profesorado respecto a sus alumnos mejoran y esto repercute en los aprendizajes.*

7. La práctica docente diaria transforma en rígidos o semirrígidos los agrupamientos de alumnos por niveles, ya que se acaba cambiando de grupo a pocos alumnos.

- *La flexibilidad de la agrupación se intenta conseguir a través de la frecuencia de los cambios de grupo. Es un propósito común de las experiencias recogidas.*

8. Los agrupamientos flexibles de alumnos por capacidades tienden a “etiquetar” a los alumnos en “buenos”, “medios” y “malos”.

9. Los alumnos cambian de grupo más para recuperar que para promocionar.

- *Se acusa una mejora en los resultados académicos conseguidos en este tipo de organización de alumnos.*
- *Se recogen muy lentamente los buenos resultados .*

10. Los agrupamientos flexibles por niveles y capacidades generan relaciones afectivas entre profesor y alumno, que mejora indirectamente el aprendizaje.

- *Supone un ahorro de tiempo en la evaluación, porque la proximidad al alumno hace que se siga más fácilmente el proceso continuo de aprendizaje de los alumnos, que en la situación de grupo/clase.*
- *Un mayor seguimiento del alumno permite desarrollar la tutoría y llegar a necesidades de carácter afectivo y emocional que no se logra en los grupos/clase.*
- *Aumenta, pues, la relación y la confianza entre profesorado y alumnos, beneficiando el acto educativo.*
- *El alumno se siente más ayudado y su interés por la escuela aumenta.*

11. Agrupar a los alumnos según diferentes niveles y capacidades evita el peligro de etiquetaje.

12. La ayuda en el aula entre compañeros es una fuente de aprendizaje que se ha de fomentar.

- *El alumno mantiene relación con alumnos de otros niveles y de otros ciclos, por lo tanto amplía su campo de acción.*

Cuadro 8.1. Items del cuestionario QUAETAE y valoraciones sobre los agrupamientos flexibles a partir del análisis de documentos.

Los ítems aquí presentados han constituido la tercera parte de un cuestionario más amplio, que ha sido el instrumento principal del estudio empírico incluido en esta investigación.

2.2. Entrevistas con profesorado en activo sobre el tema a partir de la técnica Q-Sort.

He tratado de recoger, a lo largo de los cursos 1992-96, los principales motivos de preocupación que el tratamiento de la diversidad está suponiendo a los profesores en sus prácticas y los pensamientos que ellos expresan. Con esta finalidad, he encuestado a maestros y maestras en activo, participantes en los cursos de formación básica para la Reforma educativa de escuelas públicas y privadas concertadas, así como a jefes de estudios participantes en los seminarios de dinamización del Proyecto Curricular de Centro. Tanto los cursos básicos como los seminarios de profundización, pertenecientes al Plan de Formación Permanente del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, han ayudado a actualizar sus conocimientos y les han preparado para la elaboración y puesta a punto de los Planes Institucionales de los Centros.

Todos ellos inscritos de forma voluntaria en los cursos han sido encuestados libremente y, sobre la base del intercambio de ideas y de experiencias, han manifestado su opinión, a través de la técnica Q-Sort de encuesta.

La Q. Technique o el Q. Método fue propuesta en 1935 por W. Stephenson, estadista americano, que buscaba una técnica de investigación sobre la personalidad de los individuos. Con ella propone un método estadístico de evaluación, realizado por un grupo y en una situación determinada.

Q es la abreviación de Quality, término inglés que significa cualitativos; Sort aporta el significado de elección, selección de opciones. La técnica consiste en la selección, por parte de un grupo de personas, de enunciados cualitativos en torno a una situación y/o un hecho objeto de evaluación.

W. Stephenson en 1953 describe minuciosamente la técnica y es A. De Peretti en (1980) quien, en una recopilación de instrumentos para realizar la evaluación formativa, informa de posibles adaptaciones pedagógicas de la técnica Q. Sort.

También N. Borrell en un trabajo sobre la profesionalización de los pedagogos (1989) hace un análisis pormenorizado de esta técnica, con la finalidad de aplicarla en la detección de cambios de actitudes y creencias en los futuros pedagogos en relación con la vida del aula.

Las encuestas que he realizado, se han basado en esta técnica, desde la perspectiva pedagógica, descrita por A. De Peretti en su última edición (1990).

La técnica Q. Sort tiene por objetivo analizar las representaciones de cada persona y la representación media del grupo global en torno a las cuestiones planteadas. Se lleva a cabo en cinco fases: 1ª Se presentan diferentes proposiciones en torno al tema objeto de evaluación.

En nuestro caso, la elaboración de las proposiciones se realizó sobre la base de las respuestas que dieron los ocho primeros grupos de profesores, pertenecientes a los grupos de formación descritos, para a partir de sus respuestas tratar el tema en aquel momento.

Estas respuestas se recogieron como datos pertenecientes a una encuesta grupal estructurada, en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué entiendes por atender a la diversidad de necesidades educativas de tus alumnos?
- Cuando hablamos de diferencias entre los alumnos, ¿a qué nos referimos?
- ¿Qué tratamiento de la diversidad se lleva a cabo en el centro donde trabajas?
- ¿Qué aspectos te preocupan más o, por el contrario, qué aspectos son, en tu opinión, más satisfactorios en el tratamiento de la diversidad?

A partir de las respuestas individuales a estas preguntas, recogidas a través de pequeños subgrupos y puestas en común en gran grupo, se ha elaborado las proposiciones básicas del Q.Sort. Son veintitrés proposiciones correspondientes a las preocupaciones señaladas por los ocho primeros grupos de cuarenta profesores cada uno, trescientos veinte profesores y profesoras en total, que han permitido ajustar en mayor grado la encuesta como instrumento y aplicarla posteriormente a otros grupos de profesores para aumentar la información.

A partir de aquí se ha desarrollado el Q.Sort con el resto de profesores, cuatro grupos de veinticinco a treinta profesores de escuela pública y privada concertada, en situación de seminario, donde se profundizaba en este tema. Un total de ciento dos participantes, en seminarios de elaboración del PCC, añadieron su opinión a los trescientas veinte iniciales, a través del cuestionario Q.Sort, de la siguiente forma:

2ª. Se trata de que, de forma individual, cada profesor/a ordene según la variable de intensidad que se indica: muy de acuerdo (+2), bastante de acuerdo (+1) ni de acuerdo ni en desacuerdo (0), bastante en desacuerdo (-1), muy en desacuerdo (-2) con aquellas proposiciones con las que se siente más identificado.

3ª. Las respuestas individuales se transmiten al grupo pequeño, de modo que cada persona indica su selección al coordinador del grupo y éste pasa esta selección a un gráfico de resultados grupales. De tal modo que las veintitrés proposiciones son valoradas por el grupo, según el baremo de intensidad anteriormente descrito, sobre la base de la suma de las valoraciones de los integrantes del grupo. El balance de proposiciones valoradas positiva y negativamente proporciona una nueva clasificación de las mismas, pero ahora de consideración grupal.

4ª. La operación de valoración de las proposiciones se repite pero en esta ocasión como gran grupo. Los subgrupos aportan sus valoraciones al gran grupo y éste vuelve a hacer el balance positivo y negativo de las aportaciones, dando por resultado la valoración final de gran grupo.

A lo largo del proceso se ha tratado de situar a los sucesivos grupos de profesores y profesoras, ante la posibilidad de evaluar el grado de satisfacción o insatisfacción que les producía el tratamiento de la diversidad de necesidades educativas de sus alumnos, en un momento de arranque de la Reforma educativa

Recordemos que los centros han iniciado la implantación en el curso 1990-91 y que los cursos donde se han realizado las encuestas, así como los seminarios y asesoramientos en los que se ha reflexionado sobre estos datos, se han ido realizando de 1992 al 1996.

De ahí que se pueda considerar que estos profesores y los centros educativos respectivos, se hallan en plena aplicación de los principios fundamentales del Diseño Curricular, hasta aquí referenciado y entre ellos, en un lugar preferente, la necesidad de atender a los alumnos según sus características individuales en el marco de un currículum común.

Se ha preguntado a los profesores sobre las cuestiones que el profesorado inicial había señalado como objeto de preocupación. De modo que fueron preguntados sobre el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones, negaciones o interrogantes que se planteaban. Se ha utilizado la siguiente tabla para la valoración de los ítems que aparecen a continuación:

Proposiciones con las que estás:	
muy de acuerdo	+2
bastante de acuerdo	+1
ni de acuerdo ni en desacuerdo	0
bastante en desacuerdo	-1
muy en desacuerdo	-2

1. La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a las aulas ordinarias es falsa, ya que no se les puede atender como sería necesario. Hacen trabajos aparte pero son conscientes de su diferencia y su dificultad en el aprendizaje.
2. No es suficiente el tiempo de dedicación que podemos ofrecer a los niños y niñas con necesidades educativas especiales.
3. Actualmente preocupa la disyuntiva que se plantea a los maestros /as a la hora de evaluar el aprendizaje de los alumnos de n.e.e. según su progreso y no el del grupo/clase.
4. Se agrava la dificultad de atender tantas diferencias que se dan en el aula, con las ratios actuales de alumnos /profesor.
5. Nos preocupa poder llegar a modificar las actitudes de los alumnos respecto a las personas que consideran diferentes.
6. Es necesario conocer estrategias de actuación con los alumnos que manifiestan problemas de conducta.
7. Preocupa cómo modificar las actitudes de los maestros con relación a aceptar la diversidad
8. El refuerzo que se ofrece a los alumnos de n.e.e es positivo para él , tal como se realiza actualmente
9. Es viable la ayuda a los alumnos de n.e.e entrando el maestro/a de educación especial en el aula ordinaria.
10. Tenemos los maestros y maestras técnicas y conocimientos para tratar las diferencias multiculturales, étnicas...
11. Es preocupante la necesidad de formación de los docentes para asumir el tratamiento de la diversidad.
12. Agrupar a los alumnos por niveles de conocimientos, rompiendo el criterio de clasificación según la edad cronológica, es un buen modo de atender la diversidad.
13. Repercute la atención de los alumnos con n.e.e en la organización del aula y en el progreso o retraso que se produce en el aprendizaje global del grupo/clase.
14. Preocupa la falta de recursos humanos y materiales para atender la diversidad que se manifiesta en las aulas.

15. ¿Cómo valoraremos si un alumno de n.e.e. ha llegado a conseguir los objetivos mínimos establecidos si sigue su ritmo de trabajo?

16. La necesidad de atender la diversidad es aceptada, pero ¿cómo se puede ser especialista de todo tipo de dificultad o de todo tipo de temas diferenciales?

17. Con el entorno social actual, ¿cómo se fomenta la autoestima de los considerados diferentes?

18. Si la estructura organizativa de la escuela no cambia, no podremos atender la diversidad.

19. Preocupa llegar a conocer técnicas para adaptar la programación de aula a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos y alumnas.

20. Preocupa saber cómo se desarrollan las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) sin influir en el grupo/clase mayoritario.

21. Se duda del papel que pueda desempeñar el profesor o profesora de educación especial en las aulas, como coordinador de la especialidad.

22. Se detecta una fuente reciente de diferenciación en el ámbito familiar y esto repercute en el aula, desatando una problemática emotiva de aprendizaje y de modelos de referencia.

23. ¿De qué forma puede la escuela atender a toda la diversidad de religiones, creencias e ideologías que presentan?

Los resultados de esta encuesta han señalado un amplio abanico de temas de preocupación ubicados prioritariamente en las aulas: la relación entre la ratio alumno/profesor y la posibilidad de dar respuesta educativa a estas diferencias, la necesidad de cambiar la organización de los centros para dar posibilidades reales a cada uno de los alumnos, se quejan de la falta de recursos materiales y funcionales como espacio y tiempo, a la vez que se preguntan cómo cambiar un elemento clave: la actitud del propio profesorado. Una descripción más exhaustiva se expone en el capítulo X, como fuente de información perteneciente al estudio exploratorio, en el afán de integrar la información recogida en los tres tipos de estudios realizados.

2.3. Cuestionario QUAETAE. Descripción y validación de contenidos.

Con la finalidad de conocer la opinión del profesorado sobre el tratamiento de la diversidad y desde la perspectiva de la reflexión sobre la práctica docente en los centros, se ha elaborado el cuestionario de autoanálisis de experiencias QUAETAE.

Ha sido elaborado a partir de los indicadores establecidos en el estudio preliminar descrito en el capítulo VI. El análisis de documentos llevado a cabo sobre experiencias publicadas o policopiadas, recopiladas para este fin, que nos ha permitido establecer los fundamentos.

Se ha llevado a cabo una validación de contenidos a través de dos vías: la primera, mediante el contraste de opiniones llevado a cabo en los grupos de profesores que han participado en sesiones de debate y participación propia de la formación continua.

En estos grupos de profesores se ha aplicado el cuestionario y se les ha pedido que valoren la comprensión de cada uno de los ítems, así como su conveniencia y operatividad.

La segunda vía de validación ha sido la aplicación y el contraste realizado a través de doce jueces miembros de equipos de asesoramiento psicopedagógico que, por su clara intervención en los centros educativos en el tema de atención a la diversidad, han sido considerados los profesionales más idóneos para realizar la valoración que se les pedía. Ellos han completado el cuestionario y posteriormente han informado de su comprensión, oportunidad y operatividad. Las entrevistas informales con algunos han completado el proceso de adaptación y mejora del mismo.

2.3.1. Propósitos del cuestionario.

El cuestionario elaborado pretende responder a las siguientes preguntas:

- 1. ¿Qué piensa el profesorado sobre estas prácticas?**
- 2. ¿Cuál es su práctica educativa?**
- 3. ¿Cómo valoran los agrupamientos flexibles de alumnos?**

Para ello es necesario:

1.Describir el pensamiento implícito del profesorado que subyace en las prácticas educativas dirigidas a dar respuesta a la diversidad: concepciones, conocimientos y actitudes.

1.1. Describir las concepciones que mantiene el profesorado respecto al tratamiento de la diversidad, la tipología de respuestas más frecuentes y las tendencias curriculares, organizativas y metodológicas.

1.2. Conocer la concepción del profesorado en torno a los agrupamientos flexibles de carácter homogéneo por sí mismos y en relación a los de carácter heterogéneo.

1.3. Relacionar estas concepciones y estas prácticas con los años de experiencia, edad y titulación del profesorado.

2. Comprobar la relación existente entre conocimientos adquiridos y prácticas educativas realizadas.

2.1. Identificar los recursos que conoce el profesorado y responden a necesidades grupales, individuales o propias de los agrupamientos.

2.2. Describir los recursos que practica el profesorado y responden a necesidades grupales, individuales o propias de los agrupamientos.

2.3. Comparar los recursos conocidos con los practicados.

2.4. Confrontar los recursos practicados en el aula con la situación del tratamiento de la diversidad en el centro.

2.5. Contrastar los recursos conocidos en el aula con la situación del tratamiento de la diversidad en el centro.

3. Describir las actitudes del profesorado frente al cambio en general y a los planteamientos de la Reforma del Sistema Educativo actual, en particular.

3.1. Identificar los dilemas existentes entre concepciones y práctica educativa en general

3.2. Comprobar la relación existente entre las concepciones y la práctica docente en general.

4. Identificar los dilemas existentes entre concepciones y práctica educativa desarrollada en los agrupamientos flexibles.

4.1. Describir el pensamiento explícito del profesorado sobre las prácticas docente de aula y sobre las desarrolladas en los agrupamientos flexibles de alumnos.

4.2. Identificar elementos de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la práctica de agrupamientos flexibles de alumnos: elementos organizativos, curriculares y relacionales.

4.3. Comprobar la aceptación de la estrategia de agrupamientos flexibles de carácter homogéneo y heterogéneo por parte del profesorado

4.4. Contrastar la relación existente entre composición del aula y el tipo de práctica docente que se realiza.

2.3.2. Estructura y características del cuestionario.

El cuestionario se ha subdividido en dos bloques: el bloque A que establece el marco contextual de referencia en el que situar la información recogida, y el bloque B que responde a la necesidad de conocer las concepciones del profesorado y las prácticas que se vienen desarrollando con relación a la diversidad de alumnos y a su tratamiento desde este tipo de estrategia didáctico-organizativa.

De una forma visual podemos decir que el contenido del mismo responde a una figura piramidal, en la que en la base se hallan las concepciones en torno a la educación en la diversidad, los conocimientos y las certidumbres que se van adquiriendo paulatinamente con la experiencia, sustentando las prácticas docentes que en líneas generales lleva a cabo el profesorado. Estas, a su vez, sostienen realizaciones concretas y particulares, como pueden ser, en este caso, las prácticas de agrupamiento que nos ocupan.

Cada una de las concreciones didáctico-organizativas que se desarrollan en el marco escolar, como práctica educativa encaminada a conseguir el aprendizaje de los alumnos no es más que la punta de un *iceberg* o el vértice de la pirámide, que requiere ser estudiada en su totalidad, para llegar a una verdadera comprensión de lo que en ella acontece. Estudiar sólo ese vértice, nada más que aquellos hechos que emergen, no dejaría de ser una ilusión, más que un conocimiento del fenómeno.

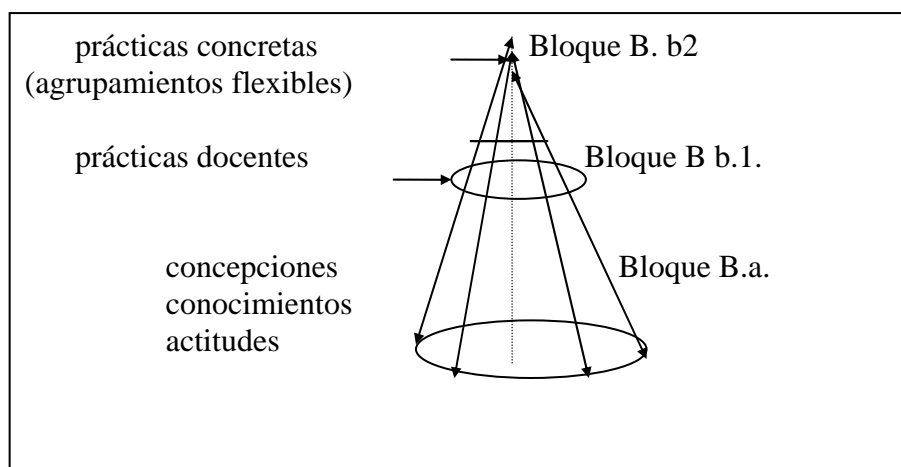


Fig. 8.2. Estructura y contenido del cuestionario QUATAE.

El bloque A recoge con cuestiones cerradas y directas los datos personales y profesionales de los profesores encuestados, (edad, sexo, titulación, años de docencia y años de permanencia en el mismo centro donde trabaja actualmente) así como la información relativa a su contexto mediato (zona en que trabaja, comarca) y a su contexto inmediato (tipo de centro, datos organizativos y estructurales del centro, tipo de tratamiento de la diversidad que se hace en él y realización o no de agrupamientos flexibles en concreto, así como las áreas en que se realizan, en el caso que proceda).

El bloque B tiene por finalidad recoger información en torno a tres ámbitos:

Bloque B apartado a) **La concepción del profesorado sobre la atención a la diversidad de alumnos y la respuesta educativa a la misma.**

A través del contenido nos acercamos al pensamiento implícito del profesor y del alumno, quienes proyectan sus experiencias y vivencias así como sus actitudes hacia la enseñanza (De la Torre y otros, 1994: 138).

Las frases que se presentan hacen referencia a:

1. Concepto de atención y tratamiento de la diversidad
2. Conocimientos previos que tiene el profesorado sobre estrategias
3. Práctica que se lleva a cabo a partir de este conocimiento
4. La situación del centro respecto al tratamiento de la diversidad
5. Concepciones en torno al agrupamiento flexible homogéneo
6. Concepciones en torno al agrupamiento flexible heterogéneo
7. Actitudes ante el cambio y la innovación
8. Actitudes ante los planteamientos de la Reforma
9. Descripción de la composición de alumnos de sus aulas

Bloque B apartado b1) La descripción de sus prácticas docentes en general.

Los ítems que se presentan en este apartado van encaminados a mostrar la tendencia uniformadora o diversificadora de las prácticas docentes de aula que llevan a cabo los profesores. De tal forma que los ítems 1,2,3,4 y 7 muestran la frecuencia y el grado de homogeneización de las prácticas docentes, considerando actividad homogeneizadora a aquella que permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje vaya dirigido a todos los alumnos en general sin diferenciar ningún elemento curricular, metodológico u organizativo. Mientras que los ítems 5, 6, 8, 9 y 10 muestran a su vez la frecuencia y el grado de diversificación de las prácticas docentes por parte del profesorado. Se consideran actividades diversificadas aquellas que promueven procesos de enseñanza-aprendizaje diferenciados en todos o en algún elemento curricular, metodológico u organizativo para algunos o todos los alumnos.

Bloque B apartado b2) La valoración de las prácticas en agrupamientos flexibles de alumnos como prácticas docentes concretas que se realizan.

Se trata de constatar el grado de consenso o de discrepancia del profesorado sobre este tipo de agrupamiento, a través de sus valoraciones u opiniones expresadas a través de una escala. Ellos expresan el grado de acuerdo o desacuerdo existente en afirmaciones significativas sobre el funcionamiento y la estructura de esta respuesta educativa a la diversidad.

Así los ítems 1, 4 y 11 hacen afirmaciones sobre creencias extendidas sobre el tema. Los ítems 2, 5 y 7 exponen, para su contraste, afirmaciones en torno a aspectos organizativos; los 3, 6 y 9 sobre aspectos curriculares y metodológicos y los 8, 10 y 12 sobre aspectos relacionales (Véase descripción de variables párrafo 3.1).

Estos apartados abarcan desde la visión general de las prácticas de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo los profesores en sus centros, hasta la perspectiva más particular de las prácticas de agrupamiento flexibles de alumnos que tienen por objetivo responder a la diversidad.

Cada uno de ellos se aborda desde estrategias diferenciadas. Así el apartado B. a) aplica la estrategia de **compleción de frases** que recaba información de carácter semiabierto. Se trata de la presentación de nueve frases al profesorado encuestado, que tiene que completar según su opinión o su punto de vista. *Se ha utilizado en psicología como técnica proyectiva, ya que proporcionando el estímulo, se incita al sujeto a continuar y a proyectar su pensamiento de forma espontánea y natural. No dispone de indicios sobre qué conducta se espera de él, con lo que su respuesta resulta menos distorsionada que en otro tipo de cuestionarios* (De la Torre y otros, 1994: 137).

El apartado B.b1) aplica **una escala del tipo Lickert**; *está formada por un conjunto de preguntas referentes a actitudes,, cada una de ellas de igual valor* (Bisquerra, 1989: 110).

Presenta cinco posibilidades de respuesta que van desde el 1 “siempre lo hago” al 5 “nunca realiza esa actividad o esa acción” (Véase la descripción de variables desde el punto de vista de tratamiento estadístico 3.1). Se trata de una información cerrada que permite graduar la información en una escala de actuaciones de muy frecuentes a nada usuales relacionadas con las prácticas educativas cotidianas del profesorado en los centros (Items del 1 al 10 apartado b1).

El apartado B.b2) está constituido por doce ítems. Adopta una variante de la escala anterior haciendo que el profesorado valore de 0 a 4 cada uno de ellos. Así 0 significa que estás totalmente en desacuerdo y 4 que estás totalmente de acuerdo; los grados intermedios indican el acuerdo o desacuerdo con condiciones, con matices; el 2 se usa cuando no tienes una opinión formada en torno a lo que se plantea. Las afirmaciones que se presentan sobre las prácticas de agrupamiento de alumnos responden a las valoraciones extraídas en el estudio preliminar sobre experiencias en este tipo de agrupamientos, ampliadas y mejoradas.

Todos los ítems del cuestionario plantean cuestiones que se han considerado clave para obtener información significativa en el conocimiento y aplicación de estas prácticas.

2.3.3. El Cuestionario QUAETAE y su aplicación.

El protocolo del QAETAE ha sido el siguiente:

Este cuestionario se propone ayudar a comprender las experiencias que se realizan en los centros educativos para atender a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos. Nosotros, los profesores, con el deseo de hacer el trabajo bien hecho, hemos ido incorporando a la práctica diaria, diferentes formas de atender a los alumnos: desde el modelo de agrupamientos flexibles de alumnos al de "rincones", "trabajo por proyectos ", "contratos", "talleres", y a la combinación de éstas o de otras propuestas que han aportado mejoras a nuestro trabajo.

Por tanto, creo conveniente recoger tu reflexión sobre la forma real de resolver en el aula este tema, con la finalidad de que cada uno comprenda mejor lo que hace y ayude a los otros a hacerlo. Agradecemos tu aportación a la reflexión colectiva.

Instrucciones generales

El cuestionario se compone de dos bloques de información:

- A) Identificación general y de contexto*
- B) Análisis de modelos: b.1) práctica y b.2.) opinión*

El apartado a) se responde completando las frases de forma sincera y espontánea. El b) escribiendo el número que ponga más de manifiesto tu práctica (b.1) y tu opinión (b.2.). La información será reservada a los efectos de investigación.

A) Información general y contexto

Edad:..... Sexo: M, H Titulación:.....
 Años de docencia:.....Años en el centro:.....
 Nombre del centro:.....Tipo:.....
 Comarca:..... Zona:.....
 Nº profesores en plantilla:..... Nº unidades:.....
 Nº especialistas: (educación física, música.....
 Se hacen agrupamientos flexibles en el centro (sí/no).....
 Otras modalidades para atender la diversidad:.....
 Agrupamientos flexibles por niveles. (sí /no). Áreas:.....

B) Análisis de modelos.

a) * Expresa tu opinión completando las siguientes frases:

1. Para mí, atender a la diversidad de alumnos consiste en:

.....

2. Las diferentes formas de atenderlos en el aula que conozco son:

.....

3. La forma o formas que practico en mi aula son:

.....

4. Pienso que la situación actual respecto al tratamiento de la diversidad en mi centro:

.....

5. De los agrupamientos flexibles por niveles y capacidades pienso:

.....

6. De los agrupamientos flexibles formados por grupos de alumnos con diferentes capacidades opino que:

.....

7. Introducir cambios en la práctica del aula y del centro:

.....

8. Desde la Reforma el tratamiento de la diversidad:.....

.....

9. Nº de alumnos que tienes en el aula en total:

Nº de alumnos con dificultades de aprendizaje graves:.....

Nº de alumnos con dificultades de aprendizaje puntuales:.....

Nº de alumnos sin dificultades, progreso en el aprendizaje bueno:.....

b.1) * Pon en el paréntesis, que encontrarás al final de cada frase, el número que mejor responda a tu práctica de aula.

- | |
|---|
| <p>1= Siempre lo hago
2= Habitualmente
3= En ocasiones puntuales
4= Casi nunca
5= Nunca</p> |
|---|

1. Explico a toda la clase y repito para todos los alumnos aquello que no entienden. (...)
2. Explico los temas para todos los alumnos y después repito individualmente a los que lo necesitan (...)
3. Los alumnos trabajan en grupo pequeño (3 o 4) según la actividad que propongo (...)

4. Los alumnos trabajan individualmente en una misma actividad; aplicando el tema que se ha explicado. (...)
5. Las actividades que hacen los alumnos están pensadas con diferentes grados de dificultad. (...)
6. Organizo agrupamientos flexibles por niveles en la propia aula. (...)
7. Los alumnos con dificultades graves de aprendizaje y algunos con dificultades puntuales van al aula de educación especial para hacer grupos de refuerzo. (...)
8. La biblioteca de aula sirve para que los alumnos puedan trabajar autónomamente.(...)
9. El especialista de educación especial ayuda a los alumnos en el aula. (...)
10. Los alumnos trabajan materias por "rincones" (...),"talleres" (...), "contratos" (...)

b2) Pon en el paréntesis el número que mejor responda a tu opinión respecto a los agrupamientos flexibles de alumnos como modalidad para tratar la diversidad de necesidades educativas de los alumnos.

4= quiere decir que estás totalmente de acuerdo.
 3= quiere decir que estás de acuerdo pero matizarías.
 2= quiere decir que no te has formado una opinión.
 1= quiere decir que estás en desacuerdo pero matizarías.
 0= quiere decir que estás totalmente en desacuerdo.

1. Mejoran la calidad de la enseñanza, ya que disminuye el número de alumnos con diferentes capacidades en el grupo/clase. (...)
2. Favorecer la flexibilidad entre los grupos con cambios frecuentes, según el proceso de aprendizaje de los alumnos es motivador. (...)
3. Es una de las diversas propuestas didácticas para tratar la diversidad de los alumnos en el aula. (...)
4. Como en el resto de modalidades (rincones, proyectos, talleres...), los agrupamientos flexibles han de implicar replanteamiento de la organización del aula, de las actividades, relacionarse más con el alumno, coordinarse el equipo docente y no sólo cambios organizativos. (...)

5. La variabilidad de las plantillas de profesores promueve cambios no deseables y hace evolucionar la experiencia de forma no controlada. (...)
6. Los agrupamientos flexibles por niveles dan la posibilidad de ayudar al alumno, de forma continuada, con repeticiones adaptadas de las secuencias de aprendizaje. (...)
7. La práctica docente diaria transforma en rígidos o semirrígidos a los agrupamientos flexibles por niveles, ya que se acaban cambiando de grupo a pocos alumnos. (...)
8. Los agrupamientos flexibles por capacidades tienen tendencia a "etiquetar" a los alumnos en "buenos", "medios" y " lentos". (...)
9. Los alumnos cambian de grupo más para recuperar que para promocionar (...)
10. Los agrupamientos flexibles por niveles y capacidades generan relaciones afectivas entre profesor y alumno, que mejora indirectamente su aprendizaje. (...)
11. Agrupar a los alumnos según diferentes niveles y capacidades evita el peligro de "etiquetaje". (...)
12. La ayuda en el aula entre compañeros es una fuente de aprendizaje que se ha de fomentar. (...)

3. Tratamiento estadístico.

Para obtener la adecuada información para nuestros propósitos, ha sido necesario, desde el punto de vista del tratamiento estadístico, desarrollar un proceso que contemplara: la descripción y el estudio de las variables intervinientes, la categorización y codificación de las mismas, la aplicación de las técnicas estadísticas más adecuadas, así como la adopción de una estrategia de análisis, que ha permitido realizar una interpretación de los resultados de acuerdo con los objetivos previstos en el estudio.

En la tabla siguiente se recogen: las variables utilizadas, el nombre de las mismas (etiqueta), los valores dados en la matriz de datos, el número de dígitos que puede cobrar cada valor dentro de la matriz (rango) y la situación que tiene en ella (ci-cf)

3.1. Descripción y estudio de variables.

Las variables consideradas en este estudio son:

VARIABLE	ETIQUETA	VALORES	RANGO	CI-CF
SUJ	Identificación	Min=001 Màx=888	1-3	1-3
	<u>BLANCO</u>			4
EDAD	Edad cronológica	Min=20 Màx=65	1-2	5-6
SEXO	Sexo del sujeto	1.Hombre 2.Mujer	1-2	7
TITULO	Titulación académica	1.Maestro 2.Pedagogo/a 3.Licenciado/a 4.Otras	1-4	8
AEXP	Años experiencia en la docencia.	Min=0 Màx=45	1-2	9-10
ACEN	Años de trabajo en el centro	Min=0 Màx=45	1-2	11-12
	<u>BLANCO</u>			13
TIPOCEN	Tipos de Centro.	1. público 2. privado 3. EAP/ E.Esp.	1	14
PROVCOM	Provincia/Comarca		1-20	15-17
		1.Barcelona , 2.Tarragona, 3.Gerona, 4.Lérida 1.0. Vallès Ori, 1.1. Vallès Occ., 1.1.1.Sabadell, 1.1.2.Badia,1.1.3.Sentmenat,1.1.4.Montcada, 1.1.5.Ripollet,1.1.6.Terrassa,1.1.7.Cerdanyola 1.1.8.Palau de Plegamans 1.2. Barcelonés, 1.2.1. Maresme Badalona 1.2.2. Baix Penedés, 1.2.3. Baix LLobregat. 2.1.1. Montroig, 2.1.2 Miami Platja 2.1.3 La Selva del Camp,3.1.0. Osona.		

ZONA	Contexto mediato	1.Rural 2.Ciudad centro 3.Suburbio 4.Cinturón	1-4	18
<u>BLANCO</u>				19
NUMPROF	Nº de profesores	Mín=1 Máx=45	1-2	20-21
NUMCLAS	Nº de clases.	Mín=1 Máx=30	1-2	22-23
NUMESPE	Nº especialistas	Mín=0 Máx.=9	1-2	24
<u>BLANCO</u>				25
AFCENTRO	Agrup. Flex en el Centro	1.si 2.no	1-2	26
OTROS	Otras modalidades	1.rincones 2.talleres 3.Contratos 4.Proyectos 5.Cooperativo 6.Individual 7.Refuerzo	1-2	27
AFNIVEL	Agrup. Flexible por niveles	1.Si 2.No	1-2	28
AREAS	Áreas en que se hacen	1.lengua 2.matemát. 3.sociales 4.naturales 5.plástica 6.otras 7.ninguna	1-3	29-31
<u>BLANCO</u>				32

NUMALCL	Nº alumnos/ clase	Min=1 Màx=45	1-2	33-34
NUMALGRE	Nº alumnos n.e.e. graves	Min=0 Màx15	1-2	35-36
NUMALTEM	Nº alumnos n.e.e. temporal	Min=0 Màx=25	1-2	37-38
NUMALBO	Nº alumnos de aprendizaje correcto	Min=0 Màx=25	1-2	39-40
<u>BLANCO</u>				41
CLASMAGI	Clase magistral a todos	1.siempre 2.habitual 3.ocasiones 4.casi nunca 5.nunca	1-5	42
CLASMAGR	Clase magistral repetición individual	1.siempre 2.habitual 3.ocasiones 4.casi nunca 5.nunca	1-5	43
PETITGR	Grupo pequeño	1.siempre 2.habitual 3.ocasiones 4.casi nunca 5.nunca	1-5	44
EJERIGUA	Hacen ejercicios iguales para todos	1.siempre 2.habitual 3.ocasiones 4.casi nunca 5.nunca	1-5	45
ACTGRADU	Actividades diferenciadas	1.siempre 2.habitual 3.ocasiones	1-5	46

		4.casi nunca 5.nunca		
AFNIVE.Agrup Flexible por niveles		1.siempre 2.habitual 3.ocasiones 4.casi nunca 5.nunca	1-5	47
REFOFOR	Refuerzo fuera del aula.	1.siempre 2.habitual 3.ocasiones 4.casi nunca 5.nunca	1-5	48
REFODINS	Refuerzo en el aula.	1.siempre 2.habitual 3.ocasiones 4.casi nunca 5.nunca	1-5	49
RINCON	Hacen rincones	1.siempre 2.habitual 3.ocasiones 4.casi nunca 5.nunca	1-5	50
TALLER	Talleres.	1.siempre 2.habitual 3.ocasiones 4.casi nunca 5.nunca	1-5	51
CONTRATO	Contratos	1.siempre 2.habitual 3.ocasiones 4.casi nunca 5.nunca	1-5	52
COMBI	Estrategias combinadas.	1.siempre 2.habitual 3.ocasiones 4.casi nunca 5.nunca	1-5	53
<u>BLANCO</u>				54

AFMILL	Mejora la calidad de los agru.flex.	0.totaldesa 1.desacmati 2.nosabe 3.acuerdomatiz 4.totalacu	1-5	55
AFCAMBIO	Cambios grup flexibles.	0.totaldesa 1.desacmati 2.nosabe 3.acuerdomatiz 4.totalacu	1-5	56
UNAPOSI	Atiende la diversidad.	0.totaldesa 1.desacmati 2.nosabe 3.acuerdomatiz 4.totalacu	1-5	57
REELACUR	Reelaboración curricular	0.totaldesa 1.desacmati 2.nosabe 3.acuerdomatiz 4.totalacu	1-5	58
VARIAPRO	Variabilidad profesorado.	0.totaldesa 1.desacmati 2.nosabe 3.acuerdomatiz 4.totalacu	1-5	59
REPETICI	Asistencia repetitiva.	0.totaldesa 1.desacmati 2.nosabe 3.acuerdomatiz 4.totalacu	1-5	60
RIGIDO	Se vuelven rígidos.	0.totaldesa 1.desacmati 2.nosabe 3.acuerdomatiz 4.totalacu	1-5	61

ETIQUETA	Etiquetan	0.totaldesa 1.desacmati 2.nosabe 3.acuerdomatiz 4.totalacu	1-5	62
NOPROMO	No promoción	0.totaldesa 1.desacmati 2.nosabe 3.acuerdomatiz 4.totalacu	1-5	63
MILLOAFE	Mejora afectiva	0.totaldesa 1.desacmati 2.nosabe 3.acuerdomatiz 4.totalacu	1-5	64
AFHETERO	Agr. Flex. heterogéneos	0.totaldes 1.desacmati 2.nosabe 3.acuerdomatiz 4.totalacu	1-5	65
INTERACC	Interacción compañeros	0.totaldesa 1.desacmati 2.nosabe 3.acuerdomatiz 4.totalacu	1-5	66
<u>BLANCO</u>				67
CAD	Concepto de tratamiento de la diversidad	1.metodológico 2.curricular 3.organizativo 4.no contesta	1-3	68
CTD1	Conocimiento sobre Agr.flex	0.No tiene 1.Tiene	1-2	69
CTD2	Conocimiento sobre organización del trabajo colectivo	0.No tiene 2.Tiene	1-2	70

CTD3	Conocimiento sobre organización del trabajo individual	0.No tiene 3.Tiene	1-2	71
PEA1	Práctica docente sobre agr. Flex.	0.No tiene 1.Práctica	1-2	72
PEA2	Práctica docente sobre org.trabajo colectivo	0.No tiene 2. Práctica	1-2	73
PEA3	Práctica docente sobre org. trabajo individual	0.No tiene 3.Práctica	1-2	74
SC	Situación del centro sobre tratam. diversidad	1.Positiva 2.Condicional 3.Negativa 4.No contesta	1-4	75
AFHO	Concepto de agr. flex. homogéneo	1.Positiva 2.Condicional 3.Negativa 4.No contesta	1-4	76
AFHE	Concepto de agr. flex.heterogéneo	1.Positiva 2.Condicional 3.Negativa 4.No contesta	1-4	77
ACAN	Actitud ante los cambios	1.Positiva 2.Condicional 3.Negativa 4.No contesta	1-4	78
REF	Actitud ante la Reforma	1.Positiva 2.Condicional 3.Negativa 4.No contesta	1-4	79

3.2. Categorización y codificación

Una vez determinadas y descritas las variables intervinientes, es necesario pasar a su categorización y codificación. Respecto a las primeras, se han considerado variables de carácter cuantitativo y de carácter cualitativo. En cuanto al tipo de respuesta se obtienen variables categoriales dicotomizadas y no dicotomizadas

En el estudio de variables se han considerado variables independientes, dependientes y mixtas a las siguientes:

VARIABLES INDEPENDIENTES.

Se refieren a las condiciones personales, profesionales y contextuales.

Personales

1. Edad=Edad de los profesores en años (1=de 18 a 30, 2=de 31 a 41, 3= de 42 a 52, 4= de 53 a 65, 5=+65).
2. Sexo=Sexo (1= Hombre, 2= Mujer)

Profesionales

1. Título=Título (1= Maestro/a, 2= Pedagogo/a, 3= Licenciado/a, 4= Otros).
2. Aexp=Años de experiencia docente. (1= de 1 a 5, 2= de 6 a 10, 3= de 11 a 15, 4=de 16 a 20, 5= de 21 a 25, 6= +26).
3. Acen=Años de permanencia en el Centro. (1= de 1 a 5, 2= de 6 a 10, 3= de 11 a 15, 4=de 16 a 20, 5= de 21 a 25, 6= +26)

Contextuales.

Contexto inmediato

1. Afcentro= Centros que practican esta modalidad organizativa. (1=sí, 2=no).
2. Afnivel= Centros que practican agrupamiento flexible homogéneo. (1=sí, 2= no)
3. Otros= Otras modalidades de agrupar a los alumnos (1= rincones, 2= talleres, 3=contratos, 4= proyectos, 5= trabajo cooperativo, 6= trabajo individual, 7= refuerzo).
4. Áreas= Áreas en que se agrupan de forma flexible los alumnos (1= lengua, 2= matemáticas, 3= social, 4= natural, 5= plástica, 6= otras).
5. Numclas= N° de aulas del Centro. (1= de 1 a 10 centros de 1 línea, 2= de 11 a 21 centros de 2 líneas, 3= de 22 a 32, centros de 3 líneas, 4= +32 centros de 4 líneas).
6. Numprof= N° de profesores que pertenecen a la plantilla del centro.(1= de 1 a 10, 2= de 11 a 21, 3= de 22 a 32, 4= +32).
7. Numespe= N° de profesores especialistas. (1= ningún especialista, 2= de 1 a 2 especialistas, 3= de 3 a 5, 4= de 6 a 10, 5=+ de 10).

8. Numalcl= N° total de alumnos por aula (1=de 10 a 15. , 2= de 16 a 25, 3= de 26 a 35, 4= +de 36).

9. Numalgra=N° alumnos con necesidades educativas especiales graves. (1= de 0 a 4, 2= de 5 a 9, 3=de 10 a 15, 4= +16).

10. Numaltem=N° alumnos n.e.e. temporales. (1= de 0 a 4, 2= de 5 a 9, 3=de 10 a 15, 4= +16).

11. Numalbu= N° alumnos destacados en su proceso de aprendizaje. (1= de 0 a 4, 2= de 5 a 9, 3=de 10 a 15, 4= +16).

Contexto mediato

1 Tipocen= Tipo de centro al que pertenecen los encuestados. (1= público, 2= privado concertado, 3= servicios de asesoramiento externos al centro, EAP)

2. Provcom=Provincia/Comarca (1= Vallès Occidental, 2= Barcelonés, 3= Tarragona, 4= otros).

3. Zona= Zona del centro(1= rural, 2=ciudad, 3=suburbio, 4= cinturón)

Variables dependientes/independientes

Se refieren a las concepciones y creencias pedagógicas que el profesorado expresa respecto a la diversidad, a los cambios y a la reforma.

Pensamiento implícito del profesorado

1. - Cad= Definición de atención y del tratamiento de la diversidad de los alumnos
Concepción metodológica.1, curricular 2, organizativa 3.

2. - Ctd= Conocimiento previo de tratamientos de la diversidad.

Ctd1=Tipos de agrupamientos flexibles 1, 0

Ctd2=Otras organizaciones sociales del trabajo 2, 0

CTd3=Organización del trabajo individual 3,0. No contestan 4

3. - Pea=Práctica concreta en el aula.

Pea1=Tipos de agrupamientos flexibles 1,0

Pea2=Otras organizaciones sociales del trabajo 2,0

Pea3=Organización del trabajo individual 3, 0. No contestan 4.

4. - Sc=Situación actual en el Centro.

Positiva 1, condiciones 2, negativa 3, no contestan 4.

5. - Afho=Concepción de los agrupamientos flexibles homogéneos.

Positiva 1, condiciones 2, negativa 3, no contestan 4.

6. -Afhe= Concepción de los agrupamientos flexibles heterogéneos.

Positiva 1, condiciones 2, negativa 3, no contestan 4.

7. Acan= Posición ante los cambios.
Positiva 1, condiciones 2, negativa 3, no contestan 4.

8. - Refor=Visión desde la Reforma.
Positiva 1, condiciones 2, negativa 3, no contestan 4.

Variables dependientes

Se refieren a la práctica de aula y a los agrupamientos flexibles.

Practica docente de aula

1. - Clasmagi=Clase magistral: explicación grupo, repetición al grupo.
(1= siempre, 2= habitualmente, 3= en ocasiones, 4= casi nunca, 5= nunca).
2. - Clasmagr=Clase magistral: explicación grupo, repetición individual.
(1= siempre, 2= habitualmente, 3= en ocasiones, 4= casi nunca, 5= nunca).
3. - Petitgr=Pequeño grupo: actividad propuesta maestro/a.
(1= siempre, 2= habitualmente, 3= en ocasiones, 4= casi nunca, 5= nunca).
4. - Ejerigua=Trabajo indiv: actividad común.
(1= siempre, 2= habitualmente, 3= en ocasiones, 4= casi nunca, 5= nunca).
5. - Actgradu=Trabajo indiv: actividad diversificada.
(1= siempre, 2= habitualmente, 3= en ocasiones, 4= casi nunca, 5= nunca).
6. - Afnive= Agrupamiento flex. homogéneo en el aula.
(1= siempre, 2= habitualmente, 3= en ocasiones, 4= casi nunca, 5= nunca).
7. - Refofor=Grupos de refuerzo fuera del aula, especialista E.E.
(1= siempre, 2= habitualmente, 3= en ocasiones, 4= casi nunca, 5= nunca).
8. - = Trabajo autónomo. Biblioteca de aula.
(1= siempre, 2= habitualmente 3= en ocasiones, 4= casi nunca, 5= nunca).
- 9.- Refodins=Grupos de refuerzo dentro del aula, especialista E.E.
(1= siempre, 2= habitualmente, 3= en ocasiones, 4= casi nunca, 5= nunca).
10. -Rincon=Rincones y/o talleres y/o contratos.
(1= siempre, 2= habitualmente, 3= en ocasiones, 4= casi nunca, 5= nunca)

Práctica de agrupamientos flexibles

1. - Afmill= Mejora la calidad. (0= total desacuerdo, 1= desacuerdo matizado, 2= no sabe, 3= de acuerdo matizado, 4= total acuerdo).
2. -Afcambio=Cambios y flexibilidad. (0= total desacuerdo, 1= desacuerdo matizado, 2= no sabe, 3= de acuerdo matizado, 4= total acuerdo).
3. - Unaposi= Un modelo más. (0= total desacuerdo, 1= desacuerdo matizado, 2= no sabe, 3= de acuerdo matizado, 4= total acuerdo).
4. - Reelacur=Reelaboración curricular. (0= total desacuerdo,1= desacuerdo matizado, 2= no sabe, 3= de acuerdo matizado, 4= total acuerdo).
5. - Variapro=Variabilidad de plantillas. (0= total desacuerdo, 1= desacuerdo matizado, 2= no sabe, 3= de acuerdo matizado, 4= total acuerdo).
6. - Repetici=Asistencia repetitiva. (0= total desacuerdo, 1= desacuerdo matizado, 2= no sabe, 3= de acuerdo matizado, 4= total acuerdo).

7. - Rígido=La práctica los hace rígidos. (0= total desacuerdo, 1= desacuerdo matizado, 2= no sabe, 3= de acuerdo matizado, 4= total acuerdo).

8. - Etiqueta=Etiquetan. (0= total desacuerdo, 1= desacuerdo matizado, 2 = no sabe, 3= de acuerdo matizado, 4= total acuerdo).

9. - Nopromoa= No promocionan. (0= total desacuerdo, 1= desacuerdo matizado, 2= no sabe, 3= de acuerdo matizado,4= total acuerdo)

10. -Milloafe=Relaciones afectivas profesor/alumno. (0= total desacuerdo,1= desacuerdo matizado, 2= no sabe, 3= de acuerdo matizado, 4= total acuerdo).

11. -Afhetero=Grupos heterogéneos (0=total desacuerdo, 1=desacuerdo matizado, 2= no sabe, 3= de acuerdo matizado, 4= total acuerdo).

12. -Interacc=Interacción entre iguales. (0= total desacuerdo, 1= desacuerdo matizado, 2= no sabe, 3= de acuerdo matizado, 4= total acuerdo).

3.3. Estrategia de realización del análisis estadístico: Pruebas y técnicas utilizadas.

Para el análisis estadístico de los datos, y teniendo como referencia los propósitos establecidos en la elaboración del cuestionario QUAETAE, se ha planteado una estrategia de trabajo global que ha considerado los siguientes elementos:

- a)bloques de información,
- b)variables,
- c)propósitos que se deben alcanzar en la investigación,
- d)técnicas
- e)pruebas estadísticas más idóneas en cada caso.

El procedimiento general utilizado contempla los siguientes pasos:

1.Comprobación por medios estadísticos de cada uno de los propósitos establecidos en la elaboración del cuestionario.

2. Descripción de cada bloque de variables a partir de los estadísticos: media, desviación típica, error estándar...

3.Elaboración de tablas de frecuencia y de contingencia de las variables estudiadas, en función de los objetivos propuestos. Las tablas de doble entrada (2x2) han permitido conocer los valores esperados, los obtenidos, los porcentajes parciales y los totales para cada uno de los grupos, ofreciendo una distribución detallada de cada grupo en función de su opinión con relación a dos variables.

4. Aplicación de pruebas de relación y pruebas de Chi-square y el coeficiente de correlación de Pearson, para aceptar o rechazar la hipótesis nula, conociendo si existen o no diferencias significativas, en las variables cualitativas. En el primer bloque B.a)

variables como: concepto de tratamiento de la diversidad, de agrupamientos homogéneos y heterogéneos, prácticas, conocimientos, título y el análisis de la varianza en las de carácter cuantitativo, edad, años de experiencia y de permanencia.

5. Comprobación de las posibles relaciones entre conocimientos y prácticas, subrayándose la base conceptual que sustenta las prácticas y los posibles dilemas que emanan de estas relaciones, sobre la base de los datos obtenidos.

6. Respecto al segundo bloque de información (B. b1), relativo a la descripción de las prácticas educativas de aula en general, además de los estadísticos, las tablas de frecuencia y los análisis de varianza con la aplicación de la prueba de Sheffé para comprobar las diferencias significativas de modo concreto entre grupos, se ha aplicado el T-text para comprobar si las diferencias entre los ítems son significativas (+7 u 8) y en este caso lo son. Posteriormente, se ha llevado a cabo la técnica del Escalamiento Multidimensional, descrita en el apartado 4.4.2, para ver las similitudes entre estos ítems.

7. En el tercer bloque (B. b2), referente a las valoraciones que hacen los profesores de las prácticas de agrupamientos flexibles de los alumnos, se han practicado los contrastes anteriores y la técnica de escalamiento multidimensional (MDS). La MDS ha permitido establecer cuatro dimensiones para estas prácticas: dim. 1 referentes a los efectos, dim2, aspectos relacionales, dim3, aspectos organizativos-didácticos, dim4, aspectos curriculares.

8. Interrelación de los tres bloques de información: aspectos conceptuales con las prácticas docentes en general y las de agrupamientos, en particular.

9. Análisis de datos e interpretación de los mismos, describiendo las interrelaciones existentes, el pensamiento implícito y explícito sobre estas prácticas y los dilemas existentes a partir de los datos.

10. Los datos obtenidos por estas pruebas se han expresado de forma gráfica.

4. RESULTADOS

La aplicación de las pruebas estadísticas citadas han permitido analizar e interpretar la información recogida hasta el momento, aproximándose con estos análisis a la descripción de los fenómenos estudiados y a la comprobación de supuestos iniciales, extraídos del conocimiento teórico y de la experiencia procedente tanto del contexto mediato como del inmediato. Para describir con rigurosidad las prácticas de agrupamiento flexible que el profesorado realiza de forma habitual en los centros, ha sido imprescindible abordar dos aspectos fundamentales: en primer lugar los implícitos que sustentan estas prácticas, ya que sin este conocimiento desconocemos las fuerzas que dirigen las acciones y, en segundo lugar, las dimensiones de la práctica docente del profesorado. Ambos aspectos enmarcan eficazmente la realización concreta de los agrupamientos flexibles de alumnos.

4.1. El pensamiento implícito del profesorado que subyace en sus prácticas educativas para atender a la diversidad.

Con relación al primer propósito: *Describir el pensamiento implícito del profesorado que subyace en sus prácticas educativas, dirigidas a dar respuesta a la diversidad*, debo decir que entendemos por pensamiento implícito aquellas concepciones, aquellas creencias pedagógicas y actitudes que sustentan las actuaciones docentes del profesorado.

El análisis estadístico realizado ha permitido describir las diferentes formas que tiene el profesorado de concebir el tratamiento de la diversidad, analizar el concepto de agrupamiento flexible, tanto de carácter homogéneo como heterogéneo, desde la perspectiva de diferentes grupos de edad, años de experiencia docente y partiendo de distintos tipos de titulación.

4.1.1. Concepto de tratamiento de la diversidad.

Este concepto se ha considerado básico para la comprensión del tema. El hecho de conocer qué entiende el profesorado por tratamiento de la diversidad y en torno a qué líneas de intervención se agrupan, es de importancia capital para conocer posteriormente si el agrupamiento flexible está considerado como recurso o medio para llevar a cabo este tratamiento o no.

De modo que, de los 323 profesores encuestados, el 48.9% de ellos cree que atender la diversidad de alumnos consiste en adecuar el currículum a sus necesidades educativas. De esta adecuación destacan prioritariamente la necesidad de adaptar los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje a cada alumno, por encima de la adaptación de objetivos. Los materiales curriculares y, en particular, los textos educativos también son señalados como medio de aprendizaje que se debe adaptar. Piensan que estos últimos son elementos claves para conseguir el progreso del alumno.

Así, ante la frase: “Para mí, atender a la diversidad de alumnos consiste en ...” los profesores han completado frases como :

- *Adecuar el currículum al momento evolutivo del niño.*
- *Ponerle a su nivel de conocimientos y hacerlo avanzar.*
- *Hacer una adaptación de los objetivos del curso según las necesidades educativas de cada alumno.*

El 23% considera que llevar a cabo un plan para dar respuesta a la diversidad de situaciones y necesidades educativas consiste en hacer un cambio de metodología, adaptando el método a cada alumno y a cada situación educativa. El uso de métodos diferentes permite acceder a los alumnos a distintos aprendizajes. En palabras de este sector del profesorado, hacer un tratamiento de la diversidad consiste en:

- *Individualizar la enseñanza y el aprendizaje según necesidades de cada alumno.*
- *Dar a cada alumno los conocimientos de forma adecuada a sus necesidades.*
- *Buscar diferentes métodos para poder llegar mejor a cada uno de ellos.*
- *Tratar de que todos avancen según su ritmo de aprendizaje.*

El 8% basa el tratamiento de la diversidad en adaptaciones de carácter organizativo. Han priorizado dentro del campo de la organización del centro los distintos tipos de agrupamiento de alumnos que se pueden llevar a cabo en el centro, dejando en segundo término los aspectos funcionales de tiempo y espacio, que pudieran intervenir. Un 20% no contesta.

Este tercer bloque de opiniones del profesorado, gira entorno a los aspectos organizativos. Para ellos el tratamiento de la diversidad consiste en:

- *Agrupar a los alumnos según niveles y posibilidades reales de aprendizaje.*
- *Subdividirlos en grupos de acuerdo a sus posibilidades.*
- *Organizar el trabajo del aula de forma que cada alumno reciba la atención necesaria.*
- *Dedicar el tiempo preciso a cada alumno.*
- *Hacer grupos lo más pequeños, homogéneos y activos posible.*

CONCEPCIÓN DEL PROFESORADO RESPECTO AL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

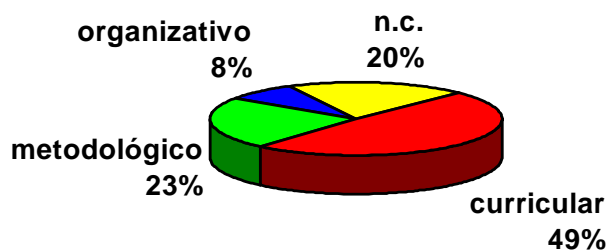


Gráfico 8.1. Concepción del profesorado respecto al tratamiento de la diversidad

4.1.2. Concepciones sobre el agrupamiento flexible del alumnado.

Respecto a las concepciones que mantienen los docentes con relación a la tipología de agrupamientos de alumnos más frecuentes en los centros, han considerado **positivos** (31.6%) a los que se basan en las similitudes entre los componentes de los grupos, para progresar en el aprendizaje individual y social del alumno, diremos **agrupamientos flexibles homogéneos**.

Esta aproximación a la homogeneidad en las capacidades y en las habilidades que hay que desarrollar es valorada como un medio idóneo para conseguir el aprendizaje de los individuos; por tanto, es necesario buscarla y utilizarla como un recurso favorable al progreso.

El profesorado considera que:

- *Son adecuados en función de la actividad concreta y de los objetivos que se propongan.*
- *Mejoran la calidad de la enseñanza.*
- *Favorecen el tratamiento de la diversidad*
- *Los alumnos siguen mejor la clase; son más participativos.*
- *Dan buenos resultados*

Sin embargo, otro sector del profesorado (26.6%) considera que aún siendo positivos en el sentido descrito, es necesario **matizar** en algunos aspectos. Así destacan las condiciones de tiempo y espacio en que se desarrollan, los recursos humanos que moviliza, el tipo de metodología que se emplea, así como los recursos materiales con que cuentan.

Estos profesores opinan que:

- *Son buenos pero difíciles de practicar bien.*
- *Son eficaces siempre que la escuela tenga claros sus objetivos.*
- *Son positivos siempre que el profesorado que los practica los conozca lo suficiente como para practicarlos bien.*
- *Están bien pero se han de adecuar a las necesidades de cada uno de los alumnos.*
- *Son positivos pero es necesario mucha preparación y coordinación y, por tanto, tiempo.*

Por el contrario, un 19% valora este tipo de agrupamiento de forma **negativa**. Afirman que la homogeneidad buscada en la composición de los grupos, puede

provocar efectos no deseados para los alumnos. Entre ellos la frecuente clasificación en grupos *altos*, *medios* y *bajos*, que puede afectar la autoestima de sus componentes.

Este sector del profesorado manifiesta que:

- *No son positivos porque encasillan a los niños.*
- *No estoy de acuerdo. Se hacen grupos de buenos, regulares y malos.*
- *No funcionan generalmente*
- *Aún se ha de perfeccionar más su práctica*
- *No motivan a los alumnos*
- *Son poco conocidos y es una tarea difícil*

Un 23% **no contesta**.

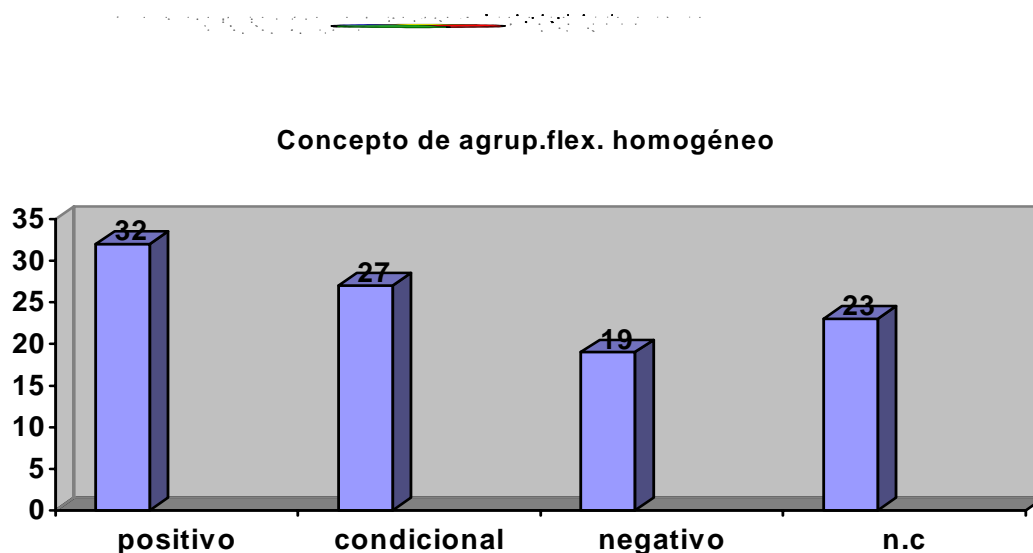


Gráfico. 8.2. Concepto de agrupamiento flexible homogéneo.

Si hacemos un perfil del profesorado teniendo en cuenta la edad, la experiencia docente y la formación académica que poseen, se detecta que los docentes que valoran positivamente o ponen algunas condiciones a este tipo de agrupamiento, corresponden a la franja de edad de los 36-37 años, con una experiencia docente de 13 a 14 años, con una titulación de maestro frente a otro tipo de formación.

La valoración negativa corresponde a docentes más jóvenes que el grupo anterior, profesores de 25 a 32 años, de 10 a 11 años de experiencia docente y una titulación académica de maestro, siendo de destacar un 6% de pedagogos que también los valoran en este sentido.

Parece ser que existe tendencia por parte de los profesores que son licenciados en pedagogía a ser más críticos con este tipo de estrategia y apreciar más

inconvenientes que beneficios pedagógicos, tal y como se practica en los centros en que trabajan.

Los docentes que no contestan son más jóvenes que los que contestan. Están alrededor de los 29 años, con una media de 6 a 7 años de experiencia docente y formación de magisterio.

+ 36-37 años 13-14 años exper. maestro 6% pedagogo	- 25-32 años 10-11 años exper. maestro	n.c. 24-29 años 6-7 años exper. maestro
--	---	--

Fig. 8.3. Perfil del profesorado respecto a la concepción de agrupamientos flexibles homogéneos.

Concepto de agrupamientos flexibles heterogéneos.

Respecto a los agrupamientos flexibles heterogéneos de alumnos, que se constituyen sobre la base de las diferencias entre capacidades y usan las distintas habilidades de los alumnos para conseguir el aprendizaje individual y social de los mismos, la cuarta parte de los docentes que opinan sobre ellos, los consideran idóneos para provocar el aprendizaje de los alumnos, al aprovechar la riqueza cognitiva que proporciona el intercambio de experiencias y conocimientos entre los miembros de los grupos. La interacción que puede realizarse en los grupos es valorada como una importante fuente de aprendizaje.

Afirman que:

- *Son muy interesantes sobre todo en materias no instrumentales*
- *Ayudan a comprenderse entre los propios alumnos.*
- *Son más enriquecedores para alumnos de niveles de conocimientos bajos.*
- *Son positivos porque posibilitan la interacción entre los alumnos.*
- *Son buenos para atender a la diversidad de alumnos*

Esta visión positiva de los mismos la matiza un segundo sector formado por el 25% de docentes que apuntan determinadas condiciones que se deben considerar en el momento de su realización.

- *Si son poco numerosos pueden funcionar bien*
- *Depende mucho su buen funcionamiento del número de alumnos por aula*
- *Implican cambios organizativos reales*
- *Facilita la interacción si los niveles de conocimiento de los alumnos integrantes no son muy diferentes*

El 15% del profesorado valora negativamente este tipo de agrupamiento generalmente por su similitud con la organización ordinaria del alumnado en grupos-clase.

Estos se componen de alumnos elegidos en función de criterios de edad y conocimientos propios de ésta, que a pesar de la aparente homogeneidad mantienen altos índices de heterogeneidad interna en los grupos-clase. El docente ve reflejada en los agrupamientos flexibles heterogéneos la dispersión de capacidades y habilidades que se ponen en juego en los grupos-clase, de ahí que los conciba como una prolongación de los grupos-clase sin mayor interés. Expresan que reproducen todos los inconvenientes que se producen en el aula ordinaria. En todo caso valoran la reducción de componentes y la posibilidad de adaptación mayor a los alumnos.

Consideran que:

- *Es lo mismo que el grupo-clase, pero con menos alumnos.*
- *No es una gran solución para atender a la diversidad*
- *Son peligrosos.*
- *Son buenos para unos y no para otros.*

El 35% no contestan. En este caso, algunos manifiestan su falta de interés por conocer este tipo de organización del alumnado, porque no la valoran como novedosa.

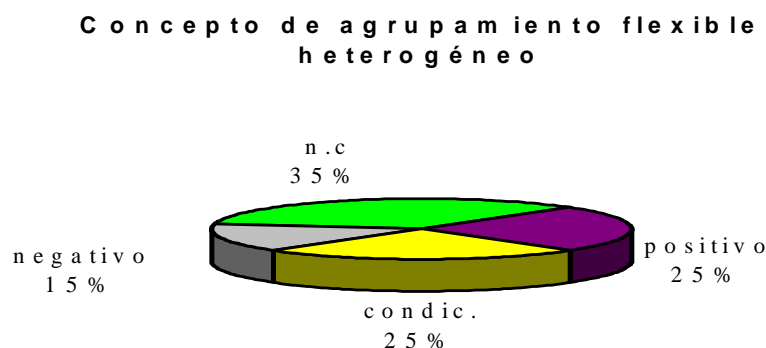


Gráfico 8.3. Concepto de agrupamientos flexibles heterogéneos.

Si establecemos un perfil del profesorado desde esta perspectiva, podemos decir que: en líneas generales, los docentes que contestan tienen más edad y experiencia docente que los que no contestan. A pesar de ello, se puede considerar que la edad no influye en la concepción positiva o negativa de los agrupamientos flexibles heterogéneos; sí, en cambio, los años de experiencia docente de los que contestan que está en una media de 15, siendo por formación la mayoría maestros y sólo un 2% pedagogos, los cuales hacen una valoración negativa de los mismos.

- no influye en la concepción + o - la edad
- influye : años de experiencia, media 15 años
- maestros
- 2% pedagogos (valoran negativamente)

Fig. 8.4. Perfil del profesorado respecto a la concepción de agrupamientos flexibles heterogéneos.

Tendencias conceptuales del profesorado.

Al correlacionar las distintas concepciones, obtenemos una visión algo más ampliada de las tendencias conceptuales que el profesorado mantiene. La prueba de Chi-square entre las variables: concepto de agrupamiento flexible homogéneo y heterogéneo permite afirmar que existen diferencias significativas entre ambas (Chi-square=163.164, $p=0.0000$).

Así a pesar de que el profesorado, en líneas generales, considera positivo agrupar de una forma u otra a los alumnos, en el momento de precisar el tipo de agrupación se decanta hacia uno u otro en función de criterios de tendencia complementaria. Es decir, no se refleja una visión contrapuesta entre los partidarios de los agrupamientos flexibles homogéneos y los heterogéneos; de tal forma que valorar positivamente a los primeros no significa valorar negativamente a los segundos, como en principio hubiéramos podido suponer, sino que se detecta una valoración positiva de los homogéneos y a la vez de los heterogéneos.

Los docentes valoran positivamente a los homogéneos (31.6%), de los cuales el 12% consideran, a su vez, positivos los heterogéneos, siendo sólo un 6.5% los que los consideran negativos.

A la inversa, aquellos que valoran los homogéneos negativos, no consideran incondicionalmente los heterogéneos positivos, sino sólo un 4.3% de ellos los ve así, siendo un 3.4% los que también consideran negativos los heterogéneos.

Un 23% no da respuesta ni en uno ni en otro caso.

Agr. homog. + 31.6%	Agr. heter. - 6.5% Agr. heter. + 12%
Agr. homog. - 19%	Agr. heter. - 3.4% Agr. heter. + 4.3%

Fig. 8.5. Tendencias conceptuales del profesorado sobre el agrupamiento de alumnos.

4.2. Conocimientos y prácticas educativas del profesorado sobre el tratamiento de la diversidad.

Un segundo elemento que debe ser considerado en el conocimiento del pensamiento implícito del profesorado es el de aquellos conocimientos relacionados con el tratamiento de la diversidad.

De todas las posibilidades existentes se ha analizado el conocimiento que el profesorado posee de las estrategias de organización del trabajo docente en el aula y en el centro, para posteriormente llevar a cabo el segundo propósito: ***comprobar la relación existente entre conocimientos adquiridos y prácticas educativas realizadas en este ámbito y mostrar los posibles dilemas que puedan emanar de esta relación.***

Para ello, se ha descrito el tipo de estrategias que más se conocen y las que menos, las que más se practican y las que menos; también se ha realizado el contraste entre los conocimientos que el profesorado dice poseer en torno a recursos didáctico-organizativos para atender a la diversidad y la descripción que ellos hacen de su práctica docente cotidiana. La puesta en relación de estas dos variables ha permitido identificar los recursos que conocen y los que practican desde la perspectiva de dar respuesta a necesidades individuales o grupales, además de los específicos como el agrupamiento flexible de alumnos de carácter homogéneo o heterogéneo.

Los recursos y estrategias catalogados como individuales conocidos y/o practicados que se citan hacen referencia a todos aquellos medios didáctico-organizativos que permiten llevar a cabo un tipo de enseñanza personalizada e individual, a través de objetivos, contenidos, actividades y materiales adaptados a cada alumno.

Los considerados grupales hacen referencia a aquellos medios didáctico-organizativos que permiten realizar el aprendizaje de forma colectiva a través de la organización de pequeños grupos dentro o fuera del aula a partir de objetivos, actividades o materiales propios para trabajarlos desde la interacción de un pequeño grupo.

Aquellos que aquí se citan como específicos se refieren a aquellos que sitúan sus conocimientos de estrategias en la puesta en práctica de agrupamientos flexibles de uno u otro tipo, diferenciándolos de los grupos anteriormente descritos, en cuanto a que requieren una organización y una metodología concreta y diferente de los anteriores.

4.2.1. Conocimientos del profesorado sobre estrategias de organización del trabajo para atender a la diversidad.

Si se interrelaciona cada una de las variables intervinientes podremos describir con mayor precisión la relación que mantienen los docentes entre conocimientos y prácticas. De tal modo que, por un lado, podamos dejar constancia del bagaje de conocimientos que dicen poseer respecto a las estrategias de trabajo docente y, por otro, podamos establecer el nexo de unión entre su potencial de conocimientos y su práctica educativa.

Respecto a sus conocimientos podemos decir que del 41.2% de docentes que conoce las bases y la aplicación de los agrupamientos flexibles un 71.4% conoce a su vez otras formas de trabajo grupal y un 80,5% estrategias de trabajo individual, mientras que un 38.7% de los que dicen no conocer los agrupamientos flexibles, un 36% conoce otras formas de trabajo grupal y el 89.6% conocen las estrategias de trabajo individual (Véase la tabla 8.18.)

Una primera aproximación puede llevarnos a considerar la menor tendencia hacia las estrategias de carácter grupal en el caso de los profesores que no conocen los agrupamientos flexibles y la constante inclinación hacia las estrategias de trabajo individual en ambos casos, tanto en los que dicen conocer los agrupamientos flexibles como los que no.

Agrupamiento flexible	Estrategia de trabajo grupal que conocen	Que no conocen	Estrategia de trabajo individual que conocen	Que no conocen
conocen: 41.2%	71.4%	28.6%	80.5%	19.5%
no conocen: 38.7%	36.2%	63.2%	89.6%	10.4%
no contestan: 20.1%				

Tabla 8.18. Conocimientos de agrupamientos flexibles.

Dejando al margen el posible conocimiento sobre agrupamientos flexibles y considerando nada más que las estrategias de organización del trabajo de carácter grupal e individual, se observa que del 43% de docentes que dicen conocer las estrategias de carácter grupal, un 79% afirma conocer las de carácter individual y que del 36% que no conocen estrategias grupales, admite conocer las individuales un 91%.

De este modo parece haber alrededor de un 40% del profesorado que confiesa no conocer estrategias de trabajo grupales, mientras que entre un 80 de los que sí las conocen y un 90% de los que no, conoce las de carácter individual (Véase tabla 8.19).

De nuevo recogemos el predominio de conocimientos de estrategias de carácter individual, a pesar de haber un 43% del profesorado que conoce estrategias grupales.

Estrategia de trabajo grupal	Estrategia de trabajo individual conocen	no conocen
conocen 43.7%	79.4%	20.6%
no conocen 36.2%	91.5%	8.5%

Tabla 8.19. Conocimientos del profesorado sobre estrategias de organización del trabajo.

Perfil del profesorado según sus conocimientos.

Al valorar la posible relación entre conocimientos de los docentes en el ámbito descrito y las variables edad, años de experiencia y titulación ha sucedido lo siguiente:

En cuanto a la edad de los docentes que contestan que conocen y la de los que contestan que no conocen, el análisis de varianza muestra que las medias se diferencian significativamente en cuanto al conocimiento de los agrupamientos flexibles: $F=9,6255$, $p=0.0001$; es también significativa en cuanto al conocimiento de las técnicas grupales: $F=11,9421$, $p=0,0000$; y en cuanto al conocimiento de las estrategias individuales: $F=9.7847$, $p=0.0001$. Al obtener el análisis de grupos a través del test de Scheffé, únicamente podemos afirmar que los más jóvenes son los que no contestan, siendo su media de 26 años, mientras que los que contestan oscilan sus edades entre 35 y 36 años.

Algo semejante ocurre con los años de experiencia, la ANOVA (análisis de varianza) nos lleva a afirmar que las diferencias entre las medias de los grupos son significativas, sólo que la media de años de experiencia de los que no contestan es de 4 a 5 años, mientras que los que contestan tienen una media de 12 a 13 años: en cuanto al conocimiento de los agrupamientos flexibles: $F=8,3773$, $p=0.0003$; es también significativa en cuanto al conocimiento de las técnicas grupales: $F=10,8171$, $p=0,0000$; y en cuanto al conocimiento de las estrategias individuales: $F=11,3384$, $p=0.0000$.

La titulación y por tanto el conocimiento académico previo no influye en el conocimiento que se analiza. Al aplicar la prueba de Chi-square, así como el coeficiente de Pearson no se obtienen valores significativos para ninguno de los conocimientos analizados: conocimientos sobre agrupamientos flexibles, $\text{Pearson}=12.30$, $p=0,05544$; sobre conocimientos de estrategias grupales, $\text{Pearson}=9.14$, $p=0,16553$; sobre conocimientos de estrategias individuales, $\text{Pearson}=10.14$, $p.=0,11883$. Sea la titulación previa la que sea, conocen o desconocen por un igual.

Edad Contestan media 35-36 años	No contestan media 26 años
Experiencia Contestan media 12-13 años	No contestan media 4-5 años
Titulación	Conocen o desconocen por igual

Fig. 8.6. Perfil del profesorado respecto a sus conocimientos.

4.2.2. Prácticas que llevan a cabo los docentes a partir de sus conocimientos

El establecimiento de la relación conocimiento-práctica nos lleva a afirmar que un 41% del profesorado encuestado conoce los agrupamientos flexibles, de los que un 36% los practican y el 5% restante no lo hacen. De los docentes que dicen no conocer los agrupamientos flexibles (38.7%) el 99% no practica y sólo un 1% dice practicarlos sin conocerlos. Un 20% no contesta. No deja de resultar interesante el hecho de que un alto porcentaje de quienes conocen la modalidad didáctico-organizativa de los agrupamientos flexibles llegan a practicarlos. No ocurre lo mismo con otras alternativas metodológicas, a excepción de las estrategias grupales en general y de carácter individual, como veremos a continuación.

En cuanto al conocimiento de estrategias de carácter grupal, conocen distintos medios organizativos-didácticos un 44% de los que un 45% practican y el resto no practican (54%). De los que dicen no conocer este tipo de recursos (36%), un 91.5% no practica y un 8.5% practica la organización del trabajo colectivo sin considerar que conocen. No contestan un 20%.

En el tercer caso, refiriéndose al conocimiento de recursos de carácter individual, conocen distintos medios organizativos-didácticos un 68% de los que un 94% practican y el resto no practican (6%). De los que dicen no conocer este tipo de recursos (12%), un 49% no practica y un 51% practica la organización del trabajo individual sin considerar que conocen. No contestan un 20%.

En líneas generales, podemos decir que existe una correlación directa entre conocer y practicar. El coeficiente de correlación de Spearman da, en el primer caso, valores de 0.78 y $p=0.024$, en el segundo: Spearman= 0.075 y $p=0,031$ y en el tercero: Spearman=0.85 y $p= 0.028$. En los tres casos las diferencias resultan ser significativas; es decir, ambas variables se influyen mutuamente en una dirección positiva, de forma que el hecho de conocer influye positivamente en el hecho de practicar, hallándose correlacionados.

Si consideramos el conocimiento y la práctica de cada una de las estrategias por separado, tanto en el caso de los agrupamientos flexibles como en el de las estrategias de trabajo grupales nos movemos en torno al 40 -45% del profesorado que las conocen y las practican, sólo en el caso de las estrategias de trabajo individuales aumenta el porcentaje de profesores a casi un 70% de reconocido conocimiento, con una práctica del 94% (Véanse tablas 8.14-8.15-8.16).

Agrupamiento flexible	practican	no practican
conocen 41.2%	36%	63.9%
no conocen 38.7%	0.8%	99.2%
no contestan 20.1%		

Tabla 8.20. Conocimientos y prácticas del profesorado de los AF.

Otras estrategias grupales	practican	no practican
conocen 43.7%	45.5%	54.6%
no conocen 36.2%	8.5%	91.5%
no contestan 20.1%		

Tabla 8.21. Conocimientos y prácticas del profesorado. Otras estrategias grupales

Estrategias de trabajo individual	practican	no practican
conocen 67.8%	94.1%	5.9%
no conocen 12.1%	51.3%	48.7%
no contestan 20.1%		

Tabla 8.22. Conocimientos y prácticas de estrategias de organización del trabajo individual.

Interrelación de variables.

Los porcentajes expresados en las tablas hacen referencia a la proporción total de docentes, que conociendo o no una estrategia, practica o no otras.

En el primer caso, el 36.8% de un total de 22.9% de los docentes encuestados practican algún tipo de organización grupal del trabajo, siendo conocedores de la estrategia de agrupamientos flexibles y un 63.2% de un total de un 57% de los encuestados conocen los agrupamientos de este tipo y no practican ninguna estrategia de trabajo de carácter grupal. Respecto a las estrategias de trabajo individual practicadas, teniendo conocimiento de este tipo de agrupamiento, se ha de considerar que el 85% de un total de 70% de los docentes lo practica y un 15% de un total de 9.9% no lo practica (Véase tabla 8.23).

Agrupamiento flexible	Estrategia de trabajo grupal		Estrategia de trabajo individual	
	practican	no practican	practican	no practican
conocen 41.2%	36.8%	63.2%	85%	15%
no conocen 38.7%	20%	80%	90,4%	9.6%
no contestan 20.1%				

Tabla 8.23 Conocimientos de AF y prácticas de estrategias de organización grupal e individual.

En cuanto al conocimiento de otras formas de organización del trabajo grupal y su relación con la puesta en práctica de los agrupamientos flexibles o del trabajo de carácter individual, podemos decir que los docentes que conociendo otras estrategias de organización grupal del trabajo practican agrupamientos flexibles son un 24.1% de un total de 15.2% y un 75.9% de un total 64.7% los que no practican.

Respecto a la práctica de la organización de trabajo individual el 83.75 de un 70% de los docentes pone en marcha estrategias de trabajo individual, conociendo los agrupamientos flexibles y un 16.3% de un 9.9% no lo hace (Véase tabla 8.18).

Estrategia de trabajo grupal	Agrupamiento flexible		Estrategia de trabajo individual	
	practican	no practican	practican	no practican
conocen 43.7%	24.1%	75.9%	83.7%	16.3%
no conocen 36.2%	12.8%	87.2%	92.3%	7.7%
no contestan 20.1%				

Tabla 8. 24. Conocimiento de estrategias de organización del trabajo grupal y prácticas de AF y de estrategias de trabajo individual.

El porcentaje total de docentes que practican agrupamientos flexibles es del 15% del cual un 16%, conoce las estrategias de trabajo individual, mientras un 35,9% practica sin admitir el conocimiento de estas últimas estrategias.

En cuanto al trabajo grupal, el 26.5 % de un 23% lo practica, conociendo a su vez las estrategias de trabajo individual y un 41% de ese 23% no lo practica (Véase tabla 8.25.)

Estrategia de trabajo individual	Agrupamiento flexible		Estrategia de trabajo grupal	
	practican	no practican	practican	no practican
conocen 67.8%	16%	84%	26.5%	73.5%
no conocen 12.1%	35.9%	64%	41%	59%
no contestan 20.1%				

Tabla 8.25. Conocimientos de estrategias de organización del trabajo individual y prácticas de AF y de estrategias de trabajo grupal.

4.2.3. Conocimientos y prácticas individuales versus situación del tratamiento de la diversidad en los centros educativos.

A partir de constatar la relación existente entre el conocimiento del profesorado y la actuación del mismo, se ha considerado la necesidad de ampliar el campo de

investigación hacia el marco institucional del centro educativo en el que el profesorado actúa.

Es en este contexto inmediato donde he tratado de describir la relación, añadiendo a las variables estudiadas: a) conocimientos acerca de recursos y estrategias para la organización del trabajo educativo que atienden a la diversidad de alumnos; b) la práctica educativa que desarrolla cada docente, la variable; y c) los planteamientos del centro respecto a la enseñanza diversificada. Es decir, se han interrelacionado los conocimientos y concepciones de cada uno de los profesores, con las prácticas que manifiestan llevar a cabo y la situación actual de sus respectivos centros respecto al tratamiento de la diversidad.

Además se han considerado las variables *experiencia docente* y *permanencia en el centro* por su posible influencia en las prácticas individuales e institucionales. Parece más propicio el cambio en las prácticas y en los conocimientos, si hay un periodo continuado de actuación en un mismo entorno institucional que si el profesorado va cambiando de centro en donde actuar.

Así estudiadas estas variables, a través de la anova ($F= 8.8353$, $P= 0.0002$) y del test de Sheffé, se ha podido constatar que los profesores encuestados se distribuyen en dos grupos independientes: un primer grupo caracterizado por tener una experiencia media de 12 a 13 años ejerciendo la docencia, con 7 u 8 años de permanencia en el centro donde actualmente trabajan y que corresponde a los que han contestado y un segundo grupo el de los profesores que no han contestado, que tienen una experiencia docente media de 4 años y una permanencia en el centro de 2 años. En cualquier caso hay una relación directa entre experiencia, años de permanencia, conocimientos y prácticas docentes, según se explica en el análisis de varianza realizado (Véase anexo).

Perfil del profesorado

- Contestan: experiencia media 12 a 13 años
- Permanencia en el centro 7 a 8 años
- No contestan: experiencia media 4 años
- Permanencia en el centro 2 años

Fig. 8.7. Perfil del profesorado respecto a su práctica con relación a la situación del tratamiento a la diversidad en el centro.

Situación del tratamiento de la diversidad en los centros.

La opinión del profesorado respecto a la situación actual de su centro con relación al tratamiento de la diversidad, que en él se plantea o bien se lleva a cabo, se ha manifestado de forma diversa; lo cual se ha podido categorizar en tres grandes

bloques: **un 25%** ha considerado que el momento de discusión, de nuevos planteamientos, de realización o de organización, según las distintas dinámicas de trabajo generadas en los centros actualmente es **positiva**, ya que valora como mejoras

o avances las actuaciones realizadas hasta el momento. Un **17%** opina que, aún siendo positiva la situación del centro, existe un sinnúmero de condiciones y condicionantes que obstaculizan la buena marcha del proceso de cambio y mejora; de ahí que se haya nombrado como categoría **condicional**. Un **34%** ha dado una valoración negativa a la situación de su centro, al opinar que no se ha hecho nada o se ha hecho poco en favor del cambio hacia una organización de la enseñanza que responda a las necesidades individuales y grupales de los alumnos, por ello se ha categorizado como situación **negativa**.

Con la finalidad de describir la posible influencia institucional en las prácticas educativas realizadas en los centros, se ha interrelacionado los conocimientos de los profesores en recursos y estrategias de organización de trabajo y, específicamente, de agrupamientos flexibles, con las prácticas que se llevan a cabo de las mismas, a la luz de situaciones positivas, condicionales o negativas de los centros. De ahí han surgido los siguientes datos:

Del 25% de profesores que consideran positiva la situación de su centro en cuanto al tratamiento de la diversidad, el 44% conocen los agrupamientos flexibles, un 55% no los conocen, los practican un 13%, siendo un 86% quienes no los practican. El 49% conoce otras estrategias grupales de organización del trabajo, siendo un 51% quienes no los conocen. Practica otras estrategias un 28% y un 71% no practica. Por último, un 92% conoce las estrategias de trabajo individuales, siendo un 7% los que dicen que no las conocen. Las practica el mismo porcentaje de profesores.

Cuando las situaciones se consideran condicional o negativa, en el primer caso el 17% de los profesores y en el segundo caso el 35% mantienen una relación entre conocimientos y prácticas que sigue la misma proporción (Véase tabla 8.26.).

El porcentaje de profesores que conocen o desconocen los agrupamientos flexibles se mantiene alrededor del 50% en ambos casos, así como los conocimientos sobre otras estrategias de carácter grupal que giran en torno al 50-60%, en el caso de las estrategias individuales se decanta la balanza hacia el conocimiento en un 80% siendo de un 15 a 20% los que manifiestan no conocerlas. Respecto a la práctica, cuando la situación del centro es condicional no se practican agrupamientos flexibles en un 69% de las ocasiones y sí en un 31%; otras estrategias grupales se practican en un 32% y no lo hacen en un 67%, mientras que las individuales se practican en un 83% y no lo hacen un 16%.

En el caso de que la situación del centro se considere negativa el 81% no practica agrupamientos flexibles, un 19% sí, un 30% lo hace con estrategias grupales y un 88% individuales. Hay que señalar, en el caso de los conocimientos, una cierta

igualdad respecto a los porcentajes entre profesores que sí conocen estas estrategias y los que dicen no conocerlas, excepto en las de carácter individual que responden más a las prácticas que tradicionalmente se han venido realizando en los centros de enseñanza.

En cuanto a la práctica, los datos señalan una dirección clara hacia el rechazo a practicar cualquier tipo de estrategias que comporte una variación o cambio respecto a las de carácter individual, sea cual sea la situación del centro. De tal modo que podemos considerar que la situación del centro respecto al tratamiento de la diversidad es independiente del conocimiento que posean los profesores respecto a recursos y estrategias adecuadas para llevarlo a cabo y de sus prácticas educativas al respecto. Se ha realizado la prueba de Chi-square relacionando la situación del centro con la práctica de agrupamientos flexibles (Pearson=277,76, $p=0.00000$); con la práctica de otras estrategias grupales (Pearson=270,35, $p=0.00000$) y con la de estrategias individuales (Pearson 273,75, $p=0.00000$). Como se ve todas las diferencias resultan significativas en todos los casos.

Situación del centro respecto al tratamiento de la diversidad	Agrupamientos flexibles	Estrategias de trabajo grupales	Estrategias de trabajo individuales
Positiva 25%	Conocen 44.4% No conocen 55.6% Practican 13.6% No practican 86.4%	Conocen 49.6% No conocen 50.6% Practican 28.4% No practican 71.6%	Conocen 92.6% No conocen 7.4% Practican 92.6% No practican 7.4%
Condicional 17%	Conocen 56.4% No conocen 43.6% Practican 31% No practican 69%	Conocen 63.6% No conocen 36.4% Practican 32.7% No practican 67.3%	Conocen 83.6% No conocen 16.4% Practican 83.6% No practican 16 %
Negativa 34.7%	Conocen 55.4% No conocen 44.6% Practican 18.8% No practican 81.3%	Conocen 56.3% No conocen 43.8% Practican 29.5% No practican 70.5%	Conocen 81.3% No conocen 18.8% Practican 88.4% No practican 11. %
No contestan 23.2%			

Tabla 8.26. Situación del centro respecto al tratamiento de la diversidad. Conocimiento y práctica del profesorado.

El análisis y la interpretación de los datos nos indican la relación existente entre conocimientos y prácticas hasta el momento señalada. La práctica docente sin conocimiento es altamente improbable, aunque no imposible que se realice, siendo el conocimiento condición necesaria pero no suficiente para practicar; es preciso añadir un componente más a esta fórmula de comprensión de los fenómenos. Es necesario agregar el factor actitud o posicionamiento personal de cada uno de los docentes implicados en las prácticas educativas.

4.3. Actitudes del profesorado ante el cambio y la innovación.

El tercer propósito de estudio ha tratado de investigar estas actitudes. Ha consistido en *identificar las actitudes del profesorado ante el cambio en general y ante los planteamientos de la Reforma del Sistema Educativo en particular.*

Para poder describir las actitudes que el profesorado ha manifestado ante los planteamientos de la Reforma del Sistema Educativo en general y la actitud ante los cambios en particular, se les ha preguntado primero sobre lo que pensaban del tratamiento de la diversidad desde la Reforma y, segundo, sobre el hecho de introducir cambios en la práctica docente de aula y de centro.

Las valoraciones han girado en torno a consideraciones **positivas**, cuando tanto planteamientos reformistas como la realización de cambios las han valorado como procesos de renovación y mejora.

Han manifestado que:

- *Es esencial para mantener la ilusión como educadores*
- *Motiva y dinamiza*
- *Supone pararse y pensar exactamente qué se quiere conseguir.*
- *Permite conseguir objetivos que de otro modo no se conseguirían*
- *Es una manera de que la escuela funcione, sea activa y se adecue a las necesidades de los alumnos*

Condicionales, cuando han manifestado algunos matices y condiciones para generar cambios o para poder llevar a la práctica los planteamientos que la Reforma especifica.

- *Pueden ser positivos los planteamientos reformistas si están consensuados.*
- *Es un proceso lento pero se ha de ir haciendo*

- *Es necesario y positivo, pero se ha de reflexionar antes de iniciarlos en el ámbito de centro*
- *Representa vitalidad si se hace coordinadamente*
- *Están muy bien los cambios, siempre que sean prácticos y se vea una mejora.*
- *Depende del centro. Requieren un cambio de mentalidad.*

Negativas, cuando valoran los cambios como situaciones no deseables o imposibles, aduciendo generalmente falta de recursos o inconvenientes de tipo externo a sus propias concepciones o posibilidades. Suelen ser factores exógenos los que se expresan en el momento de considerar la conveniencia o no de implementar cambios en las aulas o en los centros. Este sector opina que:

- *Es muy difícil cambiar*
- *Son problemáticos y en ocasiones conflictivos en el centro*
- *Cuesta de asimilar, se ha de dar tiempo para adaptarse*
- *Exige una buena formación por parte de los profesores*
- *Significa romper con los sistemas anteriores y eso es difícil*
- *Ha de basarse en la convicción de los profesores*
- *No siempre es fácil porque no trabaja solo.*

Las opiniones expresadas se agrupan según frecuencias y categorías de modo que se muestra una predisposición mayor a implementar cambios en el aula o en el centro que a llevar a cabo los planteamientos reformistas en torno al tratamiento de la diversidad. Los porcentajes se incrementan en la consideración negativa hacia los planteamientos de la Reforma y disminuye ante la consideración positiva. A su vez en las actitudes ante los cambios de las prácticas docentes de aula o de centro también aparece un incremento en la categoría de condicional frente a la positiva o a la negativa, lo que puede expresar un deseo manifiesto de cambio y unas dificultades más o menos reales para poderlos llevar a cabo (Véanse frecuencias en la tabla 8.27)

Valoraciones.	Ante el cambio en las prácticas docentes	Ante los planteamientos del tratamiento de la diversidad en la Reforma
positivas	27%	18%
condicionales	32%	23%
negativas	11%	23%
no contestan	29%	35%

Tabla 8.27. Frecuencias sobre las actitudes ante el cambio y ante los planteamientos reformistas del tratamiento a la diversidad.

Con la finalidad de establecer una posible correlación entre las dos variables citadas se ha aplicado una prueba no paramétrica, que ha puesto de manifiesto la relación significativa (Coeficiente de correlación Spearman= 0.6793, p=0.000) entre

actitud ante los cambios y actitud ante los planteamientos que la Reforma hace del tratamiento de la diversidad).

Ante los planteamientos reformistas los profesores han opinado a favor, matizadamente o en contra de este modo:

- *Será posible si hay una inversión en personal y materiales*
- *Está bien en la teoría, pero en la práctica está siendo difícil*
- *Es utópico el planteamiento de la diversidad*
- *Es bueno para el alumno pero difícil de aplicar para el profesor*
- *Es positivo en la medida que hay recursos*
- *No será posible si la actitud de los profesores no cambia*
- *Se intentaba antes y se intenta ahora dar respuesta a la diversidad*
- *Es una función ineludible de cada profesor*

Se ha aplicado el Coeficiente de correlación Spearman como prueba no paramétrica entre estas dos variables: actitud del profesorado ante los cambios, en general y ante la Reforma, en particular. Esto nos permite rechazar la hipótesis nula al comprobar que la correlación entre ambas es significativa tal como se ha descrito anteriormente.

Así las actitudes del profesorado ante los cambios están relacionadas con sus actitudes ante los planteamientos de la reforma en materia de diversidad. Los más propensos a los cambios en general parecen estar más abiertos a las nuevas propuestas y, a la inversa, los que ven más negativos los cambios mantienen una actitud más negativa ante las nuevas propuestas.

4.4. La práctica educativa en el centro. Descripción

Entendemos por práctica educativa todas aquellas acciones dirigidas a la enseñanza y al aprendizaje de contenidos curriculares que se ofrecen en el entorno organizativo del aula escolar, ciclo formativo o cualquier otra estructura organizativa en el seno del centro educativo, mediante la interacción profesor-alumno, alumno-alumno o bien alumno individualmente en procesos de autoaprendizaje.

Desde esta perspectiva se han descrito, a través de una escala graduada de más a menos, las estrategias de organización del trabajo escolar más frecuentes, de modo que se pueda configurar un perfil de la actuación del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para conseguir este fin se han confeccionado, en primer lugar, tablas de frecuencias que han aportado porcentajes sobre la realización de determinadas estrategias; en segundo, las variables pertenecientes al bloque B. b1) del

cuestionario QUAETAE, referidas a las prácticas educativas que desarrolla el profesorado en las aulas y/o en los ciclos o departamentos, se han correlacionado para conocer las diferencias significativas o no entre ellas y poder establecer las relaciones existentes.

En tercer lugar se han interrelacionado con las concepciones respecto al tratamiento de la diversidad que los propios profesores mantenían, con la actitud ante el cambio y con el concepto de agrupamiento homogéneo y heterogéneo de los alumnos para comprobar la posible relación entre concepciones y prácticas educativas de aula en general.

Por último, se ha aplicado la técnica de Escalamiento Multidimensional para agrupar las variables referentes a la práctica de aula según dos dimensiones: a) el tipo de práctica que se lleva a cabo y b) la implicación que ésta supone.

En la primera dimensión: **el tipo de práctica docente que el profesorado lleva a cabo** se han considerado dos aspectos: el primero, el carácter unificador-diversificador de las prácticas y, el segundo, el referido a la frecuencia de la aplicación de uno u otro tipo de prácticas. En el primer caso, entendemos el tipo de práctica como un contínuum que va de las más unificadas a las más diversificadas, situándose toda práctica docente en alguno de los puntos de esta línea continua imaginaria. En este sentido he considerado prácticas de carácter unificador a aquellas que ofrecen estrategias de enseñanza-aprendizaje igual para todos y con pequeños ajustes individuales y, por otro lado, prácticas docentes de carácter diversificador a aquellas que ofrecen estrategias diferentes para cada uno de los alumnos o para cada grupo de ellos, de forma que se ajusten a las necesidades individuales y grupales de los destinatarios de la enseñanza. A su vez en esta dimensión, he considerado la frecuencia con que el profesorado propone prácticas de uno u otro tipo.

La segunda dimensión: **implicación que la práctica supone respecto al tratamiento de la diversidad**, he considerado como implicación del profesorado en sus prácticas el grado de dedicación al alumno que estas prácticas implican, así como el esfuerzo que comportan desde la perspectiva de dar respuesta a las necesidades educativas individuales y sociales de los alumnos.

4.4.1. Descripción de la práctica docente de aula en el marco del centro educativo. Tipología

La concepción actual de la tarea docente del profesorado se centra en principios de intervención colegiada del profesorado en el marco de la institución educativa. Difícilmente se sostiene la idea de la insularidad de las prácticas docentes, como en tiempos más o menos lejanos se ha practicado. Cada vez más, la docencia en los centros es cosa de un equipo de profesores que conforma el claustro del centro, en

claro consenso con el resto de la comunidad educativa implicada en los procesos educativos.

En este sentido se ha analizado la práctica docente del aula. Es decir, se han analizado las estrategias de organización del trabajo escolar que se aplican en las aulas dentro de un planteamiento general del tratamiento a la diversidad en el centro educativo.

El bloque B. b1) del cuestionario QUAETAE plantea diez ítems que recogen **la práctica educativa de aula y/o de ciclo**. El último de ellos está compuesto por dos cuestiones más. Recogen distintas estrategias que van desde las de carácter más unificador, en el sentido anteriormente descrito; es decir, estrategias que promueven una enseñanza igual para todos o con pequeñas matizaciones individuales, a estrategias de carácter más diversificador; esto es, que proporcionan una enseñanza ajustada a las necesidades individuales o sociales de los alumnos a través de diversos medios educativos.

Los cuatro primeros ítems responden a prácticas relacionadas con la clase magistral ante el colectivo de alumnos, en la que la exposición del profesor se complementa con ejercicios de aplicación igual para todos y, en caso de dudas, con explicaciones generales para todo el grupo clase (ítem 1. bloque B. b1).

O bien prácticas de clases magistrales en las que las explicaciones se dirigen a alumnos concretos en los momentos de dudas o de repetición de conceptos o procedimientos no comprendidos (ítem 2). El tercer ítem hace referencia a la práctica de constitución de pequeños grupos de trabajo después de una explicación colectiva para aplicar ejercicios comunes (ítem 3). El cuarto se ha preguntado explícitamente por las características de la aplicación a través de ejercicios iguales para todos (ítem 4), con el fin de contrastar con el ítem 5, que preguntaba sobre la frecuencia de intervenciones docentes en las que incluyeran actividades programadas según diferentes grados de dificultad atendiendo a los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje de los alumnos. A partir de este ítem se progresa en la diversificación de situaciones y estrategias educativas.

El ítem 6 hace referencia a las prácticas de agrupamiento flexible basados en las capacidades y niveles de conocimiento semejante dentro del aula o el ciclo, entendidos como una forma incipiente de diversificación a través de la flexibilidad y siendo consciente de la cierta uniformidad que supone lo aparentemente homogéneo de la situación grupal.

El refuerzo fuera y dentro del aula se considera una forma de atender la diversidad del alumnado, aunque con carácter diverso. El primer tipo de intervención se lleva a cabo fuera del aula, en las aulas llamadas de *educación especial*, atendidas por un profesorado especialista dedicado a las tareas de apoyo y ayuda específica para superar dificultades temporales o graves en algunos casos. El alumno abandona el grupo-clase y su actividad para pasar durante un horario determinado al aula de

educación especial y ser atendido individualmente o en pequeños grupos de dos a cuatro alumnos.

El refuerzo dentro del aula lo suele llevar a cabo también el profesorado especialista en el interior del aula ordinaria, trabajando en colaboración directa con el tutor o tutores, ajustando la ayuda a las necesidades del alumno en particular y a la situación grupal que está viviendo. A pesar de que la coordinación entre profesorado especialista y tutores se debe dar en ambos casos, el segundo es de características más claras y directas, no debiendo, por otro lado, abandonar el alumno el grupo-clase de origen para lograr seguir adecuadamente su progreso (ítems 7 y 8).

Los ítems 9, 10, 11 y 12 tienen por finalidad comprobar la frecuencia de realización de estrategias de organización social e individual del trabajo distinta a las de agrupamiento flexible de alumnos o las estrategias anteriormente descritas. Se refieren a las actividades que se han dado en llamar *rincones*, *talleres*, *contratos* o bien una combinación de todas ellas.

De entre todas las variantes que se llevan a cabo de estas estrategias, entendemos por rincones a aquella organización del trabajo que con carácter individual lleva a cabo cada alumno, pasando por actividades diversas organizadas en diferentes rincones del aula o del ciclo. Cada espacio que se considera un rincón constituye una situación distinta de aprendizaje para el alumno y mantiene un eje de conocimientos curriculares que se desarrolla en él. Generalmente han tenido una gran aceptación en el ámbito de la educación infantil y en los primeros ciclos de educación primaria, así ciclo inicial y ciclo medio, siendo casi una estrategia desconocida en el ciclo superior.

Fomentan la autonomía personal y motiva el trabajo individual adaptado al ritmo y a las capacidades de aprendizaje de cada alumno. Son frecuentes rincones como: el de la casita de muñecas, el del juego, el del teatro...

Reciben el nombre de *talleres* las estrategias que generan situaciones educativas grupales, en función de las actividades que hay que desarrollar; de modo que, en espacios concretos, grupos reducidos de alumnos trabajan en actividades básicamente procedimentales, de forma cooperativa. Fomentan la interacción entre iguales y el trabajo común y de colaboración entre los componentes del grupo.

Por el contrario, los *contratos* es una estrategia de carácter individual que establece un compromiso entre profesor y alumno para llegar a aprender unos contenidos curriculares concretos que de mutuo acuerdo consideran interesantes aprender. Se firma un contrato entre ambos donde se especifican las condiciones de tiempo, medios y proceso de realización, teniendo que ser entregado el trabajo en unos periodos que ambos respetarán. Se trata de potenciar el compromiso, la implicación del

alumno a través de un aprendizaje hecho a medida (Véase Monográfico sobre Atención a la Diversidad. Cuadernos de Pedagogía núm. 212. Fontalba. Barcelona).

El profesorado ha respondido a estos ítems a través de una escala del 1 al 5 en la que 1 indica que siempre realiza esa práctica; 2 significa que lo hace habitualmente; 3, en ocasiones puntuales; 4 casi nunca; y 5 nunca. A través de esta escala se establece una graduación de más a menos frecuencia en su práctica.

La tabla 8.28 expresa la frecuencia de respuestas indicadas en porcentajes del grupo de profesores que contestan, indicándose también el porcentaje de profesores que no han contestado. Mientras que la tabla 8.29 expresa la relación existente entre las variables estudiadas, recogiendo a través de una correlación las diferencias significativas que hay entre ellas.

El análisis e interpretación de los datos obtenidos permite dibujar un perfil aproximado de la práctica docente que se viene realizando, según manifestación del propio profesorado, en las aulas, en los ciclos y en los centros, como resultante de las dos acciones anteriores.

Según estos datos se configura un primer gran ámbito de actuación del profesorado que mantiene como estrategia prioritaria la clase magistral, consistente en una explicación general dirigida al grupo clase, con ejercicios de aplicación posterior de lo explicado y repeticiones generales de dudas particulares. Interpretando los datos de la tabla 8.28. se observa que la clase magistral de este tipo la desarrolla siempre o habitualmente un 80.8% del profesorado y que no lo hace casi nunca o nunca un 5.2%.

Le sigue la clase magistral con repeticiones y resolución de dudas individuales, así como la práctica de ejercicios iguales para todos los alumnos a partir de pequeñas explicaciones introductorias anteriores o posteriores a su ejecución. En este caso la realiza siempre o habitualmente un 69.8%, mientras que sólo un 4.1% no lo hace nunca o casi nunca. Algo parecido ocurre con los ejercicios en los que un 76.3% del profesorado practica y sólo un 9% no lo hace nunca o casi nunca.

Estas estrategias se complementan en cuanto a la frecuencia con la agrupación de alumnos en pequeños grupos dentro del aula, que desarrollan de forma individual o en ocasiones de forma colaborativa los ejercicios de aplicación derivados de las explicaciones que el profesor ha realizado anteriormente. Esta estrategia tiene un carácter más ocasional: el 59% la practica algunas veces; un 30,4 % lo hace siempre o habitualmente y un 10.3 % no lo hace nunca o casi nunca.

Un segundo ámbito de actuación contempla estrategias que parten de la unificación pero que tienden cada vez más a la diversificación. Los criterios son la homogeneidad de contenidos graduados según dificultad de aprendizaje en su realización individual o grupal. Individual lo conforman la propuesta de actividades graduadas en diferentes grados de dificultad que realizan los alumnos en el aula según el ritmo de aprendizaje individual y/o los agrupamientos de alumnos según diferentes

niveles de conocimientos organizados en el entorno del aula o en el del ciclo, según la versión grupal.

En el primer caso, los profesores manifiestan que proponen este tipo de actividades graduadas siempre o habitualmente un 51.7%; un 32% lo hace en ocasiones y un 18% nunca o casi nunca.

En el segundo caso, practica agrupamientos flexibles por niveles con menor frecuencia que en el caso anterior un 22.6%, lo hace en ocasiones un 31.1% y nunca o casi nunca un 46.5%. Lo que nos lleva a pensar que este tipo de agrupamiento en el entorno del aula no son muy practicados y lo son más en el marco del centro.

Un tercer ámbito lo constituyen prácticas de rasgos más diversificadores. Entre éstas se han considerado las de carácter individual como las prácticas de refuerzo fuera y dentro del aula y las de tendencia grupal como rincones, talleres, contratos o combinaciones de éstas.

El refuerzo individual fuera del aula, realizado por un profesorado especialista y como complemento o ayuda a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en el aula ordinaria, es el más frecuente. Así, siempre o habitualmente lo hace un 56.9% y nunca o casi nunca un 29.9%. Le sigue en frecuencia el refuerzo individual dentro del aula, en el que la ayuda del especialista en el entorno de trabajo habitual del alumno permite superar los inconvenientes de abandonar el aula y de apartarse del grupo de referencia. Un 42.7% lo practica siempre o habitualmente, un 23.6% lo hace en ocasiones y un 32.7% no lo hace nunca o casi nunca.

El resto de estrategias de este ámbito mantiene una frecuencia semejante, siendo el taller y el contrato los que más se practican en ocasiones. Los rincones, talleres, o contratos los hacen siempre o habitualmente entre un 10 a un 15% de los profesores y nunca o casi nunca de un 50 a un 60%, siendo lo menos practicado la combinación de varias estrategias. Un 86.4% no lo practica nunca o casi nunca y sólo un 5.5% lo hace siempre o habitualmente.

Una primera interpretación de los datos puede llevar a considerar que el profesorado tiende a reproducir aquellas prácticas que le son conocidas y que han venido practicando tradicionalmente tal como son las clases magistrales con ejercicios de aplicación y con adaptaciones inmediatas a las necesidades de comprensión o de aplicación de los alumnos que lo requieren. Además de detectar esta tendencia, se puede observar que se agrupa a los alumnos en pequeños grupos sólo cuando la ocasión lo requiere; es decir, cuando el tipo de actividad invita a realizarla en grupo y no cuando el alumno requiere del grupo para enriquecer sus aprendizajes. Sin embargo, consideran que proponen actividades graduadas según distintas dificultades de forma habitual, ya que hacen propuestas de ejercicios variados para un mismo contenido y ajustan su realización a las necesidades de algunos alumnos que lo requieren.

La estrategia más frecuentemente adoptada por el profesorado es la del refuerzo fuera del aula, que sigue siendo la que más frecuentemente es considerada por los profesores como respuesta a la diversidad. A pesar de ello, cerca de un 30% la cuestionan y no la practican, ya que argumentan que detectan algún riesgo de discriminación hacia los alumnos que forman estos grupos de refuerzo y quedan desconectados del ritmo y clima del aula de referencia. La estrategia refuerzo dentro del aula aún es poco aceptada, así como el resto de estrategias analizadas (rincones, talleres, contratos, varias).

Debo destacar el caso de la práctica de agrupamientos flexibles homogéneos en el aula, sobre un 22% lo practica de forma habitual, siendo mayoría los que lo hacen puntualmente o no lo hacen. Este tipo de agrupamientos en el aula difieren de los organizados en los ciclos desde planteamientos de centro, ya que se trata de grupos de niveles semejantes organizados por el profesorado en el aula para aprendizajes concretos. Por último, hay que destacar el hecho de que un 27% del profesorado no contesta al ser preguntado sobre sus prácticas docentes.

Práctica educativa de aula.	Clase magistral: explicación y ejercicios para todos	Clase magistral: explicación y ejercicios con ajustes individuales	Grupos pequeños con ejercicios generales	Estrategia común y ejercicios iguales	Estrategia común y actividades graduadas según dificultades
Siempre	53.6%	28.1%	6%	10.3%	15.7%
De forma habitual	27.2%	41.7%	24.4%	66.1%	34%
En ocasiones	14%	23.4%	59.4%	14.6%	32%
Casi nunca	0.9%	3%	6%	2.6%	12%
Nunca	4.3%	3.8%	4.3%	6.4%	6%
No contesta	27%				

Tabla 8.28. Frecuencia con que el profesorado practica estas estrategias de organización social y/o individual del trabajo escolar.

Práctica educativa de aula	Agrup. flexibles homogén	Refuerzo fuera del aula	Refuerzo dentro del aula	Rincón	Taller	Contrato	Varias
Siempre	9.4%	26.1%	15.7%	3.5%	5.3%	4.5%	1.4%
De forma habitual	13.2%	30.8%	27%	7%	10.2%	12.7%	4.1%
En ocasiones	31.1%	13.2%	23.6%	11.3%	21.7%	32.6%	8.1%
Casi nunca	17.9%	5.1%	8.7%	10%	8%	7.2%	8.6%

Nunca	28.5%	24.8%	25%	68.3%	55%	43%	77.8%
No contesta	27.2%						

Tabla 8.29. Frecuencia con que el profesorado practica estas estrategias de organización social y/o individual del trabajo escolar.

Una vez descrito el perfil de las prácticas educativas más frecuentes en las aulas y en los centros educativos, se ha llevado a cabo un contraste entre las medias de los grupos de profesores que practican cada una de las estrategias, con la finalidad de aceptar o rechazar la hipótesis nula: *no existen diferencias significativas entre los dos grupos*. Para este análisis se ha aplicado el procedimiento T-Test del SPSS.

Este procedimiento parte del cálculo de las medias de los dos grupos, sus desviaciones estándares y el error estándar y contrasta los datos con las tablas de la t de Student, dando los valores de T, según grados de libertad y el nivel de significación, es decir probabilidad de error al rechazar la hipótesis nula (p).

Puede rechazarse la hipótesis nula en el caso de las variables que muestran diferencias significativas. Es decir las diferencias entre las medias de los grupos no se deben al azar sino que se influyen en los pares de variables que se recogen en la tabla 8.30.

Se acepta la hipótesis nula en los pares: *pequeño grupo-refuerzo fuera del aula, actividades graduadas-refuerzo fuera del aula*. De modo que las diferencias entre las medias de los grupos de profesores que han manifestado practicar la estrategia de pequeño grupo, actividades graduadas y los que dicen, en ambos casos, practicar el refuerzo fuera del aula son debidas al azar, no siendo independientes como en todos los casos anteriores.

	Clase magistral	Clase mag. repetición	Pequeño grupo	Ejercicios iguales	Actividad graduada	Aflexibles niveles
Clase magistral		t= -5.17 p=0.000	t=-13.3 p=0.000	t=-8.98 p=0.000	t=-9.36 p=0.000	t=-16.08 p=0.000
Clase mag. repetición			t=-8.95 p=0.000	t=-2.28 p=0.024	t=-5.93 p=0.000	t=-13.4 p=0.000
Pequeño grupo				t=6.21 p=0.000	t=2.51 p=0.013	t=-7.59 p=0.000
Ejercicios iguales					t=-3.53 p=0.008	t=-11.13 p=0.000
Actividad graduada						t=-9.66 p=0.000

	Refuerzo fuera	Refuerzo dentro	Rincón	Taller	Contrato	Combinac.
Clase magistral	t=-8.58 p=0.000	t=-12.08 p=0.000	t=-24.06 p=0.000	t=-21.16 p=0.000	t=-19.01 p=0.000	t=-31.79 p=0.000
Clase mag. repetición	t=-5.32 p=0.000	t=-8.93 p=0.000	t=-22.09 p=0.000	t=-18.97 p=0.000	t=-15.93 p=0.000	t=-29.21 p=0.000
Pequeño grupo		t=-2.25 p=0.025	t=-18.25 p=0.000	t=-13.23 p=0.000	t=-10.22 p=0.000	t=-23.91 p=0.000
Ejercicios iguales	t=-3.97 p=0.000	t=-6.77 p=0.000	t=-19.68 p=0.000	t=-16.29 p=0.000	t=-13.59 p=0.000	t=-25.54 p=0.000
Actividad graduada		t=-3.75 p=0.000	t=-17.32 p=0.000	t=-13.04 p=0.000	t=-11.18 p=0.000	t=-21.50 p=0.000
A.Flexible niveles	t=5.72 p=0.000	t=3.62 p=0.000	t=-8.10 p=0.000	t=-4.48 p=0.000	t=-2.05 p=0.000	t=-11.32 p=0.000
Refuerzo fuera		t=-2.33 p=0.021	t=-13.80 p=0.000	t=-10.15 p=0.000	t=-8.04 p=0.000	t=-15.65 p=0.000
Refuerzo dentro			t=-11.99 p=0.000	t=-8.89 p=0.000	t=-6.09 p=0.000	t=-15.38 p=0.000
Rincón				t=3.87 p=0.000	t=6.10 p=0.000	t=-3.10 p=0.002
Taller					t=3.22 p=0.001	t=-6.57 p=0.000
Contrato						t=-9.86 p=0.000
Combinac.						

Tabla 8.30. T-Test contraste entre las medias de los grupos. Variables del bloque B. b1). Práctica educativa de aula. Diferencias significativas entre ellas.

Este contraste permite demostrar que son diferentes las variables que configuran el bloque de información relativa a la práctica educativa de los profesores, por lo que se hace necesario buscar similitudes entre ellas a través de técnicas como la del Escalamiento Multidimensional.

Descartar el elemento azar entre los grupos, nos lleva a establecer posibles influencias entre ellos, que puedan configurar una tipología determinada de grupos que lleven a cabo prácticas de tendencia distinta. En esta línea se han continuado los análisis, aplicando la técnica de escalamiento multidimensional.

La técnica del escalamiento multidimensional (MDS).

Esta técnica parte del supuesto conceptual de que *dada una serie de n elementos sobre los cuales se perciben un conjunto de similitudes o disimilitudes, es posible encontrar un espacio, dotado de una determinada métrica, tal que para una adecuada dimensión se encuentra una configuración de N puntos para los que hay una correspondencia entre sus distancias y las similitudes percibidas* (Sierra, 1986 en Matas,1997).

El objetivo principal del MDS es la construcción de un espacio métrico con el menor número de dimensiones posibles, que permita representar las proximidades entre los elementos con el mayor grado de fidelidad (Pedret, en Bisquerra, 1989).

Para comprender esta técnica es necesario precisar conceptos como proximidad, dimensionalidad. Entendiendo por **proximidad** entre dos elementos el *valor que expresa la similitud o la distancia que existe entre dos objetos* y por **dimensionalidad** el *número de dimensiones necesarias para representar un conjunto de objetos a partir de los índices de proximidad obtenidos* (Matas,1997:258).

En este caso se ha utilizado la distancia euclidiana definida como la raíz cuadrada de la suma de las diferencias entre los elementos al cuadrado. El algoritmo ALSCAL es el empleado en el SPSS 6.0 y incorpora dos índices de bondad del ajuste: S-stress de Young y Stress de Krustal, la correlación múltiple al cuadrado (RSQ) y el diagrama de Shepard. *Los dos primeros S-stress y Stress de Krustal están en función de la dimensionalidad del espacio geométrico obtenido.*

El índice de correlación al cuadrado (RSQ) es un índice del porcentaje de la varianza explicada para la configuración obtenida. Un buen ajuste implica valores de $RSQ > 0.95$.

El diagrama de Shepard permite detectar anomalías en la configuración obtenida. Es una gráfica en la que el eje de abscisas representa las disparidades y el eje de ordenadas representa las distancias. En tanto que la configuración no presente anomalías, la representación gráfica proximidad versus distancias se habría de ajustar a una línea recta (Matas, 1997: 260).

Aplicada la técnica de escalamiento multidimensional para la práctica educativa de aula, se han hallado dos dimensiones (Stress=0.07539, RQS= 0,98104) que agrupan

las estrategias en dos grandes bloques: la que daremos en llamar ***tipo de práctica educativa***, que contempla un contínuum en la tipología de las prácticas docentes que va desde la de carácter unificador, en el sentido ya decrito, a la de carácter diversificador, (Dimensión I). La segunda dimensión hace referencia a ***la implicación que estas prácticas suponen para el tratamiento de la diversidad*** (Dimensión II).

Conforman la Dimensión I: ***el tipo de práctica docente***, las estrategias distribuidas a lo largo de la abscisa del gráfico, de derecha a izquierda según su carácter unificador (de 3 a 0) o diversificador (de 0 a -3) de las mismas y la Dimensión II: ***la implicación que suponen estas prácticas***, según el eje de ordenadas. De forma que muestra mayor grado de implicación las distribuidas en el cuadrante inferior izquierdo (-1-0) y menor, las distribuidas en el cuadrante superior izquierdo (0-1.5).

Cada estrategia que el profesorado practica es representada por un punto en el espacio, definido por las puntuaciones obtenidas en cada una de las dos dimensiones. De tal modo que la práctica de refuerzo fuera del aula que aparece en el gráfico 8.4 en el cuadrante superior derecho debiéramos interpretar que se trata de una estrategia tendente a ser unificadora y de muy poca implicación en el tratamiento de la diversidad por parte de los profesores tutores, ya que entre otras razones estos grupos de refuerzo externo a las aulas suelen estar a cargo del profesor especialista en educación especial del centro y la corresponsabilidad suele ser un factor aún débil que hay que potenciar en los centros.

Por otro lado, la estrategia de refuerzo dentro del aula, situada en el cuadrante inferior derecho, si bien tiende a tener un carácter unificador se halla en un punto cercano al 0, lugar intermedio que le hace no definirse de una forma absoluta y, a su vez, se sitúa respecto al eje de ordenadas en una posición (-4) que indica un alto grado de implicación respecto al tratamiento de las necesidades individuales.

De esta forma se hallan situadas cada una de las estrategias recogidas. (Véase el gráfico 8.4)

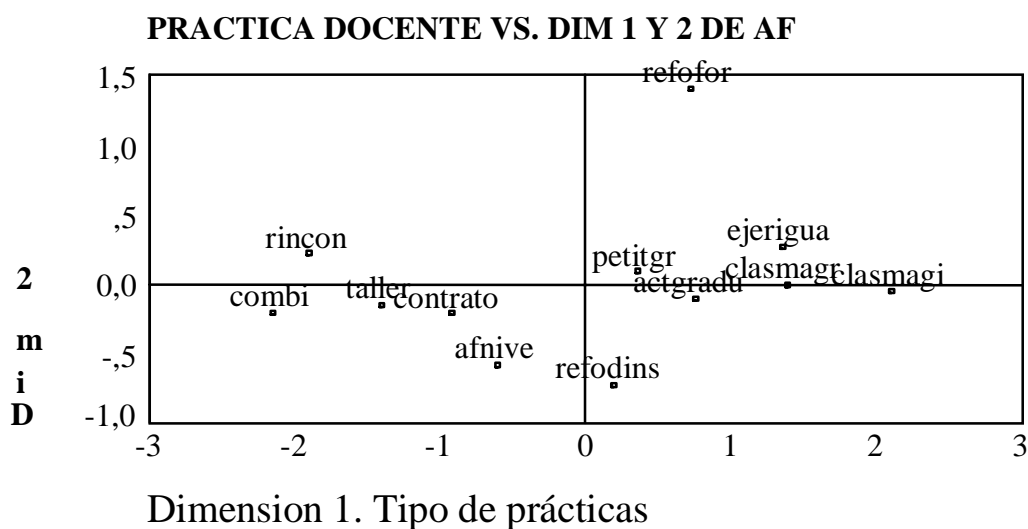


Gráfico 8.4 Dimensiones de la práctica educativa del aula.

Por ejemplo, con un Stress=0.09500 y una varianza explicada del 95% (RSQ=0.95876) en él, se puede observar que la práctica de la clase magistral se configura en torno a la dimensión 1 (tipo de práctica) en 2.1047 y en la dimensión 2 (implicación) en -0.0756. De ahí que se pueda afirmar que se trata de una estrategia de características unificadoras y de escasa implicación en lo referente a la atención individual del alumnado.

ESTRATEGIAS PRACTICADAS	DIMENSIÓN 1 TIPO DE PRÁCTICAS	DIMENSIÓN 2 IMPLICACIÓN EN LAS PRÁCTICAS
CLASE MAGISTRAL	2.1047	-0.0756
CLASE MAG. REP.IND.	1.4012	0.0753
PEQUEÑO GRUPO	0.3490	0.0814
EJERCICIOS IGUALES	1.3807	0,2431
ACTIV. GRADUADAS	0.7493	-0.3081
AF. NIVEL CONOCIM.	-.5755	-0.6051
REFUERZO FUERA	0.7616	1.4689
REFUERZO DENTRO	0.1661	-0.6402
RINCON	-1.8970	0.1299
TALLER	-1.3873	-0.0098
CONTRATO	-0.9314	-0.1906
COMBINACIÓN	-2.1213	-0.1692

Tabla 8.31.M.D.S. Dimensiones de la práctica docente de aula/ centro.

Reconocidas estas dos dimensiones, se han querido estudiar dos aspectos organizativos que pueden condicionar el tratamiento de la diversidad y, por tanto, las prácticas de agrupamientos flexibles que nos ocupan. En primer lugar, *el tipo de centro en que se realizan las prácticas*; y en segundo lugar, *la composición de las aulas y la distribución de la diversidad en cuanto a los aprendizajes*.

Se trata de conocer si existen diferencias significativas en las prácticas según se realizaran en un centro público, privado o desde la perspectiva de un equipo de asesoramiento psicopedagógico, además de poder describir qué tipo de práctica es más frecuente en los centros y en qué medida influye el número de alumnos por clase y la composición de la misma en el tratamiento de la diversidad.

En primer lugar, existen diferencias significativas entre tipo de centro y prácticas educativas. Los datos para los centros públicos muestran diferencias significativas con los centros privados concertados y las prácticas de los EAP. ($T = -16.34$, $p = 0.000$ tipo 1); ($T = -2.25$, $p = 0.025$ tipo 2); ($T = -3.85$, $p = 0.000$).

El tipo de prácticas difiere significativamente entre los centros públicos y los EAPs, así como los privados también difieren significativamente de los EAPs.

Tienden a una práctica más diversificada los centros públicos que los privados concertados ($F = 4.97$, $p = 0.007$). Estos dos tipos de centros difieren significativamente y no en los demás casos.

Según el gráfico núm. 8.5, en el eje de abscisas se sitúan el tipo de centro: público (1), privado concertado (2), EAPs (3). En el eje de ordenadas se sitúan las medias de las puntuaciones de la escala de prácticas frecuentes (1) a no prácticas (5). Interpretando el gráfico podemos ver que respecto al tipo de práctica la tendencia a la unificación se realiza habitualmente o siempre tanto en centros públicos como privados, siendo practicada sólo en ocasiones por los EAPs. Por su parte los centros públicos en ocasiones puntuales llevan a cabo prácticas que implican un tratamiento de la diversidad, los centros privados casi nunca y los EAPs que orientan pero no practican directamente este tipo de prácticas.

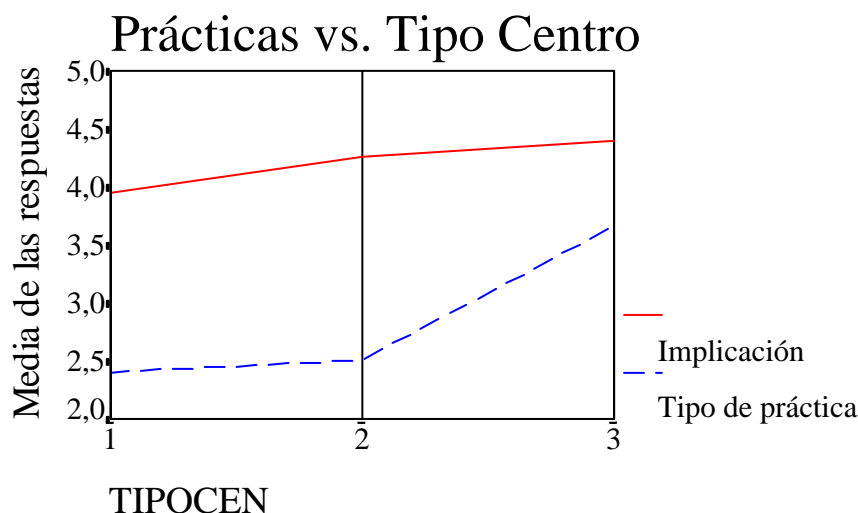


Gráfico 8.5. Prácticas vs. Tipo de centro.

Segundo, se ha analizado la relación existente entre ***el número de alumnos por clase, la distribución de la diversidad en ellas y el tipo de prácticas docentes realizadas por el profesorado.***

Se han obtenido diferencias significativas al aplicar pruebas no paramétricas de correlación como el coeficiente de Spearman entre las prácticas docentes, el núm. de alumnos por clases y la distribución de alumnos con relación a sus necesidades de aprendizaje.

De modo que se puede aceptar que existen diferencias significativas entre la tipología de prácticas y la implicación de estas prácticas en el tratamiento de la diversidad, así como que la implicación en las prácticas mantiene relación con el núm. de alumnos por clase y con la cantidad de alumnos que requieren asistencia por motivos de dificultades temporales. Sin embargo, no parece haber relación entre esta implicación y el número de alumnos con necesidades educativas graves o permanentes, ni con el número de alumnos que progresan de forma adecuada o consiguen realizar un aprendizaje satisfactorio, tal como en un principio pudiera parecer. Respecto al tipo de práctica de carácter unificador está relacionada con el número de alumnos con necesidades graves y con el de necesidades temporales, no así con el número de alumnos por clase, ni con el de alumnos que progresan con aprendizajes satisfactorios.

Por último, el número global de alumnos por clase está relacionado con la cantidad de alumnos con dificultades temporales y con el número de alumnos que no

presentan dificultades y avanzan satisfactoriamente. Estos dos tipos de alumnos se relacionan también entre sí (Véase en los gráficos 8.6. y 8.7). En el gráfico 8.6, el eje de abscisas muestra el número total de alumnos/clase y el eje de ordenadas la tipología de prácticas que se llevan a cabo de carácter unificador, en la parte inferior (1-2-3) siendo gradualmente de carácter diversificador, en la parte superior (4-5-6). En el segundo, el gráfico 8.7 el eje de ordenadas muestra el grado de implicación de las prácticas en el tratamiento de la diversidad.

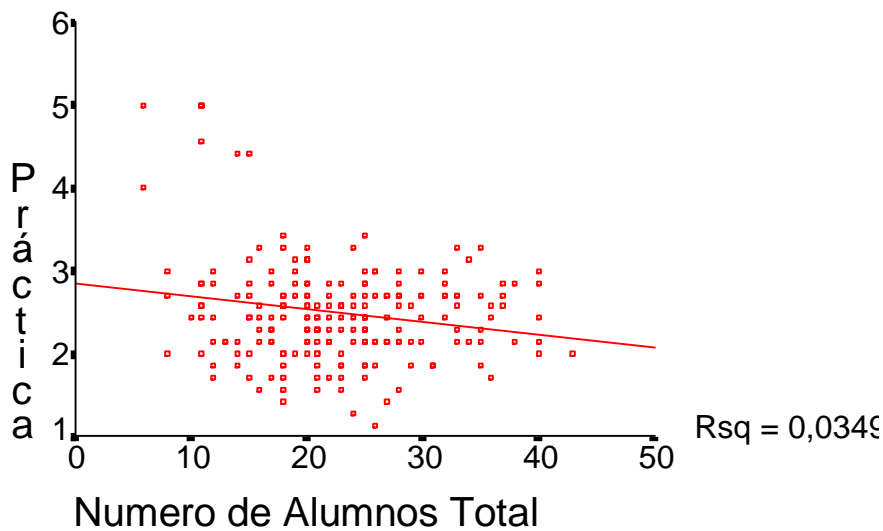


Gráfico 8.6. Núm. Alumnos clase vs. Tipo de práctica

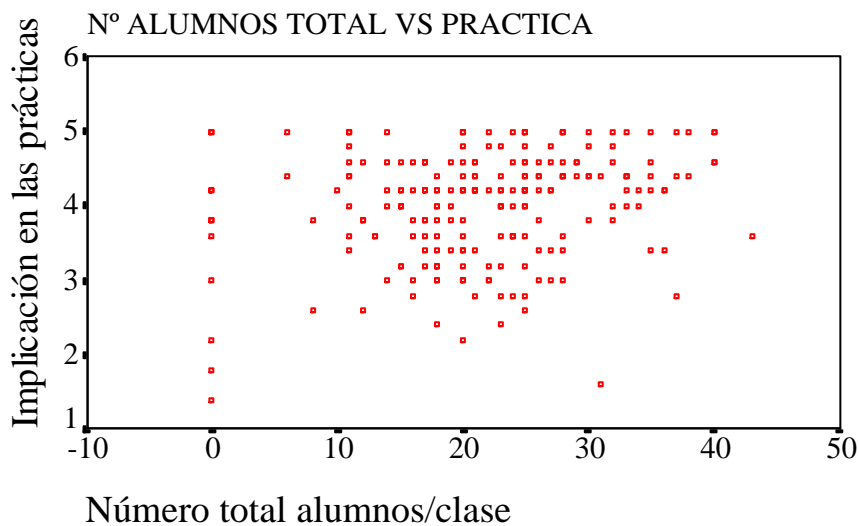


Gráfico 8.7. Núm. Alumnos clase vs. Implicación en las prácticas.

La cantidad de alumnos que aprenden satisfactoriamente se haya relacionado solamente con los alumnos que tienen dificultades temporales. Estas diferencias quedan recogidas en la tabla 8.32.

Práctica educativa de aula vs distribución diversidad	Implicación en las prácticas.	Tipo de prácticas	Nº total alumnos	Nº alumnos n.e. graves	Nº alumnos n.e. temporal	Nº alumnos aprendizaje avanzado
Implicación en las prácticas.						
Tipo de prácticas: unificadas-diversificadas	0.3763 p=0.000					
Nº alumnos clase	0.2094 p=0.001					
Nº alumnos n.e. graves		0.1776 p=0.004				
Nº alumnos n.e. temporales	0.2384 p=0.000	0.2454 p=0.000	0.3465 p=0.000	0.1705 p=0.000		
Nº alumnos aprendizaje avanzado			0.4010 p=0.000		0.2151 p=0.000	

Tabla 8.32. Diferencias significativas entre prácticas docentes de aula/centro y distribución de la diversidad.

Situación del tratamiento de la diversidad en el centro y tipo de prácticas educativas de aula y/o ciclo.

Aplicando la técnica del Escalamiento Multidimensional se ha interaccionado la situación en el centro respecto al tratamiento de la diversidad, con las dos dimensiones de la práctica: dimensión1, tipo de práctica: unificada/ diversificada, y la dimensión2: implicación de las prácticas en el tratamiento de la diversidad.

Cuando la situación de centro es positiva respecto al tratamiento de la diversidad se ha obtenido un Stress=0.9110 y un RQS=0.96700. En el caso de que el centro esté en una situación de replanteamiento y ponga condiciones (condicional), un Stress=0.12199 y un RQS=0.93078. En el caso de que el centro no haya hecho ningún planteamiento para dar respuesta a la diversidad (negativa), el análisis ha ofrecido un Stress=0.08461 y un RQS=0.96155. Los profesores que no contestan han supuesto un Stress=0.04050 y un RQS=0.99219.

En los gráficos 8.8, 8.9 y 8.10, el eje de abscisas muestra el tipo de práctica que llevan a cabo los profesores. Se sitúan las prácticas de carácter unificador (2-1-0) y diversificador (-1,-2,-3), según un contínuum de derecha a izquierda. En el eje de ordenadas la implicación de estas prácticas en el tratamiento de la diversidad. de mayor (-1, 0.5, 0) a menor (0.5,1).

En el gráfico 8.8 se recoge la distribución de las prácticas del grupo de profesores que considera que la situación de su centro es positiva respecto al tratamiento de la diversidad; es decir, expresan que en sus centros se han planteado qué significa el principio de atención a la diversidad y de qué modo se le puede dar respuesta. Han planificado las acciones tendentes a encontrar vías de aplicación de los principios adoptados en su Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto curricular; por tanto, han considerado que sus centros se hallan en una situación **positiva** respecto al tema.

En este primer caso, el gráfico muestra que a pesar de que el centro se ha planteado de forma institucional cómo llevar a cabo el tratamiento de la diversidad, en la realidad inmediata de las aulas se mantiene una práctica docente que tiende a la unificación con un grado bajo de implicación de esas prácticas en el tratamiento de la diversidad. Si bien es verdad que, cabe destacar la aplicación de las estrategias de taller y de contrato tendentes a la diversificación pero de un modo disperso. Si observamos las prácticas de agrupamientos flexibles por niveles en el aula o en el ciclo para estos profesores son una práctica poco diversificada que requiere un alto grado de implicación y esfuerzo si se quiere que responda a las necesidades educativas del alumnado.

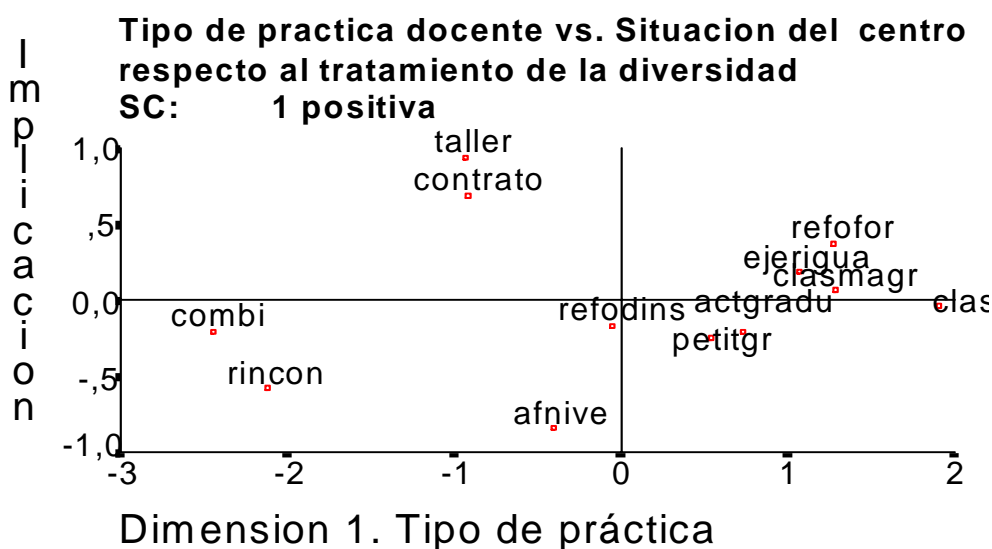


Gráfico 8.8. Tratamiento de la diversidad en el centro positivo vs. Tipos de prácticas docentes.

En el segundo caso, aquellos profesores que consideran que en su centro hay dificultades que se debieran superar respecto al tratamiento de la diversidad, pero que de momento no se superan; es decir, aquellos que la situación del centro en el que trabajan la ven, respecto a este tema, como **condicional**, el gráfico 8.9 muestra que sus prácticas se hallan en mayor grado distribuidas a lo largo del eje de abscisas, llevando a cabo de forma más regular prácticas de carácter unificador y también de carácter diversificador. Cabe señalar que, respecto a la dimensión 2, consideran que sus prácticas suponen un cierto grado de implicación respecto a ser respuesta a la diversidad. Tan sólo la práctica de hacer refuerzos fuera del aula está considerada al margen de esta implicación, ya que no es asumida por los profesores como responsabilidad del tutor.

Las estrategias de agrupamiento por niveles se sitúan en un punto neutral en cuanto a la dimensión 1, no destacan de ellas su carácter unificador, ni tampoco el diversificador y respecto a la dimensión 2, no suponen un grado considerable de implicación, no siendo una estrategia clara que trate la diversidad.

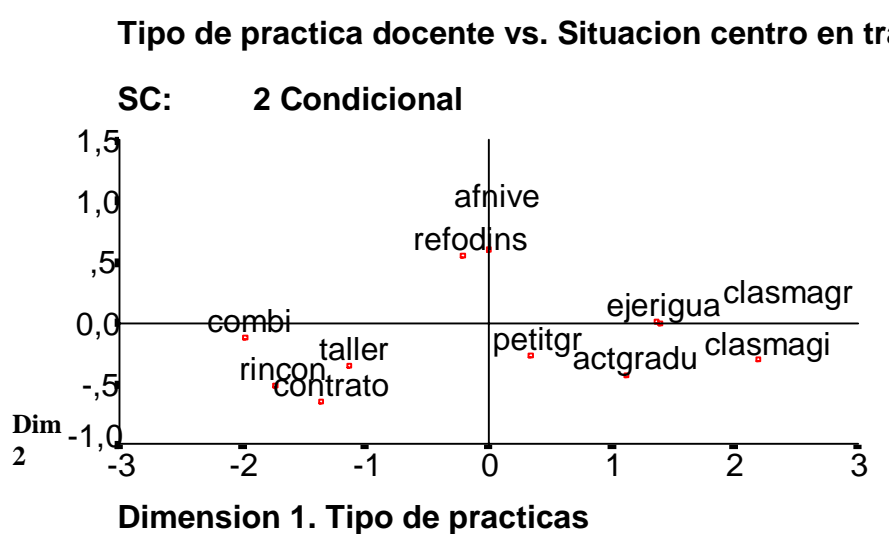


Gráfico 8.9. Tratamiento de la diversidad en el centro condicional vs. Tipos de prácticas docentes.

En tercer lugar, aquellos profesores que valoran la situación de su centro respecto al tema como *negativa*; es decir, que consideran que en su centro no se ha llevado a cabo ningún planteamiento sobre cómo atender a la diversidad, bien sea de forma momentánea, bien sea porque no ha surgido la necesidad de hacerlo, en el gráfico 8.10 se observa que, aún manteniendo la distribución del tipo de prácticas de forma semejante al caso anterior, se desplazan hacia el cuadrante superior derecho y hacia el cuadrante superior izquierdo, atendiendo a la dimensión 2; es decir, consideran que todas estas prácticas sean del tipo que sean: tendentes a la unificación o a la diversificación, no implican una respuesta a las necesidades educativas de cada alumno o bien no han reflexionado en torno a ellas, ni a su capacidad de dar respuesta a las diferencias individuales del alumnado.

Se puede observar como los agrupamientos flexibles, para este colectivo se sitúan en un punto semejante al grupo anterior, pero sin embargo difieren en que, para estos últimos, suponen muy poca implicación como modo de atender a la diversidad.

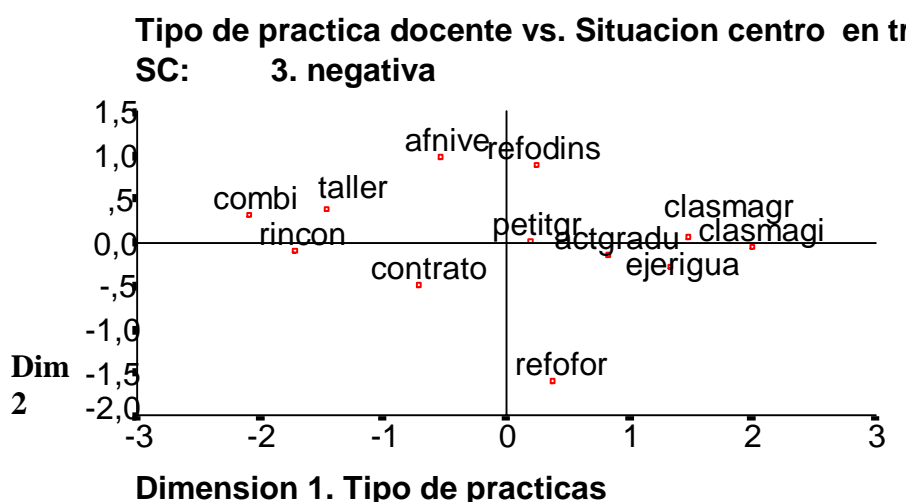


Gráfico 8.10. Tratamiento de la diversidad en el centro negativo vs. Tipos de prácticas docentes.

Una primera lectura de los datos lleva a interpretar la escasa relación entre las prácticas docentes de los profesores y los planteamientos institucionales.

La superación del individualismo en las prácticas educativas que llevan a cabo los profesores en las aulas por el trabajo colaborativo, como equipo docente de un centro, es una tarea difícil que debe ir construyéndose progresivamente en un periodo de tiempo próximo, pero que hoy por hoy está poco asumido.

4.4.2. Concepciones que subyacen a las prácticas educativas de aula. Identificación de dilemas entre pensamiento y acción.

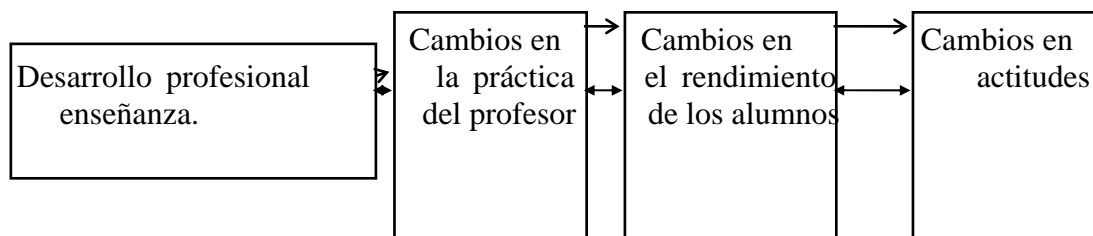
El cuarto propósito corresponde a ***comprobar la relación existente entre las concepciones del profesorado y su práctica educativa de aula y a identificar los dilemas entre pensamiento y acción.***

El estudio de esta relación nos permite profundizar en las variables personales que llevan a los profesores a realizar cambios en su práctica docente y con ello a avanzar en su desarrollo profesional. Según Richardson (1990), *los estudios sobre el cambio de los profesores se han dirigido a analizar dos variables principalmente: organizativas y personales. En el ámbito organizativo se han estudiado las normas y estructuras organizativas que favorecen o dificultan el cambio. A nivel personal se ha investigado la forma como las creencias, las actitudes, los conocimientos previos de los profesores influyen en las resistencias al cambio en los profesores.*

Los procesos de cambio en los profesores en el ámbito personal implican a dos dimensiones según Stein y Wang (1988): la valoración personal que el profesor realiza de la innovación: la eficacia del programa, sus metas, sus objetivos y la autopercepción o autoconcepto del profesor respecto a las propias posibilidades de llevar con éxito una innovación (en Marcelo y otros, 1991:222-223).

Hay diversas posiciones por parte de los autores que han estudiado el tema: unos consideran que para que los profesores se impliquen activamente en los procesos de innovación es necesario una actitud inicial de apertura y aceptación. Otros asumen que sólo cambiarán sus actitudes ante la eficacia de la innovación que se pretende implementar.

Marcelo representa esta idea señalada por Guskey (1986) con el siguiente esquema:



Originalmente se establece una dirección → de izquierda a derecha en la que el desarrollo profesional influye en los cambios en la práctica docente; éstos vienen condicionados por los cambios en el rendimiento de los alumnos y éstos últimos llevan a cambios en creencias y actitudes. Propongo la doble direccionalidad de los cambios.

Parto de la idea de que el pensamiento implícito del profesor configurado por sus conocimientos, creencias, bagaje de experiencias y actitudes han de ir cambiando de forma progresiva para que se vayan dando cambios en la práctica docente y que estos cambios en la práctica pueden generar, según la dirección de los cambios, mejoras en el rendimiento de los alumnos y en su propio desarrollo profesional.

En esta línea se ha tratado de investigar y esclarecer: **a) las concepciones sobre el tratamiento a la diversidad; b) sobre los agrupamientos flexibles homogéneos; c) los agrupamientos flexibles heterogéneos; d) las actitudes ante el cambio y e) los planteamientos de la reforma, poniéndolos en relación con sus prácticas docentes en las dos dimensiones estudiadas: prácticas unificadas vs diversificadas.**

Así, para **el concepto de tratamiento de la diversidad** se ha considerado el grupo de profesores que creen que el tratamiento de la diversidad pasa por un cambio de metodología, el grupo de los que piensan que el cambio ha de ser de carácter curricular y el grupo de los que consideran el cambio de tipo organizativo analizándose la relación que hay entre esas concepciones y el tipo de práctica que llevan a cabo.

Debido a que las variables pertenecientes al Bloque B a) (concepciones y actitudes del profesorado sobre el tratamiento de la diversidad) se han cuantificado, se ha aplicado una ANOVA con la prueba de Sheffé con cada una de las estrategias y las concepciones y actitudes planteadas, con la finalidad de ver si existían diferencias significativas entre ellas. Además la técnica de escalamiento multidimensional que nos ha facilitado las matrices de distancias euclidianas para cada una de las variables de la práctica, el Stress como índice de bondad del ajuste y el RQS que ha mostrado el porcentaje de varianza explicado. Con esos tres datos se ha configurado un espacio gráfico para cada una de las opciones que se puede ver en los gráficos núm. 8.11, 8.12, 8.13.

Respecto a la primera prueba, el análisis de la varianza nos lleva a afirmar que no son significativas las diferencias señaladas entre cada una de las estrategias practicadas y la concepción que tienen los profesores en torno al tratamiento de la diversidad, en ninguna ocasión la probabilidad de error es inferior a 0.05; por tanto, se puede considerar que no hay relación: cualquiera de los tres grupos de profesores practica en algún momento las estrategias planteadas.

En cuanto a la segunda prueba, las estrategias se agrupan, en torno a las mismas dimensiones, a pesar de que se distribuyan de forma algo distinta en los espacios gráficos señalados.

En el gráfico 8.11 se muestran las prácticas de aquellos profesores que identifican su intervención en el tratamiento de la diversidad con un **cambio de método**. Cuando se proponen innovar sus prácticas para poder atender a todos sus alumnos, adaptándose a sus necesidades educativas, se plantean innovar sus métodos de enseñanza. Consideran que el método es un elemento clave para conseguir este objetivo.

Analizadas las prácticas que ellos dicen llevar a cabo se observa una gran dispersión de las mismas respecto a la dimensión 1; es decir, respecto a la tipología de las mismas y su carácter unificador/diversificador. Sin embargo, todas ellas se sitúan en la zona media superior, respecto al grado de implicación en el tratamiento de la diversidad, excepto las clases magistrales, los grupos pequeños para actividades puntuales y las actividades graduadas por dificultades, que se realizan individualmente.

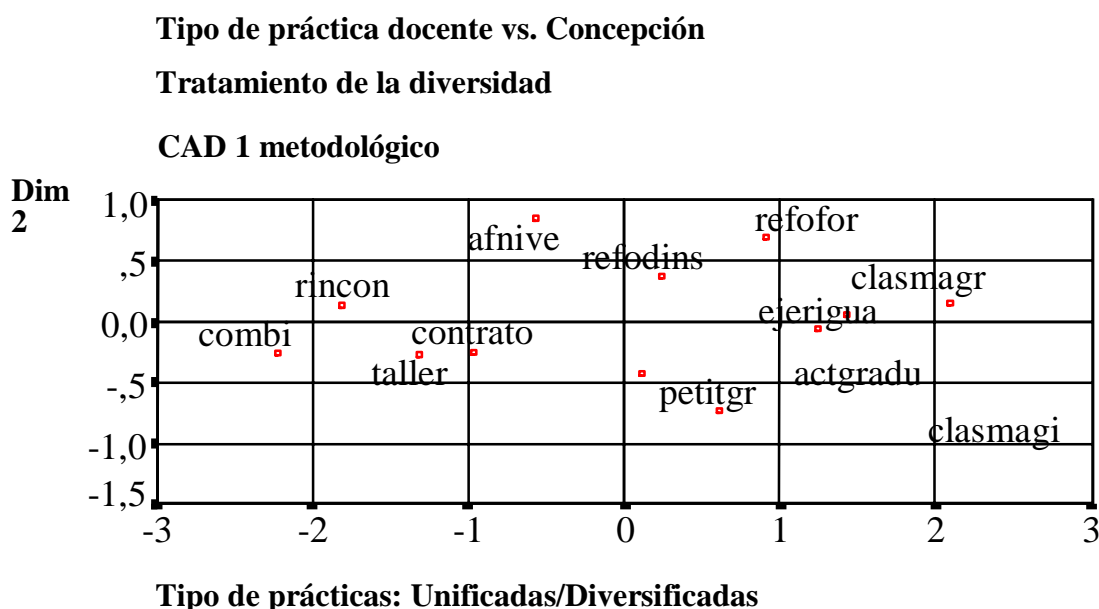


Gráfico 8.11. Tipo de práctica docente vs. Concepción tratamiento de la diversidad metodológico.

En su consideración, éstas implican un esfuerzo y una atención particular al alumno.

En el segundo grupo, aquellos profesores que identifican el tratamiento de la diversidad con realizar en sus prácticas docentes **cambios curriculares**, la distribución de éstas se observa en el gráfico 8.12.

Respecto a la tipología de sus prácticas se distribuye a lo largo del eje, de forma semejante al grupo anterior, a excepción de los grupos de refuerzo fuera del aula, que, en su consideración, requiere mayor grado de implicación que otras estrategias practicadas.

Hay que señalar la situación de los agrupamientos flexibles en el cuadrante superior izquierdo, en cualquiera de los tres grupos analizados, tal como se puede observar en el gráfico 8.12 siguiente.

En cualquier caso se puede interpretar que si bien es considerada una estrategia tendente a la diversificación, no supone una medida de atender a la diversidad ya que no implica un tratamiento individual desde ninguna de las concepciones recogidas; es decir, ni para los que creen en el método como eje del tratamiento, ni para los que creen en los cambios y adaptaciones curriculares ni para los que piensan que la nueva organización pudiera ser una vía para cumplir este objetivo.

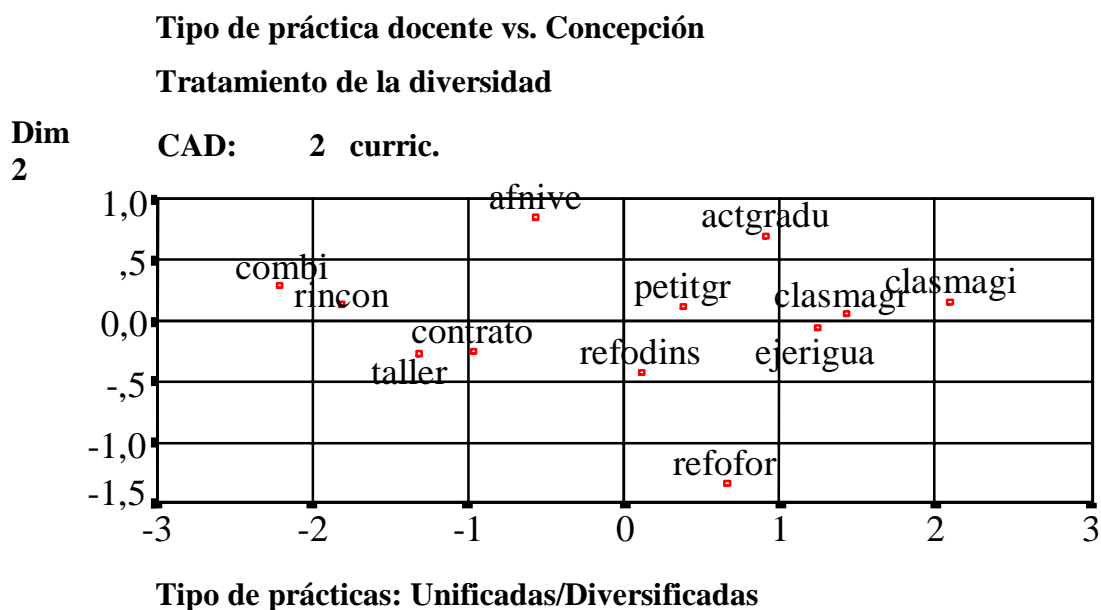


Gráfico 8.12. Tipo de práctica docente vs. Concepción tratamiento de la diversidad curricular

En el caso del tercer grupo, aquellos profesores que consideran que el cambio ha de ser de tipo **organizativo**; es decir, aquellos que para atender a las demandas educativas del alumnado piensan que es preciso innovar la organización de los grupos y buscar con esta organización nuevas formas de enseñar y, por tanto, nuevas estrategias para aprender, el gráfico 8.13 muestra la distribución de sus prácticas predominantemente situadas en el cuadrante inferior derecho e izquierdo de ambas dimensiones; es decir, al igual que en los dos casos anteriores practican todo tipo de estrategias, tanto tendentes a unificar las enseñanzas como a diversificarlas, según las situaciones que ellos consideran, pero se observa, a su vez, que para ellos estas prácticas suponen un alto grado de implicación respecto a tratar la diversidad.

Tal como he descrito en el párrafo anterior, los agrupamientos flexibles son considerados como una estrategia que diversifica en algo las opciones de enseñanza, pero no son una estrategia que implique una atención educativa individual del alumno.

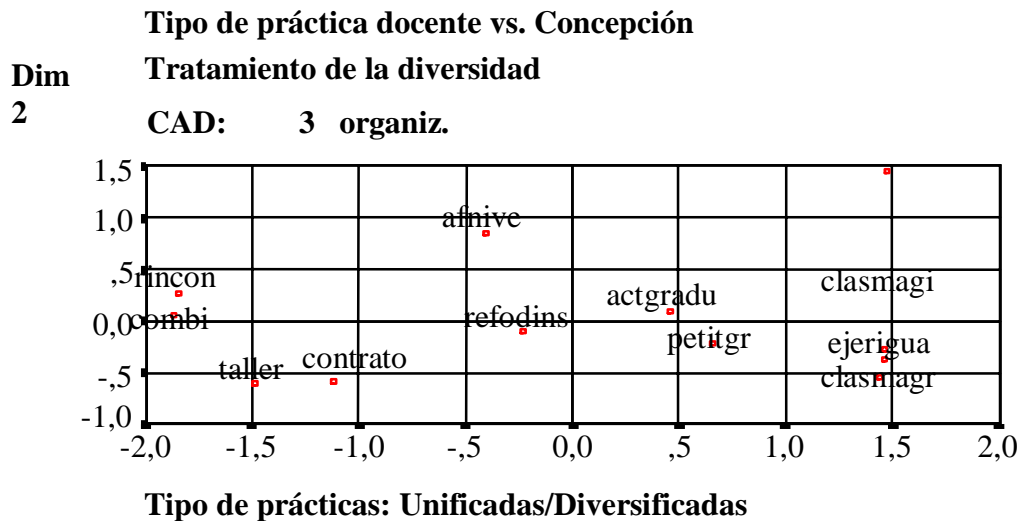


Gráfico 8.13. Tipo de práctica docente vs. Concepción tratamiento de la diversidad organizativo.

CONCEPTO TRATAM. DIVERS.	CAMBIO DE METODO		CAMBIO CURRICULAR		CAMBIO ORGANIZATIVO	
	TIPO PRAC.	IMPLIC A TRAT. DIV.	TIPO PRAC.	IMPLICA TRAT. DIV.	TIPO PRAC.	IMPLICA TRAT. DIV.
VS. ESTRATEGIAS PRACTICADAS						
CLASE MAGISTRAL	2.1450	-0.3310	2.0985	0.1564	1.4635	-0.2784
CLASE MAG. REP.IND.	1.2523	0.0324	1.4342	0.0687	1.4358	-0.5453
PEQUEÑO GRUPO	0.3919	-0.3096	0.3806	0.1171	0.6622	-0.2147
EJERCICIOS IGUALES	1.4589	-0.1788	1.2404	-0.0639	1.4643	-0.3731
ACTIV. GRADUADAS	0.7556	-0.2184	0.9168	0.7035	0.4585	0.0922
AF. NIVEL CONOCIM.	-0.4908	0.5264	-0.5666	0.8615	-0.4027	0.8489
REFUERZO FUERA	0.6992	1.0359	0.6590	-1.3304	1.4785	1.4508
REFUERZO DENTRO	0.0675	0.8950	0.1197	-0.4224	-0.2289	-0.1067
RINCON	-2.1005	-0.0178	-1.8073	0.1409	-1.8495	0.2780
TALLER	-0.9967	-0.6464	-1.3050	-0.2633	-1.4883	-0.6120
CONTRATO	-1.0812	-0.6040	-0.9598	-0.2551	-1.1213	-0.5877
COMBINACIÓN	-2.1012	-0.1838	-2.2105	0.2871	-1.8722	0.0480

Tabla 8.33. Concepción del tratamiento de la diversidad vs. práctica educativa de aula/centro.

Respecto a los cambios en el método el Stress=0.08628 y RQS=0.96545, de modo que se explica un 96% de la varianza en un buen ajuste a la linealidad.

En el segundo caso: cambios respecto a los aspectos curriculares sucede lo mismo, Stress=0.07490 y RQS=0.97216.

En el tercero: cambios de carácter organizativo, el Stress=0.08789 y el RQS =0.96427.

Dicho de otro modo, el hecho de que los profesores piensen que para llevar a cabo un buen tratamiento de la diversidad su actuación ha de consistir en cambiar de método, cambiar los contenidos u objetivos curriculares o cambiar los aspectos organizativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje no hace variar el tipo de práctica docente. Podemos decir que se lleva a cabo una práctica tal como en el apartado anterior se ha descrito: prioritariamente clases magistrales con ejercicios de aplicación, asistencia individual según necesidades y una graduación de más a menos frecuencia en relación a formar pequeños grupos, a proponer actividades graduadas por dificultades, a organizar agrupamientos flexibles homogéneos según niveles de conocimientos, rincones, talleres, contrato y muy raramente combinan estas estrategias.

Lo más destacable del análisis lo proporciona la tendencia que se refleja en las distribuciones: menor grado de implicación de sus prácticas en el tratamiento de la diversidad en el grupo que considera los cambios curriculares, frente a la tendencia a una mayor implicación en los que consideran necesarios los cambios organizativos. Los que valoran el cambio de método sitúa sus prácticas muy próximas a la distribución muestral.

Así pues se puede recoger un primer dilema entre pensamiento y acción: **la concepción que tiene el profesorado de cómo atender a la diversidad no está vinculada a su práctica docente.** *Corresponde más a deseos e ilusiones que a realidades* (Oliver, 1995).

El concepto del profesorado sobre el agrupamiento flexible, ya sea homogéneo o heterogéneo, y las prácticas docentes que llevan a cabo, es otro de los aspectos que adquiere sumo interés para nuestros propósitos.

En este sentido **la concepción que tiene el profesorado de los agrupamientos flexibles tanto homogéneos como heterogéneos** se ha categorizado como positiva, cuando consideran que los agrupamientos son un medio eficaz para el aprendizaje de cada uno de los alumnos, con condiciones, en el caso de tener algunas objeciones de distintos tipos, y negativa, cuando se consideran, en algún grado, perjudiciales para el progreso del alumno, tanto académico, como emocional.

Se ha aplicado la Anova en los dos tipos de agrupamientos. En **los agrupamientos flexibles heterogéneos** se ha observado que no se encuentran diferencias significativas al ser comparados cada uno de los grupos señalados con cada una de las estrategias. Por tanto, aceptamos que las variables no están relacionadas, sino que las diferencias se deben al azar.

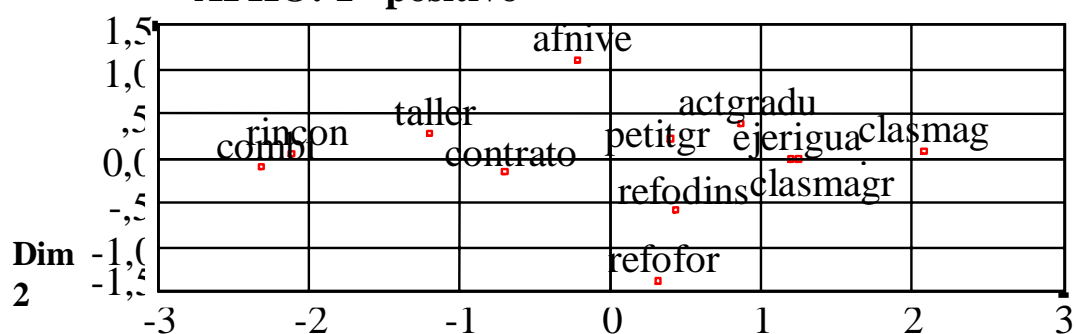
Al interrelacionar el concepto que tiene el profesorado sobre los agrupamientos flexibles homogéneos con sus prácticas se ha podido ver que, cuando el grupo de profesores concibe los **agrupamientos** de este tipo como **positivos** sus prácticas, a pesar de distribuirse a lo largo del eje de abscisas, se agrupan mayoritariamente en el sector que representa mayor tendencia hacia la unificación, destacando dos estrategias por su situación contrapuesta respecto a la dimensión 2: los agrupamientos flexibles por niveles, en la parte superior y los grupos de refuerzo fuera del aula, en la parte inferior. Para este colectivo de profesores la realización de estos grupos de refuerzo implica en un alto grado una medida de tratamiento de la diversidad, no siendo de este mismo modo considerados los agrupamientos flexibles por niveles, a pesar de ser positivos, en su opinión, para el aprendizaje (Gráfico 8.14).

PRÁCTICA DOCENTE VS. CONCEPCIÓN AF

DIM1: Tipo de práctica

DIM 2: Implicación trat. div.

AFHO: 1 positivo



Dimension 1. Tipo de prácticas

Gráfico 8.14. Concepción positiva sobre los AF Homogéneos y prácticas docentes.

Se detectan algunas pequeñas diferencias respecto del grupo anterior entre los profesores que son algo más críticos y ponen **condiciones** a la aceptación de esta estrategia como práctica docente.

Según el gráfico 8.15. sus prácticas son de una tipología más variada. No se concentran en torno a estrategias de carácter unificador, sino que se combinan unas y otras en una posición más bien equilibrada.

En cuanto a la dimensión 2, la mayoría de las prácticas suponen un cierto grado de implicación en el tratamiento de la diversidad y sólo quedan por debajo de la zona neutral, de forma destacada, los grupos de refuerzo fuera del aula que, al parecer, no se les considera una medida extraordinaria en este tratamiento.

TIPO DE PRÁCTICA DOCENTE VS CONCEPCIÓN DE AF HOMOGÉNEO

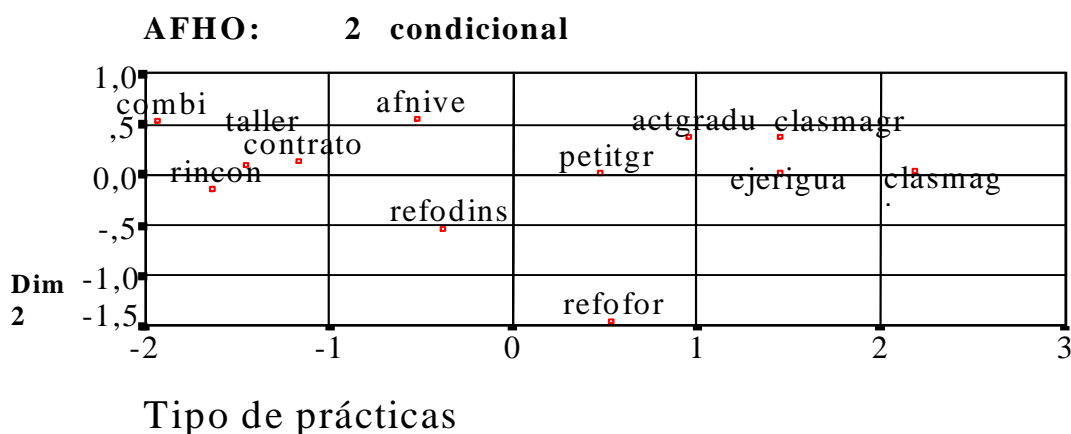


Gráfico 8.15. Concepción condicional sobre los AF Homogéneos y prácticas docentes.

Los que los consideran **negativos** dispersan sus estrategias tanto en una como en otra dimensión. Respecto a la tipología de prácticas se dan de todos los tipos pero se agrupan y se diferencian claramente en estrategias de carácter unificador (sector derecho) y los de carácter diversificador (sector izquierdo). Diríamos que se radicalizan más las posiciones en cuanto al tipo de estrategias aplicadas.

Por otro lado, respecto a la dimensión 2, todas las prácticas están situadas en un sector medio en el que el grado de implicación de las prácticas en el tratamiento de la diversidad no está claramente definido, ni asumido por el colectivo. Tan sólo destacan los grupos de refuerzo, en este caso claramente diferenciados, en los que a los realizados fuera del aula se les atribuye muy poca implicación como medida de tratamiento a la diversidad, y a los llevados a cabo dentro del aula, un alto grado de implicación.

Los agrupamientos flexibles por niveles se consideran una práctica más diversificada que en los grupos anteriores, lo cual no significa que no presenten dificultades para ellos. Véase gráfico 8.16.

TIPO DE PRÁCTICA DOCENTE VS. CONCEPCIÓN AF H

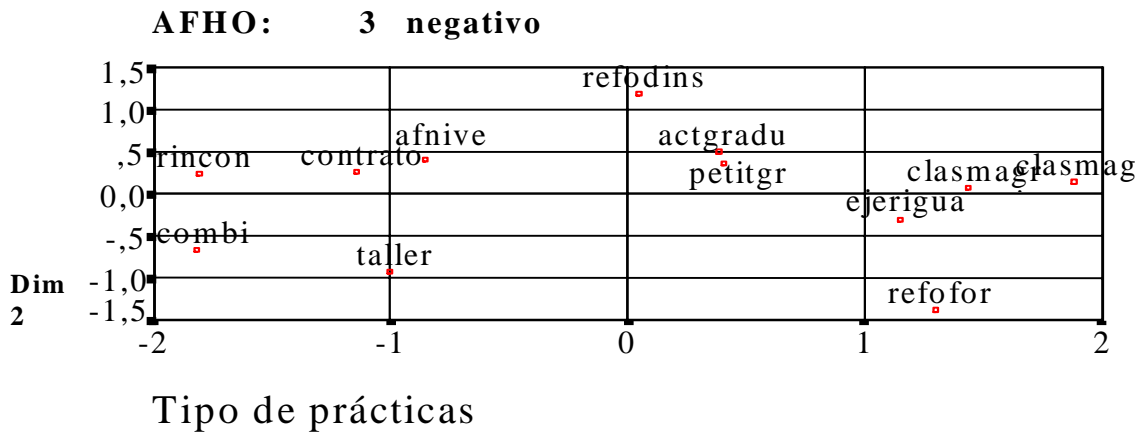


Gráfico 8.16. Concepción negativa sobre los AF Homogéneos y prácticas docentes.

Al aplicar la técnica del Escalamiento Multidimensional se observa que el concepto de agrupamiento flexible homogéneo en el caso de ser positivo presenta un Stress = 0.08344 y un RQS = 0.96343; cuando el concepto es categorizado como condicional, un Stress = 0.09931 y un RQS = 0.95357; y cuando es negativo, un Stress = 0.05897 y un RQS = 0.98187.

En el gráfico 8.17 podemos ver las dos dimensiones estudiadas en función de las medias de las respuestas obtenidas.

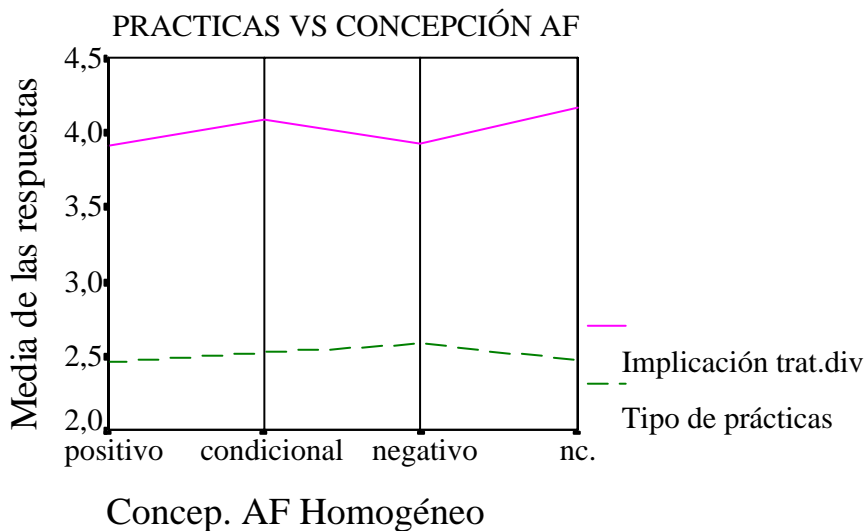


Gráfico 8.17 Tipo de práctica docente vs. Concepción agr. flex. homog

En el caso de **los agrupamientos flexibles heterogéneos**, sólo existen diferencias significativas en su relación con la estrategia de hacer pequeños grupos, aunque sea una diferencia marginal ($p=0.0447$); es decir, se puede considerar marginalmente independientes estas dos variables considerando su posible relación.

En cuanto al escalamiento multidimensional aplicado, en el caso de agrupamientos flexibles homogéneos, las estrategias aplicadas mantienen una distribución muy semejante a la distribución general de la práctica educativa de aula descrita en el apartado anterior.

El grupo de los profesores que concibe este tipo de agrupamiento como positivo para el aprendizaje del alumno mantiene su práctica distribuida según gráfico núm. 8.18. Es decir, respecto a la distribución muestral, solamente los agrupamientos flexibles por niveles en el aula o en el ciclo los sitúan como una estrategia con un alto grado de implicación en el tratamiento de la diversidad y el refuerzo fuera del aula que ellos consideran en gran medida una práctica de carácter unificador. El resto mantiene diferencias no reseñables.

Aquellos profesores que, aún considerando este tipo de agrupamiento positivo, ve en su realización obstáculos y precisa de algunas **condiciones** para ver clara su posible práctica, aún manteniendo las dos dimensiones agrupadas de forma consistente, dispersa más sus estrategias a lo largo de los ejes, relativizando su consideración hacia las prácticas de tipo unificado y tendiendo algo más a dispersarse en cuanto a la implicación de las mismas

Los que los consideran **negativos** mantienen las dos dimensiones al igual que la distribución muestral, destacando solamente la consideración de práctica más unificada que los anteriores al refuerzo fuera del aula y más diversificada al refuerzo dentro del aula, el resto de sus prácticas se agrupan al igual que en los casos anteriores, sólo con pequeñas diferencias no relevantes.

Las distribuciones de las dimensiones se han calculado sobre la base de los siguientes índices de ajuste de bondad: con un concepto positivo de los mismos el Stress=0.08559 y el RQS =0.96554; con un concepto condicional un Stress=0.10416 y un RQS=0.94045; y con un concepto negativo un Stress=0.04163 y un RQS=0.99195.

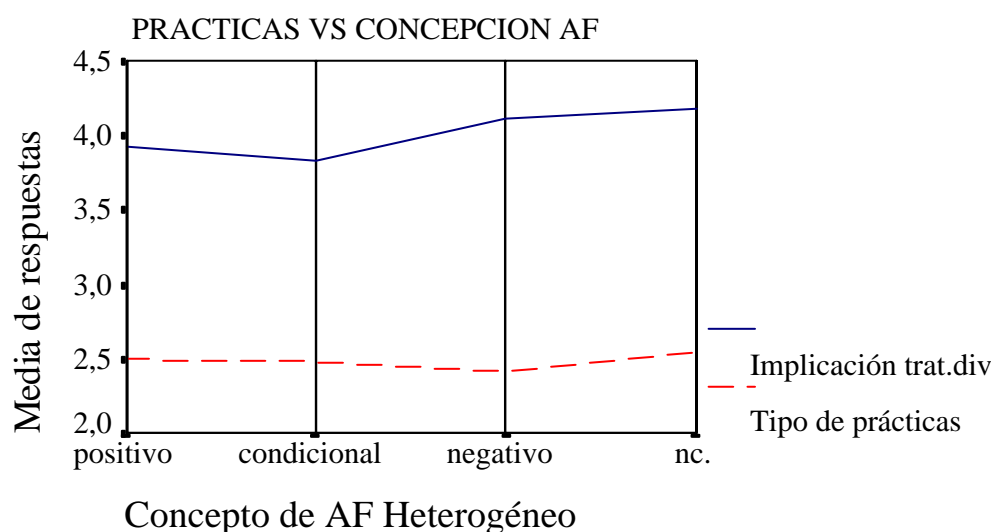


Gráfico 8.18. Tipo de práctica docente vs. Concepción agr. flex. heter.

Así, desde la perspectiva de este análisis, se ha podido afirmar que en ningún caso, tanto si los agrupamientos flexibles homogéneos los han considerado positivos, condicional o negativos o los heterogéneos los han considerado positivos, condicional o negativos, no hay diferencias significativas con el tipo de prácticas realizado (Véase gráficos 8.17 y 8.18).

Un segundo dilema se hace preciso subrayar: **el concepto positivo, negativo o con condiciones que pueda tener el profesorado, tanto sobre los agrupamientos flexibles homogéneos como sobre los heterogéneos, no influye fundamentalmente en su práctica docente, solamente la matiza hacia una u otra dimensión.**

Las actitudes ante el cambio en el aula y ante los planteamientos reformistas del tratamiento de la diversidad constituye otro de los aspectos estudiados.

Para este análisis se ha interrelacionado la variable actitud ante el cambio en el aula y en el centro, primero, y la variable actitud ante el tratamiento a la diversidad que hace la Reforma actual, en segundo lugar, con las prácticas docentes en general. Se pretende recoger datos sobre la predisposición al cambio que supone iniciar un tratamiento adecuado a la diversidad en los centros implicados en la Reforma actual.

Al relacionar la actitud que tiene el profesorado ante el cambio en el aula y en el centro con las prácticas que lleva a cabo, se observa que no presenta diferencias significativas.

De tal forma que tanto si mantienen una actitud positiva, condicional o negativa dispersan su práctica, manteniendo como constante las prácticas propias de una práctica de carácter unificador, según el número elevado de estrategias de este tipo que aplican y algunas de carácter más diversificador. La implicación de estas prácticas en dar respuesta a la diversidad varía en los tres casos según se puede apreciar en los gráficos 8.19, 8.20 y 8.21.

Tipo de práctica docente vs. Actitud ante el cambio positiva

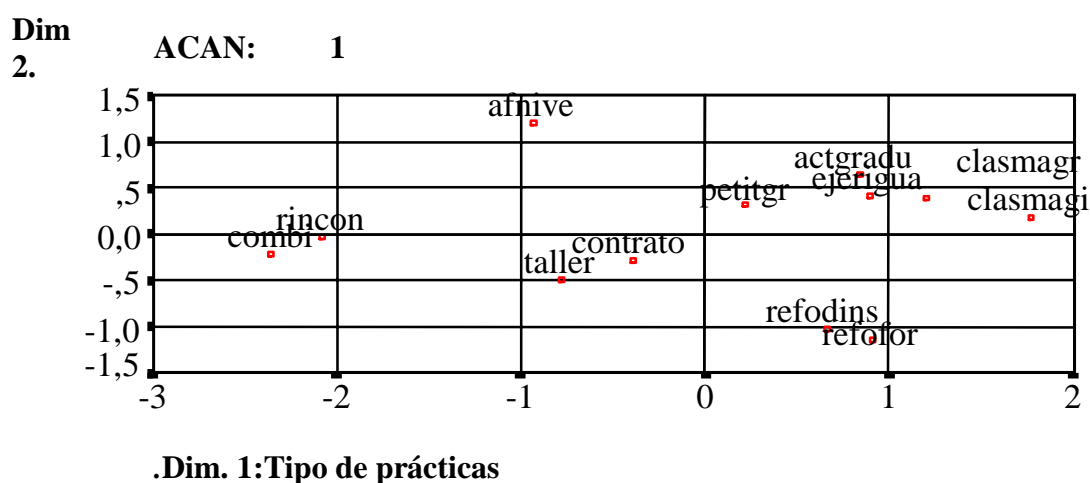


Gráfico 8.19. Actitud ante el cambio positiva vs. Prácticas docentes

Cuando los profesores adoptan actitudes **matizadas** ante el cambio, donde las condiciones tienen un peso, la dispersión se amplía en las dos dimensiones, manteniendo en la zona que pudiéramos considerar neutra, respecto a la implicación, las estrategias más frecuentes. En esta ocasión, y continuando el seguimiento que vengo haciendo de los agrupamientos flexibles respecto a las prácticas, éstos se sitúan en el sentido contrario que en el gráfico anterior; es decir, los profesores que mantienen una actitud ante el cambio favorable los consideran práctica de carácter en un cierto grado diversificador, pero no una de las medidas más relevantes en la atención a la diversidad. El grupo de profesores que tiene una actitud no muy decidida ante el cambio, los sitúa en una situación neutra respecto al tipo de práctica que suponen y le atribuyen un cierto papel en la respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos. (Véase gráfico 8.20).

Tipo de práctica docente vs. Actitud ante el cambio condicional

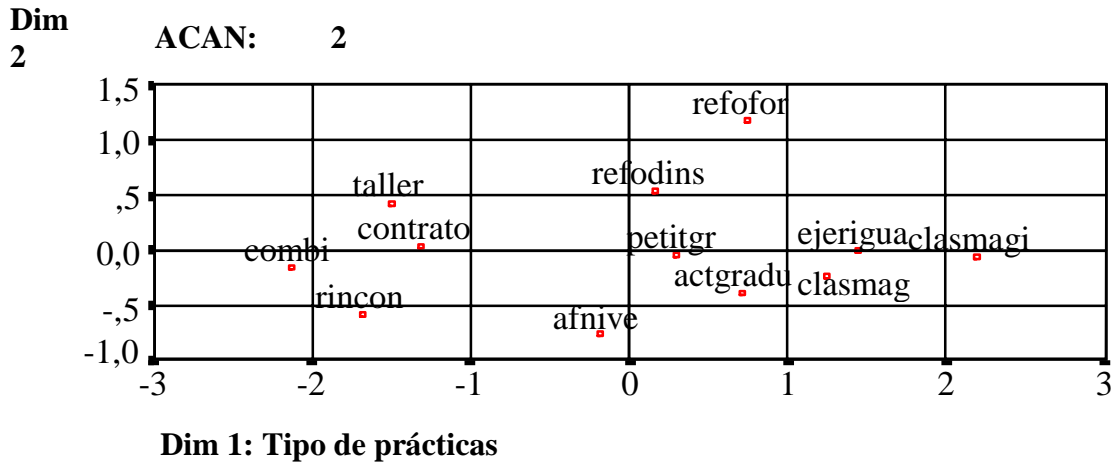


Gráfico 8.20. Actitud ante el cambio condicional vs. Prácticas docentes

Las actitudes negativas ante el cambio tienen su reflejo en las prácticas cuando todas las estrategias aplicadas se desplazan hacia la parte superior del gráfico 8.21. En líneas generales podemos interpretar que las prácticas de este grupo de profesores representan para ellos poca implicación en el tratamiento de la diversidad, diríamos que existe una tendencia a considerarlas desde la perspectiva del grupo/clase, las actuaciones que de ellas se derivan no son conscientemente dirigidas a resolver problemáticas individuales, ni situaciones diferenciales, tan sólo se consideran los grupos de refuerzo fuera del aula la implicación necesaria en estos procesos como para ser la medida de atención a la diversidad del centro, tal como institucionalmente se viene adoptando. (Véase gráfico 8.21.)

Tipo de práctica docente vs. Actitud negativa ante el cambio

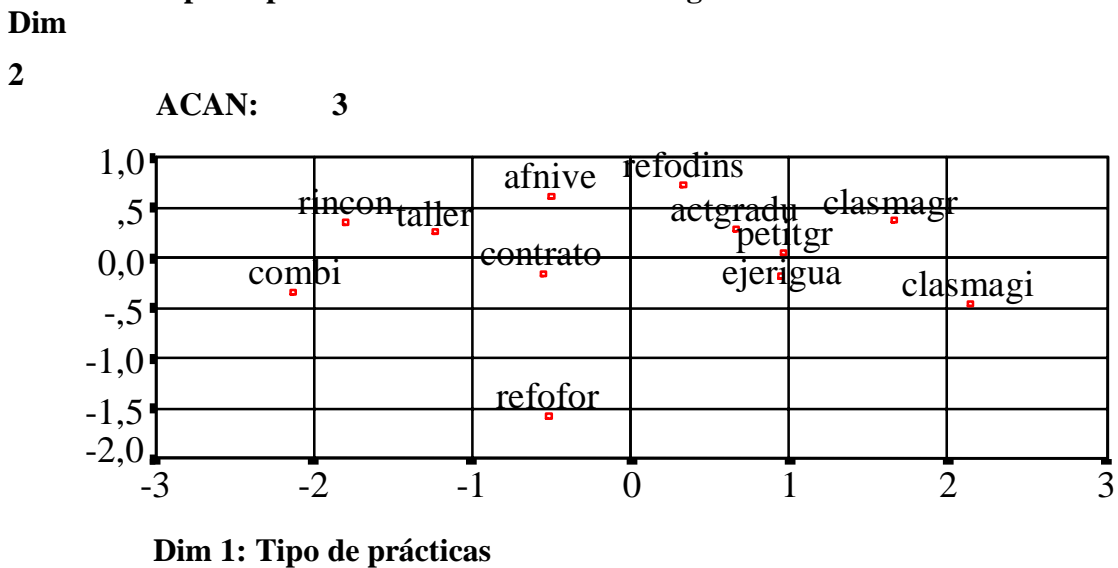


Gráfico 8.21. Actitud ante el cambio negativa vs. Prácticas docentes

Es de destacar la práctica de agrupamiento flexible por niveles en el aula o ciclo que, tanto en el grupo de los que tienen una actitud ante el cambio positiva como en el grupo de los que la tienen negativa, las puntuaciones se sitúan altas respecto a la dimensión 2 (poca implicación en el tratamiento de la diversidad). No es así en el caso del grupo que pone condiciones al cambio, en los que la puntuación es muy baja en la dimensión 2 (alto grado de implicación).

El índice de ajuste Stress en el grupo de actitud positiva ante los cambios es igual a 0.13054 y el RQS=0.91483. En el grupo de actitud condicional el Stress=0.07294 y el RQS=0,97438. En el grupo de actitud negativa el Stress=0,09636 y el RQS=0.95418. Y en el grupo de los profesores que no contestan el Stress=0.04528 y el RQS=0.99059.

En cuanto a los **planteamientos reformistas del tratamiento de la diversidad**, hay diferencias significativas entre éstos y los profesores que practican habitualmente clase magistral ($F=2,7769$, $p=0,0420$) o/y con los que hacen una aplicación general o individual de ejercicios iguales para todos ($F=4,2672$, $p=0,0059$). Se relacionan también los profesores que no contestan con los que llevan a cabo estas prácticas.

El resto de prácticas no presenta diferencias significativas con la actitud ante estos planteamientos.

En general, al analizar esta relación podemos afirmar que cuanto más positiva es la actitud ante la reforma menos clases magistrales se practican y menos ejercicios iguales para todos los alumnos se aplican.

En cuanto a las dimensiones, las prácticas de los grupos de actitud positiva, condicional y negativa ante los planteamientos reformistas se mantienen muy semejantes a las distribuciones obtenidas para los mismos grupos al analizar las actitudes ante el cambio.

Las prácticas de los profesores que tienen una actitud **positiva** ante la visión reformista presentan una distribución dispersa de la dimensión 2 y algo más concentrada en torno a la puntuación 0 en la dimensión 1. En este caso la estrategia de refuerzo fuera del aula se plantea con bajo grado de implicación, mientras que lo contrario sucede con los agrupamientos flexibles de aula o ciclo.

Tipo de práctica docente vs. Actitud positiva ante la

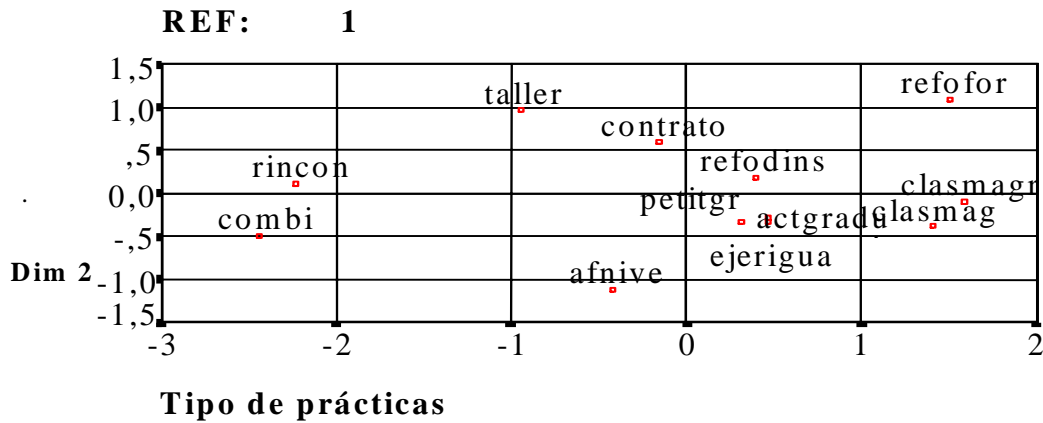


Gráfico 8.22 Actitud ante la reforma. Positiva vs. Prácticas docentes

Se mantiene la misma tendencia a situar las prácticas en un marco de poca implicación de las mismas en el tratamiento de la diversidad en el grupo de los profesores que ponen **condiciones** a estos planteamientos. Sólo destaca la posición de los agrupamientos flexibles, que a diferencia del grupo de profesores que mantienen una actitud positiva ante la Reforma; éstos, los que ponen condiciones y matizan los planteamientos, sitúan los agrupamientos en una posición que indica poca implicación de esta práctica en el modo de dar respuesta a la diversidad. (Véase gráfico 8.23)

Tipo de práctica docente vs. Actitud condicional ante la

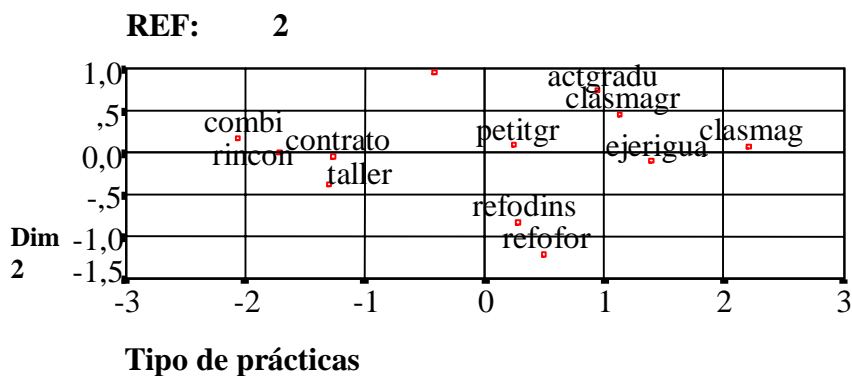


Gráfico 8.23. Actitud ante la reforma. Condicional vs. Prácticas docentes

El grupo de profesores que mantienen una actitud **negativa**, vuelve a suceder, como en el caso anterior, que las distintas estrategias que configuran sus prácticas se sitúan en posiciones que indican bajo grado de implicación de sus prácticas en el planteamiento de objetivos respecto a atender a cada uno de los alumnos, desde su particularidad.

Los agrupamientos flexibles por niveles, en este grupo, se sitúan en una posición semejante a la del grupo de profesores que ponían condiciones a los planteamientos que la Reforma hace al respecto de la diversidad, al contrario que los que su actitud es positiva. (Véase gráfico 8.24)

Tipo de práctica docente vs. Actitud negativa ante la re

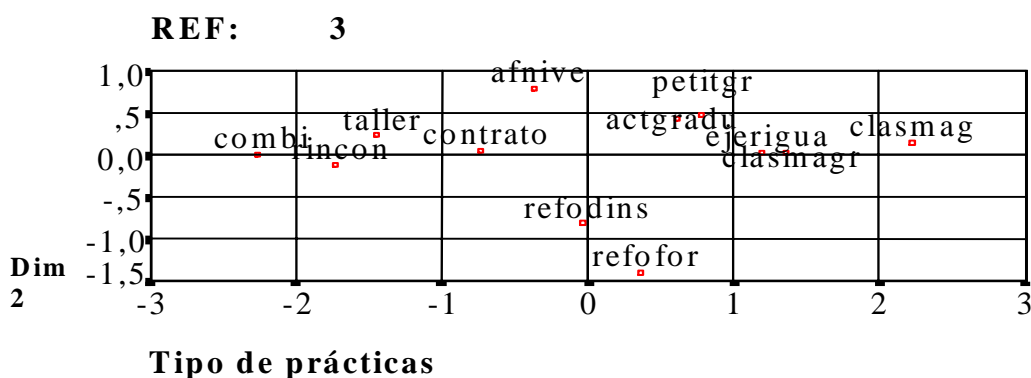


Gráfico 8.24. Actitud ante la reforma. Negativa vs. Prácticas docentes

Por último, cabe destacar que el grupo de profesores que no contestan mantienen sus prácticas en posiciones que detectan un incremento en la implicación de las mismas, además de considerar a los agrupamientos flexibles como una práctica de carácter más diversificador que otros grupos. (Véase gráfico 8.25)

Tipo de práctica docente vs. Actitud ante la reforma

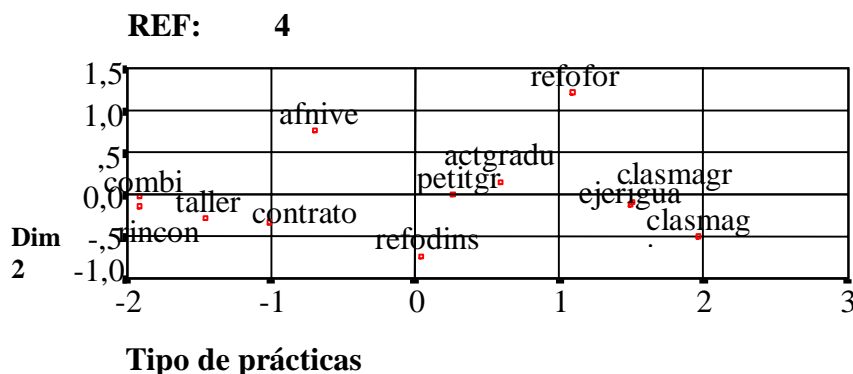


Gráfico 8.25. Actitud ante la reforma. No contestan vs. Prácticas docentes.

El Stress del grupo con actitudes positivas ante los planteamientos reformistas ha sido 0.11052 y el RQS=0.94770. El Stress del grupo de actitudes con condiciones ha sido 0.10942 y el RQS=0.93817. El Stress del grupo de profesores con actitudes negativas ha sido 0.7958 y el RQS=0.96890 y el Stress del grupo que no ha contestado ha sido 0.05971 y el RQS=0.98336.

Un tercer dilema consiste en considerar que no parece existir **una relación entre la actitud positiva, condicional o negativa ante el cambio de aula ante los planteamientos del tratamiento de la diversidad en la Reforma que mantienen los profesores y sus prácticas tendentes a mantener poca implicación en los procesos de tratamiento de la diversidad, a pesar de poner en práctica todo tipo de estrategias tanto de carácter unificador como diversificador.**

4.5. Los agrupamientos flexibles de alumnos. Descripción del pensamiento explícito del profesorado sobre su práctica.

En un intento de ir profundizando en los conocimientos, nos proponemos **comprobar si las afirmaciones que se expresan en la bibliografía sobre el tema, en las experiencias publicadas o policopiadas y en las extraídas de la práctica docente cotidiana en los centros, son o no compartidas por el profesorado, de modo que se pueda llegar a una descripción de estas prácticas desde la perspectiva de la opinión y experiencia de los docentes.**

Con esta finalidad se ha obtenido una tabla de frecuencias de las valoraciones que el profesorado ha hecho de cada ítem del cuestionario QUAETAE. También se han realizado pruebas para establecer posibles relaciones entre las variables (ANOVA, Sheffé) y la técnica de escalamiento multidimensional, con la finalidad de observar posibles dimensiones en estas valoraciones.

Se ha pedido al profesorado que expresara su acuerdo o desacuerdo con una escala de 0 a 4, en la que 0 quiere decir que se está totalmente en desacuerdo y 4 que se está en total acuerdo, 2 indica que no opina. Esta valoración (2), a efectos estadísticos, no se ha considerado porque no forma parte de una ordenación continua de las valoraciones y distorsionaba los análisis estadísticos. De modo que se ha recodificado las variables quedando la escala del siguiente modo: 0 total desacuerdo, 1 en desacuerdo pero con matices, 2 en acuerdo con matices y 3 en total acuerdo, 4 no contesta.

Los ítems que se presentan al profesorado en este bloque de valoraciones se distribuyen en tres grandes apartados: el primero hace referencia a los planteamientos generales que deben presidir las experiencias de agrupamientos flexibles siendo aspectos organizativos, curriculares y relacionales. El segundo apartado entra de lleno en los planteamientos propios de los agrupamientos flexibles de carácter homogéneo, abordando aspectos de los tipos mencionados y el tercer apartado se refiere a los agrupamientos flexibles de carácter heterogéneo, también desde aspectos organizativos, curriculares y relacionales.

La frecuencia de valoraciones que ha expresado el profesorado en el apartado de planteamientos generales sobre los agrupamientos flexibles nos permite considerar que:

Un 63.2% de los docentes encuestados considera de manera absoluta o con matices que los agrupamientos flexibles de alumnos, como modalidad para tratar la diversidad de sus necesidades educativas, *mejoran la calidad de la enseñanza, ya que disminuye el número de alumnos con diferentes capacidades que hay en un grupo/clase.*

Se manifiesta en desacuerdo total o matizado un 7.1% y el 29.6% no contesta por razones que no se expresan, si bien, en este bloque del cuestionario, se puede pensar que el no contestar se debe a la falta de experiencia o a la falta de reflexión en torno a la experiencia.

Cuando se pregunta al profesorado sobre si están de acuerdo o no en que *favorecer la flexibilidad entre los grupos con cambios frecuentes, según el proceso de aprendizaje de los alumnos es motivador*, las respuestas se reparten del siguiente modo: el 61.3% de los docentes está de acuerdo total o parcialmente, frente a un 9%; y se abstiene un 29.6%

En cuanto a la consideración de los docentes sobre *si es una de las diversas propuestas didácticas para tratar la diversidad de los alumnos en el aula*, disminuye el porcentaje siendo un 42.6% que está total o parcialmente de acuerdo, frente a un 1.6% en desacuerdo, destacando el 55.7% de docentes que no contestan. En esta ocasión se puede añadir una razón más para no contestar y es la falta de experiencia en diversas estrategias para poder comparar.

Al plantearles que *como en el resto de estrategias (rincones, proyectos, talleres...) los agrupamientos flexibles han de implicar replanteamiento en la organización del aula, en las actividades, relacionarse más con el alumno, coordinarse el equipo de profesores y no sólo llevar a cabo cambios organizativos*, los docentes han respondido que están en acuerdo total o parcialmente en un 27% frente a un 0.8% en desacuerdo y un destacado 72.3% que no contesta.

Al abordar aspectos no sólo organizativos y curriculares sino de recursos humanos que facilitan o obstaculizan la buena aplicación de la estrategia como *la variabilidad de la plantilla de profesores en los siguientes términos: promueve cambios no deseados y hace evolucionar la experiencia de forma no controlada*, los profesores han estado, en un 58%, de acuerdo total o matizado con que los cambios en la plantilla de los centros hace evolucionar las experiencias de agrupamiento flexible de alumnos en muchas ocasiones desfavorablemente e introduce elementos distorsionadores de los planteamientos iniciales. Un 10% no está de acuerdo y un 31% no contesta.

En el segundo apartado, al abordar consideraciones sobre **los agrupamientos flexibles de alumnos de carácter homogéneo** y preguntados sobre cuál es su valoración respecto a que *dan la posibilidad de ayudar al alumno, de forma continua, con repeticiones adaptadas a las secuencias de aprendizaje*, un 62.8% ha respondido que está de acuerdo total o parcialmente frente a un 3.2 % que no lo está y un 34% que no contesta.

A la posibilidad de que *la práctica diaria transforme en rígidos o semirrígidos este tipo de agrupamientos, ya que se acaba cambiando de grupo a pocos alumnos*, un 58.5% ha estado de acuerdo total o parcialmente, un 11.1% no lo ha estado y un 30.4% no contesta.

Llegado el punto de considerar que la falta de flexibilidad puede ocasionar efectos no deseados como el encasillamiento de los alumnos en sus grupos, se les ha preguntado si están o no de acuerdo en que *los agrupamientos flexibles por capacidades tienen tendencia a “etiquetar” a los alumnos en “buenos”, “medianos” y “lentos”*. Las valoraciones giran en torno a un 52.2% en el acuerdo total o parcial, un 12.3% está en desacuerdo, no contestando un 35.6%.

En esta misma línea se les ha hecho considerar el hecho de que los pocos cambios de grupo que hacen los alumnos, lo hacen *más para recuperar que para promocionar*; es decir, pasan de un grupo a otro para conseguir recuperar aprendizajes que en su momento no han aprendido, más que para avanzar o profundizar en contenidos y progresar a su ritmo en los aprendizajes.

Se ha mostrado de acuerdo total o con matices un 58%, un 15.4% en contra y un 26.5% no contesta.

Por último, respecto a este tipo de agrupamientos, se ha valorado *la capacidad que tienen de mejorar las relaciones afectivas entre profesor-alumno, mejorando indirectamente el aprendizaje*. Se han mostrado de acuerdo un 68% de los docentes frente a un 7% en contra y un 24.9% no contesta.

Preguntados sobre **los agrupamientos flexibles de carácter heterogéneo**, en el sentido de que *agrupar a los alumnos según diferentes niveles de conocimiento y capacidades evita el peligro del encasillamiento*, un 52.6% ha expresado estar en total acuerdo o matizado, un 17.4% en desacuerdo total o parcial y un 30% no contesta.

Ante la capacidad que tienen estos agrupamientos de generar ayuda en el aula entre compañeros, siendo esto una fuente de aprendizaje que se ha de fomentar, ha mostrado estar de acuerdo total o parcialmente un 45%, un 1.2% en desacuerdo y un 53.8% no contesta. (Véase la tabla 8.34 de frecuencias).

Valoraciones del profesorado sobre Agrupamientos flexibles	total desacuerdo	desacuerdo matizado	acuerdo matizado	total acuerdo	no contestan
Mejora calidad enseñanza	2.4%	4.7%	20.2%	43%	29.6%
Cambios frecuentes de grupo	0.4%	8.7%	18.6%	42.7%	29.6%
Una propuesta más	0.4%	1.2%	21.7%	20.9%	55.7%
Replanteamiento curricular	0%	0.8%	17%	9.9%	72.3%
Variabilidad profesorado	2%	8.3%	27.3%	30.8%	31.6%
Asistencia repetitiva al alumno	0.4%	2.8%	24.1%	38.7%	34%
Se vuelven rígidos	2.8%	8.3%	32.8%	25.7%	30.4%
Etiquetan	4%	8.3%	23.3%	28.9%	35.6%
No promocionan	4.7%	10.7%	37.2%	20.9%	26.5%
Mejora afectiva	0.8%	6.3%	37.5%	30.4%	24.9%
AF heterogéneos	5.5%	11.9%	32.8%	19.8%	30%
Interacción entre iguales	0%	1.2%	27.3%	17.8%	53.8%

Tabla 8.34. Frecuencia de valoraciones del profesorado sobre los agrupamientos flexibles de alumnos.

4.5.1. Las agrupaciones flexibles de alumnos como estrategia para atender a la diversidad.

A lo largo de este estudio, se ha mantenido el propósito de describir de forma rigurosa las prácticas de agrupamiento flexible de alumnos desde la perspectiva de atender la diversidad de necesidades educativas que el alumnado presenta en nuestros centros educativos.

Se ha adoptado una perspectiva poco frecuente en estudios anteriores, la de pensamiento implícito y explícito que los docentes mantienen acerca de las mismas, aproximándose al sustrato que, en mi opinión, fundamenta sus acciones: el actitudinal ante el cambio, puesto que la aplicación de esta estrategia requiere cambios curriculares, metodológicos, organizativos, relacionales y el conceptual, ya que se requiere tener conceptos claros y dominantes en una línea de comprensividad ante la educación.

Desde esta perspectiva se ha contrastado (ANOVA y Sheffé) las valoraciones que el profesorado ha expresado sobre los agrupamientos flexibles y su actitud ante el cambio, así como su concepto de tratamiento a la diversidad.

Los análisis realizados permiten comenzar a discernir la necesidad o no de cambiar la concepción y la aplicación de estas prácticas, por cuanto es una estrategia que implica cambios y un concepto nuevo en su aplicación y debieran mantener una estrecha relación entre los principios que la sostiene y su aplicación.

Aplicado el análisis de la varianza para cada una de las variables que componen las valoraciones de las prácticas de agrupamientos flexibles y las correspondientes a actitud ante el cambio, el concepto de tratamiento de la diversidad y los conceptos de agrupamiento flexible homogéneo y heterogéneo se han obtenido los siguientes datos:

Hay diferencias significativas entre las variables mejora la calidad de la enseñanza y actitud ante el cambio ($F= 3.2021$, $p=0.0244$), siendo el grupo de los que no contestan sobre la conveniencia o no de los cambios en el aula, los que difieren de los que no consideran que los agrupamientos flexibles mejoran la calidad de la enseñanza. El resto de grupos no difieren.

Por otro lado, se encuentran diferencias significativas entre la variable asistencia repetitiva en los agrupamientos y el concepto de af homogéneo ($F= 3.0830$, $p=0.0286$).

Encontramos dos grupos diferenciados: el grupo de profesores que está totalmente de acuerdo en que los agrupamientos flexibles por niveles facilitan la ayuda individual y repetitiva de las secuencias de aprendizaje y el grupo de los que no lo consideran así.

A su vez, se encuentran diferencias significativas entre la valoración de rígidos, que se hacen de los agrupamientos flexibles homogéneos, y el concepto que se tiene de estos agrupamientos ($F= 4.0156$, $p=0.0086$).

Son significativos el grupo 1 con el 3 y el 1 con el 4. Se ajusta a la linealidad, de forma que la media del primer grupo es mayor que la del segundo y ésta mayor que la del tercero.

El grupo de profesores que valoran los agrupamientos positivos está en desacuerdo matizado con que la práctica diaria los transforma en rígidos. Se incrementa el valor de acuerdo en la variable rígido, desde los que valoran positivo el agrupamiento flexible a los que los valoran negativos. Estos últimos están más de acuerdo en que son rígidos.

Existen diferencias marginalmente significativas entre el concepto de agrupamiento flexible homogéneo y la consideración de que proporcionan una mejora afectiva que motiva el aprendizaje. ($F= 2.6272$, $p=0.0524$).

Sin embargo, las diferencias son claramente significativas entre esta última variable y el concepto de agrupamiento flexible heterogéneo ($F=4.6973$, $p=0.0036$). En estas variables difieren el grupo de docentes que considera que está total o parcialmente de acuerdo con la consideración de que mejoran afectivamente las relaciones entre profesor-alumno y con ello el aprendizaje y el grupo de los que no contestan ante el concepto de agrupamiento que se les pide.

El resto de los contrastes no han proporcionado diferencias significativas, lo cual no deja de ser relevante para el estudio ya que hubieran sido propicias las relaciones entre la actitud ante el cambio y aquellas valoraciones que implicaban cambios curriculares, organizativos, relacionales. A su vez, se podía esperar una mayor relación entre la tipología de intervenciones que conforman el concepto de tratamiento a la diversidad y las valoraciones de los agrupamientos, de tal modo que si un grupo de docentes concibe dicho tratamiento como una sucesión de intervenciones de carácter curricular, sería de esperar que no estuviera de acuerdo con aquellas prácticas de agrupamiento que suponen solamente cambios organizativos. No parece que esta sea la línea de resultados, sino que debemos interpretar lo que emana de la realidad. Véase tabla 8.35. Valoraciones de los agrupamientos flexibles, actitudes y conceptos.

	Actitud ante el cambio	Concepto de tratam. diversidad	Concepto de agrup. flex. heterog.	Concepto de agrup.flex.homog.
Mejora calidad enseñanza	p=0.0244			
Cambios frecuentes de grupo				
Una propuesta más				
Replanteamiento curricular				
Variabilidad profesorado				
Asistencia repetitiva al alumno				p=0.0286
Se vuelven rígidos				p=0.0086
Etiquetan				
No promocionan				p=0.0524
Mejora afectiva			p=0.0036	
AF heterogéneos			p=0.0459	
Interacción entre iguales				

Tabla 8.35. Valoraciones de los agrupamientos flexibles, actitudes y conceptos fundamentales.

4.5.2. Las dimensiones de las prácticas de agrupamiento flexible.

Al igual que la práctica docente en general, la estrategia de agrupar a los alumnos de forma flexible con la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje y el aprendizaje en sí mismo, se ha podido analizar desde la perspectiva de las dimensiones.

En el caso de la práctica docente, en general, tras los análisis de escalamiento multidimensional se observaron dos grandes dimensiones o familias de estrategias: la dimensión 1, referente al tipo de prácticas docentes que oscilaban entre la uniformidad en sus aplicaciones o la diversificación, en una escala graduada de más a menos unificada o de menos a más diversificada y la dimensión 2, relativa al grado de implicación de estas prácticas en el tratamiento de la diversidad, tal como se describe en el apartado 4.4.1.

En cuanto a las prácticas de agrupamiento flexible, y después de haber probado las posibilidades de aplicar el análisis factorial para estas variables, se ha optado por contrastar estos análisis con la técnica del escalamiento multidimensional, con el convencimiento de obtener mayor precisión y ajuste a los propósitos de la investigación con esta técnica. Se ha llevado a cabo el procedimiento siguiente:

Primero, se han constituido las dimensiones que configuran los agrupamientos flexibles a partir de las variables dimensionales; es decir, con la aplicación de la técnica de escalamiento multidimensional se han analizado las distancias que existen entre las variables observando que se distribuyen de forma agrupada y constituyen básicamente cuatro dimensiones con características diferenciadas.

Segundo, se han establecido correlaciones no paramétricas entre las dimensiones obtenidas y aquellas variables conceptuales y de distribución de la diversidad que permiten ver el grado de correspondencia entre estas prácticas y el tratamiento a la diversidad.

Tercero, una vez obtenidas las posibles relaciones, se ha profundizado en este análisis, aplicando la prueba de Sheffé, en el caso de encontrar diferencias significativas. Esta prueba nos permite conocer los grupos que mantienen diferencias significativas entre sí, ofreciendo una mayor concreción en los datos. Ayuda a discernir en qué casos concretos existe relación y así configurar el perfil de estas prácticas con mayor rigor.

Los análisis realizados para este bloque de variables responde a la figura 8.8.

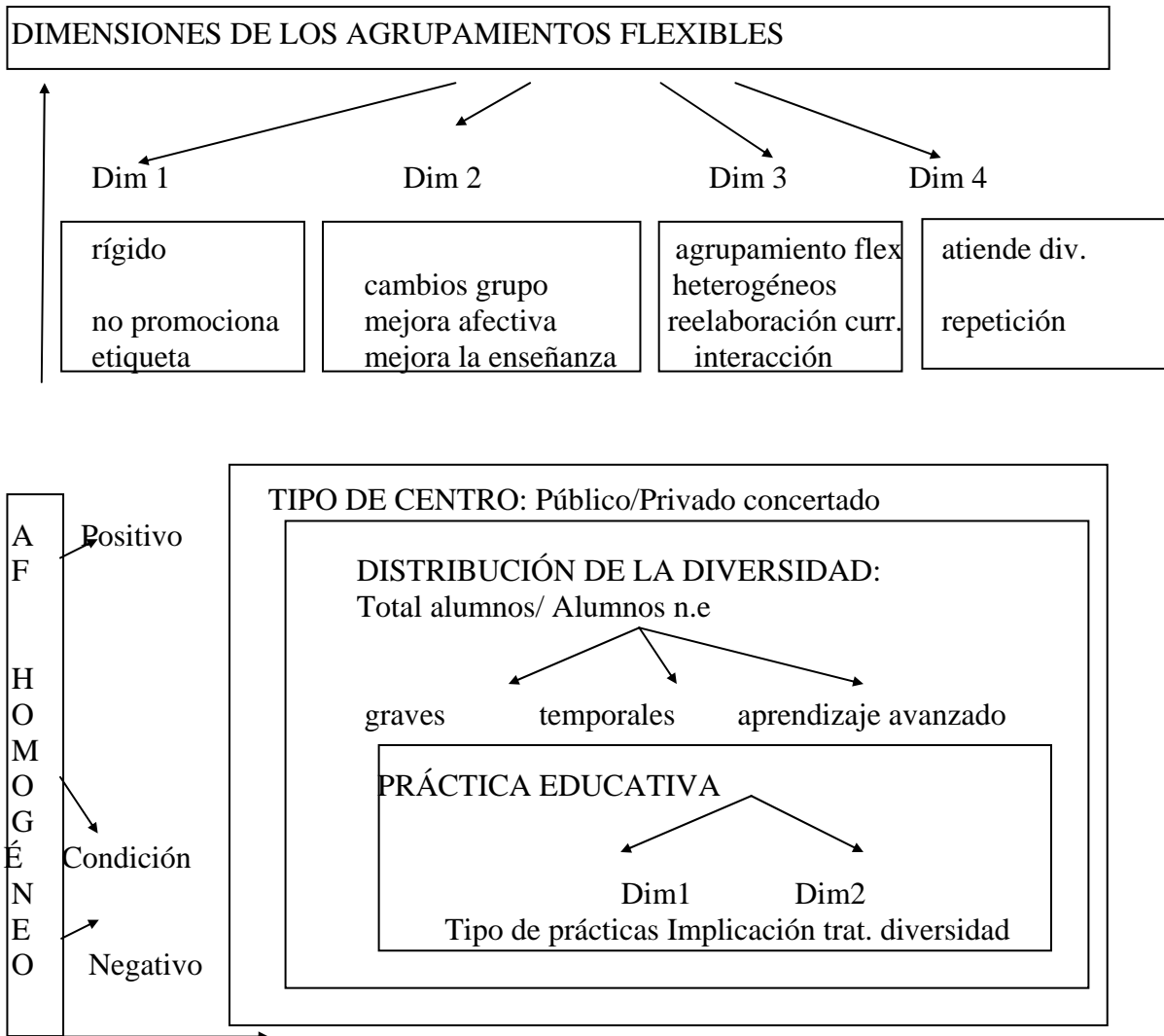


Fig.8.8. Análisis de las prácticas de agrupamientos flexibles. Interrelación de variables

Dimensiones de estos agrupamientos.

Se ha querido aplicar el modelo de escalamiento multidimensional como contraste para dibujar un perfil lo más preciso posible de las prácticas de agrupamiento flexible y de su interrelación con el pensamiento explícito e implícito de quienes las llevan a cabo.

Con esta finalidad se han obtenido las distancias euclidianas de aquellas agrupaciones de variables que se han considerado en el anterior análisis, de modo que se han constituido cuatro dimensiones en las que se agrupan las variables del bloque de información sobre prácticas de agrupamientos flexibles de alumnos.

Las dimensiones son:

- Dimensión 1: (af heterogéneo, rígido, no promociona, etiqueta)
- Dimensión 2: (asistencia repetitiva, mejora afectiva, mejora de enseñanza, motivación del grupo)
- Dimensión 3: (interacción, reelaboración curricular,)
- Dimensión 4: (estrategia atender diversidad, repetición)

Fig. 8.9. Dimensiones en que se agrupan las valoraciones del profesorado sobre los agrupamientos flexibles de alumnos.

La dimensión 1 se ha considerado formada por variables que pudieran pertenecer al **ámbito de los efectos que generan** o pueden generar los agrupamientos flexibles en el alumno.

La dimensión 2 está formada por aquellas variables pertenecientes al **ámbito de lo relacional**. Aquellas variables que hacen referencia a distintos tipos de relaciones entre profesor y alumno o bien entre alumnos.

La dimensión 3 hace referencia a las variables del **ámbito curricular**, es decir, a todos aquellos aspectos necesarios para desarrollar el currículum en estos grupos.

La dimensión 4 agrupa a aquellas variables relativas al **ámbito estructural-organizativo**, es decir, aquellas que participan de todos aquellos elementos organizativos y estructurales que permiten el funcionamiento de estos agrupamientos

En el cálculo de dimensiones, el grupo de los que no contestan se ha excluido del análisis, porque en la correlación se ha de considerar las puntuaciones de forma gradual dentro de la misma categoría. Se ha hecho un sumatorio dividido por N para hacer media de cada dimensión y así obtener las variables dimensionales.

A partir de estas variables se ha aplicado en el análisis de correlaciones, el coeficiente de Spearman y no el de Pearson porque, en este caso, son puntuaciones ordinales y no son intervalos, como en el caso anterior.

Valoraciones del profesorado según el tipo de centro educativo

Siguiendo el procedimiento planteado en la estrategia de análisis, se han **correlacionado las dimensiones obtenidas para las valoraciones de las prácticas de agrupamiento flexible de alumnos y el tipo de centro**, con la finalidad de discernir si existe relación entre ambos grupos de variables al igual que sucedió con las prácticas docentes en general.

En este caso, la dimensión 1 mantiene diferencias significativas respecto al tipo de centro ($F= 7.2293$, $p=0.0082$). Hechas la prueba de Sheffé el grupo de los profesores de centros públicos difieren significativamente del grupo de profesores de los centros privados concertados.

La dimensión 2 es igualmente significativa entre los grupos de profesores de centros públicos y privados y no así con el grupo de profesionales del EAP ($F=3.9951$, $p=0.0478$).

La dimensión 3 y 4 no presentan diferencias significativas entre los grupos.

Valoración de los Af. vs. Tipo de centro

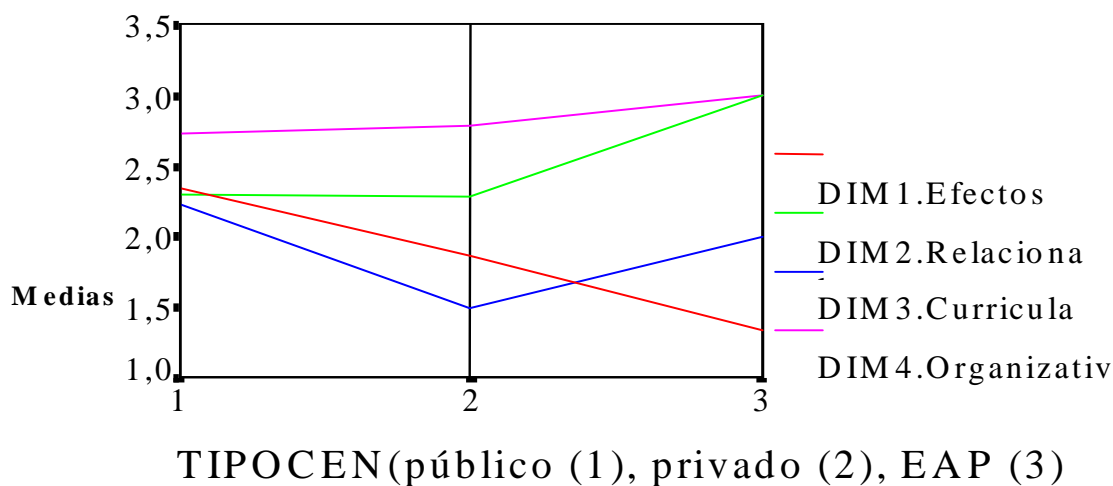


Gráfico 8.26. Valoraciones del profesorado sobre los agrupamientos flexibles vs. Tipo de centro.

Se puede decir que las valoraciones realizadas por el profesorado sobre las afirmaciones de que los agrupamientos flexibles acaban siendo rígidos, con peligro de encasillamiento de los alumnos y de que ofrecen pocas expectativas de progresar en los conocimientos, son diferentes para el profesorado de centros públicos y de centros privados concertados. Igualmente ocurre con las consideraciones de carácter afectivo-relacional. Difieren en sus valoraciones sobre la posibilidad que ofrecen los agrupamientos de mejorar la calidad de la enseñanza, así como la oportunidad de ser un medio para la motivación y de mejora afectiva de la interacción profesor-alumno.

Las consideraciones en torno a los agrupamientos flexibles heterogéneos, así como a las variaciones de la plantilla como posibles causas de las alteraciones en el desarrollo de las experiencias de agrupamientos, no presentan diferencias entre el profesorado de los centros públicos y el profesorado de los centros privados concertados. Tampoco lo hacen ante la necesidad de reelaborar el currículum, la metodología y favorecer la interacción entre compañeros, para poder ser una forma de atender a la diversidad.

Podemos decir que son las dos primeras dimensiones las que más claramente quedan definidas tras el análisis.

Influencia del concepto de agrupamiento flexible en las valoraciones y en las prácticas del profesorado.

Otro aspecto estudiado ha sido la posible relación entre **el concepto de agrupamiento flexible homogéneo y las dimensiones de las valoraciones de estas prácticas.**

El análisis nos permite observar que, cuando el grupo de profesores considera que los agrupamientos de este tipo son positivos, existen diferencias significativas positivas entre las dimensiones 1 y 3 (Spearman=0.4013, $p=0.003$) y la 2 y la 3 de sus valoraciones (Spearman=0.3175, $p=0.022$). Lo mismo sucede entre la implicación de sus prácticas en el tratamiento de la diversidad y la dim2 (Spearman= 0.3743, $p=0.001$) y el tipo de prácticas y la dim3 pero en sentido negativo (Spearman=-0.3356, $p=0.021$).

El profesorado que considera a los agrupamientos flexibles como una estrategia **positiva** para atender a la diversidad educativa de los alumnos valora de forma diferente los aspectos relacionados con los posibles efectos (rigidez, encasillamiento, falta de promoción a otros grupos) y los relacionales (mejora afectiva, asistencia al alumno, mejora de la calidad), de los aspectos curriculares y estructurales-organizativos.

Además, las prácticas docentes en general de este grupo de profesores se correlacionan positivamente entre los que sus prácticas implican un alto grado de tratamiento de la diversidad y los que valoran los aspectos relacionales (dim.2 de las valoraciones de af, Spearman=0.3513, p=0.023), y se correlacionan negativamente entre aquellos cuyo tipo de prácticas es principalmente de carácter unificador, y los que valoran aspectos de carácter curricular (dim. 3 de las valoraciones de los af, Spearman=-0.3356, p=0.021).

Es decir, los profesores que, teniendo un buen concepto de los agrupamientos flexibles, practican estrategias que conllevan un grado considerable de implicación en el tratamiento de la diversidad valoran también la motivación que proporcionan los cambios adecuados de grupos, la mejora afectiva que provocan entre profesor y alumno y la mejora en general de la enseñanza que puedan ofrecer.

Aquellos que, teniendo un buen concepto de agrupamiento flexible, practican en general estrategias tendentes, fundamentalmente, a la unificación de los aprendizajes, valoran poco los aspectos curriculares y los propios de los agrupamientos heterogéneos y de interacción entre iguales.

El efecto rigidez que puede afectar a este tipo de agrupamientos es valorado por el profesorado del siguiente modo: los profesores que tienen un concepto positivo de los mismos contemplan poco la posibilidad de que se conviertan en grupos permanentes que alteren el carácter fundamental de este tipo de estrategias. La percepción y el acuerdo aumenta progresivamente en el caso de los profesores que ya ponen algunas matizaciones a los agrupamientos y mucho más en los que los consideran negativos para el aprendizaje de sus alumnos. (Véase gráfico 8.27)

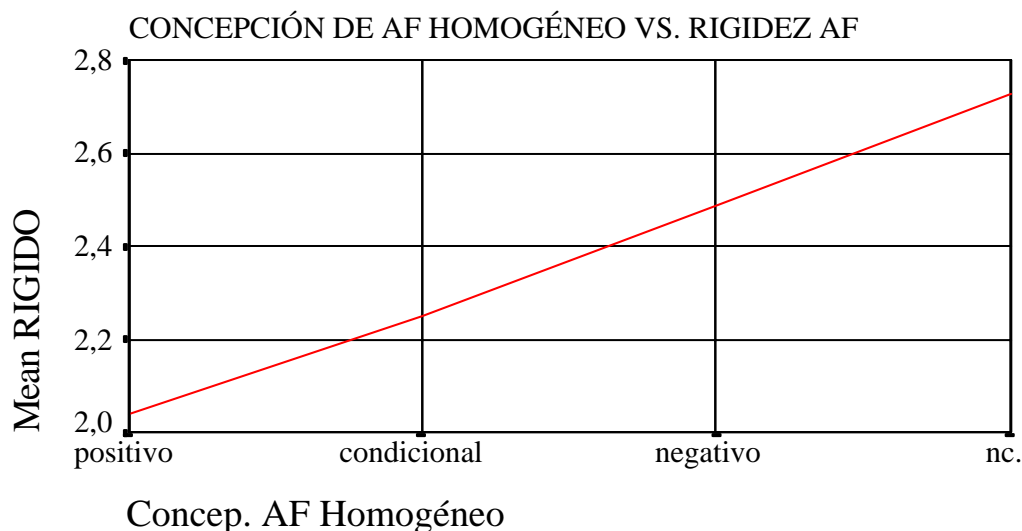


Gráfico 8.27. Valoraciones del profesorado sobre la rigidez de los agrupamientos flexibles analizados.

Cuando los profesores consideran que existen **condiciones** que modifican y matizan la bondad de este tipo de agrupamientos, observamos que no hay diferencias significativas entre las dimensiones, si bien las hay entre la implicación de las prácticas y la dimensión 3 en sentido negativo (Spearman=0.4884, $p=0.012$); el tipo de prácticas y la dimensión 3 también indirectamente (Spearman=-0.3473, $p=0.057$); y los dos tipos de prácticas de forma positiva (Spearman=0.4561, $p=0.000$).

En este caso, existe una escasa valoración de los aspectos curriculares y organizativos tanto en el grupo de profesores que practican estrategias tanto unificadoras como diversificadoras, correlacionándose los dos tipos de prácticas de forma positiva.

Las valoraciones de los profesores que los consideran **negativos** presentan diferencias significativas entre la dim1 y la dim4 en sentido negativo (Spearman=-0.4611, $p=0.009$) y entre la dim2 y la dim 4 en sentido positivo (Spearman=0.3639, $p=0.052$). El tipo de prácticas se correlaciona de forma marginal y negativamente con la dim2 (Spearman= -0.4553, $p=0.059$) y entre el tipo de prácticas diversificadas y su implicación en el tratamiento de la diversidad no existe correlación.

Cuando los profesores tienen un mal concepto de los agrupamientos flexibles, los efectos no deseables (dim 1 de las valoraciones de los af) se valoran negativamente ante la posibilidad de ser una estrategia para atender a la diversidad (dim4). Así, cuanto más rígidos se consideran, menos se valoran como medio para dar respuesta a la diversidad. Lo mismo ocurre con los aspectos relacionales (dim2) y los curriculares (dim3). Se valoran más los aspectos relacionales de mejora afectiva, de motivación en los cambios y los de medio de atender la diversidad, necesidad de reelaboración curricular, metodológica...

El grupo de profesores que tiene un concepto negativo de los agrupamientos y practica en general estrategias de carácter prioritariamente unificador valora poco los aspectos relacionales de los agrupamientos. No existiendo ninguna relación entre aquellos que sus prácticas se implican en procesos de atención a las diferencias y los que sus prácticas son de carácter unificador.

Con respecto a los tipos de prácticas, entre las respuestas de los que opinan sobre los af homogéneos no existen diferencias con relación a sus prácticas. Se ha llevado a cabo el análisis de varianzas (ANOVA), para ver si son significativas y no lo son. Tanto si creen que son positivos, condicional o negativos no varían sus prácticas.

Cuando opinan sobre los agrupamientos flexibles heterogéneos, hay diferencias significativas entre tipos de prácticas.

El grupo de profesores que opina positivamente de ellos difiere en sus prácticas del grupo que opina negativamente y del que no contesta. El que opina con matices no difiere del que opina positivamente. Véase tabla 8.36

Correlación Coef. Spearman	Af homo. Positivo						Af homo condicional						Af homo negativo						
	Dimensiones Af				Tipo de práctica		Dimensiones Af				Tipo de práctica		Dimensiones Af				Tipo de práctica		
	1	2	3	4	Unif	Div	1	2	3	4	Unif	Div	1	2	3	4	Unif	Div	
Dim 1			s +											s -			s -		
Dim 2			s +			s +											s +		
Dim 3					s -							s -							
Dim 4													s -						
Pract diver.																			
Práct. unif.						s +						s +					s -		

Tabla 8.36 Diferencias significativas en las valoraciones de los af. vs tipo de prácticas.

4.6. A modo de síntesis: algunas conclusiones

Los datos obtenidos en este estudio me permiten apuntar unas primeras conclusiones, desde la subjetividad de las opiniones del profesorado y la objetividad del tratamiento estadístico realizado.

Con él me he aproximado a la descripción de las prácticas educativas que el profesorado lleva a cabo para atender a la diversidad de necesidades educativas que presentan sus alumnos, desde la perspectiva de una estrategia de organización del trabajo escolar concreta: la de los agrupamientos flexibles.

Para realizar esta descripción ha sido necesario establecer el perfil del profesorado al que nos estamos refiriendo, contemplando el contexto mediato e inmediato de su práctica para poder responder a preguntas sobre el pensamiento implícito que subyace a sus prácticas, para describir éstas desde la perspectiva de las tendencias en el tratamiento de la diversidad y para conocer las valoraciones que expresan de los agrupamientos flexibles como medio innovador de atender a la diversidad.

Perfil del profesorado.

Los docentes que han participado en este estudio pertenecen a distintos grupos de edades, experiencia docente y titulación, como se ha descrito en la muestra, pero podemos decir que mayoritariamente se han caracterizado por ser mujeres, con formación académica de magisterio, de entre 35-37 años.

¿Dónde trabajan?

Desarrollan su actividad docente en centros públicos, privados concertados o son miembros de equipos de asesoramiento psicopedagógico (EAP), con una experiencia docente media de 11 a 13 años en los centros públicos, 11 en los privados y 7 en los EAPs.

Estos centros presentan diferentes tipologías, desde la escuela rural al centro educativo de grandes dimensiones en el centro de la ciudad. Ahora bien, el mayor número de profesores encuestados pertenece a centros de ciudad o de suburbio, considerados de dos líneas; es decir, de 16 a 20 aulas, con claustros de profesores compuestos por 20 o más profesionales, en el caso de los centros públicos, y de 22 a 32 en el de los privados concertados.

De estos centros aproximadamente la mitad hacen agrupamientos flexibles, (47%) en los públicos y (40%) en los privados concertados. De los que un 67%, en los centros públicos, son agrupamientos flexibles basados en la homogeneidad y un 95% lo son en los privados.

Estos datos permiten ver la aceptación que tiene esta modalidad organizativa-didáctica entre el profesorado. Al parecer mayor en el caso de los centros privados concertados.

Otro aspecto que hay que considerar es la composición de las aulas donde desarrollan sus tareas docentes. Es igualmente diversa en cada caso, pero mantienen algunos elementos comunes que debemos destacar. Lo más frecuente, para estos profesores, es trabajar con grupos-clase formados por un promedio de 21 alumnos en los centros públicos y algo superior (23) en los privados concertados.

Al pensar en la distribución de estos alumnos según sus necesidades educativas y a las posibilidades de ser atendidos por sus profesores, éstos manifiestan como distribución más frecuente la de 3 o 4 alumnos con necesidades educativas graves o permanentes, 5 o 6 con dificultades temporales de aprendizaje y 7 u 8 alumnos que consideran que avanzan con un progreso que pudieran calificar de bueno.

4.6.1. ¿Cuál es el pensamiento implícito del profesorado que mantiene éstas y no otras prácticas?

Para adentrarse en su respuesta ha sido necesario considerar lo que piensan, lo que saben y las actitudes subyacentes.

¿Qué piensan los profesores?

Respecto a lo que piensan con relación a la forma de llevar a cabo el tratamiento a la diversidad, el 50% de los docentes piensa que para atender debidamente las necesidades educativas de sus alumnos es necesario adaptar algún o algunos elementos del currículum. La adecuación de las actividades deben realizar con los alumnos y la de los materiales, léase básicamente libros de texto, son dos de los elementos más señalados, dejando en un lugar poco destacado la utilización de distintas estrategias de enseñanza – aprendizaje.

Un 25% del profesorado centra su intervención en cambiar o adaptar el método que usa y sólo un 10% considera que los cambios han de ser de tipo organizativo.

Cuando se les requiere su opinión sobre el concepto que tienen de los agrupamientos flexibles ya sea homogéneos o heterogéneos, una tercera parte del profesorado (31%) valora los grupos homogéneos positivamente. Consideran que es un modo de atender mejor al alumnado. Estos profesores tienen un promedio de edad superior a los que los valoran negativamente (36-37 años frente a 25-32); por tanto, su experiencia también es mayor (13-14 años frente a 10-11) y los que no contestan aún menos experiencia que los anteriores (6-7 años).

Un 25% considera que aún siendo una buena estrategia para estos fines, hay obstáculos que pueden transformar en negativa la experiencia y un 19% los considera negativos abiertamente. Los argumentos principales son que no se aplican tal cual se deberían aplicar y provocan efectos no deseados: clasificación del alumnado, inamovilidad de los grupos con la consecuente desmotivación del alumnado.

Un 23% del profesorado no contesta. Las razones pueden ser diversas, Algunas de ellas pueden recaer en el hecho de no tener experiencia, de no haberse formado una opinión o de estar inseguro, ya que en este caso este tipo de agrupamiento no tiene una buena consideración en el ámbito de los teóricos que la han estudiado y sí en el de los prácticos que lo aplican.

Respecto a lo que piensan sobre los agrupamientos flexibles heterogéneos, el 25% argumentan que son positivos porque fomentan la interacción entre iguales

Otro 25% encuentra dificultades en su aplicación, así como en diversificar las actividades, los materiales, los objetivos y la atención a diversos grupos.

Un 15% piensa que son negativos. Las razones que expresan son diversas, pero destaca el hecho de su organización semejante a la del grupo - clase. Consideran que la dificultad de este último es precisamente la heterogeneidad que caracteriza a estos agrupamientos y que lo único que varía es el número de componentes del grupo, manteniéndose las mismas dificultades que existen en la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Un 35% no contesta. Al parecer no hay una opinión formada, quizá debido a esta asociación entre grupo - clase y estos agrupamientos.

¿Qué saben?

Además de los conceptos que los docentes mantienen, es necesario conocer una de las posibles fuentes de elaboración de conceptos: la formación.

Me he preguntado sobre aquellos conocimientos que puedan resultar relevantes en el tratamiento de la diversidad. Por ello he recogido el conocimiento sobre diferentes tipos de estrategias organizativo – didácticas que permitan aplicar diferentes metodologías que faciliten la diversificación o la creación de dinámicas grupales acordes a los objetivos de atender adecuadamente a los alumnos. Con esta finalidad he preguntado sobre estrategias de carácter grupal, individual y las específicas de agrupamiento flexible.

He de señalar, en primer lugar, que el profesorado conoce prioritariamente las estrategias consideradas de carácter individual. Nueve de cada diez profesores manifiestan conocerlas. La razón más evidente pudiera ser la larga tradición escolar de aplicar prácticas de este tipo.

En un segundo término, casi con la misma frecuencia, dicen conocer las estrategias grupales (43%) y los agrupamientos flexibles (41%). Se ha de señalar que los docentes que manifiestan conocer la estrategia de agrupamientos flexibles, reconocen a su vez conocer otras estrategias de carácter grupal. No sucede así con los que no conocen los agrupamientos flexibles (39%) que mantienen un conocimiento inferior de las estrategias grupales (36%) y superior de las individuales (90%).

Podemos decir que los conocedores de los agrupamientos flexibles están más abiertos al conocimiento de estrategias grupales que los que no. En ambos casos, continúa siendo preferente el conocimiento de las estrategias individuales, independientemente de la edad, la experiencia o la titulación.

¿Qué actitudes mantienen?

Un tercer elemento a considerar en el estudio de los implícitos que están en el substrato de las actuaciones de los docentes, son las actitudes que éstos mantienen ante el cambio y ante los principios reformistas tendentes a implantar una educación a la medida de los alumnos. Una actitud abierta o cerrada ante los cambios pequeños, concretos de aula o del centro, puede condicionar una buena o mala predisposición ante los grandes cambios que plantea la reforma.

Los docentes han expresado en un 27% que están más dispuestos a hacer cambios en el aula o en el centro que a considerar positivos los grandes cambios propuestos en la Reforma educativa (18%). Un 37% mantienen esta actitud pero ven obstáculos en la realización de los cambios de centro y de aula.

Las razones para considerar menos negativos los cambios en el aula, en el centro (11%) que los cambios promovidos por los planteamientos reformistas, puede girar entorno a la inmediatez de los primeros y la posible satisfacción y la abstracción con la que los docentes contemplan los cambios que promociona la Reforma. Son cambios llegados del exterior no planteados desde sus necesidades.

4.6.2. ¿Qué tipo de práctica docente, en general, realizan?

Para conocerla he considerado necesario describir la práctica individual de cada docente y la institucional, basándose en su posible relación. Ver qué estrategias practican, qué tendencias predominan y la relación que pueda existir entre conocimientos y prácticas.

¿Ayuda a cambiar la práctica docente los planteamientos institucionales sobre la diversidad y su tratamiento?

Para conocer la respuesta se les ha preguntado sobre cuál es la situación de su centro al respecto.

El 25% de los centros consideran positiva su situación. Reflexionan y trabajan en esta dirección. Conocen los agrupamientos como medio de atender al alumnado (45%), pero sólo un 13% lo lleva a la práctica

Un 34% considera que no lo hacen en ninguna medida. Conoce los agrupamientos flexibles más del 50%, llevándolos un 18% a la práctica. Un 17% no lo hacen pero están insatisfechos de estar en esa situación. Conocen en un 56% los agrupamientos flexibles y los practican en un 31%.

De lo cual podemos interpretar que la mitad de los centros no se han planteado de forma sistemática cómo llevar a cabo el tratamiento de la diversidad o lo están haciendo de forma muy incipiente y sólo la cuarta parte considera que lo hace de forma conveniente.

Los planteamientos institucionales al respecto son independientes de las prácticas individuales. A pesar de conocer en general esta estrategia, sólo los que ponen condiciones acaban practicándolos más.

¿Qué tipo de estrategias practican más?

La estrategia más frecuentemente utilizada (siempre o habitualmente) es la clase magistral en que se hace una exposición general al grupo – clase, se aplican los conocimientos con ejercicios iguales para todos, repitiendo al grupo aquellos aspectos no comprendidos u otra variante que repite o aclara dudas de forma individual. (81%).

Tres de cada diez docentes organizan habitualmente el trabajo de los alumnos en pequeños grupos dentro del aula, seis lo hacen ocasionalmente y uno no lo hace nunca. En ellos se plantean ejercicios que se realizan básicamente de forma individual o en forma grupal.

La segunda estrategia aplicada más frecuentemente, dentro del marco de la clase magistral es la diversificación de actividades frente a los ejercicios iguales para todos. A pesar de aplicar criterios de homogeneidad en contenidos, objetivos, incluso metodología, entienden que el alumno debe realizar actividades acordes a sus necesidades, proponiendo al alumno actividades comunes al grupo, pero con distintas dificultades. Cinco profesores de cada diez lo hacen habitualmente, tres en ocasiones y dos nunca.

Un tercer grupo de estrategias, que ponen en práctica los docentes como medio de diversificar la oferta son, de más a menos homogéneas, las correspondientes a: *refuerzo fuera, dentro del aula, rincones, talleres, trabajo por contratos o combinaciones de éstas.*

Los agrupamientos flexibles dentro del aula tienen muy poca incidencia (uno de cada diez), en cambio son frecuentes en un (41%) como estrategia organizativo - didáctica de centro.

¿Qué tendencias mantienen estas prácticas docentes desde la perspectiva de la atención a la diversidad?

Las prácticas de los docentes se agrupan en dos grandes dimensiones, desde la perspectiva que nos ocupa, presentando diferencias significativas entre el tipo de prácticas utilizadas: unificadas / diversificadas (dim1) y la implicación que tienen estas prácticas respecto al tratamiento de la diversidad (dim2). Entendiéndose que en las dos dimensiones hay un escalamiento de las posibilidades en cuanto al grado de homogeneización o de diversificación en las prácticas en la dimensión 1 y al grado de implicación en la dimensión 2.

En la dimensión 1: tipo de prácticas tienden a pertenecer al grupo de estrategias de carácter unificador las siguientes: la clase magistral en todas sus variantes, la constitución de pequeños grupos, las actividades graduadas por dificultades, el refuerzo fuera y dentro del aula.

En una graduación continua de más a menos unificadas o de más a menos diversificadas, según la dirección considerada, tienden a formar el segundo grupo de estrategias aquellas que se hallan en el extremo contrario a las anteriores. Tienen un carácter de menos a más diversificador y lo constituyen estrategias como: agrupamientos flexibles por niveles, rincones, talleres, contratos, combinación de varias.

Los centros públicos y privados concertados no difieren entre sí en el tipo de práctica realizada, siendo su similitud mayor en la aplicación de estrategias de carácter unificador, en cambio difieren en mayor grado en la realización de estrategias de carácter diversificador y en la implicación de esas estrategias en el tratamiento de la diversidad.

Los planteamientos de los dos tipos de centros sobre el tratamiento de la diversidad no se relacionan, tal como cabe esperar, con las prácticas que los docentes llevan a cabo en sus aulas.

Podemos decir que tanto en los centros públicos como los privados concertados los planteamientos sobre la diversidad y las medidas para hacerlos reales, que el profesorado pueda o no adoptar, tiene muy poca relación con la práctica docente que cada profesor del centro pueda realizar en su o sus aulas.

Se mantiene un cierto divorcio entre la reflexión y la práctica. Para establecer la debida correspondencia entre ambos factores se precisa un cambio que, hoy por hoy, es difícil realizar.

El número de alumnos también condiciona el tipo de prácticas que los docentes realizan. En particular, la puesta en marcha de estrategias, que impliquen un esfuerzo mayor del profesor y una diversificación que permita tratar las diferencias educativas de los alumnos, se hayan relacionadas con el número de alumnos que se han de atender. Se plantean y realizan con aquellos que presentan dificultades de aprendizaje, sin embargo no parece que se las relacione con el número de alumnos con necesidades educativas graves ni con los que llevan un buen aprendizaje.

Se practican dentro del aula o del ciclo, estrategias tendentes a la unificación de aprendizajes también con los alumnos que presentan necesidades educativas graves y con los que tienen dificultades temporales, no teniendo en cuenta el número de alumnos total a los que hay que atender ni a aquellos que progresan correctamente en su aprendizaje.

¿Qué relación hay entre lo que piensan y lo que hacen?

Al analizar el concepto de tratamiento a la diversidad que tienen los docentes y las prácticas educativas que llevan a cabo para atender a sus alumnos se puede comprobar que la concepción que tiene el profesorado de cómo atender a la diversidad de alumnos no es paralela a su práctica docente.

Algo semejante ocurre con los agrupamientos flexibles, tanto si son homogéneos como heterogéneos, la concepción que de ellos tengan: positiva, con matices o negativa, en su práctica docente, solamente la matiza hacia una u otra dimensión el grado de unificación/diversificación de sus prácticas y la consecuente implicación de las mismas en el tratamiento de la diversidad.

En cuanto a las actitudes ante el cambio en el aula o en el centro se establece una relación levemente inversa entre la actitud ante el cambio, el tipo de prácticas y su implicación. Decimos levemente porque se hallan muy dispersas las prácticas entre la dimensión 1 y la 2.

Los que se posicionan de forma positiva ante el cambio practican estrategias tendientes a la unificación. Los que se posicionan ante el cambio de manera negativa, sus prácticas presentan una tendencia algo más manifiesta hacia la diversificación, pero de escasa relevancia y con mayor grado de implicación en el tratamiento de las diferencias individuales.

Los que tienen una actitud positiva ante los planteamientos de la Reforma tienden a realizar un tipo de práctica más diversificada y en mayor grado implicada en estos procesos que los que no tienen esta actitud.

4.6.3. ¿Qué valoración hace el profesorado de los agrupamientos flexibles como estrategia de organización del trabajo en particular?

Para conocerlo he descrito el grado de acuerdo o desacuerdo que existe entre el profesorado, respecto a las aseveraciones más comunes que sobre esta práctica se han ido recogiendo a lo largo de las experiencias conocidas y los estudios realizados.

Por último he tratado de comprobar la relación pensamiento implícito -práctica docente en general- práctica de agrupamientos flexibles, en particular.

¿Qué valoraciones hacen de los planteamientos generales que configuran los agrupamientos flexibles de alumnos?

Se distinguen dos tipos de agrupamientos flexibles: los homogéneos y los heterogéneos.

Las valoraciones que el profesorado ha realizado han girado en torno a cuatro dimensiones: los efectos que pueden generar (dim1) los aspectos relacionales (dim2), los curriculares (dim3) y los estructurales-organizativos (dim4).

En cuanto a los homogéneos los docentes están totalmente de acuerdo o ponen algunos matices sobre que:

- Mejoran la calidad de la enseñanza, ya que disminuyen el número de alumnos con diferentes capacidades que hay que atender.(63%)
- Favorecen la flexibilidad entre los grupos con cambios frecuentes siendo motivador para los alumnos (61%).
- Es una de las diversas propuestas didácticas para tratar la diversidad de los alumnos en el aula. (42%).
- Han de implicar replanteamiento en la organización del aula o centro, en las actividades, relacionarse más con el alumno, coordinarse el equipo de profesores y no sólo llevar a cabo cambios organizativos. (27%).

- Pueden evolucionar de forma no deseada por factores externos a la experiencia como la variabilidad de la plantilla de profesores que los realiza. (58%)

Sobre los aspectos particulares de funcionamiento de estos agrupamientos están totalmente de acuerdo o con algún matiz en que:

- Dan la posibilidad de ayudar con mayor asistencia al alumno, de modo que puedan hacerse repeticiones adaptadas a las secuencias de aprendizaje (63%).
- Se crean las condiciones para que la práctica diaria los transforme en rígidos o semirrígidos al producirse pocos cambios de los alumnos entre los grupos (58%).
- Pueden clasificar y encasillar a los alumnos en *rápidos, normales y lentos* (52%).
- La flexibilidad entre grupos provoca más la recuperación de contenidos que el progreso continuado y la promoción a niveles superiores de aprendizajes (58%).
- Ofrecen mayores posibilidades de mejorar las relaciones afectivas entre profesor-alumno, mejorando indirectamente su aprendizaje (68%)

En cuanto a los agrupamientos heterogéneos, como cuestiones específicas, expresan su acuerdo total o con pequeños matices en aspectos como:

- La agrupación de los alumnos según diferentes niveles de conocimiento y de capacidades evita el peligro de encasillamiento (53%).
- Tienen capacidad de generar ayuda en el aula entre compañeros, siendo ésta una fuente de aprendizaje que se ha de fomentar (45%)

4.6.4. ¿Son los agrupamientos flexibles un modo real de atender las necesidades educativas individuales de los alumnos?

Para poder responder a esta cuestión he supuesto que es conveniente conocer la relación entre el pensamiento implícito y el explícito del profesorado. He relacionado concepciones y actitudes ante el cambio y valoraciones que de esta práctica hace el profesorado. La razón es que desde mi perspectiva, los agrupamientos, entendidos como forma idónea de atención al alumno, constituyen una innovación que se debe implementar en las prácticas docentes realizadas en los centros.

Los profesores mantienen relación entre actitud ante el cambio y mejora de la calidad de la enseñanza. También se relaciona lo que piensan de los agrupamientos flexibles homogéneos y la argumentación de que pueden ser rígidos, no ayudar a promocionar al alumno en sus aprendizajes y mantener una asistencia repetitiva al alumno. Los de carácter heterogéneo se relacionan con la posibilidad de mejorar las relaciones afectivas.

El resto de valoraciones no mantiene ninguna relación con lo que piensan, conocen o con sus actitudes ante el cambio necesario para considerarlos una estrategia que atiende a la diversidad.

En este sentido se podía esperar una mayor relación entre el pensamiento y la acción de los docentes; de tal modo que cabría esperar que los docentes que conciben el tratamiento de la diversidad desde intervenciones de tipo curricular o que tienen actitudes positivas ante los cambios propuestos por la reforma en estos temas, valoraran positivamente aquellos aspectos de los agrupamientos flexibles que facilitan este tipo de intervenciones curriculares o que estuvieran totalmente de acuerdo en la necesidad de replantearse los contenidos, la metodología, las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los agrupamientos, pero al parecer, según los datos obtenidos no parece ser esta la línea de los resultados.

El profesorado valora las dimensiones de los agrupamientos flexibles de forma diferenciada según concepciones y tipo de centro.

- Los centros públicos difieren de los privados concertados en la consideración de rígidos, no promocionadores y clasificadores. También valoran diferente las posibilidades de mejora afectiva y de la enseñanza de los mismos. En cambio no presentan diferencias significativas las dimensiones 3 y 4; es decir, los aspectos curriculares y organizativos.
- Los profesores que los conciben como positivos presentan diferencias significativas en las valoraciones de los efectos y los aspectos relacionales frente a los aspectos curriculares. No sucede lo mismo entre los que les ponen algunas objeciones.
- Aquellos que no les agradan relacionan negativamente los efectos y los aspectos relacionales con los aspectos organizativos.
- Respecto a sus prácticas, tanto si son partidarios, como contrarios a los agrupamientos flexibles, no varían sus prácticas.

Por lo que podemos llegar a una primera conclusión sobre ellos, diciendo que practicados como actualmente se practican no constituyen un medio adecuado para el tratamiento de la diversidad.

A modo de síntesis.

ESTUDIO EMPÍRICO: DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO

1. ¿ A QUIÉN NOS DIRIGIMOS? POBLACIÓN Y MUESTRA
2. ¿ QUÉ QUEREMOS SABER? PROPÓSITOS Y ESTUDIO EXPLORATORIO
3. ¿CÓMO AVERIGUARLO? METODOLOGÍA
4. APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS, ESTRATEGIA DE ANÁLISIS Y TÉCNICAS
- 5. RESULTADOS: INFORMACIÓN SOBRE.**

A. PENSAMIENTO IMPLÍCITO DEL PROFESORADO

¿QUÉ PIENSAN?

¿QUÉ SABEN?

¿QUÉ ACTITUD TIENEN?

B. b1. SU PRÁCTICA DOCENTE

¿QUÉ PRACTICAN?

B. b2. PENSAMIENTO EXPLÍCITO

¿CÓMO VALORAN LAS PRÁCTICAS DE AF?

¿LAS CONSIDERAN UNA ESTRATEGIA PARA ATENDER LA DIVERSIDAD?

CAPÍTULO IX

UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LOS AGRUPAMIENTOS FLEXIBLES DE ALUMNOS COMO MODALIDAD PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.

En este capítulo me propongo describir el estudio de caso llevado a cabo en un centro educativo sobre los agrupamientos flexibles de alumnos como estrategia para atender la diversidad. La finalidad de este estudio ha sido profundizar en los significados que tiene esta práctica educativa para los participantes en ella, con tal de llegar a una mayor comprensión de los fenómenos que acontecen en torno a ella en los centros. Se ha tratado de contrastar los datos obtenidos en el estudio exploratorio y en el empírico anteriormente descrito con los fenómenos recogidos a través de esta nueva fuente de información, de modo que se ha podido agregar el elemento intensidad a la información recogida hasta ese momento y se ha logrado integrar en un constructo global que permita un mayor conocimiento de lo que acontece. (Véase estudio exploratorio y estudio empírico, cap. VIII).

Es el deseo de describir, interpretar y comprender los hechos lo que nos mueve a integrar los datos obtenidos en el estudio empírico de carácter cuantitativo con los del estudio etnográfico y cualitativo. Las limitaciones de cada una de estas técnicas podrán ser en mayor medida contrarrestadas si se diversifican las fuentes de información, los instrumentos usados y los enfoques desde los que se analizan e interpretan los datos obtenidos.

Son los principios de una metodología integradora los que me llevan a intentar bordear los escollos que puedan tener los estudios de carácter cuantitativo, que se aproximan a la realidad desde la extensión de los datos, con la adición de un estudio de caso de carácter cualitativo, que aporte intensidad al análisis y a la interpretación de los hechos.

1.- Un estudio de caso sobre la atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos.

En primer lugar, he considerado preciso enmarcar el estudio en las coordenadas metodológicas en que se ha desarrollado, debido a dos razones relevantes: una, la ambigüedad con que se atribuyen las características de estudio de caso a trabajos de distinta índole a las propias de este tipo de estudio y, otra, por la exigencia de delimitar y caracterizar la propia acción.

1.1. Definición de estudio de caso

Las denominaciones que responden a la corriente metodológica opuesta a la corriente cuantitativa son: *paradigma cualitativo, metodología cualitativa, interpretativa, etnográfica, ecológica, etogenética, naturalista, fenomenológica, etnometodológica, interaccionismo simbólico, constructivismo, observación participante, estudio de casos, etc...* Las distintas denominaciones utilizadas por los diversos autores que se han ocupado del tema responden al énfasis que cada uno de ellos pretende resaltar. Incluso se puede afirmar que, muchas veces, algunos de estos términos se utilizan indistintamente como sinónimos (Bisquerra, 1989: 253).

Merriam afirma: *Algunas de las causas de confusión son el hecho de que varios autores igualan la investigación del estudio de casos con el estudio de campo, la etnografía, la observación participativa, la investigación cualitativa.* (Merriam, 1988:6)

De ahí que sea preciso definir y caracterizar lo que entendemos por estudio de caso. Llamamos estudio de caso al *examen de un fenómeno específico, como un programa, una persona, un proceso, una institución, un grupo social. Una descripción intensiva, holística y un análisis de un caso simple, fenómeno o unidad social. Son particulares, descriptivos y heurísticos y confían fuertemente en razones inductivas obteniendo datos de múltiples fuentes. La naturaleza de este tipo de investigación está inextricablemente unida a principios filosóficos.*

No usa un método en particular de recogida ni de análisis de la información. Todos y cada uno de los métodos de búsqueda de datos pueden ser usados, si bien unas técnicas son más utilizadas que otras. Se enfatizan más las de naturaleza cualitativa. Los investigadores están más interesados en lo interior, en el descubrimiento y la interpretación que en la comprobación de hipótesis. Se diferencia de otros tipos de investigaciones en que son interpretación en un contexto. El estudio de casos persigue una descripción y explicación holística. La concentración en un fenómeno concreto o caso, lleva a descubrir la interacción de factores significativos, característicos de este fenómeno. (Merriam, 1988: 9).

Participa de las características propias de la investigación cualitativa.

Es particular, es decir, sitúa su foco en una situación singular o fenómeno. El caso es importante por sí mismo por lo que revela del fenómeno y por lo que representa.

Descriptivo, ya que el producto final del estudio es una descripción rica y exhaustiva del fenómeno estudiado. Puede ser longitudinal o transversal.

Heurístico, tiende a la comprensión del fenómeno que estudia. Descubre nuevos significados, amplía la experiencia del lector o confirma lo que conoce.

Stake (1981) afirma que en los estudios de caso hay que esperar que emerjan las relaciones y las variables desconocidas, para permitir repensar los fenómenos que han sido estudiados.

Inductivo, puesto que se basan en razonamientos de esta índole. Generalizaciones, conceptos o hipótesis emergen del examen de los datos. Datos basados en el propio contexto.

Puede sugerir al lector lo que hacer o no hacer en similar situación, o examinar una situación específica que ilumine un problema en general.

Según Stake el conocimiento obtenido por el estudio de caso es diferente del obtenido por otro tipo de investigación, por cuatro razones:

1. Es más concreto. *Conecta con nuestra experiencia porque es más vívido, concreto y sensorial que abstracto*
2. Más contextual. *Nuestras experiencias están arraigadas al contexto*
3. Más desarrollado para la interpretación lectora. *Los lectores aportan al estudio de caso su propia experiencia y comprensión, lo que lleva a generalizaciones cuando nuevos datos para el caso son añadidos a los anteriores datos. Esas generalizaciones son parte del conocimiento producido por el estudio de casos.* (Stake, 1981:35-37)
4. Basado más en poblaciones de referencia determinadas por el lector

Bisquerra señala las siguientes:

1. - **El investigador es un instrumento de medida.** *El criterio del investigador actúa como filtro en la obtención de la información. Para evitar el peligro de la subjetividad el investigador debe observar el mayor rigor posible en su examen, cultivar la auto-conciencia y llevar a cabo un análisis recursivo que evite el sesgo y la posible distorsión.*

Otros medios de evitación de la subjetividad se sitúan en la comprensión intersubjetiva, que explícita los aspectos subjetivos a los participantes del estudio, la combinación de crítica interna-externa para obtener contrastes relevantes o la triangulación de diferentes observadores, de distintos participantes o grupos de participantes del estudio. Esta se basa en la posibilidad de obtener mayor objetividad de las distintas subjetividades y constituye la técnica más utilizada.

2. **Son estudios intensivos realizados en pequeña escala.** *Se basan en el examen intensivo de pocos casos y, en ocasiones, de un solo caso que se representa a sí mismo, sin embargo, su valor radica en que suelen estudiarse en situaciones normales y en un ambiente natural. Constituyen puntos de referencia y contraste para otros grupos o colectivos semejantes que actúan en situaciones naturales similares.*

3. **Teorías e hipótesis.** *No se plantean hipótesis o comprobación de teorías. Parten y llegan a la comprensión de los fenómenos. Permiten generar hipótesis.*

4. **No tiene reglas de procedimiento.** *No se definen operativamente las variables como en el caso de los estudios de carácter empírico basados en técnicas cuantitativas, ni queda establecido de forma invariable el método de recogida de datos. Se puede decir que es de naturaleza flexible, evoluciona y es recursivo.*

5. **Holística.** *Es un tipo de investigación que estudia el fenómeno en su conjunto, sin separar ni clasificar las variables intervinientes.*

6. **Recursiva.** *Es una investigación que evoluciona. Se formula, elabora y reelabora de forma continua. Se sitúa la información recogida en cada contexto, se analiza, interpreta y se ajusta de forma constante como parte de la metodología empleada. Las modificaciones y las mejoras ayudan a replantear el problema en cada momento.*

7. **Categorización.** *Cada dato o grupos de datos que se obtienen se cataloga dentro de una categoría, lo que permite agrupar en grandes grupos los acontecimientos y sus significados.*

8. **Análisis estadístico.** No permiten el análisis estadístico. A diferencia de los estudios empíricos que usan técnicas estadísticas en sus análisis, en este caso los estudios de caso se basan en elementos de intuición, contraste de opiniones y explicitación de significados.

9. **No incluye hallazgos no previstos.** *No se incluyen hallazgos que no se habían previsto.*

10. **Emocionalmente satisfactoria.** *Es una investigación democrática, que da la posibilidad de expresar su opinión y sus concepciones a todos y cada uno de los participantes*

1.2. Justificación del tipo de estudio realizado.

Los estudios de casos descritos en la bibliografía científica responden a diversas tipologías según se fundamente en disciplinas como la antropología, la sociología, la psicología o la historia; se enfoquen desde la perspectiva de su finalidad o lleven a cabo una combinación de ambas propiedades.

Desde la perspectiva de una disciplina podemos considerar estudios de casos etnográficos, históricos, psicológicos o sociológicos.

Los estudios de casos de carácter etnográfico, procedentes de la antropología, desarrollan un tipo de investigación preocupada por el conocimiento de la sociedad humana y de su cultura.

Un estudio de caso etnográfico, pues, es más que una descripción intensiva, holística y un análisis de una unidad social o fenómeno. Es un análisis sociocultural de la unidad de estudio. Lo que separa a este tipo de estudio de otras investigaciones cualitativas es que concierne a un contexto cultural. (Merriam, 1988:23).

Los estudios de caso históricos emplean técnicas comunes a la historiografía, en particular, el uso de materiales de primeras fuentes. El manejo de material histórico es sistemático y supone distinguir las primeras de las segundas fuentes. Se distingue por la naturaleza del informe que produce. En el campo educativo, este tipo de casos se emplea para las descripciones de instituciones, programas y prácticas desarrolladas a lo largo del tiempo. Sin embargo no son sólo una descripción cronológica de los hechos, sino que tratan de comprenderlos conociendo los significados que se les atribuyen en los contextos estudiados.

Los estudios de casos psicológicos son aquellos que emplean técnicas, conceptos y teorías propias de la psicología en la investigación de problemas educacionales. Son de carácter individual y suelen estudiar aspectos de la conducta humana.

Los estudios de casos sociológicos se preocupan de aspectos relacionados con la demografía, la vida social y los papeles que las personas juegan en esa sociedad, la comunidad, las instituciones sociales: la familia entre ellas. En educación se han estudiado la interacción entre sectores de la comunidad educativa (padres/estudiantes, profesores / padres, profesores/ alumnos...), las estructuras sociales en las instituciones escolares... Atendiendo a su finalidad se encuentran descritos estudios de caso: descriptivos, interpretativos y evaluativos.

Los estudios de casos de carácter descriptivo en educación presentan un informe detallado del fenómeno estudiado. Son enteramente descriptivos y llevan a un vacío teórico. No se orientan a establecer ni hipótesis ni generalizaciones. Se usan, sin embargo, en presentaciones de información básica sobre áreas educativas en las que se han llevado a cabo pequeñas investigaciones, como programas innovadores y prácticas educativas. A menudo estos estudios forman bases de datos para futuras comparaciones y poder llegar a teorías.

Los estudios de carácter interpretativo contienen a su vez descripciones exhaustivas de los hechos, sin embargo se usan los datos para obtener categorías conceptuales o para ilustrar o descubrir principios teóricos superiores a los datos obtenidos. Este tipo de estudio busca el mayor número posible de datos con la intención de interpretar o teorizar sobre el fenómeno. Establece relaciones de causa-efecto entre las variables. Utiliza un modelo de análisis inductivo, distinguiéndose de los estudios de caso descriptivos por su complejidad y su orientación teórica.

Los evaluativos incluyen descripción, explicación y juicio de valor sobre la información recogida; éste es el último objetivo de la evaluación. Son un excelente medio de evaluación educativa porque permiten explicar las relaciones causales en las intervenciones de la vida real que tan complejas se presentan ante la investigación de carácter experimental. Puede usarse para evaluar situaciones educacionales en contextos concretos, así como explorar aquellas situaciones en que la intervención evaluada inicial no ha resultado clara.

Según una combinación de los dos anteriores se pueden considerar estudios de casos evaluativos- etnográficos, descripción de programas, históricos-interpretativos, estudios descriptivos-sociológicos. En cada ocasión se usan las técnicas y las estrategias propias de descripción, la interpretación o la evaluación desde enfoques psicológicos, etnográficos, históricos o sociológicos.

El estudio de caso que desarrollo en este capítulo se puede considerar un estudio etnográfico- evaluativo. Comparte las características propias de una etnografía, entendiendo con Merriam que *una etnografía es una interpretación sociocultural de los datos. Es una descripción analítica o reconstrucción de los participantes, donde emergen significados simbólicos y patrones de interacción social.* (Merriam, 1988:23).

Es una etnografía que recrea para el lector las diferentes creencias, prácticas, construcción del conocimiento popular y las conductas de un grupo de gente. (Goetz y LeCompte, 1984: 2)

Y es evaluativo, puesto que estudia la complejidad de las prácticas educativas, haciendo emerger las concepciones que subyacen a ellas, los significados que éstas tienen para los participantes, permitiendo establecer relaciones entre los hechos y sus significados y se orienta hacia la comprensión del fenómeno, el juicio de valor sobre él y la toma de decisiones para conseguir una mejora, en mayor medida que hacia la pura descripción.

Es un análisis profundo de un centro educativo considerado de forma global, como característico de un tipo de centros frecuentes en las zonas urbanas y de la periferia de las ciudades, que aplican o pueden aplicar estrategias organizativas y didácticas de agrupamiento semejantes para atender las necesidades educativas de sus alumnos.

Presenta dos rasgos relevantes que deben ser considerados: el deseo de innovar y la capacidad para hacerlo de forma participativa. Ambas características las he considerado potencial propio de cualquier centro educativo preocupado por la tarea educativa que se le ha encomendado.

El propósito ha consistido en indagar intensivamente las concepciones y las prácticas que constituyen el ciclo vital de esta estrategia, en vistas a poder transferir esta información a otros centros que se hallan en situaciones semejantes y se identifiquen con ella.

1.3. Criterios de credibilidad y límites del estudio de caso

Guba (1988) expone cuatro criterios para considerar la credibilidad en estudios de las características descritas, dentro de un paradigma naturalista, de investigación cualitativa:

El valor de la verdad. En el estudio de caso que se presenta se ha contrastado la credibilidad de las creencias e interpretaciones realizadas a través de diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos. Toda la información adquirida procedente de los distintos grupos integrantes del centro educativo estudiado se ha contrastado con los propios interesados y con el resto de grupos participantes en el estudio.

La transferibilidad. En este caso la descripción exhaustiva permite transferir a otro contexto similar las similitudes obtenidas en la investigación. No podemos hablar de generalizaciones permanentes en el tiempo, sino de descripción de situaciones que pueden ser semejantes a otros contextos y podemos extraer de la investigación aquellos elementos comunes que permitan establecer hipótesis de trabajo futuras.

La consistencia. En el estudio de caso la consistencia depende de las posibilidades de variación que se obtengan en la aplicación de los instrumentos. Contempla el margen de error que puede darse, las variaciones en las situaciones reales, el aprendizaje que se pueda dar durante el desarrollo del estudio y, por tanto, durante la aplicación de los instrumentos diseñados.

Una forma de adquirir un cierto grado de consistencia radica en el hecho de incorporar al estudio los elementos de error, los cambios y mejoras producidos por el desarrollo del propio estudio.

La neutralidad. Tal como se ha indicado inicialmente, una de las características de la investigación cualitativa es que el investigador es el instrumento de medida. Este hecho marca una clara limitación respecto al criterio de neutralidad. Las predisposiciones del investigador ante el caso, las percepciones y la implicación que tiene durante la investigación y la tendencia a establecer juicios ante la información recogida, pueden condicionar seriamente la neutralidad de la misma. Sin embargo, es necesario integrar esa posibilidad en los análisis y trasladar la neutralidad no al investigador sino asegurarla en los métodos y en los registros de datos. De ahí que sea conveniente aplicar diversas técnicas, recurrir a distintas fuentes y contrastar por diversos métodos los datos, si queremos aproximarnos al criterio de neutralidad.

2.- Metodología

Para afrontar el estudio de un segmento de la vida de una institución educativa, es necesario posicionarse ante ella en términos de complejidad, redes de interrelaciones, entramados de concepciones, formas diversas de comprender los hechos que acontecen y todo ello en constante evolución en el tiempo y en el espacio.

Es necesario también ser consciente de que estudiar una realidad implica, a su vez, compartimentarla, reducirla en tamaño para poder llegar a dominarla. A pesar de ello son muchos los aspectos que quedan inexplorados debido a limitaciones o reflejados según la visión de quienes los estudian.

Una manera eficaz de abordar la complejidad la aporta el método en la investigación. Es necesario orientar los esfuerzos, aplicar las acciones necesarias, encauzar sistemática y ordenadamente toda la información recogida, analizar exhaustivamente los datos que obtenemos para dar respuesta a los interrogantes planteados por el que investiga. Desde esta perspectiva he planteado la metodología, la estrategia para desarrollar el estudio y en ella el plan de trabajo en particular.

2.1. Descripción de la estrategia de estudio.

La estrategia empleada responde a las exigencias metodológicas de un estudio de caso de este tipo y a las posibilidades de la aplicación real.

Se han explicitado en el siguiente procedimiento:

- La definición del objeto de estudio estableciendo el problema y la finalidad que se busca.
- La selección del caso orientada a la consecución de propósitos, aplicando los criterios establecidos previamente para esta selección. Incluyen elementos de conveniencia, disponibilidad, oportunidad y posibilidad de ser representativo.
- La negociación con los sectores de la comunidad educativa implicados sobre la finalidad del estudio, el proceso de realización, la metodología adoptada, la recogida de información, la elaboración de informes compartiendo significados y el tipo de difusión de los mismos.
- Planificación y ejecución de la estrategia de recogida de información. Elaboración del plan de trabajo, aplicación y valoración del mismo.
- Elaboración y aplicación de instrumentos atendiendo a las características de cada uno de ellos y a su oportunidad en la aplicación.
- Compleción de procesos de análisis, aplicación de técnicas de investigación cualitativa etnográfica e interpretación de la información obtenida. Con esta finalidad realización de debates, contrastes de opiniones, técnicas de triangulación.
- Elaboración de conclusiones, orientadas a la difusión y mejora de los hechos analizados.
- Difusión y posibilidades de mejora. Consideración de las características de la difusión, del contenido, de la difusión, de las finalidades.

2.2. Propósitos del estudio: definición del problema.

En el ámbito educativo, la naturaleza de los problemas que se plantean en la investigación etnográfica, está vinculada a los aspectos propios de las ciencias sociales. Así, aspectos de la conducta humana en estrecha interrelación con los procesos de enseñanza-aprendizaje en las personas o las instituciones educativas o sus culturas y dinámicas organizativas y relacionales son algunos de los temas de interés que se sitúan en el foco de este tipo de investigación.

En el estudio de caso llevado a cabo he definido como problema central: **la necesidad de conocer la naturaleza de una práctica organizativa de carácter didáctico, realizada en los centros educativos, en la que se agrupa de un modo flexible y cambiante a los alumnos, en función de sus conocimientos y capacidades, para poder atender en la medida de sus necesidades educativas a cada uno de los alumnos que acuden a la institución escolar.**

Los propósitos de este estudio se concretan en:

- 1) Comprender la práctica educativa de agrupamientos flexibles de alumnos.
- 2) Valorar su carácter innovador respecto al tratamiento de la diversidad
- 3) Proponer, en base a ese conocimiento, un modelo de intervención educativa que innove la práctica actual.
- 4) Difundir el conocimiento obtenido a otros centros próximos en sus prácticas y concepciones, para mejorarlos.

Para llevarlos a cabo, es mi intención llegar a conocer las concepciones que sustentan estas prácticas, comprender el significado que adquieren para cada uno de los sectores implicados, describir los elementos que intervienen en su realización concreta y, así mismo, obtener datos sobre si permite, como consta en la concepción de la Administración educativa y de algunos sectores de la comunidad educativa, acceder a las necesidades de aprendizaje individuales y grupales que cada uno de los alumnos manifiesta, con mayor facilidad que en la situación escolar de agrupamiento por grupo/edad o en otro tipo de agrupaciones, manifestando los posibles efectos que pueda generar en los participantes.

La finalidad es, en primer lugar, obtener la comprensión suficiente de los hechos como para poder valorar la capacidad que tiene esta estrategia de ser una medida eficaz de tratamiento de la diversidad en los centros; además, poder proponer un modelo de intervención en el centro que haga planteamientos de eficacia y mejora entorno a los procesos que se desarrollan en el tratamiento a la diversidad y, por último, lograr difundir el conocimiento obtenido a centros que presenten situaciones similares o próximas a las descritas y que en sus planteamientos evaluadores pudieran contemplar la posibilidad de aplicar modelos de intervención inspirados en el propuesto.

Estas finalidades responden al siguiente esquema:

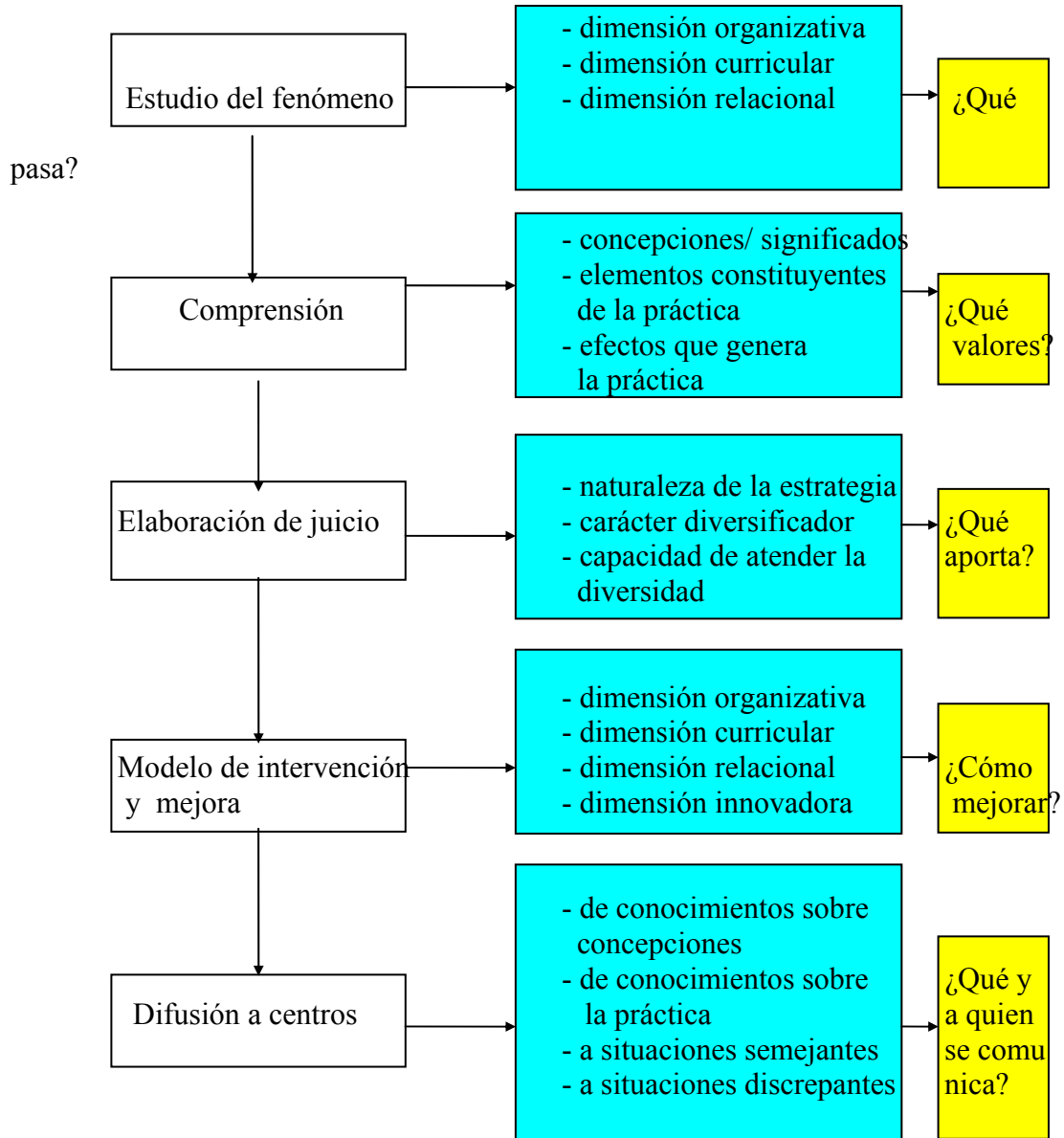


Fig. nº. 9.1. Propósitos del estudio de caso.

He pretendido responder a cuestiones como: *¿En qué consiste realmente la estrategia de agrupar de forma flexible a los alumnos del centro?. ¿Cómo se lleva a la práctica en el centro?; Qué implicaciones tiene para cada uno de los participantes? ¿Cuál es el modelo referente de partida? ¿Qué elementos aporta respecto al tratamiento de la diversidad?; Supone desde la perspectiva de los que intervienen, una innovación organizativa, curricular o relacional frente al modelo de agrupación por edad en grupo/clase? ¿Qué piensan y qué hacen los implicados? ¿Cómo puede mejorar el centro, a la luz del conocimiento obtenido por el estudio?*

La razón que fundamenta éstas y no otras preguntas es la necesidad de dar respuesta a la siguiente hipótesis de trabajo: la estrategia organizativa de agrupamientos flexibles de alumnos, tal como se lleva a cabo hasta el momento en el centro, aún teniendo una finalidad didáctica, tiende a aportar, en su práctica cotidiana, pocos elementos didácticos innovadores respecto al grupo/clase, que mejoren el tratamiento de la diversidad de los alumnos. Este hecho se ve reflejado, prioritariamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje grupales e individuales.

Además, parece razonable considerar, que pudieran comportar algunos efectos sociales y personales que se pudieran valorar como no deseables, lo cual nos llevaría a la necesidad de conocer los hechos con profundidad y mejorar la propuesta inicial.

He situado la detección de necesidades del estudio en los siguientes ámbitos:

1. Concepciones	
2. Práctica educativa	2.1. Dimensión organizativa 2.2. Dimensión curricular 2.3. Dimensión relacional
3. Ámbito curricular	3.1. Programaciones 3.2. Materiales curriculares 3.3. Resultados académicos
4. Ámbito organizativo	4.1. Flexibilidad y cambios intergrupales
5. Ámbito relacional	5.1. Efectos 5.2. Interacción grupal

Fig. nº.9.2. Ámbitos de estudio.

2.3. Selección del caso.

Avanzando en el procedimiento metodológico de la investigación y, definido el problema objeto de estudio, he seleccionado el caso que pueda aportar los elementos de estudio suficientes y necesarios para dar respuesta a los propósitos establecidos.

El estudio se ha focalizado en un centro educativo de primaria, cuya composición de alumnos responde a la franja de edad propia de la educación primaria (6-12 años) y la propia del primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria (12-14años).

Para la selección se han seguido los siguientes criterios:

a) Relativos al centro educativo como organización.

- Centro educativo que contemple las fases iniciales de la enseñanza obligatoria: enseñanza primaria y primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria.
- Dedicación docente a alumnos de la franja de edad (6-12) y (12-14)
- Contexto mediato: centro situado en la ciudad en un entorno económico-socio-cultural medio-bajo.
- Contexto inmediato: centro estructurado en doble línea, con un claustro de profesores de entre 18 a 25 y un número global de alumnos de entre 500 a 700. Servicios y recursos económicos correspondientes a su estructura.
- Características comunes a un alto porcentaje de centros seleccionados en la muestra confeccionada con motivo del estudio empírico descrito en el capítulo anterior (Ver cap. VIII).
- Organización escolar estructurada desde la concepción de agrupamientos flexibles

b) Relativos al profesorado y a las dinámicas de trabajo generadas por los equipos docentes.

- Equipo docente en proceso de revisión de las tareas educativas integrado en la dinámica de trabajo del centro.
- Posibilidad de realización del estudio de carácter interno y/o externo.
- Oportunidad de realización e incorporación en la dinámica del centro.

Fig. nº. 9.3. Criterios de selección del caso.

2.4. El papel del investigador/a en la investigación.

Tal como definimos en la parte introductoria del capítulo, el investigador forma parte consciente o inconscientemente de la investigación. Se convierte en instrumento de medida en cuanto a la interpretación de los hechos. Participa de todo el proceso. Influye a través de su motivación, de su interés, de su capacidad de conducción y su oportunidad, en mayor medida. Su sola presencia en el centro, si es un investigador externo a él, y su intervención ponen algunas limitaciones al proceso investigador, que se han de tener en cuenta sobre todo en las fases iniciales. En este estudio, la investigación se lleva a cabo por una investigadora que está en un punto intermedio entre el investigador de condición interna y externa al centro, lo cual puede llevarlo a superar la mayor parte de las limitaciones citadas.

El carácter de investigadora interna lo adquiere a través de su permanencia en el centro durante seis años como profesora formando parte del equipo directivo del centro. Es conocedora y partícipe de la vida de la institución y se halla inmersa en los procesos de realización y revisión de las tareas docentes como jefe de estudios. Participa activamente en la detección de necesidades de evaluación, en los planteamientos de revisión de las prácticas y en la elaboración del primer proyecto previo al estudio.

El carácter de externa lo adquiere en la fase nuclear del estudio, cuando el Departament d'Ensenyament le concede una licencia por estudios retribuida para llevar a cabo el estudio de caso en el propio centro, desarrollando tareas investigadoras desde un contexto exterior al centro. Desde esta posición compleja se ha obtenido una perspectiva más amplia de la realidad del centro y de sus prácticas investigando desde el conocimiento interno del mismo y desde un enfoque exterior a él.

Haciendo un breve análisis de las ventajas y limitaciones que ambas situaciones puedan aportar a la tarea investigadora, podemos expresar que el conocimiento que posee el investigador interno de la realidad del centro es un factor positivo que se halla en su haber, al que un investigador externo ha de llegar. Por otro lado la naturalidad en las intervenciones, en las observaciones que se puedan realizar, en la aplicación de instrumentos o el análisis de la información, en el primer caso, el investigador lo lleva a cabo desde su imbricación en las dinámicas habituales de trabajo de los equipos docentes. Cosa que también debe lograr el investigador externo. Ahora bien, existen también limitaciones propias del investigador que realiza el estudio desde dentro que no se da en tanta medida en el que mantiene un carácter externo.

Una de las restricciones más manifiestas suele radicar en el exceso de implicación que el propio investigador aporte al estudio. Precisamente a menudo emergen funciones, intereses personales, motivaciones que llevan en mayor grado a un tratamiento sesgado de la información. Se tratará de mantener en la consciencia del investigador estas restricciones para tratar de incorporarlas en el proceso e

interpretarlas, de tal forma que puedan aportar luz a la comprensión global de los fenómenos.

2.5. Proceso de negociación

En este tipo de estudios de casos etnográficos los procesos de negociación cobran un protagonismo destacado. Son consustanciales a ellos. Activan la capacidad comunicativa de las personas implicadas y responden a interrogantes que surgen en las interacciones creadas en las diferentes situaciones que se generan. Negociar, en este contexto, significa conceptualmente *tratar de asuntos públicos o privados procurando su mejor logro* tal como se expresa en el diccionario de la lengua (RAE, 1992: sub voce).

La negociación implica realizar acciones como: definir los principios que enmarcan la investigación, establecer dinámicas de intervención, el grado de compromiso, el consenso que ha de haber entre los participantes, así como la transparencia necesaria en la difusión de los informes y en la finalidad y utilización de la información obtenida.

He señalado tres momentos de negociación, entendiendo que los procesos de negociación forman un continuum desde el primer contacto con el centro educativo hasta el último. Ahora bien, el hecho de destacar tres responde a la necesidad de establecer momentos de más intensidad o de mayor extensión en este proceso, bien porque afecten las acciones a más personas o sectores educativos, o bien porque hayan sido más duraderas o más planificadas.

En este caso la negociación se estableció ya en el propio origen del estudio. Nació de: a) la necesidad del equipo docente de revisar la práctica educativa que venía realizando en el centro. Han contado con la participación de la investigadora desde una posición de observadora no participante, situándose el propio equipo docente en una doble posición: por un lado, evaluó sus prácticas de enseñanza- aprendizaje con los alumnos insertos en los grupos, además de evaluar la evolución de los propios agrupamientos como estrategia organizativa propia del centro.

b) La necesidad de autoevaluación que se ha hallado inserta en la dinámica de trabajo de la propia institución educativa y es consecuencia de la demanda de llevar a cabo un estudio sobre este tipo de organización, más amplio que lo habitual y que respondiera a la necesidad de revisión y comprensión de los procesos iniciados. La demanda surgió del propio equipo docente y la canalizó el equipo directivo del centro, mediante el Plan Anual de Centro.

Tuvo su origen en la percepción de los profesores y del equipo directivo sobre los efectos esperados con la aplicación de este tipo de agrupamientos y se manifestó en una revisión del funcionamiento y de la evolución que había sufrido la experiencia. La finalidad era poder entender mejor lo que pasaba y modificar aquello que fuera necesario, para, de esta manera, encontrar un camino más idóneo que llevase a conseguir los objetivos planteados. Con esta finalidad se propuso la investigación que

nos ocupa y se establecieron los procesos de negociación entre investigadora y los distintos sectores de la comunidad educativa, de forma fluida e integrada.

Proceso de negociación:

Para llevar a cabo este tipo de estudio se ha diseñado un proceso de negociación que tiene como protagonistas a todos los implicados.

La negociación se ha iniciado con una iniciativa tripartita: profesorado, equipo directivo e investigadora. Se ha hecho un primer proyecto que ha sido aprobado por el Claustro y el Consejo Escolar e incorporado al Plan Anual del año en curso. El equipo de profesores se ha comprometido a participar en este estudio, facilitando las observaciones de aula, contestando a las entrevistas, contrastando informaciones recogidas, pasando encuestas a los padres y alumnos cuando sea necesario; además de participar en los debates sobre la información recogida e interpretarla según sus percepciones y los significados que les atribuyen.

En este proyecto se ha presentado el plan de trabajo, los sectores participantes, el grado de implicación que se les pide, se han cuantificado en horas de dedicación los procesos de investigación previstos, y se han establecido los términos en que se llevarán a cabo los informes, así como los destinatarios de la información y la finalidad de la difusión.

La negociación inicial ha permitido:

- a) Exponer las finalidades del proyecto de investigación, destacando las partes básicas del mismo y lo que supone este tipo de estudio.
- b) Definir el tipo de actuaciones, atribuir responsabilidades, explicar qué se pide, qué se ofrece, qué uso se hará de la información y dar participación en la investigación.
- c) Expresar los intereses de los sectores implicados en la investigación.
- d) Acordar los informantes, el tipo de instrumentos a aplicar y el plan de trabajo.
- e) Recoger información inicial del centro a través del análisis de documentos escritos.
- f) Acordar cómo se realizará el proceso de contraste de la información obtenida, la utilidad posterior y su presentación.

Fig.nº. 9.4. Aspectos de la negociación inicial

En una segunda fase de negociación durante el estudio, se ha contrastado y consensuado la información recibida en el momento de elaboración de los informes de progreso.

- a) Se ha acordado con quien se ha de contrastar la información, el momento y el modo de hacerlo.
- b) Se ha negociado la presentación de informes en cuanto a destinatarios, momento y forma de hacer llegar la información.
- c) Se han llevado a cabo negociaciones informales y puntuales al hilo del trabajo.

Fig. nº .9.5. Aspectos de la negociación procesual

Y una tercera fase o momento de negociación final, se han establecido, en torno al informe final, los criterios de difusión de la información y de elaboración del plan de mejoras. Como criterios de difusión se ha acordado:

- a) Difundir la información consensuada a los participantes en el estudio
- b) Hacer uso interno de la misma con la finalidad establecida
- c) Comunicar la experiencia o el caso en función del interés del centro
- d) No hacer uso indebido de dicha información por ninguna de las partes implicadas.

Fig. nº. 9.6. Aspectos de la negociación final

En cuanto al plan de mejoras que pudiera generar los criterios acordados han sido:

- a) Integrar en el plan de mejoras todos aquellos cambios que se muestren adecuados y que la propia investigación vaya generando a lo largo del proceso de realización.
- b) Considerar el plan de mejoras fuente de detección de necesidades de cambio incorporadas al Plan Anual del Centro .
- c) Elaborarlo según la información obtenida en el estudio.

Fig. nº. 9.7. Aspectos negociados sobre el plan de mejoras.

En todo momento estos procesos han requerido de la habilidad dialogante de las partes implicadas.

2.6. Recogida de información.

El proceso de recogida de información tiene como finalidad sacar a la luz todo aquello que funciona oculto en la institución escolar. Pretende iniciar, a partir de una negociación con todas las partes implicadas, un estudio de caso que permita una evaluación cualitativa, que nos explicita no sólo resultados, sino procesos y nos lleve, en palabras de M.A. Santos (1990), a la *mejora de la calidad del servicio educativo, comprensión de las dimensiones (de la estrategia estudiada), al desarrollo de la profesión docente a través de la reflexión sobre la práctica, control democrático de la educación y elaboración de teoría sobre la escuela.*

Para conseguir estos fines nos describe dos premisas que considera básicas para esta evaluación:

a) Salir de la situación en que se encuentra la institución escolar actualmente. Califica de "Caja negra" a la situación de los centros educativos, intentando dar una imagen visual de la falta de rigor en la tarea que lleva a cabo la escuela, ya que señala que no sólo funciona al margen del éxito que obtenga, sino que incluso no se plantea en qué consiste tener éxito o conseguir los fines propuestos.

b) Llevar a cabo una evaluación cualitativa, como medio de progreso, de profesionalización y de transformación imprescindible. Las condiciones fundamentales, para que sea educativa contempla los principios de **igualdad** (criterios de igualdad con otros centros), **ubicuidad** (todo ha de ser analizado), **diversidad** (consenso explicativo), **utilidad** (servicio útil para la comunidad escolar), **redundancia** (abundancia de datos), **ambigüedad** (relativa ambigüedad, no a la simplificación), **generalización** (aplicación a otros casos) (Stake, 1972).

La tarea de evaluar es muy compleja. Tradicionalmente, para realizarla, se ha simplificado abusivamente. M. A. Santos argumenta las causas de este hecho, aduciendo que los Centros no son comparables, los medios son diferentes, los patrones de medida son utilizados de forma diversa. Debe existir un criterio comparativo en la evaluación, los números que nos aportan no hacen más que enmascarar la realidad compleja. Los cuestionarios que se utilizan, aplicados con carácter exclusivo, tienen el peligro de recoger de forma superficial y reduccionista la realidad compleja.

Tras estos argumentos defiende la conveniencia de los métodos cualitativos para determinados fenómenos y la conjunción metodológica cuantitativos/cualitativos para otros.

La información debe obtenerse desde el ángulo diacrónico (la historia del Centro es importante) y sincrónico (clasificado en interno: Claustro, proyecto educativo; y externo: emplazamiento, estatus social de las familias...)

Bajo el punto de vista cualitativo adquieren singular relevancia: los aspectos de interrelaciones sociales, la interpretación de la información por parte de los actores, la participación de los mismos, en definitiva, la creación de hábitos y actitudes de autoreflexión sistemática y rigurosa.

El proceso de recogida de información se ha llevado a cabo desde la perspectiva de este tipo de información **plural** en cuanto a fuentes; **democrática**, por cuanto es compartida; **exhaustiva**, en cuanto a la abundancia; **contrastada**, ya que se han contrapuesto los datos obtenidos a través de diversas técnicas, de diferentes ámbitos educativos y distintos sectores de implicados en los procesos e **integrada**, pensando que sólo habrá mejora si se logra establecer como medio habitual el proceso de autorreflexión y se integra en el quehacer cotidiano de la escuela, como medio de progresar.

2.7. El Plan de trabajo.

Para llevar a cabo la investigación etnográfica, se ha planteado la necesidad de desarrollar, como *un ejercicio intenso de reflexión*, un plan de trabajo que se ha ajustado a las siguientes características:

El Plan de trabajo que se describe se ha desarrollado en dos fases:

La primera fase comenzó durante el curso escolar 1990-91. Se inició con el reconocimiento del problema, negociando las condiciones del estudio, analizando los documentos escritos que tenían relevancia para el tema. Se hizo la recopilación y el análisis de los materiales elaborados por el profesorado y se realizaron los primeros debates.

De este trabajo inicial surgió el perfil de la situación del centro en aquellos momentos. El informe elaborado lo consensuó el equipo de profesores y se constituyó en documento base para la acción en la segunda fase del estudio.

Este trabajo se complementó con la elaboración de instrumentos de recogida de información como las entrevistas semiestructuradas a los profesores, las encuestas a padres y alumnos, el guión de observación de aula y las pautas para el debate con los equipos docente y directivo. Todo ello preparó el camino para el desarrollo de lo que he dado en llamar segunda fase del estudio.

En esta segunda fase, realizada a lo largo del curso 1991-92, con el material a punto y las condiciones de negociación y de relación establecidas, comenzó la recogida de información, aplicando los instrumentos elaborados. Previamente se llevó a cabo un debate inicial con el Claustro en pleno, en el que se trató de explicitar los valores y concepciones subyacentes a la experiencia de agrupamientos. En el informe se deja constancia de lo expresado.

El tiempo de desarrollo del trabajo ha sido un elemento importante que debe ser considerado. Se han mantenido los períodos planificados, aunque hay que valorar la flexibilidad de su uso en los momentos de aplicación de instrumentos, adecuándose a dos principios de acción: uno, al de no injerencia en la vida de las aulas y dos, al tiempo de realización de los debates. Ha sido el propio para no alterar la programación de la gestión del centro, siendo integrado en los procesos ordinarios de reflexión y evaluación de tareas del Claustro de profesores.

El procedimiento que ha quedado recogido en el plan de trabajo ha constado de tres momentos capitales: primero se ha recogido, a través de la aplicación de los instrumentos previstos, aquellos elementos del pensamiento de los docentes que han querido hacer explícitos: los conceptos, los valores y las opiniones que sobre los agrupamientos flexibles tenían los participantes.

Después, con las observaciones de aula, se ha tratado de plasmar de forma directa la acción de esos mismos participantes, para poder establecer la posible relación entre pensamiento y acción.

Las técnicas de análisis usadas ha sido la transcripción de las entrevistas, el análisis estadístico de los cuestionarios, la triangulación de las fuentes de información, la elaboración de matrices de datos que interrelacionaran los diferentes ámbitos estudiados, para poder encontrar rasgos coincidentes desde diferentes ángulos.

Los debates en torno a los datos nos ha acercado a la interpretación de los datos desde los protagonistas y con ello a la comprensión de la práctica de estos agrupamientos.

Objetivos	Acciones	Momento de realización	Presentación de la información	Participantes
- Establecer el marco de actuación idóneo para este tipo de investigación -Explicitar las condiciones de trabajo, las implicaciones de los participantes, los compromisos y los recursos.	Negociación inicial seguimiento final	1 ^a quin. set. 1 ^a quin. feb. 1 ^a quin. jun.	3 ^a sem. set. 3 ^a sem. feb. 3 ^a sem. jun.	E.D./Claus./ Consejo Escolar/ Inves.

Objetivos	Acciones	Momento de realización	Presentación de información	Participantes
<p>-Recoger información de los diferentes sectores educativos implicados.</p> <p>-Elaborar los instrumentos adecuados para recoger esta información</p>	<p>Recogida infor.</p> <p>Elaboración instrumentos</p> <p>-encuestas</p> <p>-pautas obs. aula</p> <p>-pautas debates</p> <p>Aplicación instrumentos</p> <p>-encuestas</p> <p>-obs. de aulas</p> <p>-Debates y convers.informales</p>	<p>2ªquin. oct.</p> <p>2ªquin. nov 1ªquin. des/ 2ªquin.abril durante curso</p>	<p>1ª set. nov.</p>	<p>Invest.</p> <p>Invest./prof. implicados/Alu mnos/padres/E .D.</p>
<p>- Analizar e interpretar la información formal/ informal, oral /escrita, que procede de la observación de aula o de situaciones informales de relación en el centro.</p>	<p>Análisis e interpretación de la información</p> <p>- análisis de documentos: actas, otros</p> <p>- análisis doc. orales: registros en cintas magn.</p> <p>- registros obs. aula</p> <p>- acuerdos</p>	<p>2ª quin. set.</p> <p>2º quin. nov</p> <p>1ª quin. des</p>	<p>1ª quin. oct.</p> <p>1ª quin. des.</p> <p>1ªobs.2ªquin. gener 2ª obs.1ª quin abril</p>	<p>invest.</p> <p>invest./ prof./ alumnos/padre s/ E.D.</p>

Objetivos	Acciones	Momento de realización	Presentación de información	Participantes
<ul style="list-style-type: none"> - Llegar a la toma de decisiones a partir de aplicar técnicas de triangulación y contraste de la información, obteniendo el consenso entre los participantes implicados. - Elaboración de informes a partir de los datos obtenidos y los acuerdos tomados. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de informes y consenso -Triangulación y contraste de información - Elaboración informe progreso./ Debate - Elaboración informe final/Debate 	<ul style="list-style-type: none"> 1ª quin. feb. 2ª quin. feb. 1ªquin. mayo 	<ul style="list-style-type: none"> 1ª quin. feb. 2ªquin. feb. 1ª quin. mayo 	<ul style="list-style-type: none"> invest./prof. /E.D./ Consejo Escolar.
<ul style="list-style-type: none"> - Difundir los acuerdos entre los implicados. -Incorporar el estudio evaluativo realizado a la Memoria Anual de Centro. - Elaborar un Plan de mejoras - Incorporarlo en el Plan Anual de Centro el curso siguiente como detección de necesidades de cambio y mejora del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> -Difusión y mejoras -Memoria anual /plan de difusión -Plan Anual/ plan de mejo-ras 		<ul style="list-style-type: none"> 2ª quin. mayo 1ª quin. junio 	<ul style="list-style-type: none"> invest./ prof/ E.D. / Consejo Escolar

Cuadro nº. 9.1. Plan de trabajo llevado a cabo en el estudio de caso

2.8. Instrumentos y técnicas de análisis

Para lograr el propósito de explicitar los procesos de conceptualización y actuación en el tipo de organización flexible del alumnado, he planteado la necesidad de acudir a diversas fuentes de información, diversificando los instrumentos utilizados. Estos han sido:

2.8.1. Documentos escritos

La revisión de documentos escritos sobre el tema del agrupamiento flexible de alumnos ha permitido detectar indicadores sobre la concepción que, como tal institución educativa, mantiene sobre ellos. Así como las características básicas de esta estrategia, que llevan a un funcionamiento determinado y particular de la misma en la vida de ese centro.

Se han revisado los siguientes documentos escritos:

Tipo de documento	Contenido	Finalidad de la revisión
<i>a) Documentos de carácter institucional</i>		
Proyecto educativo	Principios y líneas básicas de actuación del centro.	Conocer las líneas básicas de actuación del centro. Recoger los principios de comprensividad.
Proyecto curricular	Concreciones curriculares del PEC	Recoger información sobre los criterios adoptados en el tratamiento de la diversidad y su conexión con la organización del alumnado.
Libro de actas	Acuerdos del claustro de profesores.	Recopilar los acuerdos sobre este tipo de agrupamiento: principios y funcionamiento.
<i>b) Documentos de carácter curricular</i>		
Programación	Adaptación de la programación a los grupos	Recoger los aspectos adaptativos de la programación
Materiales curriculares	Materiales específicos	Conocer la especificidad y diversificación de los materiales

Cuadro nº 9.2. Documentos escritos estudiados

Para el análisis de los documentos estudiados se han creado un sistema de categorías integradas en *matrices* que han permitido agrupar los contenidos analizados e interpretarlos.

Las interpretaciones obtenidas han constituido la base de conocimiento sobre la que se han elaborado las encuestas a padres y alumnos y las entrevistas del profesorado.

2.8.2. Entrevistas y encuestas

Han ido dirigidas a los distintos sectores educativos implicados: profesorado, alumnos, padres y equipo directivo. La finalidad de las mismas ha sido detectar los ejes fundamentales de la situación que se estudiaba y poder configurar el mapa de las distintas perspectivas de los que en ella han participado.

Se ha valorado la encuesta desde una visión posibilista en la obtención de la información. Se ha considerado que, a pesar de su carácter estático frente a instrumentos como la entrevista personal, la encuesta ofrecía la posibilidad de realización simultánea en el tiempo. Era asumible por los profesores que la llevaban a cabo y focalizada en los temas y aspectos de interés necesarios para realizar el contraste con las hipótesis de trabajo extraídas del análisis de documentos inicial.

La falta de interrelación directa o la capacidad de reconducción de los temas a medida que los interlocutores interactúan son limitaciones que presenta este tipo de instrumento y que las entrevistas pueden superar desde la complementariedad.

Con esta finalidad de complementación de fuentes se han aplicado entrevistas no estructuradas de carácter informal al profesorado y al equipo directivo y, encuestas semiestructuradas, de carácter formal a padres y alumnos simultáneamente, a lo largo de todo el proceso. Se han realizado sesiones de debate colectivo en reuniones de encuentro regulares con el profesorado.

Como método de trabajo, las entrevistas individuales o colectivas, que han tenido carácter formal, han sido transcritas por la investigadora y se han devuelto a los interesados con la finalidad de dar la oportunidad de manifestar su acuerdo o desacuerdo y añadir aquello que han considerado oportuno, con tal de aumentar el rigor en los momentos de análisis e interpretación de la información.

La triangulación como método de trabajo ha guiado el análisis. Ha proporcionado el contraste y la complementariedad necesaria en la recogida de información. Ha permitido describir y representarse el fenómeno desde una concepción compleja y poliédrica del mismo, dibujando las caras de la situación analizada desde las diferentes perspectivas de los agentes implicados, bien sea desde la participación directa de alumnos y profesores, bien desde la indirecta de los padres.

a) ENTREVISTA AL PROFESORADO

Aspectos centrales de la entrevista

1. ¿Qué son los agrupamientos flexibles de alumnos, según tu punto de vista?
2. ¿Qué utilidad le atribuyes?
 - 2.1. ¿Qué crees que añade a la organización de clases ordinarias?
3. ¿En qué grado crees que los agrupamientos flexibles por niveles de conocimientos, mejoran la calidad de la enseñanza?
4. ¿Qué problemas pueden resolver y cuáles pueden crear?
5. ¿Qué actividades de las que haces en los grupos flexibles son específicas de los grupos y por tanto no las harías en la situación de grupo/clase?
6. ¿Qué otras actividades te gustaría introducir?
7. El hecho de agrupar a los alumnos según los niveles de conocimientos y capacidades, ¿qué variaciones piensas que introduce respecto a la organización propia del grupo/clase?
 - 7.1. Aspectos de organización del espacio, del tiempo, de los alumnos,
 - 7.2. Aspectos de metodología, de contenidos, de las actividades, de la evaluación.
8. ¿En qué grado pueden realizarse estas variaciones?. ¿Hay algún tipo de obstáculo?
9. ¿Qué exige a los profesores el hecho de hacer agrupamientos flexibles homogéneos?
 - 9.1. ¿Y a los alumnos? ¿Por qué?
10. ¿En qué medida crees que afecta a las relaciones profesor-alumno, el hecho de agruparse en grupos flexibles?
 - 10.1. ¿Y alumno-alumno?. ¿Esta relación puede ser, en algún aspecto, no deseable?

Observaciones y otras consideraciones

b) ENCUESTA A LOS ALUMNOS

Aspectos centrales que deben ser considerados

El objetivo básico de los grupos flexibles de nuestro centro es: *procurar que todos los alumnos y alumnas puedan progresar al máximo en sus aprendizajes, adecuando su enseñanza a sus necesidades educativas.*

1. ¿En qué grado creen que se ha conseguido, hasta el momento, este objetivo? (Valoren de 0 a 10 y hagan las observaciones oportunas)
2. ¿Qué importancia tiene para ti llegar a dar todos los contenidos del curso aunque no llegues a aprenderlos?
3. ¿En qué grado crees que los grupos flexibles te ayudan a "seguir las clases"? (Valoralo de 0-10)
4. ¿Te crea ansiedad, al comienzo de curso, saber en que grupo te adscribirán los profesores?
5. ¿Crees que sería conveniente tener la oportunidad de ir cambiando de grupo a medida que vas superando los contenidos que ya dominas?
6. ¿Generalmente piensas que, los grupos se forman correctamente? ¿Qué cambiarías?
7. ¿Crees que los grupos funcionan correctamente? ¿Cambiarías algún aspecto?
8. ¿Podría hacerse de otras formas?
9. Indica todo aquello que creas que sería interesante sugerir para mejorar los agrupamientos flexibles que hacéis.

c) ENCUESTA A PADRES

El objetivo básico de los grupos flexibles de nuestro centro es: *procurar que todos los alumnos y alumnas puedan progresar al máximo en sus aprendizajes, adecuando su enseñanza a sus necesidades educativas.*

1. ¿En qué grado creen que se ha conseguido, hasta el momento, este objetivo? (Valoren de 0 a 10 y hagan las observaciones oportunas)
2. ¿Es preferible adaptar los contenidos que se deben aprender a las necesidades de cada alumno o desarrollar los contenidos de la programación "oficial" pensada para el alumno medio?
3. ¿Desde la perspectiva de los padres, detectan en su hijo o hija sentimientos de aceptación, indiferencia o rechazo respecto al grupo al que está inscrito o inscrita?
4. ¿El hecho de ser asignado /a a un grupo o a otro, creen que causa ansiedad en su hijo/a?
5. ¿Si hubiera de valorar el trabajo de su hijo/a dentro del grupo/clase y en los grupos flexibles, qué modalidad cree más útil para el aprendizaje? ¿Por qué?
6. ¿Valoran positivamente el cambio de grupo en cualquier momento del curso, si responde a la superación de aprendizajes por parte del alumno? ¿Pondrían alguna condición?

7. Indiquen todo lo que crean conveniente sugerir sobre la modalidad de agrupamientos flexibles por niveles de conocimientos.

Con esta finalidad, en cada uno de los instrumentos que se han aplicado a los sectores educativos participantes se han tenido en cuenta los siguientes ejes de reflexión y valoración:

- a). Los valores y concepciones que como centro educativo se han movilizad o en el momento de proponer y llevar a cabo los agrupamientos flexibles como medida de tratamiento de la diversidad.
- b) Las concepciones sobre el carácter de homogeneidad o heterogeneidad de los agrupamientos.
- c) Valoración y análisis del modelo y su funcionamiento hasta el momento en el centro.
- d) Valoración de los efectos generados por el modelo.
- e) Valoración global de la medida.

Fig. nº. 9.8. Ejes de reflexión considerados al aplicar los instrumentos

Ejes de reflexión y valoración	Profesorado Debate inicial/entrevistas	Alumnado encuesta	Padres encuesta	Entrevista equipo directivo
• Valores y objetivos que sustentan el agrupamiento flexible como tratamiento de la diversidad	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx
• El modelo organizativo: concepciones sobre la flexibilidad, la homogeneidad y la heterogeneidad de los grupos	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx
• La práctica del agrupamiento flexible: funcionamiento	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx
• Los efectos del modelo organizativo	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx
• La valoración global por parte de los implicados • desde la perspectiva de:	la descripción del hecho, a través del perfil de la situación	directa del alumno y la respuesta a sus necesidades de progreso	indirecta de los padres desde los efectos	la gestión y promoción a través del planteamiento y gestión de la medida.

Cuadro nº 9.3. Fuentes de información y ámbitos de la investigación

2.8.3. La observación como instrumento. Pautas de observación.

La observación, considerada como instrumento cualitativo de investigación, requiere establecer un grado de sistematicidad que permita dibujar de manera lo más fidedigna posible el retrato de la realidad. Para ello es preciso establecer los mecanismos adecuados que garanticen la calidad de los registros observacionales.

Atendiendo a este objetivo, las observaciones en los grupos se han realizado valorando con rigor las condiciones de elaboración de las pautas y de los registros observacionales extraídos de ellas.

El registro es el producto terminal del proceso de aplicación de un instrumento observacional. La evaluación y la posible optimización de los registros es una etapa crucial en el proceso de investigación, puesto que si los registros no tienen calidad suficiente cualquier análisis posterior conducirá al investigador o evaluador a conclusiones erróneas, (Tójar, 1994: 99).

Se han distinguido en las observaciones dos elementos, tras la aplicación del instrumento y el análisis de la información extraída: el instrumento en sí mismo, y el registro de datos obtenido.

En la elaboración de las pautas de observación se ha establecido las condiciones adecuadas para evitar los sesgos que pudiera introducir en los registros: el observador, el propio observado e incluso la situación que se observa.

En el primer caso, se han considerado los errores técnicos, perceptivos, interpretativos o las expectativas que pudieran provocar el observador.

En cuanto al observado, (los alumnos que conforman el grupo y el profesor que los atiende) se ha valorado su reactividad, las posibles alteraciones de su conducta en situación de ser observado o incluso la intención de modificar la realidad en función de intereses concretos.

La situación observada también puede ser objeto de sesgos, como la artificialidad del momento (interferencia del investigador en la vida del aula), por lo que se ha hecho necesario el control de todas estas contingencias.

La aplicación de las pautas de observación y el posterior análisis de los datos obtenidos han requerido un rigor de análisis que permitiera representar fielmente el fenómeno de estudio o al menos una parte de su realidad. El análisis posterior de los registros puede constituir un elemento de evaluación y de reelaboración del instrumento aplicado.

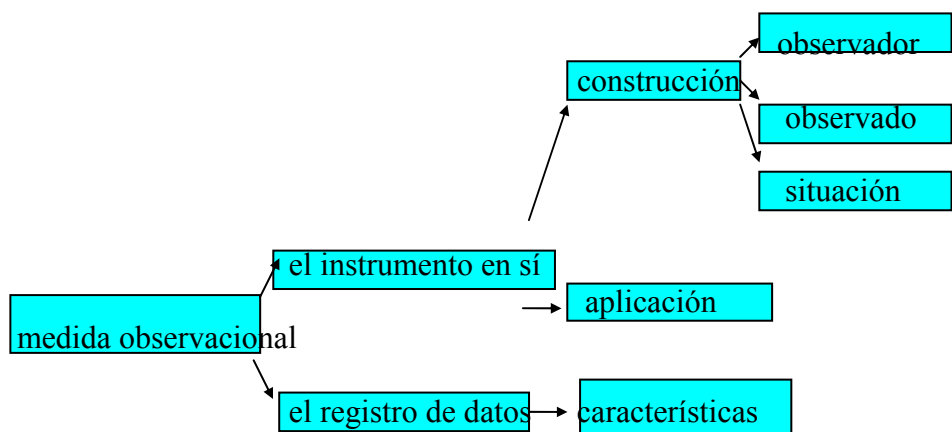


Fig. nº 9.9. Elementos para el análisis de la calidad de los registros de observación.

A lo largo del proceso observacional se ha tratado de mantener la concordancia en los registros de observación, según el concepto de concordancia propuesto por C. Tójar, (1994: 101) entendido como *la correspondencia o conformidad del registro observacional*. Es un concepto que *integra a otras medidas más clásicas (como la validez, la fiabilidad...)* y con mayor bagaje.

Se ha procurado contemplar en los registros obtenidos las propiedades características de la concordancia. De modo que he buscado:

- a) **El acuerdo intra-observadores**, tratando de comparar la consistencia interna de la estrategia organizativo-didáctica que se estudia, a través de registros realizados en los distintos grupos, como partes diferentes de un todo.
- b) **El acuerdo inter-observadores**, buscando el acuerdo o discrepancia de los registros realizados por varios observadores independientes. Se han contrastado las observaciones de los profesores con las llevadas a cabo por el investigador.
- c) **La correspondencia de técnicas de registro diferentes**, valorando la correspondencia entre los registros observacionales y los datos obtenidos a través de entrevistas y el cuestionario de opinión al profesorado. Se ha comparado la información obtenida en los registros observacionales con la información extraída del cuestionario Quatae a través de técnicas estadísticas y los datos de las entrevistas formales e informales con el profesorado, padres y alumnos.

d) **La conformidad de los registros con la teoría**, considerando su posible capacidad discriminativa respecto a los fundamentos teóricos que sustentan la investigación y a la diferenciación de algunos comportamientos. El sistema de categorías en que se han constituido los registros ha permitido observar algunos de los elementos básicos en que se ha fundamentado la investigación. Se han discriminado algunos comportamientos previsibles desde un modelo teórico.

e) **La coincidencia entre las dimensiones y/o unidades de observación**, valorando la representatividad del contenido que se va a observar. En el diseño de las pautas de observación ha quedado recogida cada uno de los elementos integrantes

f) **La estabilidad de los registros**, procurando que observadores independientes pudieran obtener registros estables.

De esta forma, cuando unos registros de diferente naturaleza concuerdan (observadores independientes, en diferente momento, sobre el contenido de las dimensiones que incluyen, procedentes de otras técnicas diferentes de la observación...) se obtiene entonces la evidencia de calidad en los datos (Tójar,1994: 103).

La observación en los grupos se ha planteado atendiendo a un plan que ha contemplado los siguientes elementos: Criterios de selección, participantes en la observación, el observador, características, situación y participación, número de observaciones y temporización, ámbitos que se deben observar y razones que justifican el momento de realización.

a) Criterios de selección de situaciones educativas.

El primer informe de progreso ha permitido obtener una primera visión sobre el pensamiento de todos los implicados. Esta ha permitido negociar y decidir los criterios de selección de grupo para hacer las observaciones de aula.

Se ha considerado un doble nivel de selección: organizativo y metodológico

Se han seleccionado aquellos grupos que mantuviesen más diferencias respecto al resto de grupos de alumnos, en cuanto al nivel de conocimientos y ritmos de aprendizaje.

Además se han considerado aquellos grupos que presentaban alguna variante sobre la metodología general adoptada.

b) Selección de grupos.

Cumplen las dos características: los grupos C, F, B. El resto de grupos formados (A, D, E) se ha considerado que representan al grupo de alumnos que puede concordar con las siguientes características: nivel de conocimiento que se corresponde con el nivel promedio propio de su edad escolar. En ellos se integran alumnos con un ritmo de aprendizaje frecuente en el tipo de organización grupo/clase y comportamiento, admitidos por el profesorado como correctos y escolares. Son grupos en los que el tipo de metodología se base en la enseñanza por transmisión de conocimientos a partir de explicaciones orales del profesor y el libro de texto con ejercicios prácticos escritos.

c) Características de la observación realizada.

La observación que se ha realizado es no participativa, en cuanto al observador y al grupo observado y semiestructurada, en cuanto al contenido de la misma. El observador/a se ha mantenido en un segundo plano frente a la posibilidad de participar en el desarrollo de la vida del aula. La finalidad ha sido en todo momento, no alterar las situaciones de aula observadas. El profesor del grupo ha introducido esta figura en el contexto del aula, de tal forma que el profesorado ha comunicado a los alumnos su presencia y la ha justificado como una ayuda útil para todos.

Se ha partido de una posible buena aceptación por parte de los alumnos de esta propuesta. Se han contabilizado unos primeros momentos de adaptación a la nueva situación de forma bidireccional. Así tanto el observador como los observados han consumido momentos no propios del desarrollo habitual de la situación. Se realizó la observación considerando determinados indicadores, como el incremento de interés hacia la persona del observador o la modificación de algunas acciones para llamar la atención, entre otros.

Los registros se han llevado a cabo a través de registro magnetofónico. Se ha grabado todas las intervenciones orales en cintas magnetofónicas, de modo que pudieran facilitar la transcripción de las conversaciones y de las interacciones entre los participantes.

d) El observador/a: situación y participación.

Ha llevado a cabo las funciones de observador la propia investigadora, manteniendo las características de observador interno y externo a la situación.

Interno, por cuanto ha pertenecido durante dos cursos escolares al equipo directivo del centro (Jefe de estudios) y cinco al claustro de profesores. Además, debido a sus competencias en ambos campos: el docente y el gestor, han desarrollado tareas de docencia y revisión de la práctica educativa de forma habitual y compartida con el resto

del Claustro de profesores, tanto en los momentos anteriores a la investigación actual, como durante la misma.

En el momento de realización de ésta, por su situación de docente con licencia de estudios retribuida para llevar a cabo esta tarea, se convirtió en un asesor y facilitador de los procesos y en un realizador de la investigación, de modo negociado y aceptado por la comunidad educativa.

Esta situación aportó, como aspecto positivo a la investigación, la ventaja de conocer con mayor profundidad la vida del centro, la cultura escolar, la historia y la trayectoria innovadora del mismo.

Facilitó la incorporación inmediata de los participantes en la tarea investigadora, pues no fue más que una continuación de tareas de revisión y reflexión ya integradas en el centro, que en esta ocasión se llevaron a cabo con mayor profundidad y dirigidas por la investigadora, pero a cambio esta misma confianza y este conocimiento previo de la situación ha tenido que ser considerado como un posible elemento distorsionador en los momentos de recogida de información y análisis.

Los posibles riesgos que comporta la posición de observador interno se ha tratado de controlar desde el contraste de informaciones y el de interpretaciones. En ningún caso, a lo largo del proceso de investigación se han dado por válidas informaciones que no fueran contrastadas sin que los implicados no hubieran dado su interpretación. La perspectiva externa del investigador en los momentos de realización del trabajo también ha supuesto un regulador de los posibles sesgos que pudiera ocasionar la posición de conocimiento anterior.

En esta línea de salvaguardar los peligros que pudieran acechar a la observación y con tal de hacerla lo más rigurosa posible, se han valorado de interés dos elementos: la situación espacial del observador dentro del escenario de la observación y el momento de realización de la misma.

Así, en cuanto al espacio, se ha situado en el ángulo posterior del aula con la finalidad de no interferir en el desarrollo de los acontecimientos, manteniendo una distancia prudencial durante la observación. En relación al momento de realizar las observaciones se ha tratado de no influir con la presencia ni con la actuación en el desarrollo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula.

A pesar de ello, hay que valorar la posible interacción que se establece entre los agentes de la observación: profesor-grupo-observador, como factor distorsionador de lo observado, si bien, en este caso el observador/a, por sus características de profesora del centro en momentos anteriores a la observación, ha menguado las posibilidades de sesgo en la información originada por extrañeza, adaptación o dispersión de la atención de los alumnos.

e) Número de observaciones y temporización.

Después de aplicar los criterios de orden organizativo y metodológico, anteriormente mencionados, se han seleccionado aquellos grupos que ofrecieran posibilidades de obtener información sobre aspectos detectados en la documentación estudiada hasta el momento. Las diversas composiciones de los grupos, las situaciones de enseñanza-aprendizaje diferenciadas, las actitudes e interacciones diversas entre profesor y alumnos, la utilización de metodologías adaptadas a las necesidades específicas de los participantes del grupo/clase han constituido la clave para la toma de decisiones en torno al número de grupos y situaciones que deben ser observadas.

Se han llevado a cabo dos observaciones por grupo en diferentes momentos del proceso de aprendizaje. La primera en un momento de explicación de conceptos nuevos y repaso de contenidos ya conocidos, durante el mes de octubre, y la segunda en las sesiones anteriores a las sesiones de evaluación final programadas por el centro, finales del mes de mayo; siendo un total de doce observaciones: seis en situación inicial de curso y seis en situación final, durante el período 1992-94.

Tuvieron una duración de noventa minutos, tiempo de duración aproximado de una clase en la que interviene un profesor. Se realizaron en fracciones de cinco minutos, con la finalidad de poder contextualizar las acciones que suceden.

f) Ámbitos de observación

Estas observaciones se han organizado a partir de un guión que intenta recoger y contrastar la información recogida en los instrumentos aplicados y en la propia experiencia docente del profesorado. Recogen datos sobre cuatro ámbitos y tres aspectos en cada uno de ellos, considerados básicos:

Los ámbitos que se han observado son: a) las intervenciones del profesor, b) las de cada alumno individualmente, c) la actuación del grupo/clase como gran grupo en su globalidad y d) las interacciones en grupo pequeño que se pueden dar en los subgrupos formados en las situaciones de clase.

En cada uno de ellos se han recogido tres aspectos importantes: 1) el lenguaje y discurso señalando lo que dicen los alumnos/profesor, 2) las actividades de ambos, observando lo que hacen y 3) las relaciones sociales que se establecen entre ellos.

La información obtenida se ha transcrito desde la perspectiva de Taylor i Bogdan (1986), citado por Santos (1990) elaborando categorías de codificación, codificándolos, separando aquellos aspectos pertinentes de las diversas categorías y situándolos en matrices de datos que han facilitado la interpretación de los mismos y la interrelación

entre ellas. Se ha anotado el orden de los hechos y su duración para aportar un elemento de mayor comprensión.

Guión para la observación de situaciones grupales.

Grupo Flexible:

1. Observación sobre: la actuación del profesor/a respecto al grupo/clase

1.1. comunicación profesor/a --> grupo

- ¿Qué dice el profesor/a?
- ¿Cómo lo dice?
- ¿Se ayuda de gesticulación?
- ¿Envía algún mensaje subliminal a través de su comportamiento?

1.2. asistencia al trabajo profesor/a-->grupo

- ¿Qué hace el profesor/a?
- ¿Establece mecanismos motivadores para que aprendan?
- ¿Mantiene una línea de progresión?
- ¿Explica las actividades y los contenidos para todos igual?
- ¿Demuestra? ¿Convence?
- ¿Conoce el proceso de aprendizaje que está realizando el grupo?
- ¿Actúa en consecuencia?
- ¿Mantiene los objetivos establecidos para el grupo?
- ¿Controla el proceso en general?
- ¿Define el marco de selección de actividades?

1.3. relaciones profesor/a --> grupo

- ¿Tiene presente los intereses del grupo?
- ¿Facilita las relaciones y la organización interna?
- ¿Su comportamiento es aceptado por los alumnos?

2. Observación sobre: la actuación del grupo/clase respecto al profesor/a

2.1. comunicación: grupo --> profesor/a

- ¿Qué dice como grupo?
- ¿Quién lo dice?
- ¿Se observan pequeños grupos?
- ¿Tiene características propias?

2.2. recepción del trabajo: grupo --> profesor/a

- ¿Cómo recibe las explicaciones?
- ¿Qué hace?
- ¿Quién lo hace?

2.3. relaciones: grupo --> profesor/a

- ¿Cuáles son las relaciones internas?
- ¿Hay algún centro de atención que hay que destacar?

3. Observación sobre: la actuación del profesor/a --> grupo pequeño**3.1. comunicación: profesor/a --> grupo pequeño**

- ¿Contempla la existencia de grupos pequeños?
- ¿Qué dice? ¿A quién?
- ¿Repercute en la estructura del grupo pequeño?

3.2. asistencia al trabajo: profesor/a --> grupo pequeño

- ¿Qué hace en relación al grupo pequeño?
- ¿Adapta el trabajo a la idiosincrasia de cada grupo?
Tipo de trabajo que promueve

3.3. relaciones: profesor/a-->pequeño grupo

- ¿Tiene valor la composición sociométrica de los grupos pequeños?
- ¿Cómo se refleja?

4. Observación sobre: la actuación profesor/a --> alumno/a**4.1. comunicación: profesor/a --> alumno/a**

- ¿Qué dice de cada alumno?
- ¿Qué concepto tiene de cada alumno?
- ¿Qué criterios metodológicos utiliza?

4.2. asistencia al trabajo: profesor/a --> alumno/a

- ¿Qué hace?
- ¿Qué mecanismos usa para atender la diversidad de necesidades de los alumnos?

4.3. relaciones: profesor/a --> alumno/a

- ¿Crea un ámbito de recompensa?
- ¿Estimula el aprendizaje de los alumnos?
- ¿Interacciona con los alumnos según sus expectativas?

5. Observación sobre: la actuación alumno/a-profesor/a

5.1. comunicación: alumno/a-profesor/a

- ¿Qué dice?
- ¿Cuándo lo dice?
- ¿Cómo lo dice?
- ¿A quién?
- ¿Está abierta siempre la posibilidad de comunicación?

5.2. recepción del trabajo: alumno/a-profesor/a.

- ¿Qué hace?
- Tipo de trabajo que recibe
- Tipo de asistencia: dominación, imposición, guía, tutelaje, dependencia, autonomía, colaboración, refuerzo, conflicto, indiferencia, pasividad.

5.3. relaciones: alumno/a-profesor/a

- ¿Resuelve solo una tarea o situación?
- ¿Pide ayuda?
- ¿Pide control?
- ¿Establece relaciones conflictivas?
- ¿Negocia el trabajo?
- ¿Tiene una actitud activa o pasiva?

g) Razones que justifican el momento de realización.

Las razones que justifican el momento de realizar las observaciones se han basado en indicios de carácter organizativo, curricular y relacional recogidos en el momento de elaboración del informe:

En primer lugar, se ha recogido la manifestación de los alumnos de un cierto grado de angustia en un primer momento respecto a su adscripción inicial a los grupos flexibles. Por ello se ha creado la necesidad de observar si se da o no este hecho en los grupos y en qué grado, recogiendo las percepciones de los interesados al inicio y al final del curso escolar.

Por otro lado se ha detectado el valor excesivo que los implicados han dado a la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de los resultados más que de los procesos. De ahí que haya considerado importante observar el peso de la evaluación en cada uno de los grupos y para cada uno de los sectores implicados. Este propósito, junto con el anterior, ha condicionado el momento de realización de las observaciones.

Elementos	que hay que considerar	en la observación de aula
Criterios	- organizativo - metodológico	- diferentes niveles de conocimientos. - diferentes metodologías
Selección de grupos.	- cumplen criterios - no cumplen	- grupos: C, F, B - grupos A, D, E
Características de la observación	- semiestructurada - no participativa	
Número de observaciones	- 12 - 2 por grupo	- 6 inicio de curso - 6 final de curso
Momentos y situaciones a observar	- octubre - mayo	- inicio de secuencia de aprendizajes - evaluación de aprendizajes
Duración	- 90 minutos	- secuencias de 5 minutos
Ambitos	- intervención del profesor - intervención alumno - grupo/clase como tal grupo - interacciones grupo pequeño	-situaciones profesor / alumno - situaciones alumno individ. - situaciones alumno-alumno - situaciones grupo/clase - situaciones grupales
Aspectos	- discurso -actividad -relación	-¿qué dicen? -¿qué hacen? - ¿cómo se relacionan?
Razones para seleccionar el momento y la situación.	- detección de ansiedad inicial - valor excesivo a resultados	-adscripción a grupos -asunción de los aprendizajes - escaso valor a los procesos

Fig. nº.9.10. Elementos considerados en las observaciones de los grupos llevadas a cabo

2.9. Análisis e interpretación de datos

Las diferentes fuentes de información han proporcionado una visión poliédrica de los hechos. Cada una de las fuentes de información ha ofrecido una perspectiva distinta o complementaria del mismo fenómeno.

Se han utilizado como instrumento de recogida y análisis de la información las matrices.

Las matrices son instrumentos adecuados para la representación de datos cualitativos. Se definen como tablas de doble entrada que permiten tener una perspectiva global de la información. Las hileras y las columnas pueden incluir información relativa a distintas fuentes, estrategias o instrumentos. Pueden ser descriptivas o interpretativas y el investigador en función de las necesidades puede organizarlas de múltiples formas. (Rul, 1997:105).

De los diferentes tipos de matrices descriptivas más frecuentes se han utilizado:

- **De orden temporal.** En la que se ha representado los fenómenos en su evolución. La matriz se ha ordenado según las entradas de tiempo y descriptores del fenómeno objeto de estudio.
- **De orden funcional.** Cada entrada de la matriz incluye grupos de personas según la función o el ámbito al que pertenecen (fuentes de información: profesores, alumnos, padres...); y por otro lado, los descriptores de la variable controlada..
- **Metamatriz descriptiva.** Se ha usado para representar información relativa a diferentes fuentes y situaciones. Contienen información reducida que proviene de otras matrices simples o de instrumentos de recogida de información

Como matriz explicativa se ha usado una **matriz de efectos** que presenta los resultados o efectos de las diferentes intervenciones en los grupos y la valoración que hacen de ellas.

Al interrelacionar la información, ha proporcionado una representación de la realidad, que ha servido para organizar los temas referidos a la concepción, implantación y funcionamiento de los agrupamientos flexibles de alumnos, como medida organizativa y didáctica de atender sus necesidades educativas.

Así pues, se ha hecho evidente la necesidad de ordenar esta información elaborando un guión que ha permitido guiar la mirada e identificar los siguientes aspectos:

a) La naturaleza y dimensiones de los agrupamientos flexibles de los alumnos como estrategia organizativo-didáctica.

¿Qué son los agrupamientos flexibles de alumnos para los alumnos, los profesores y los padres?

¿De las dimensiones curricular, organizativa o relacional, cuáles han predominado?

y ¿Qué efectos han producido?

b) El modelo de referencia y las concepciones subyacentes tras su práctica.

¿Qué modelo educativo impulsa el funcionamiento de los mismos?

¿Qué concepciones subyacen tras la práctica docente?

c) Los rasgos característicos de este tipo de agrupación.

¿Cómo se llevan a cabo? ¿Qué efectos producen en los profesores, los alumnos, los padres?

¿Qué percepción tienen los participantes?

d) Su implantación y evolución en el tiempo como innovación, desde la perspectiva del tratamiento de la diversidad.

¿Por qué surge la necesidad de implementarlos como innovación?

¿Cuál es la evolución de la experiencia?

e) Lo que piensan y hacen los participantes

¿Qué dilemas existen entre el pensamiento y la acción de los implicados?

f) Las vías de cambio y mejora en el centro.

¿Qué aspectos es necesario cambiar?

¿Qué vías de cambios son posibles?

Fig. nº 9.11. Interrogantes planteados en la investigación

La estrategia de análisis que se ha puesto en práctica parte de este guión organizador para extraer la información precisa de la aplicación de los diferentes instrumentos.

Usa como técnica de trabajo la triangulación de información para cada uno de los aspectos que deban ser estudiados y desde cada uno de los sectores implicados a partir del estudio de documentos, la realización de encuestas y entrevistas o las observaciones directas de aula.

Se han establecido mecanismos de revisión, debate y consenso en cada una de las fases del proceso. Así, desde el primer informe inicial que concentra la primera representación de los hechos hasta las conclusiones que pueden constituir la fase final del estudio, se han aplicado medidas organizativas que han favorecido el debate y el contraste de opiniones.

La información final que se ha considerado, como conclusiones del estudio de caso, se ha presentado como síntesis del trabajo realizado y como fase inicial del proceso de cambio y mejora que el propio estudio ha generado en el centro.

La cultura evaluativa que ha propiciado el estudio ha llevado pareja la presencia constante en el centro de acciones como las realizadas en el estudio.

El planteamiento de inquietudes sobre la práctica docente y la revisión de tareas educativas por parte del profesorado han sido situaciones que se han considerado ordinarias en la vida del centro.

Dentro de este contexto se han expuesto los resultados de este estudio de caso, con una doble finalidad: la primera o inmediata es la de incorporarlos a los planteamientos institucionales del mismo y mejorar la concepción y el tratamiento de la diversidad en este caso concreto; la segunda o mediata, es la de difundirla entre otros centros educativos que estuvieran en situación de aproximarse a un modelo de tratamiento de la diversidad semejante al estudiado.

Es a través del análisis de semejanzas y discrepancias entre la información procedente del centro estudiado y la realidad de los otros centros como éste, que se pueden extrapolar algunos aspectos comunes de estudios como los que nos ha ocupado. La semejanza y la diferencia son las que pueden configurar el perfil de este tipo de estrategia de organización de los alumnos y la que marca el sentido de su posible generalización.

Los resultados se han valorado, desde la provisionalidad de una fase final que se convierte en inicial, al establecer una dinámica de espiral inacabada en la evaluación y mejora continua de la tarea educativa.

La adopción de este marco de referencia y de la metodología descrita ha permitido introducirme en la vida del centro educativo seleccionado y estudiar atenta y detalladamente con los implicados, los procesos generados en la aplicación de la estrategia de agrupación flexible de alumnos que en él se desarrollaban

3.- El centro educativo: descripción de la organización y funcionamiento de los agrupamientos flexibles de alumnos como medio de tratamiento de la diversidad.

3.1. El centro educativo: contexto mediato, contexto inmediato

El Centro público, donde se ha realizado la investigación, responde a un modelo de centro público muy frecuente sobre todo en las áreas urbanas y suburbanas que se ha venido construyendo desde la década de los 70 en nuestro país.

Responde a un modelo cuyos elementos se pueden ver reflejados en muchos otros centros de características similares.

Los elementos estructurales, personales, funcionales, de clima o de recursos materiales que describen a este centro, pueden ser reconocidos en muchos otros casos, añadiendo o eliminado aspectos concretos de cada realidad particular. Así a este conjunto de particularidades que presenta cada uno de los centros educativos del país, lo consideraremos parte integrante de su contexto inmediato y a los elementos comunes que podamos encontrar en el modelo de centro que predomina en ellos los consideraremos parte constitutiva de su contexto mediato.

3.1.1.Elementos estructurales.

a) El modelo arquitectónico y el método.

El centro educativo estudiado fue inaugurado en el curso 1971-72. Está situado a la comarca del Vallès Occidental (Barcelona) y depende administrativamente del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Este tipo de centro respondía a un modelo estructural que atendía a las directrices de la nueva Ley de educación del 70. Con ella se abría una nueva fase en la política de construcciones escolares. Como se basaba en un modelo de educación que respondía a las características de la enseñanza personalizada preconizada por García Hoz, se hizo preciso diseñar nuevos espacios que permitieran una forma de trabajo de los alumnos más activa que en épocas anteriores y que permitiera la posibilidad de agruparlos flexiblemente. La Orden Ministerial de 10 de febrero de 1971 rompe con la idea de aula única y añade espacios para la tutoría y el seguimiento del alumno, bibliotecas, laboratorios, sala de usos múltiples, espacios para ciclos, y para reuniones del profesorado, todos ellos, aspectos que cobraban un considerable interés pedagógico y organizativo en esta normativa.

A través de la arquitectura escolar pretendemos adaptarnos a la dinámica del niño y a los procedimientos de la enseñanza. Sin embargo, no siempre esto es posible, ya que los avances de las ciencias humanas, psicología y pedagogía fundamentalmente, no han sido tan influyentes como los de la técnica fabril. En este sentido la divergencia de corrientes arquitectónicas que se aplican en la realización de las construcciones escolares puede explicarse por la diversidad de concepciones pedagógicas (Gairín, 1986:305).

Los buenos deseos de hacer corresponder el modelo pedagógico con las necesidades de recursos materiales y funcionales rápidamente se vieron truncados por la retirada de los créditos que el Banco Mundial concedía para la financiación de la Ley de Educación del 70, quedando tan sólo los presupuestos generales del Estado. Debido a este hecho cambió la normativa y se publicó la Orden Ministerial del 17 de setiembre de 1973 modificando la del 71. Por el valor de dos centros que se construían en 1971, se construyeron en 1973 tres. (Escudero, 1990). Así los espacios descritos para el centro educativo que se ha estudiado, se han visto claramente reducidos en las etapas normativas posteriores.

En la actualidad, la aplicación de la reforma debiera haber ido acompañada para su adecuada aplicación de cambios estructurales que contemplaran, entre los recursos materiales y funcionales, espacios idóneos a las metodologías propugnadas. De nuevo parece que no ha habido correspondencia entre deseos y realidades.

Este hecho ha mermado, entre otros muchos, las posibilidades de flexibilizar el funcionamiento de los centros y la organización de sus prácticas docentes, tal como iremos describiendo a lo largo de esta investigación.

b) Estructura organizativa y recursos humanos.

En el momento en que se inició el estudio de caso (curso escolar 1991-92) se imparten niveles de parvulario y de E.G.B. a seiscientos alumnos, distribuidos en veinte grupos/clase. Tenía una plantilla de veinticuatro profesores y profesoras adscritos de la siguiente forma: cuatro maestras parvulistas, diecisiete maestros entre ciclo inicial, medio y superior, una maestra de educación especial, una maestra especialista de lengua catalana y la dirección con función docente.

Niveles educativos	Profesorado
Parvulario	4
E.G.B.	17
Especialista en lenguas	1
Dirección	1
Educación Especial	1
Total	24

Tabla nº 9.1. Distribución del profesorado

De esta plantilla el 90% del profesorado son propietarios/as definitivos/as, el resto son propietarios/as provisionales, interinos/as y sustitutos/as. Además el Ayuntamiento, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza en la localidad, se encargó, a través de una partida presupuestaria especial para educación de la zona, de las especialidades, contratando un profesor de música, una maestra de refuerzo, un psicólogo, una maestra de psicomotricidad para el ciclo inicial y un maestro de educación física para el resto de ciclos. (Actualmente los especialistas corren a cargo del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya con la implantación progresiva de la etapa de educación primaria de la Reforma).

Profesorado especialista	Nº de horas subvencionadas Ayuntamiento
Profesor de música	20h
Profesora de refuerzo	22h
Psicólogo	20h
Profesora de psicomotricidad	15h
Profesora de educación física	23h
Total de horas semanales	100h

Tabla nº 9.2. Distribución de las horas impartidas por el profesorado especialista

c) El perfil del profesorado.

Puede concretarse en algunos rasgos relevantes. Estos son:

Dos tercios del profesorado definitivo y especialistas viven en la zona en la que se ubica el centro, el resto, profesorado interino o sustituto, se desplazan desde ciudades cercanas con distancias de entre quince a veinte kilómetros. Las poblaciones de procedencia son principalmente Barcelona, Sabadell, Terrasa.

La media de edad, en ese momento, oscilaba entre los treinta y siete y los cuarenta. Como estimación media que es, cabe precisar que el sector alto de la media pertenece al profesorado definitivo y, el bajo, responde al sector de interinos y sustitutos. Los especialistas engrosan el sector colindante con la media. Según la escala de vida docente de Huberman pertenece al tramo de edad que obtiene las mayores frecuencias de ocurrencia y responden a una doble gama de intereses profesionales: unos, relacionados con la estabilización o rutinización de las prácticas docentes y otros, con los planteamientos de cambio o innovación de las mismas. Anteriormente a esta franja de edad se considera un periodo de adaptación y aprendizaje de la tarea docente y posteriormente a ella de consolidación o de mantenimiento de prácticas muy consolidadas. La edad a la que nos referimos es descrita como un momento de planteamientos y de nuevas posibilidades que tienden a innovar, a promocionar en la profesión o a acomodarse en ella.

Atendiendo a los datos recogidos entre el profesorado, la permanencia media en el centro era considerablemente alta, estaba entre seis y siete años, estableciéndose una tendencia a permanecer en él, debido, según sus opiniones, al buen clima de trabajo generado.

Todos los profesores estaban adscritos al puesto de trabajo para el que están formalmente capacitados. Dicha capacitación la han adquirido por estudios de licenciatura, especialización, oposición reciente o por la propia especialización proveniente de la formación inicial.

3.1.2 Elementos funcionales

a) Organización y funcionamiento general del centro

Los principios y objetivos, recogidos en el P.E.C, enmarcaron la actuación de la comunidad educativa. Han adquirido la importancia de ser un contexto facilitador del trabajo y la consideración de elementos de influencia positiva en la vida del centro. Destaca, en este sentido el principio general del centro: *Tendemos a una escuela pública, democrática, pluralista, participativa, catalana, enraizada en el medio, que en un ambiente libre estimule el desarrollo afectivo e intelectual del niño, respete la personalidad de todos los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje, fomente la comunicación oral y física entre los mismos y garantice la formación integral de los alumnos y la adquisición de los conocimientos y experiencias básicas según el ritmo de trabajo y el nivel de maduración de los alumnos.*

Hablamos de un centro que ha conseguido desarrollar un grado considerable de autonomía interna y de crecimiento organizativo. Las razones que se alegan para justificar este fenómeno prioritariamente se centran en el hecho de mantener una continuidad en la dirección del centro. La dirección ha corrido a cargo de la misma persona a lo largo de doce años consecutivos, siendo renovada tres veces la confianza del Claustro de profesores hacia la dirección a lo largo de tres votaciones.

Se ha creado, en este periodo de tiempo, un clima de trabajo participativo, implicando al profesorado, padres y alumnos en los objetivos del centro y se ha buscado la coherencia de la práctica docente, a través del planteamiento de revisión de la tarea y la aplicación de innovaciones como una forma de crecimiento institucional.

Su estructura organizativa responde a un organigrama que podemos considerar común a otros centros, pero de él destacamos la dedicación expresa de recursos humanos, materiales y funcionales que se otorgan a los aspectos innovadores que atañen a la organización del centro. Estos aspectos se trabajan en comisiones que velan por la realización, seguimiento y evaluación de proyectos que constituyen grandes o pequeños cambios innovadores.

Esta propensión a la revisión y al cambio es un rasgo definitorio que se ha considerado en el momento de la elección del centro.

b) Organigrama y órganos de gobierno

Es relevante para nuestros propósitos describir el tipo de órganos de gobierno que intervienen en el centro: unipersonales y colegiados.

La línea ejecutiva es competencia, por imperativo legal, del equipo directivo. La participación en la gestión del centro, lo es del Claustro como órgano colegiado y la del Consejo Escolar la gestión del centro, mediante la participación *paritaria* de padres, profesores y alumnos.

Se ha de subrayar el hecho de ser paritaria la participación de padres, alumnos y profesorado, por excepcional y por la dinámica que genera este hecho en el centro.

De tal forma que la gestión del Consejo es realmente directa y repercute en los diferentes momentos de la vida escolar. Cada estamento está representado en igualdad de condiciones. Así forman el Consejo el director/a, como presidente, diez padres, diez profesores, en turno rotativo y diez alumnos, además del representante del personal no docente y del representante de las instituciones locales. Todos ellos expresan sus opiniones, sobre todo aquello que es competencia del Consejo.

Respecto al proceso que adopta el Consejo Escolar hacia las innovaciones que se quieren incorporar en el Centro, los equipos docentes que proponen los cambios elaboran un proyecto, que presentan al Consejo, lo argumentan y demuestran su utilidad y conveniencia pedagógica. El consejo lo estudia y lo aprueba, según el procedimiento ordinario o bien convocan asambleas de padres, si creen que es una innovación que es necesaria pasarla a consulta general. Posteriormente se hace un seguimiento durante un periodo de tiempo determinado y son evaluadas por los participantes con la intención de aplicar medidas correctoras o mantener la línea de actuación. Aquí radica la dinámica singular que genera esta particularidad del Consejo del Centro.

Esta dinámica de trabajo participativo, encarado hacia la renovación y la innovación, constituye el segundo rasgo definitorio que ha formado parte de los criterios de selección del mismo, con vistas al estudio llevado a cabo.

3.1.3. Elementos materiales

Los recursos materiales del centro responden a las características de los centros subvencionados con fondos públicos. Podemos caracterizarlos como imprescindibles, básicos y, en múltiples ocasiones, insuficientes. En este caso, y como sucede en un número frecuente de centros educativos, los padres de forma directa o indirecta, a través de las asociaciones de padres complementan estos recursos, a través de aportaciones concretas. Lo cual, por un lado ayuda a mejorar la práctica docente de los centros si se utilizan estos recursos, pero por otro lado, facilita ocasiones de discriminación entre centros, al establecer diferencias comparativas entre las posibilidades económicas de los padres de los alumnos que asisten a ellos.

La gestión de los recursos materiales se lleva a cabo a través del equipo directivo y en particular es el secretario quien materializa la distribución de las partidas presupuestarias y controla su aplicación, dando cuentas de las mismas al Consejo Escolar y a la Administración educativa.

Cada profesor hace una previsión de material para el nivel y para el ciclo, de forma que queden cubiertos los objetivos que se deben cumplir para el curso escolar. Los objetivos del Plan Anual de centro son prioritarios ante otros posibles. Esta priorización se hace de forma colegiada y se distribuye el presupuesto en función de ellos.

Aquellos proyectos de innovación que requieren un aumento de presupuesto y que han sido aprobados por el Consejo Escolar se prevén de un curso escolar a otro y son subvencionados por la asociación de padres, generalmente, atendiendo al proceso de supervisión de la comunidad educativa a través del Consejo Escolar.

El centro educativo	
Elementos estructurales	a) modelo arquitectónico y método. b) estructura organizativa y recursos humanos c) perfil del profesorado
Elementos funcionales	a) organización y funcionamiento b) organigrama y órganos de gobierno
Elementos materiales	a) tipología y gestión

Fig. nº 9.12. Componentes considerados en el estudio del centro educativo

3.2. Antecedentes del agrupamiento flexible de alumnos. ¿Cómo surgió la necesidad de realizarlos?

La necesidad de organizar en el centro el agrupamiento de los alumnos de forma diferente a la agrupación por edades en grupos/clase surgió como consecuencia de una grave preocupación por el incremento de alumnos que no superaban los objetivos previstos en el área de matemáticas del ciclo superior (en aquel momento 12-14 años, actualmente primer ciclo de educación secundaria obligatoria).

Así, durante el curso escolar 1987-88, se propuso poner solución al tema del fracaso escolar en esta área y se constituyó un grupo de trabajo que estudiara la posibilidad de establecer en el centro, y en concreto en su ciclo, la modalidad organizativa y didáctica de agrupamientos flexibles de alumnos. El objetivo de pasar del agrupamiento de clase tradicional a los agrupamientos flexibles se fijó basándose en la creencia colectiva de que sería una forma más idónea de atender la diversidad de necesidades educativas que manifestaban sus alumnos y, por tanto, reduciría el fracaso escolar que se detectaba en esos momentos. El grupo de trabajo se dedicó, durante ese curso 87-88, a la recogida de información sobre el tema, a la formación personal, al contraste de experiencias que se daban en otras escuelas y finalmente a la organización de los grupos, horarios, distribuciones, criterios de evaluación y otros elementos, una vez presentado y aprobado el proyecto por el Consejo Escolar.

Así, durante el período 1987-88 a 1992-93, se llevó a cabo en el centro este tipo de organización del alumnado, superando los procesos de organización y adaptación inicial, desarrollo, consolidación y evaluación de los mismos.

3.3. Descripción del agrupamiento flexible de alumnos: organización y funcionamiento

Durante el curso escolar 1988-89, los alumnos de los niveles de séptimo y octavo de E.G.B. del momento se agruparon de forma flexible por primera vez, en el centro De cuatro clases existentes hasta el momento en el ciclo superior, se formaron seis grupos en función del nivel de aprendizajes, ritmos y conductas principalmente; por tanto, se configuraron agrupamientos flexibles de carácter homogéneo. Cada grupo estaba formado por alumnos de cualquiera de los dos niveles (7° u 8°), que tenían en común un nivel de conocimientos, así como un ritmo de trabajo parecidos, de tal forma que todos pudieran evolucionar sin interferencias de otros compañeros más rápidos o más lentos, que supieran más o que supieran menos.

Se aplicó este tipo de agrupación en el área de matemáticas en el ciclo superior del centro. (Actualmente corresponde al primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, 12-14 años). La idea inicial fue implantar este tipo de agrupamiento como una innovación respecto a prácticas de agrupamiento anteriores, de forma experimental y progresiva.

Se trató de comenzar por el área de matemáticas para pasar posteriormente a aplicarlo en el área de lengua, tras valorar la experiencia. Este plan hasta el momento en que se realizó este estudio, se hallaba en la fase de experimentación en el área de matemáticas y se llevó a cabo la reflexión y valoración del mismo.

3.3.1. Organización de los agrupamientos: formación de grupos y criterios de adscripción.

La organización de los alumnos de doce a catorce años en grupos de características flexibles para abordar el área de matemáticas, se llevó a cabo en el centro a partir de la organización tradicional de cuatro grupos/clase: dos para las edades de doce a trece años y dos para las de trece a catorce años. A partir de estos cuatro grupos de edades se han organizado seis grupos de diferentes edades.

A cada grupo se le adscribió un profesor/a responsable. Estos profesores y profesoras correspondían a los cuatro tutores de los grupo/clase ordinarios, la quinta profesora fue la psicóloga del centro y la sexta la profesora inicialmente adscrita a la función de refuerzo. De hecho estos grupos desarrollaban los aprendizajes propios de los programas de los niveles séptimo y octavo de la etapa, aunque de forma más diferenciada que en la organización de grupo/clase anterior.

Los recursos humanos, es decir la cantidad de profesores disponibles en el momento de organizar los grupos, han marcado las posibilidades de subdivisión de alumnos.

a) Criterios de adscripción.

En cuanto a la formación de grupos, el equipo de profesores, para adscribir a los alumnos a cada grupo, ha tenido en cuenta los siguientes criterios:

- la evaluación inicial, elaborada en una reunión conjunta por los profesores que intervendrán en la formación de los alumnos en el curso actual y que recoge el nivel de conocimientos y habilidades de cada uno de ellos.
- el estudio del informe del curso anterior, donde se recogen los aprendizajes anteriores y el grado de consecución.
- las consideraciones que el propio equipo de profesores hace del alumno, respecto a la conducta,
- la facilidad de integración en el grupo,
- la capacidad de interrelacionar con sus compañeros
- otros aspectos que se puedan considerar de interés.

Fig. nº.9.13. Criterios para adscribir los alumnos a los grupos.

Aplicando estos criterios los alumnos quedan clasificados en los siguientes grupos:

- grupo C (nivel de conocimientos y habilidades más elemental del octavo curso),
- grupo F (nivel de conocimientos y habilidades más elemental de séptimo curso),
- grupo E (nivel de conocimientos y habilidades intermedio de séptimo curso),
- grupo B (nivel de conocimientos y habilidades intermedio de octavo curso),
- grupo D (nivel de conocimientos y habilidades más alto de séptimo curso),
- grupo A (nivel de conocimientos y habilidades más alto de octavo curso)

Fig. nº . 9.14. Grupos formados en el centro

b) Descripción de los grupos

- **El grupo C** estaba formado por nueve alumnos: seis chicos y tres chicas. Uno de estos alumnos pertenecía originariamente al grupo/clase de octavo B y el resto al de octavo A, por tanto es un grupo de nivel de conocimientos correspondiente a octavo curso de E.G.B ordinario.

Todos ellos eran alumnos con dificultades de aprendizaje, que se encontraban atendidos en un grupo como el descrito. La profesora responsable de estos alumnos consideró en su entrevista que el hecho de ser un grupo muy pequeño facilitaba el seguimiento individual, las interacciones entre compañeros y entre profesor/ alumnos.

Esta forma de trabajar le permitía avanzar, en un clima acogedor y emotivo, adoptando una metodología de trabajo de carácter cíclico adecuada para el progreso individual.

- **El grupo F** estaba formado por catorce alumnos: once chicos y tres chicas, de los cuales doce pertenecían al grupo/clase de séptimo y dos de octavo.
- Se consideró un grupo con alumnos que tenían problemas conductuales con repercusiones en el aprendizaje. Podemos decir que era un grupo con necesidades educativas especiales. En opinión de la profesora era un grupo desmotivado que intentaba estimular continuamente y que lo iba consiguiendo a partir del tono dialogante y comprensivo que daba la profesora a las clases. Manifestó la necesidad de que hubiera alumnos de diferentes capacidades que sirvieran de imitación y estímulo a los otros y vieran que ellos también lo podían hacer.
- **El grupo E** tenía veintiún alumnos de los cuales diez eran chicos y once chicas, todos pertenecientes al nivel académico de séptimo. Era un grupo intermedio que requería un grado de atención importante por parte del profesor/a, si se pretendía conseguir un estímulo hacia el aprendizaje. Después de la adscripción, siguiendo los criterios establecidos, no se mezclaron alumnos de diferentes niveles.
- **El grupo B** se compuso de veinticuatro alumnos: tres chicos y veintiuna chicas. De los que veintitrés eran de octavo y uno de séptimo de E.G.B. Compartían la problemática de la falta de estímulo de los grupos del medio.
- **El grupo D** compuesto por veintitrés alumnos: catorce chicos y nueve chicas. Veintiuno eran de séptimo y tres de octavo, predominando pues, los alumnos de buen nivel de séptimo, éstos seguían las clases sin especiales dificultades y con un interés considerable.
- **El grupo A** formado por veinticinco alumnos: once chicos y catorce chicas, de los que quince alumnos eran de octavo B y diez de octavo A, primordialmente formado por alumnos de buen nivel de conocimientos de octavo.
-

c) Franja horaria destinada a los agrupamientos flexibles.

Los alumnos realizaron este tipo de agrupamiento de 9 a 10 de la mañana de martes a viernes, respetando las cuatro horas destinadas a la materia de matemáticas. El resto del horario se hizo en agrupamiento-clase. Todos los profesores del ciclo impartieron clase de matemáticas simultáneamente en este horario a todos los grupos, dedicando a la coordinación las tardes del miércoles y una hora de dedicación exclusiva semanal.

Es conveniente indicar la importancia de las tareas de coordinación que se realizaron, sin ellas las decisiones curriculares que tomaba el equipo docente no se hubieran podido llevar a cabo satisfactoriamente.

Fue durante el tiempo de coordinación, cuando se realizaron tareas de:

- secuenciación de contenidos,
- se elabora material de aula,
- se analizan materiales didácticos,
- se debaten aspectos curriculares y metodológicos,
- se elaboran criterios comunes de evaluación,
- se tratan aspectos de seguimiento del alumno y cómo llevar a cabo las tutorías, tratamientos individualizados con adaptaciones curriculares

Fig. nº.9.15. Tareas de coordinación realizadas por el equipo docente

d) Espacios destinados a los agrupamientos.

A pesar de que el centro no disponía de espacios específicos para llevar a cabo este tipo de organización académica, se destinaron los espacios correspondientes a las aulas ordinarias correspondientes a séptimo y octavo, el aula donde se impartía la materia de inglés y la destinada a las actividades de recuperación. Los espacios se utilizaron de forma polivalente, destinándose el aula perteneciente al grupo C, a talleres de informática, o actividades de recuperación en otros momentos del horario escolar. Esto requirió un esfuerzo organizativo complementario, como corresponde a una organización de centro en la que la flexibilidad constituye una característica básica.

e) Programación y elaboración de materiales.

Un sentimiento compartido por todo el profesorado perteneciente al equipo docente que ha llevado a cabo la experiencia de agrupamientos flexibles durante estos últimos años ha sido la ansiedad creada por la falta de tiempo para secuenciar los contenidos que se enseñaban en los diferentes grupos. El reto ha sido doble, en opinión de los profesores, por un lado era necesaria una progresión en la dificultad de los conocimientos y, por tanto, en la selección de los contenidos. Por otro lado, era necesario proporcionar los contenidos propios del nivel académico de séptimo y octavo, evitando lagunas en el traspaso de un grupo a otro.

Durante el curso 91-92 se presentó la oportunidad de hacer este tipo de coordinación, flexibilizando el horario del equipo a raíz del proyecto de investigación que estamos describiendo. Los contenidos de secuencian en dos sentidos: horizontal, (todos los grupos tuvieron grados diferentes de profundización para determinados temas seleccionados) y vertical, respetando la programación propia de los cursos de séptimo y octavo, siendo una cuestión que preocupa a los padres y presiona implícitamente a los profesores/as. Por esta razón, los profesores mantienen una programación abierta, pero con limitaciones.

f) Elaboración de materiales de aula.

En consonancia con la programación ha sido necesario elaborar materiales curriculares adecuados a cada grupo. Se inició de forma experimental la realización del propio material de aula en el grupo de más necesidad de adaptaciones curriculares. Ha consistido en un librito de actividades elaborado por la profesora de acuerdo con el estudio de necesidades de sus alumnos y se ha experimentado con resultados positivos; el grupo ha pensado ampliar este tipo de trabajo.

g) Libros de texto y material didáctico.

Las actividades realizadas en los grupos se extrajeron en general de diferentes fuentes. Los libros de texto fueron el referente principal para la consecución de materiales. Los ejercicios y actividades se seleccionaron por el equipo de profesores/as que fue elaborando un dossier base que sirvió de fuente de recursos que podía utilizar cualquiera de los grupos a medida que lo necesitara. Se fue confeccionando progresivamente un archivo de fichas y juegos, consistente en material seleccionado, analizado y experimentado en el aula. Actividades y juegos manipulativos de razonamiento, que una vez realizados con los alumnos, se dejaba constancia en una ficha didáctica, de fácil gestión y aplicación

h) Elaboración de criterios comunes de evaluación de los aprendizajes.

También se vio modificada la evaluación respecto al grupo/clase. A partir de 1990 se elaboraron objetivos y contenidos mínimos, y pruebas de conocimientos que garantizaron, en opinión del profesorado, un grado de aprendizaje básico para los grupos. El profesorado vio la necesidad de marcar unos indicadores de eficacia intergrupos que orientaran a los profesores, a los alumnos, a los padres y al centro como a tal. Los "mínimos" se crearon con la creencia de que ayudaban a tener una base de conocimientos común, que facilitaban una igualdad de oportunidades. Eran conocimientos básicos que desarrollaban capacidades y habilidades fundamentales para la etapa educativa.

Actualmente, desde los presupuestos de la Reforma, los contenidos "mínimos" son aquellos contenidos que se han establecido básicos y comunes para todos los alumnos de cualquiera de las comunidades autónomas de España. Cada uno de los centros los consideran prescriptivos, además de los contenidos adoptados por la propia comunidad en la que esté enclavado el centro. Todos los contenidos de la etapa se enfocan desde la óptica de grandes capacidades que deben ser obtenidas en la etapa.

Si la evaluación de los aprendizajes es una pieza clave en la organización de grupos /clase por edades, en el caso de los agrupamientos flexibles es mayormente básica, puesto que constituye uno de los pilares sobre los que descansa la posibilidad de flexibilizar los grupos, a través del seguimiento individualizado de los aprendizajes.

i) Atención y seguimiento del alumno: tutorías

El rasgo más característico de estos grupos es la flexibilidad de los mismos en cuanto a la posibilidad individual de progreso en los aprendizajes. Esta progresión debe ser seguida y orientada de forma continuada por el tutor responsable del grupo. El establecimiento de tutorías para llevar a cabo este objetivo es una pieza fundamental en el logro de las finalidades establecidas para estos grupos.

Es necesario poner los medios para llevar a cabo una buena organización de las tutorías, ya que tenemos evidencia de su necesidad. Estos medios han contemplado elementos como:

- Objetivos claros establecidos por el equipo de profesores para el grupo en cuestión.
- Tiempo de dedicación del profesorado implicado.
- Espacio físico donde llevar a cabo las entrevistas con los alumnos, padres, otros profesionales.
- Material de seguimiento y de registro de las entrevistas y de los progresos.

Fig. nº. 9.16. Elementos considerados en la organización de tutorías

j) Tratamientos individualizados con adaptaciones curriculares

El seguimiento individualizado de los progresos en los aprendizajes, así como las características de cada uno de los alumnos y su desenvolvimiento en el entorno escolar han dado elementos al equipo docente para tomar decisiones consensuadas sobre la necesidad o no de seguir tratamientos individualizados. Se ha valorado la necesidad de aplicar adaptaciones curriculares individuales o incluso la necesidad o no de modificaciones curriculares que precisan alteraciones sustanciales de los contenidos prescriptivos.

A su vez estos tratamientos han contemplado la conveniencia de adscribir a uno u otro grupo a los alumnos que han precisado de ellos. En este caso, los alumnos que han seguido algún tipo de tratamiento individualizado se han adscrito al grupo C, grupo que desarrolló un tipo de metodología cíclica que favorecía la integración de estos alumnos y que desarrollaba el nivel más bajo de conocimientos y habilidades respecto al grupo/clase de trece a catorce años.

Descripción : organización y funcionamiento.

- a) Criterios de adscripción a los grupos
- b) Descripción de los grupos
- c) franja horaria
- d) Espacios del centro
- e) Programación
- f) Elaboración de materiales curriculares
- g) Utilización de libros de texto y material didáctico
- h) Criterios de evaluación.
- i) Atención y seguimiento de los alumnos
- j) Tratamientos individualizados con adaptación curr.

Fig. nº. 9.17. Organización de los agrupamientos flexibles en el centro

4.- Análisis e interpretación de la información

4.1. Concepciones que sustentan la práctica de los agrupamientos flexibles.

Tal como he venido argumentado a lo largo de la investigación, las concepciones, los valores y las actitudes que subyacen a las prácticas educativas constituyen una pieza clave para el conocimiento y la comprensión de la realidad. Son las razones profundas que mueven a las personas a actuar de forma concreta. El conocimiento de los hechos que configuran la realidad inmediata no puede basarse tan sólo en las acciones que afloran a la superficie, sino que hay que tratar de ahondar, aunque conlleve dificultades, en aquello que mueve a actuar al individuo o individuos en situaciones grupales.

Por ello, y teniendo en cuenta la importancia del pensamiento de los implicados en las acciones, he recogido información a cerca de los objetivos, los valores y en definitiva las concepciones que han llevado a los profesores a realizar una propuesta organizativa y didáctica como la que se ha estudiado.

Con esta finalidad al inicio del estudio de caso, se planteó un debate entre el profesorado a través del cual se pretendía hacer emerger aquellos valores que pudieran ser fundamento de la práctica que posteriormente se iba a estudiar.

El debate fue coordinado por la investigadora y orientado por un cuestionario adaptado por la misma y cuyo autor J.Rué (1990) lo había presentado como parte de una comunicación en el I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, celebrado en Barcelona.

Las cuestiones tratadas hicieron referencia a los siguientes temas:

- Valores educativos que los profesores compartían. Priorización de los mismos

- Objetivos educativos derivados de los valores compartidos. Priorización de los mismos.
- Valores respecto a los criterios de agrupamiento de alumnos: homogeneidad, heterogeneidad.
- Relación entre diagnóstico de necesidades educativas de cada alumno y objetivos que se proponen para el grupo.
- El modelo organizativo: análisis de su conveniencia.
- Efectos del modelo organizativo: positivos y no deseados.
- Valoración global de la actividad con los grupos.

En este debate se registró una notable dificultad al tratar de hacer emerger el pensamiento de los profesores. Apenas se logró que los profesores manifestaran los valores en los que creían, así como de los conceptos que ellos manejaban sobre el agrupamiento o la concepción que mantenían sobre el trabajo grupal o sobre la bondad de la homogeneidad como criterio para trabajar con los alumnos de forma grupal. Este fenómeno fue evidente y destacable, no sólo en este debate inicial sino que se reiteró a lo largo del estudio.

Tras comentarlo a posteriori y de forma informal con gran parte de los profesores que participaron en este debate, creo que se puede interpretar que:

Por un lado los profesores, en múltiples ocasiones, actúan de forma intuitiva, sin hacer emerger sus valores, ni sus concepciones respecto a la educación, a las estrategias que utilizan, sobre la práctica docente que llevan a cabo, aunque no por ello dejen de influir en ella. Les representa una gran dificultad explicitar su pensamiento por diversas razones, entre las que se encuentra el miedo a la crítica y la comparación profesional.

Por último, cuando lo hacen y los que lo hacen es de forma reflexionada y consciente de la importancia que tiene para ellos ser coherentes en su práctica docente cotidiana.

Por todas estas posibles razones, del debate inicial se extrajeron algunos datos en torno a las concepciones y valores que les movía a actuar tal como lo hacían; pero, principalmente, información básica para elaborar **un perfil inicial de la situación**, en el que se manifestaron las carencias más destacables en cada ámbito de intervención y a partir de ellas una serie de acuerdos que integraron un incipiente plan de actuación.

La información recogida se analizó a partir de la agrupación de acuerdos en torno a los siguientes ámbitos:

Respecto a los objetivos.

El profesorado vio la necesidad de:

- * Establecer objetivos comunes y una línea de actuación compartida por el equipo de docentes que participaba en estos grupos.
- * Recoger las valoraciones y las percepciones de los alumnos respecto al objetivo de los grupos y a sus efectos educativos.

* Conocer las valoraciones de los padres, así como su pensamiento en torno a los grupos y sus efectos desde la perspectiva de sus hijos.

* Analizar las valoraciones del profesorado sobre el cumplimiento de los objetivos establecidos, la puesta en práctica de las programaciones, el uso educativo de materiales adquiridos y elaborados y los efectos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que hubieran podido generar los grupos.

Respecto al trabajo del equipo docente.

Los acuerdos a los que llegó el equipo docente, partieron de aspectos no tratados en plenitud hasta el momento y de los deseos de irlos progresivamente abordando. Vieron necesario:

* Establecer criterios de especialidad, interés, motivación, actualización pedagógica en el momento de adscripción del profesorado a los grupos.

* Racionalizar el tiempo de dedicación a las tareas de coordinación docente.

* Crear el espacio de trabajo necesario para la elaboración de materiales curriculares diversificados en función de una graduación de dificultades suficiente para cubrir las necesidades educativas de los participantes en los diferentes grupos.

Respecto a la organización y funcionamiento de los grupos

Los acuerdos del profesorado parten de la constatación de necesidades organizativas y curriculares que perfilan en aquel momento la situación del centro, como:

* Establecer y debatir los criterios de adscripción de alumnos a los grupos.

* Proporcionar los medios organizativos para propiciar el incremento de cambios intergrupo y hacer posible la flexibilización organizativa.

* Impulsar el uso de una metodología diversificada en función de los diferentes grupos y de las necesidades educativas de sus componentes. Se ve necesario la incorporación de una metodología más inductiva que la realizada hasta el momento.

Respecto al uso de material y recursos curriculares

Se ha debatido en torno a dos grandes grupos de materiales: los adquiridos y los elaborados por el propio equipo docente. Respecto a los primeros se ha reconocido un escaso nivel de análisis de las aportaciones que estos materiales hacen a las programaciones desarrolladas en los grupos y se han tomado acuerdos como:

* Revisar la metodología que aportan los libros de texto, como material básico de la actuación docente.

* Analizar la adecuación de los textos a los niveles de conocimientos que son precisos en cada grupo.

* Estudiar el uso real y el posible de los juegos manipulativos como material curricular incorporado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los grupos.

En cuanto al material curricular elaborado:

- * Establecer como criterio básico para la elaboración de material el estudio del alumno como destinatario del mismo, adaptándolo a sus necesidades.
- * Posibilitar la diversificación del mismo, priorizando la variedad de materiales, dificultades, temas, objetivos ante la cantidad de los mismos.
- * Elaborar los materiales a partir del seguimiento del alumno y de la situación del grupo.
- * Coordinar la elaboración de los mismos, estableciendo espacios y tiempo de coordinación.

Respecto al ámbito institucional

Se revisó en la elaboración de este perfil, aspectos como el grado de implicación institucional respecto a este tipo de organización, la necesidad de evaluación de los mismos y como consecuencia la posibilidad de extensión a otros cursos, recogándose los siguientes acuerdos:

- * Reactualizar la implicación de todo el Claustro de profesores en función de la evaluación que se realizara.
- * Llevar a cabo el seguimiento de los grupos, estudiando sus resultados académicos antes y después del periodo de aplicación del agrupamiento flexible.
- * Valorar los procesos que se realizan en los grupos y sus efectos de mejora.
- * Plantearse como institución ampliar este tipo de organización del alumnado a otras materias o a otros niveles educativos del centro.

Los planteamientos que el profesorado manifestó, a lo largo del debate, permitió además de recoger los anteriores acuerdos, tal como ha quedado descrito anteriormente, evidenciar la dificultad de explicitar las concepciones que les lleva a plantear un modelo de intervención educativa como este tipo de agrupamiento. En el análisis de cada ámbito se hizo patente esta dificultad al tratar de expresar las causas y las finalidades de las actuaciones realizadas.

A pesar de ello, al tratar de las posibles ventajas y desventajas de la homogeneidad frente a la heterogeneidad en la formación de grupos flexibles, la tendencia más consensuada fue la de valorar positivamente el agrupamiento basado en la homogeneidad de las capacidades y conocimientos de los alumnos.

Se vieron carencias en el modelo como la necesidad de evitar el encasillamiento y la rigidez de los grupos. Se propusieron los acuerdos anteriormente citados, pero no se plantearon modificaciones sustanciales respecto al criterio de agrupación: homogeneidad/ heterogeneidad, ni se plantearon la necesidad de explicitar las concepciones que pudieran subyacer en cada uno de los modelos de intervención.

4.2. Práctica educativa: análisis del funcionamiento de los grupos flexibles

El análisis exhaustivo y riguroso de los documentos administrativos: actas y expedientes académicos existentes en el centro, la realización de entrevistas formales e informales al profesorado y al equipo directivo, la aplicación de encuestas a alumnos y padres, los debates del propio equipo de profesores que participaron en los grupos y las observaciones realizadas en las aulas, me han dado elementos relevantes para poder interpretar los hechos y posibilitar la comprensión de los rasgos fundamentales de este tipo de práctica.

Por otra parte este análisis resultaría tendente a la parcialidad sino se considerara el trabajo de interrelación y contraste entre las fuentes. De modo que la puesta en práctica de la técnica de la triangulación de instrumentos y de observadores ha permitido iluminar cada uno de los ángulos del tema, dibujando las distintas aristas del fenómeno estudiado. La triangulación ha sido la principal herramienta para lograr una interpretación, creo que ajustada a la realidad, que interrelaciona toda la información recogida y aporta una nueva perspectiva global. Este análisis pone de manifiesto las prácticas tal como se realizan, sus causas, sus efectos y las percepciones y los significados que de ellas tiene los implicados.

De esta nueva visión he extraído aquellos aspectos que en la triangulación han resultado susceptibles de ser categorizados como indicadores relevantes en la comprensión de los hechos. De tal forma que, he valorado como ámbitos, que se deben considerar en el análisis y posterior interpretación, aquellos relacionados con los valores y las concepciones de profesores, padres y alumnos. Estos justifican la puesta en práctica y mantenimiento de estos agrupamientos en el centro y muestran sus posibles efectos. Se ha enfocado desde una visión dilemática donde se contrasta lo que piensa cada sector educativo con lo que hace en los agrupamientos.

He trabajado sobre diez ámbitos de análisis e interpretación, que pertenecen a los campos conceptuales e ideológicos, organizativos, curriculares y relacionales:

1. Concepciones y valores de los profesores, padres y alumnos que justifican el agrupamiento flexible.
2. Flexibilidad organizativa: cambios intergrupos.
3. Formación de grupos: adscripción y estructura interna.
4. Organización social del trabajo: interacciones entre iguales.
5. Procesos de enseñanza-aprendizaje: metodología empleada en los grupos.
6. Función del profesor/a. El papel del equipo docente.
7. Materiales y recursos didácticos.
8. Influencia del espacio físico.
9. Tratamiento de la diversidad: El seguimiento y la tutoría del alumno.
10. Resultados académicos.

Fig. nº. 9.18. Ámbitos de análisis de los agrupamientos flexibles de alumnos

4.2.1. Concepciones y valores de los profesores, padres y alumnos que justifican el agrupamiento flexible

Proponerse el análisis de la práctica docente que día a día llevan a cabo los profesores implica entrar en procesos analíticos de extremada complejidad. Las acciones de las personas, en general, se presentan ante los demás como un iceberg, del que sólo se puede contemplar la punta y queda en la oscuridad de las aguas marinas las dos terceras partes del mismo. Para conocer su existencia basta con poder visualizar la parte superficial, de modo que con sólo avistarla se suele afirmar que allá se encuentra uno de ellos. Pero, para conocer realmente su naturaleza, es necesario profundizarse en el mar y percatarse de todas las propiedades de la parte sumergida. Conocer implica analizar la realidad en su nivel superficial y profundo.

Si lo dicho es válido para las acciones de las personas, en general, lo es también para las prácticas docentes de los profesores, en particular. El conocimiento fértil de las mismas supone analizar la superficie, aquello que en cualquier momento se puede observar que pasa en el centro educativo y el fondo, aquello que lleva a actuar de aquella manera concreta. Para ello es necesario, además de poder describir las acciones tal como ocurren, detectar, observar, preguntar sobre las concepciones, los valores y el modelo de referencia que subyace a estas actuaciones.

Este paso, aún siendo de compleja aproximación, es el que he realizado. Las interrelaciones entre los diferentes sectores educativos y la investigadora han permitido destacar algunas interpretaciones que ayuden a conocer en todas sus dimensiones la realidad concreta de la práctica de este tipo de agrupación de alumnos, aplicando las técnicas descritas de transcripción, de triangulación de fuentes y agentes y la aplicación de mecanismos de revisión y consenso.

a) Concepciones del profesorado

El profesorado tiene la convicción de que este tipo de agrupamiento mejora la calidad de la enseñanza.

Alegan como razón que sustenta esta creencia que es posible esta mejora gracias a que en cada uno de los grupos se reduce el número de alumnos ya que se agrupan según el nivel de conocimientos individual, el ritmo de aprendizaje, la conducta y la motivación que cada alumno tiene hacia la materia. La aplicación de estos criterios permite diversificar a los alumnos en distintos grupos, reduciendo considerablemente la ratio por grupo, siempre en cuanto a la ratio grupo/clase.

Un posterior análisis del posible efecto numérico de la aplicación de estos criterios, les lleva a precisar que los dos últimos: la conducta y la motivación hacia la materia y su conocimiento, están altamente interrelacionados con el nivel de aprendizaje que aporta al grupo cada alumno y con su ritmo de trabajo. De tal forma que la motivación y la conducta positiva aumenta o disminuye según se obtiene un buen nivel de conocimientos, así como también se ve favorecido su ritmo de trabajo y aprendizaje al encontrar menos obstáculos de carácter cognoscitivo. Este hecho permite reconocer en los grupos diferentes grados no sólo de conocimientos y capacidades sino también de diferentes grado de motivación y de interés que afectan a una distribución diversificada de alumnos.

Los grupos formados no son homogéneos, sino menos heterogéneos que el grupo/clase de referencia.

El objetivo inicial del profesorado, en el momento de poner en práctica este tipo de estrategia organizativa y didáctica es el de homogeneizar los grupos con la finalidad de favorecer la tarea del profesorado y mejorar el aprendizaje de los alumnos.

A lo largo de la práctica de estos agrupamientos el equipo docente se hace consciente de que intentar la homogeneidad de los grupos es una falacia y que la angustia que se crea en el equipo, por no conseguir su objetivo, no responde más que a un desconocimiento de la realidad.

El profesorado evidencia, a través de la reflexión colectiva, que las características diferenciadas de los alumnos, no posibilitan el tratamiento uniforme de los mismos y que los criterios de igualdad en el nivel de conocimientos y de ritmos de trabajo no los comparten, nada más que en algunos aspectos y desde luego, no en su totalidad

Ahora bien, mantienen la convicción de que con este tipo de agrupamiento se consigue controlar la heterogeneidad de alumnos que se da en el grupo/clase y este hecho se valora positivamente para la realización de la tarea docente del profesorado y para el progreso en el aprendizaje de los alumnos.

Se crea un clima de trabajo más afectivo en los grupos que en el grupo/clase.

Esta creencia del profesorado se basa en la opinión de los propios alumnos, cuando hablando de los profesores afirman que: " Nos hacen las clases más fáciles" y en los beneficios que el número reducido de alumnos produce en los grupos. Esta reducción, según el profesorado, permite ampliar el número de interacciones entre profesor-alumno y entre alumno-alumno o al menos las posibilita más que en la situación de grupo/clase.

La distribución de alumnos en grupos atendiendo al nivel de competencias puede generar efectos no deseados.

Al analizar las ventajas y desventajas de aplicar determinados criterios de adscripción a los grupos, el profesorado señala la necesidad de establecer mecanismos organizativos que eviten aquellos efectos sociales y personales que no sean deseables.

Se cree que uno de estos mecanismos puede consistir en hacer más grupos, evitando la clasificación de grupo de buen nivel de conocimientos, conocimientos medios o conocimientos bajos.

Al realizar el estudio longitudinal de los grupos, el equipo docente se ha percatado del predominio de los criterios: nivel de conocimientos y ritmo de aprendizaje, dejando de lado la motivación y el interés por el estudio, inicialmente propuestos para su consideración. En consecuencia, los alumnos de nivel más bajo de conocimientos y de ritmos más lentos se agrupan siempre en los grupos de niveles bajos de aprendizaje y al contrario. Los alumnos de mejores niveles de conocimientos y ritmos más rápidos de trabajo, se agrupan en grupos donde los niveles de aprendizaje son superiores. Para evitar esta situación que pudiera considerarse no deseable, desde la perspectiva de encasillar en una clasificación rígida a los alumnos, el equipo propone hacer más grupos de alumnos para ampliar el abanico de posibilidades y deshacer las tres categorías anteriormente descritas. Opinan que: "Si hubiera más profesores podríamos hacer más grupos, así, manteniendo las virtudes de la homogeneidad de conocimientos, evitaríamos el etiquetamiento de los alumnos en: buenos, medios y malos.

b) Concepciones de los alumnos

En cuanto a las concepciones y argumentos que utilizan los alumnos para justificar este tipo de agrupamiento, algunas son coincidentes con el profesorado y otras amplían el abanico inicial expuesto por los profesores. Del total de alumnos encuestados, cinco grupos de 9, 14, 21, 23, 23 y 25 alumnos respectivamente 115 en total, cumplimentaron correctamente las encuestas sesenta y ocho de los que se han extraído los datos para cada una de las gráficas que se presentan.

Los grupos pequeños posibilitan un mayor progreso en el aprendizaje.

Los alumnos aceptan la formación de los grupos porque piensan que los grupos pequeños mejoran las posibilidades de recibir atención por parte del profesorado y, por tanto, mejoran las posibilidades de progresar en sus aprendizajes.

Una de las razones que se ha considerado es la posible influencia de la opinión de los profesores en esta opinión de los alumnos, ya que valoran el estado de opinión que se ha podido crear en torno a esta característica y la convicción de cada uno de los sectores educativos: profesores, padres y los propios alumnos de que en las situaciones educativas en que son pocos los sujetos para atender, consecuentemente se constatan mayores ocasiones de atención.

Valoración del objetivo final de los a.f. Opinión de los alumnos.

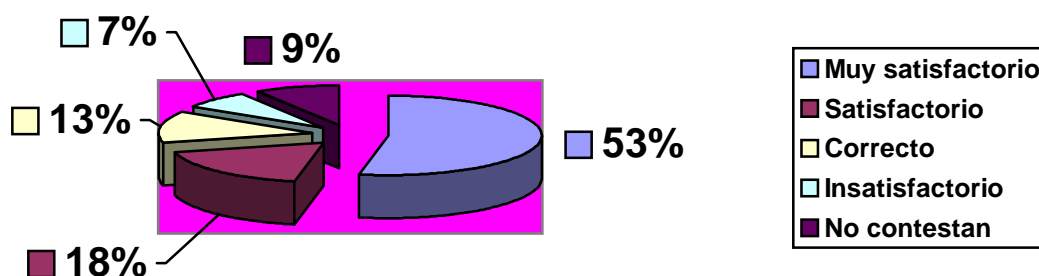


Gráfico nº 9.1. Gráfica de opinión de los alumnos sobre el agrupamiento flexible en el centro.

La adscripción de los alumnos a los grupos mantiene relación con su autoconcepto

Desde la perspectiva de los alumnos, se han explorado aquellas percepciones y aspectos emotivos relacionados con su participación en los grupos. En este sentido se les ha preguntado sobre: a) el grado de ansiedad que les pudiera causar la adscripción, al inicio de curso, a un grupo concreto, así como las reacciones que suscita su cambio a otros grupos a lo largo del curso. b) el sentimiento que pudiera generar la pertenencia a uno u otro grupo y c) su percepción en cuanto a su participación en el grupo que se le ha asignado.

a) La aplicación de criterios de selección y distribución de los alumnos en grupo pueden causar distorsiones e inadaptación a sus protagonistas, debido a su propia selección, ajustada o no a las personas y a la complejidad de la realidad que tratan de dividir.

El hecho de ser los profesores responsables absolutos de la distribución de alumnos, podía ocasionar en los alumnos, sentimientos de ansiedad al no conocer con exactitud la aplicación final de los criterios. Esta posibilidad de generar ansiedad se fundamentó en el hecho de que los alumnos catalogaban a cada uno de los grupos en una escala de mejor a peor, en cuanto a la pertenencia a él.

El inicio de curso venía marcado por la noticia de los grupos que se formaban y los alumnos concretos que, después de pasadas las pruebas de conocimiento inicial y de valorados los informes del profesorado anterior, formaban parte de cada uno de los grupos.

Ante este hecho se preguntó en la encuesta a los alumnos si les creaba ansiedad el hecho de no conocer su "destino". Los alumnos manifestaron, en general, una tendencia a no percibir este hecho con ansiedad. Ahora bien, matizaron diciendo que lo que les preocupaba cuestiones como: "Saber si irían con los mismos compañeros del año anterior o con otros", "¿Quién sería su tutor/a?" .

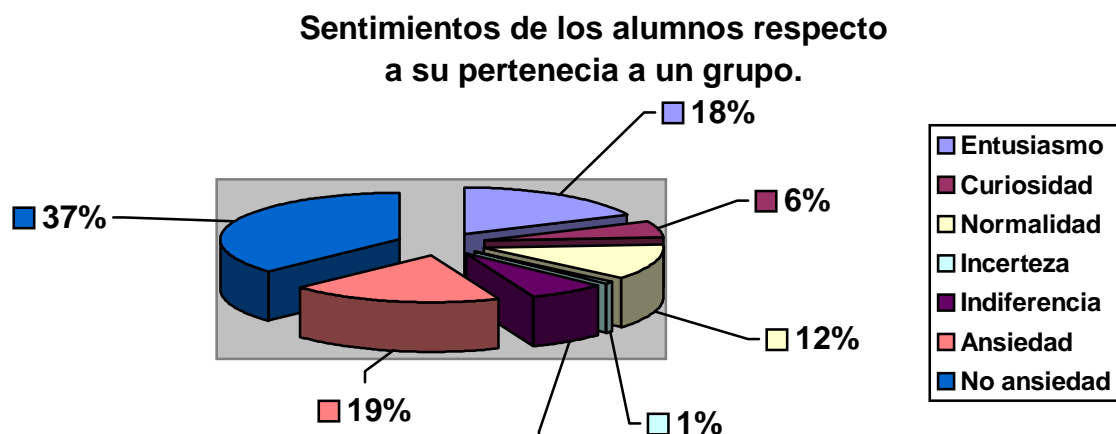


Gráfico nº 9.2. Gráfica sobre los sentimientos de los alumnos hacia los grupos

b) Otro aspecto que se recogió fue la percepción que tenían los alumnos sobre pertenecer a uno u otro grupo. En particular fueron preguntados sobre cual era su objetivo al acabar los estudios que estaban realizando o dicho de otro modo, qué esperaban de los estudios actuales.

La pretensión era detectar: por un lado, a) su motivación para el estudio y b) su autoconcepto, estableciendo alguna posible relación con su pertenencia a los grupos.

Respecto a la motivación por el estudio, en general, suelen aceptar la situación en que se encuentran, tanto si es de progreso continuado como de dificultades en los aprendizajes. Opinan que lo que están haciendo es preciso hacerlo para poder conseguir objetivos de promoción futuros.

Sin embargo, estos objetivos de promoción personal se concretan de forma diferente para los alumnos de los distintos grupos. Así el grupo considerado por sus profesores como de buen nivel académico y de progreso en los aprendizajes mantenía expectativas positivas respecto a la realización de estudios superiores universitarios. sus planteamientos dejaban poco margen para el abandono de los estudios o la incorporación inmediata en el mundo laboral.

Una percepción menos positiva y más diversificada la manifestaban los alumnos de los grupos considerados por el profesorado de características medias, en cuanto a conocimientos y progreso. En este caso había variedad de expectativas respecto a estudios superiores, expectativas de trabajo inmediato o incluso abandono de los estudios.

Por último, en el caso de los alumnos pertenecientes a los grupos considerados de niveles bajos de conocimientos y dificultades en los aprendizajes, sus expectativas respecto al futuro se centraban en la inserción en el mundo laboral y en algunas ocasiones citaban la posibilidad de abandonar los estudios.

El análisis de esta información nos ha proporcionado datos que justificarían la idea de que la pertenencia a un grupo tiende a facilitar elementos de juicio personal que pueden llevar al alumno a un autoconcepto positivo o negativo en función de las vivencias que el grupo le proporciona.

Ahora bien, opino, con J. Marchago, que sería simplista atribuir sólo al tipo de agrupamiento estos efectos, cuando probablemente intervienen además otros muchos factores. Y, dado que la investigación sobre el autoconcepto de los alumnos no ha sido hasta el momento concluyente sobre la influencia del tipo de organización o del tipo de agrupamiento o del estilo docente, sobre el concepto que el alumno adquiere de sí mismo, parece sensato afirmar que, en todo caso, *un medio organizado en función de unas materias, centrado básicamente en los profesores, donde continuamente se evalúa al alumno por su rendimiento académico y en el que las relaciones personales fluyen en una sola dirección y se hallan estereotipadas, no es el mejor ambiente para desarrollar en el alumno aspectos importantes de su personalidad, como lo es el concepto de sí mismo* (Marchago, 1991:90).

Si se mantiene una organización pretendidamente abierta y flexible pero con un desarrollo didáctico intergrupos de las características descritas, puede producir el efecto no deseado sobre el autoconcepto de los alumnos participantes.

c) Respecto a su percepción en relación a su participación en el grupo que se le ha asignado, se les ha preguntado sobre su grado de conformidad en torno a su adscripción al grupo. Se manifiestan conformes o inconformes en relación a la evaluación de conocimientos inicial.

Su conformidad o disconformidad la fundamentan en que tienen la percepción de que saben cuál es su situación en cuanto a los conocimientos que poseen y opinan que deberían poder elegir los grupos en los que participar.

Cuando no coincide su percepción con la evaluación del profesorado se crea en algunos alumnos un estado de disconformidad, que manifiestan, básicamente en el primer mes, adaptándose después.

En general, los alumnos perciben este tipo de agrupamiento como una actividad más, enmarcada en la línea de centro. Piensan que es una estrategia útil, porque tienen confianza en la forma de actuar del centro como institución. Una de las razones más relevantes que puede justificar esta percepción, la encontramos en la frecuencia de innovaciones en el centro. Éste, en su dinámica de trabajo del centro, contempla la implementación de innovaciones de mayor o menor extensión en diferentes ámbitos. La propuesta de revisión de tareas y la elaboración de proyectos de mejora se suelen recoger en los planes anuales, bajo la aprobación del Consejo Escolar, lo que ha permitido consolidar un clima de revisión, cambio y mejora que inspira, en la comunidad educativa, un cierto grado de confianza.

c) Concepciones de los padres

Con la finalidad de conocer también las valoraciones y las concepciones de los padres y poder entender los efectos que percibe otra parte de los implicados, se ha encuestado a los padres de los alumnos que participan en estos grupos. Se ha recogido información a cerca de tres aspectos: la valoración de los grupos desde la perspectiva de la realidad de su propio hijo o hija, el grado de conocimiento de la estrategia organizativa y didáctica y el grado de adecuación y utilidad de la práctica concreta a lo largo del tiempo de aplicación considerado.

Valoración de los padres positiva

Preguntados los padres sobre la valoración global que harían de los agrupamientos flexibles en los que participan sus hijos e hijas, manifiestan que éstos son positivos para el progreso de sus hijos y los aceptan como estrategia adecuada a los objetivos educativos previstos. Tal como manifestaban los alumnos, consideran que este tipo de agrupamiento es una propuesta más de las que hace el centro y basan esta confianza en las experiencias innovadoras previas, que también han considerado positivas y en la forma de hacer de los profesores que tienen su consideración. Las diferentes opiniones que manifiestan quedan recogidas en el gráfico.

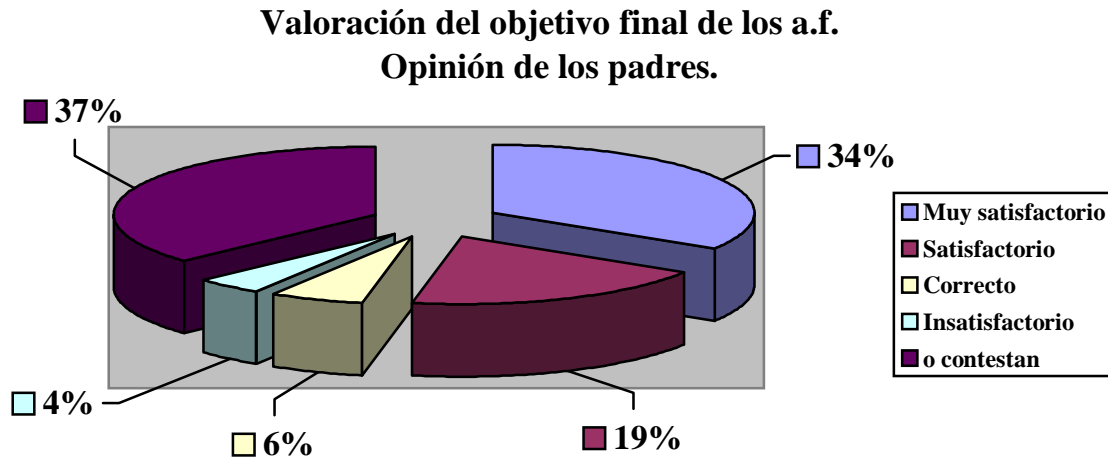


Gráfico 9.3. Gráfica de opinión de los padres sobre el agrupamiento flexible en el Centro.

Exigencia de eficacia en los procesos de aprendizaje de sus hijos/a

Los padres manifiestan la necesidad de obtener por parte del equipo docente garantías de eficacia en los procesos de aprendizaje de sus hijos/a. Valoran como necesario garantizar que no haya clasificaciones rígidas de los alumnos y que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea adecuado.

Manifiestan que si se garantiza esto los agrupamientos flexibles "son una forma de individualizar la enseñanza y eso es bueno para los alumnos" pero "es necesario favorecer los cambios de grupo, que son motivadores y evitar el etiquetaje". Véase gráfico nº.9.4.

**Eficacia de los agrupamientos flexibles.
Opinión de los padres**

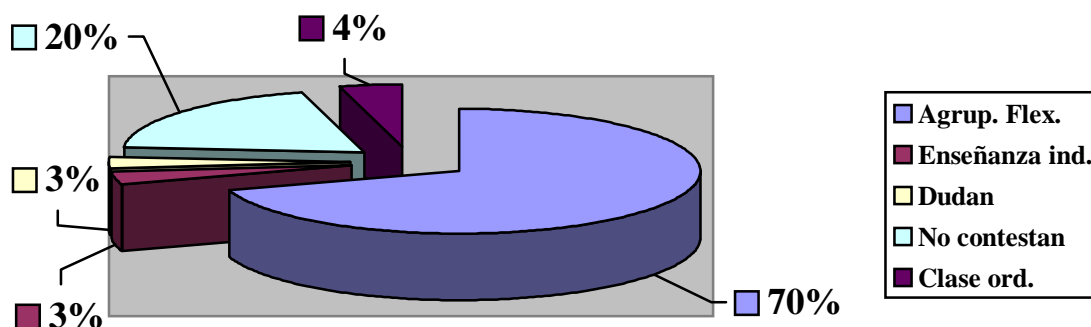


Gráfico nº 9.4. Gráfica sobre la eficacia del agrupamiento flexible según la opinión de los padres.

Desarrollo de los planteamientos iniciales: currículum, metodología, organización, materiales.

A partir del contraste entre las intenciones iniciales y la realización práctica he comprendido que la idea inicial del equipo docente se ha visto progresivamente modificada. Ante estos hechos se cuestionó ¿qué razones ha producido el cambio entre los planteamientos iniciales y la realización concreta de los mismos?.

Varias fueron las razones que argumentaron los participantes. Una de ellas fue la inseguridad que proporciona al profesorado la implantación de innovaciones.

Los agrupamientos flexibles como estrategia propia de la organización académica de alumnos, suponía por su características organizativas y didácticas, conocer y aplicar un tipo de organización diferente a la organización grupo/clase y un tipo de organización social del trabajo diferenciado también del habitual de los grupos/clase, según edad. Estas tareas formaron parte de la concepción y aplicación de una estrategia que pudo considerarse innovadora respecto al modelo anterior aplicado.

Como tal innovación, supuso un conocimiento previo de conceptos como flexibilidad, cambios intergrupos, diversificación del currículum, de metodologías y otros aspectos que diferenciaron la estrategia de otros tipos de organización académica. Supuso, además la generación de inseguridades en torno a su aplicación. Las dificultades en la diversificación del currículum, de metodologías, de materiales se percibieron como dificultades difíciles de superar y como motivo de inseguridad al presentarse los docentes a los alumnos.

Por tanto, la seguridad que su experiencia previa en programación, aplicación de métodos y formas de organizar el trabajo del aula se ha impuesto ante las innovaciones metodológicas, curriculares y organizativas que se requerían. No dejó de ser una constatación respecto a las fuerzas que se contrarrestan tendiendo al equilibrio, después de los primeros impulsos innovadores.

Otra razón alegada, en este caso, por los profesores ha sido la falta de tiempo lectivo para programar las actividades, elaborar materiales diversificados y poder llevar a cabo los planteamientos previstos. La coordinación del equipo de profesores, como tarea base, debió contemplar, entre otras, algunas de las tareas que genera este tipo de agrupamiento: el tratamiento diversificado del currículum, la elaboración de criterios de adscripción a los grupos atendiendo a signos de eficacia y flexibilidad, la elaboración de materiales adaptados a las necesidades individuales y sociales de cada grupo. La falta de priorización de los recursos ordinarios, ha ocasionado deficiencias en esta coordinación, ya que no se aportó más tiempo lectivo del que ya tenían previsto los equipos de nivel o de ciclo ordinarios.

Por último, se ha dado mucho valor a la consecución de buenos resultados académicos. Ha quedado claro y manifiesto que son un objetivo muy importante para todos los implicados: profesores, alumnos y padres. Este hecho condiciona, en parte, el planteamiento didáctico de estos grupos. Cuando se les pregunta en torno a la posibilidad de adaptación del currículum para sus hijos o a los alumnos mismos, ellos perciben la necesidad de "estar en igualdad de condiciones que los demás" identificando que cualquier alteración de la programación general para el grupo o para el grupo/clase de referencia, es un indicio de desigualdad y perjuicio, en cuanto a que los demás alumnos estarán mejor preparados para enfrentarse con el mundo laboral o de los estudios superiores.

Se puede ver en la figura, el contraste entre la opinión de los padres y la de los alumnos respecto a la importancia de las posibles opciones curriculares. Así, mientras los padres en un 61% consideran básico que sus hijos reciban todos los contenidos de la programación prevista por el centro para la media de alumnos, los alumnos correspondientes al nivel de séptimo curso lo consideran en un 18% y un 32% y los grupos de octavo lo valoran en un 23% y 32% también.

La opción de diversificar el curriculum adaptando objetivos y contenidos a las necesidades de cada uno de los alumnos y de los grupos en general, es vista como conveniente en un 14% de los padres y, por los alumnos de séptimo curso, en un 82% y un 68% y, por los alumnos de octavo, en un 70 % y 68% según los distintos grupos preguntados.

Es evidente que existe la tendencia, por parte de los alumnos, como implicados directos que son de su aprendizaje, a valorar las ventajas que representa el desarrollo de un currículum adaptado a sus necesidades, mientras que los padres ven el tema desde una perspectiva diferente, en el que los elementos de continuidad en estudios posteriores o de inserción en el mundo laboral en igualdad de condiciones con el resto de estudiantes de la población, quede garantizada.

Opciones curriculares. Opinión de padres y alumnos.

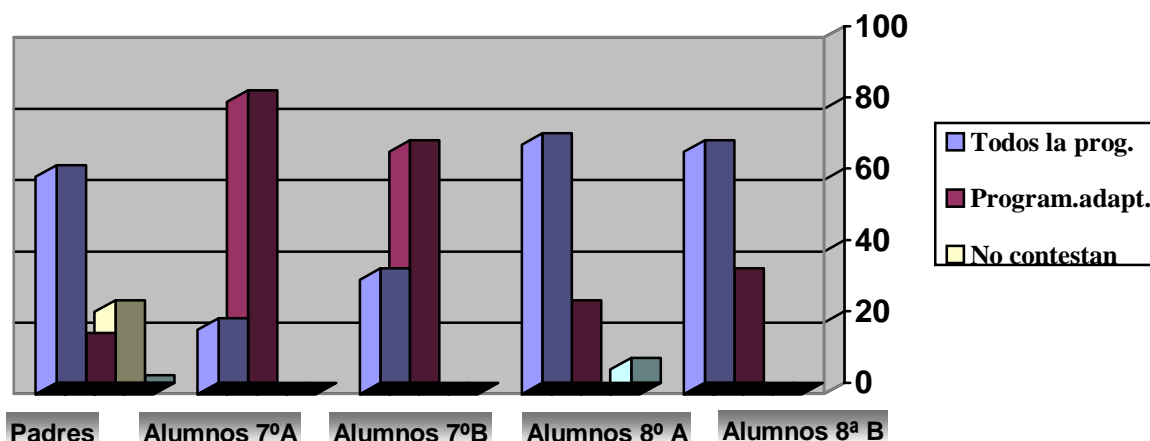


Gráfico nº 9.5. Opciones curriculares. Opinión de padres y alumnos.

Los participantes señalan que esta estrategia resuelve algunos problemas como la reducción de la heterogeneidad del grupo/clase de referencia. Sin embargo otros están pendientes de resolución y citan entre ellos: algunos temas relacionados con la evaluación inicial, en cuanto a la recogida de ideas previas de los alumnos, la consideración de los estilos de aprendizaje, la negociación de contenidos, la diversificación de actividades o el valor de los resultados académicos.

4.2.2. Flexibilidad organizativa: movilidad intergrupos y promoción de los alumnos.

Este ámbito de análisis forma parte de la esencia de este tipo de agrupamiento. La propia definición de la estrategia responde al concepto de flexibilidad.

Entendemos por flexibilidad organizativa la capacidad que muestra una organización de adaptarse a diferentes necesidades provenientes del contexto y resolver problemas generados por la propia organización.

Esta flexibilización comporta adaptación de los elementos que configuran la organización: funciones, recursos, estructura, planificación...; y reorganización en torno a nuevos objetivos y finalidades de la misma.

En el centro escolar pensar en la posibilidad de flexibilizar la organización comporta considerar: readaptación de los elementos organizativos, curriculares, relacionales. En cualquiera de los casos, los elementos organizativos en el centro educativo están al servicio de los elementos curriculares y relacionales que permiten desarrollar el objetivo último de toda institución escolar: la educación de los alumnos.

Desde este enfoque organizativo, en el que el centro contempla la flexibilidad organizativa como una herramienta al servicio del aprendizaje del alumno, los participantes en este tipo de agrupamiento, fueron preguntados sobre los cambios intergrupo que promueven y sus percepciones sobre ellos.

Movilidad intergrupos

Entendemos por movilidad intergrupos a la posibilidad que se da al alumno de pasar de un grupo a otro a lo largo del curso escolar. Esta posibilidad permite avanzar al alumno, pasando de un grupo de menos a más dificultad, según su progreso en los aprendizajes. A su vez puede darse, el caso contrario, en el que el alumno que manifiesta dificultades en su progreso, tiene la posibilidad de recuperar aquellos conocimientos que pudieran ser necesarios para salvar dichas dificultades.

En cualquier caso la organización tiene la finalidad de diversificar las posibilidades de progreso para el alumno, tanto desde la vertiente organizativa, como desde la curricular, metodológica o relacional, considerando el carácter de flexible como básico y fundamental en la agrupación de los alumnos.

El profesorado respecto a los cambios de grupo y la promoción de los alumnos, expone que es necesario concienciar a padres y a alumnos para aceptar los cambios de grupo, en el momento de paso de un grupo considerado de menos nivel de conocimientos y de ritmo más lento que el considerado "medio".

La razón de esta necesidad de concienciación es que el paso a un grupo, considerado de bajo nivel, el alumno lo vive, en general, de forma negativa.

Hay un tipo de alumno que se pierde en un grupo concreto y acepta de buen grado pasar a un grupo más adecuado a su nivel de conocimientos y a su ritmo de trabajo, para poder seguir adecuadamente las secuencias de aprendizaje.

El equipo docente, así como los padres, considera que la movilidad entre grupos es motivadora. Perciben los cambios de grupo como un elemento necesario para estimular al alumno en su aprendizaje, ya que piensan que incitan a la superación y permiten ofrecer al alumno la oportunidad de trabajar en el grupo en el que se encuentra más adaptado, en cuanto a los conocimientos y relaciones grupales. Pero, es el equipo de profesores, el que considera, que si bien eso es así, en la práctica docente diaria existen graves dificultades organizativas y metodológicas para llevarlos a cabo.

De tal manera que a lo largo de cada trimestre pueden ser tres o cuatro los alumnos que pasan de un grupo a otro, en función de las valoraciones que el equipo docente hace, sobre el proceso de aprendizaje del alumno. Esto lo consideran insuficiente, si bien piensan que se ha de hacer correctamente y no sin las condiciones metodológicas y organizativas adecuadas, que garanticen el beneficio del cambio.

Constatan, por otro lado, que se dan menos casos de promoción de alumnos hacia grupos de mayor nivel de conocimientos que de recuperación. Dicho de otro modo, se dan menos cambios de alumnos hacia grupos considerados de conocimientos más altos que a grupos considerados de conocimientos más bajos. Manifiestan que se ha de aumentar la movilidad entre grupos, pero consideran, que a pesar de haber poca movilidad, este tipo de agrupamiento facilita más los procesos de enseñanza-aprendizaje que la organización tradicional en grupo/clase. Véase gráfico nº 9.6.

Valoración de los cambios intergrupales. Opinión de los padres.

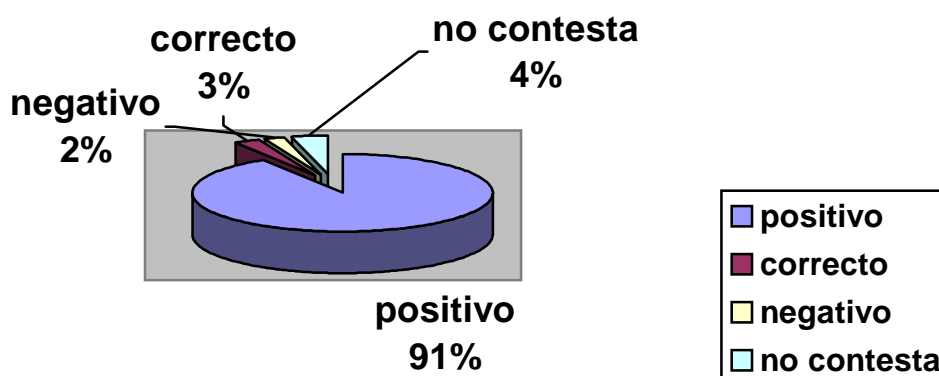


Gráfico nº 9.6. Gráfica sobre valoración de los cambios intergrupales.

En la realidad del aula se observa que este tipo de agrupamiento se lleva a cabo organizativamente en clara correspondencia con los niveles escolares. Es decir se han subdividido algunos grupos /clase, clasificados según edad y nivel de conocimientos, en grupos, cuyas características principales son: mantenimiento del nivel general de conocimientos según las programaciones previstas en el centro para la edad y el nivel educativo que cursan y reducción del número de componentes. La diferencia entre grupos la marca el grado de dificultad con que se tratan los objetivos y contenidos de dicha programación y la capacidad de asimilación de los alumnos.

Preguntados los participantes por este hecho, manifiestan que no es relevante para ellos estos criterios de formación de grupos; lo importante es que cada grupo responda a sus necesidades y percibe que esta organización lo facilita.

Al analizar la cantidad y el tipo de cambios que se han realizado a lo largo de los cursos escolares, se ha observado que los alumnos de los grupos considerados de nivel de conocimiento medio cambian con mayor frecuencia hacia los de nivel bajo y esporádicamente hacia los de nivel alto, lo cual produce un efecto de escasa promoción que no estimula a los alumnos implicados.

4.2.3. Formación de grupos: adscripción y estructura interna.

En el debate inicial sobre los valores que promueve este tipo de agrupamiento, el equipo docente manifestó la conveniencia de hacer grupos homogéneos en lugar de aplicar criterios de heterogeneidad.

Basan sus argumentos en que la heterogeneidad en los grupos es enriquecedora por cuanto que motiva e impulsa el aprendizaje de los alumnos. Los distintos estilos de aprender, la manifestación de diferentes intereses y capacidades provoca el deseo de imitar o superarse unos a otros. Los conocimientos de unos pueden compartirlos con otros y estimular hacia la superación de estadios por imitación.

Ahora bien, destacan, a su vez, que el grupo/ clase de referencia mantiene las características de heterogéneo y que dado el número de alumnos que lo compone el tipo y cantidad de necesidades educativas de sus miembros sobrepasa las posibilidades de atención del profesor que los tutoriza.

De modo que para optimizar los recursos humanos, materiales y pedagógicos que poseen, es preciso hacer grupos que tiendan a la homogeneidad, con un número de alumnos inferior al grupo/clase y con lo que ellos consideran una "heterogeneidad controlada".

Entienden por "heterogeneidad controlada" al fenómeno que reconocen en los grupos que han formado. Consiste en un deseo de unificar las prácticas docentes ante alumnos agrupados con criterios, pretendidamente homogéneos y una observación de la imposibilidad real de dicha homogeneidad.

La revisión de la práctica y la propuesta de hacer emerger los valores que les mueve a ella les ha proporcionado elementos de análisis e interpretación de este hecho. Manifiestan que *por mucho que subdividiéramos a los alumnos en grupos, aplicando cada vez mayor número de criterios unificadores, siempre formaríamos grupos heterogéneos, semejantes en algunos aspectos, pero evolutivos*. En esta evolución natural de los grupos, se observa que cada alumno al ir adquiriendo aprendizajes se separa de sus compañeros en una evolución personal e intransferible.

A pesar de esta convicción, entienden que es necesario agrupar a los alumnos y alumnas de diferentes capacidades, ritmos de aprendizajes, motivaciones, intereses pero que tengan unas necesidades educativas determinadas y concretas que puedan ser atendidas por el profesorado. Manifiestan que, si bien se han de conservar los criterios de formación de grupos, es necesario reelaborar a fondo la metodología en cada grupo de forma que active los mecanismos adecuados para hacer un tratamiento real de la diversidad de alumnos con un propuesta didáctica flexible, basada en una organización de las mismas características.

La observación de los grupos y el estudio comparativo de los datos en función del sexo, capacidades, ritmo de trabajo, motivación e intereses ha proporcionado información en torno a su estructura y a su composición.

La estructura interna de todos los grupos reproduce los tres subgrupos que, en general, se dan en la organización de grupo/clase. Estos subgrupos se forman de forma espontánea según diferentes grados de dificultad en la adquisición de conocimientos. Tanto profesores como alumnos manifiestan ser conscientes de esta subdivisión "natural" del grupo. Cada alumno expresa que conoce su situación en relación al subgrupo al que pertenece, destacando la idea de que son pocos los casos en que tienen la posibilidad de pasar de uno a otro subgrupo por haber adquirido los conocimientos precisos para hacerlo.

Estos tres subgrupos se caracterizan por la cantidad de conocimientos adquiridos, las dificultades que presentan sus miembros para lograrlos y la conducta que va anexa a los procesos de aprendizaje. Atendiendo a estos criterios se observa un subgrupo que adquiere los conocimientos sin grandes dificultades. Sus componentes progresan a buen ritmo y manifiestan un cierto grado de motivación e interés por lo que hacen. Otro subgrupo es el considerado de ritmo medio, con algunas dificultades superables, con interés y motivación por algunos temas. Y un tercer subgrupo que presenta dificultades específicas dentro del grupo.

Si adquirimos un mayor nivel de profundización en las observaciones podríamos observar que cada grupo sería susceptible de ser subdividido hasta llegar a la individualidad.

Por otro lado, preguntados los alumnos sobre la formación de grupos y la valoración que hacen de su funcionamiento, argumentan que estos agrupamientos son positivos y útiles para su progreso, porque permiten reducir el número de participantes en ellos, respecto al número de componentes de los grupo/clase de referencia.

Esta interpretación que hacen los alumnos, al igual que la hacen sus padres y los propios profesores, tiene más de deseo que de realidad. Después de realizar las observaciones previstas en cada uno de los grupos, se ha observado que esta reducción se da realmente en los grupos considerados de bajo nivel de conocimientos y de ritmo lento de aprendizaje, en los otros casos mantienen una ratio muy próxima de la del grupo/clase.

Establecen una relación clara entre número reducido de alumnos y posibilidad de mayor progreso y, por tanto, de obtener mejores calificaciones. Estas últimas, en su opinión, son una parte muy importante de la tarea escolar y una razón básica de su aprendizaje.

Manifiestan que en los grupos de número reducido de alumnos el profesor/a puede llegar a conocerlos y atenderlos mejor que en la situación de grupo/clase. Conocerlos mejor, en el sentido de saber cuáles son sus necesidades durante el proceso de aprendizaje, atenderlos más adecuadamente, en el sentido de buscar las estrategias más precisas y poder aplicarlas con mayor frecuencia.

Adscripción de alumnos a los grupos. Criterios: nivel de conocimientos y ritmo de aprendizaje

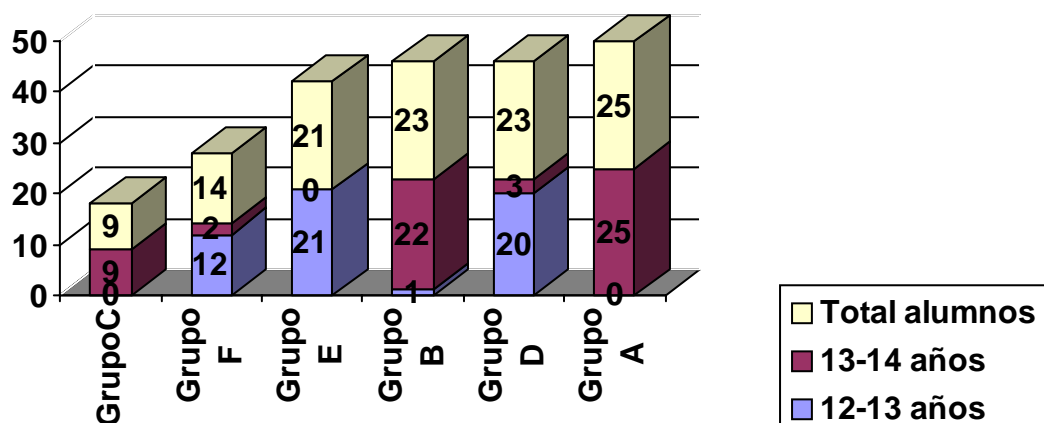


Gráfico nº 9.7. Estructura interna de los grupos. Ratio alumnos /profesor /grupo

Un segundo elemento significativo en la estructura interna de los grupos es la relación observada entre sexo y número de alumnos adscritos a los grupos.

Del total de alumnos distribuido en grupos flexibles según niveles desconocimientos se ha observado que se distribuyen, según sexos, del siguiente modo:

Las chicas formaban el 12% del grupo de nivel bajo, el 43% del grupo de nivel medio y el 43% del grupo de nivel alto, mientras que los chicos formaban el 26% del grupo de nivel bajo, el 35% del grupo de nivel medio y el 38% del grupo de nivel alto.

Así del 100% de los alumnos que conforman estos grupos flexibles se ha podido constatar que repartidos el 20% en el grupo de nivel bajo, el 39% en el medio y el 41% en el alto, el grupo considerado de nivel bajo de conocimientos estaba constituido en mayor número por chicos que por chicas, distribuyéndose las chicas entre la franja de los grupos medios y altos.

Alumnos y alumnas /grupo

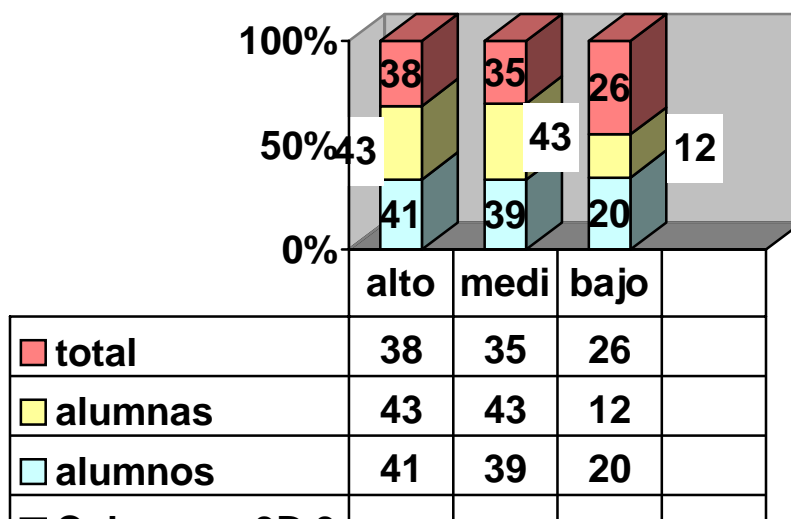


Gráfico nº 9.8. Porcentaje de alumnos y de alumnas por grupos

Observado este hecho, el equipo docente argumenta que la composición interna de los grupos parece estar determinada por la aplicación de los criterios de adscripción iniciales y ésta condiciona el número y, probablemente, el sexo de los alumnos.

Condicionan el número de alumnos porque el distinto nivel de conocimientos, el ritmo de trabajo, incluso, los intereses pueden decantar el aumento de los grupos altos y medios y la disminución de la ratio en los grupos bajos. Son menos los que tienen esas dificultades.

Parece que condiciona el predominio de alumnos o de alumnas, porque, después de aplicar en cada grupo/clase el *cuestionario de estilo sociocognitivo*, elaborado por S. De la Torre (1991), para valorar sus características respecto a su forma de aprender, se registra una tendencia, por parte de las chicas a mantener una conducta más académica que en el caso de los chicos. Este hecho supone a los chicos mayores dificultades para conseguir sus progresos.

Por otro lado, los chicos encuestados responden a un estilo de aprendizaje tendente a la globalidad y a la independencia de campo, mientras que la tendencia en las chicas se decanta hacia los aspectos analíticos y dependientes. Estos últimos rasgos se hallan en correspondencia con el tipo de aprendizaje que promueve el centro como parte del sistema educativo.

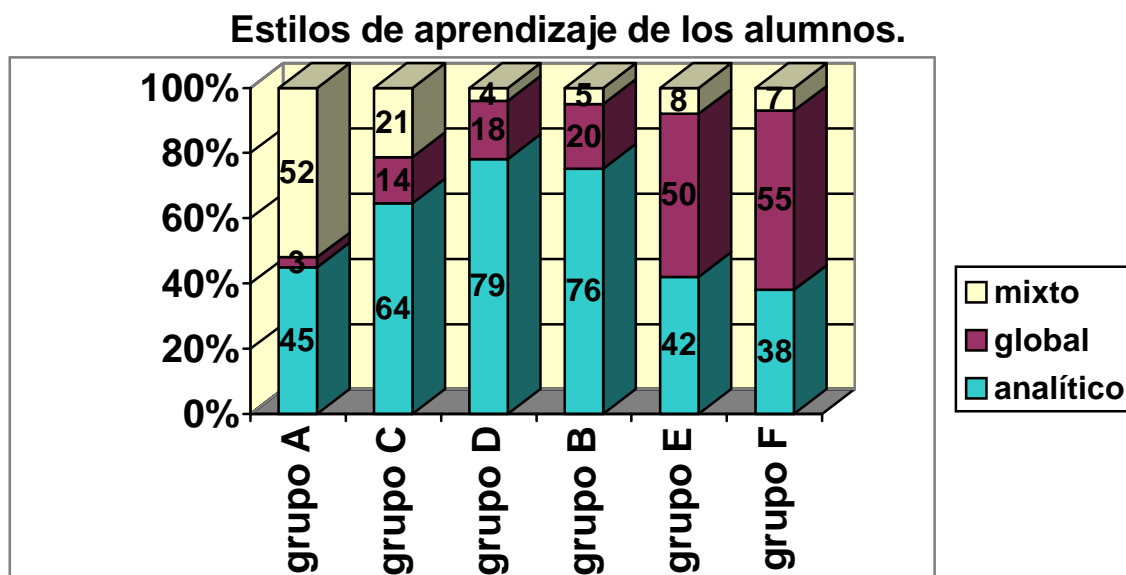


Gráfico nº 9.9. Estilos de aprendizaje de los alumnos que integran los grupos.

A la distribución de alumnos en grupos, se añade otro elemento no previsto el de la conducta y el tipo de integración del alumno en el centro. De forma que la problemática familiar, las dificultades de aprendizaje, la conducta no escolar o la poca integración pueden ser factores interrelacionados que confluyen en esa adscripción de forma implícita y no deseada por el equipo docente.

Esta tendencia a respetar en mayor medida las normas escolares y a mantener una mayor constancia e interés en los estudios ha permitido que los profesores valoren la conducta como positiva o negativa en el acceso a grupos medios y altos y se han reservado los grupos bajos para los alumnos con menor nivel de aprendizajes debido al aumento de dificultades para aprender, menor interés, en consecuencia, y tendencia al aburrimiento y a la conducta negativa respecto a todo lo escolar.

4.2.4. Organización social del trabajo: interacciones entre iguales

El profesorado a lo largo de los debates y entrevistas ha explicitado su visión positiva de los agrupamientos que han practicado, ya que éstos, en su consideración, les facilitaban la tarea docente.

El objetivo básico de la tarea de enseñar radica en promover el aprendizaje del alumno. Esto se consigue mejor en una organización de grupos flexibles que en la de grupo/clase. En los primeros se crea situaciones de interrelación entre profesor-alumno o alumno-alumno con mayor grado de probabilidades de asistir a los alumnos durante su proceso de aprendizaje. A su vez pueden desarrollar una evaluación interactiva profesor-alumno de forma continuada, que proporciona los medios para ir realizando el seguimiento de cada uno de los alumnos, creando una percepción de cumplimiento de objetivos más satisfactoria que en la situación grupo/clase. Dicho de otro modo, el profesorado argumenta que cumplen su función profesional en mayor grado y de forma más satisfactoria.

El grado de satisfacción lo relacionan directamente con la percepción de ansiedad que les creaba la organización de grupo/clase. Aumenta su satisfacción en la medida que pueden atender a sus alumnos en mayor grado que en el grupo/clase. La atribuyen a la homogeneidad de capacidades de los alumnos que se encuentran en los grupos y al número de alumnos que participan en ellos. Mientras que les crea un cierto grado de ansiedad la heterogeneidad de los alumnos y al número elevado de los mismos en los grupos/clase.

Es un sentimiento común. Por esta razón, el equipo docente ve motivos de mejora en la organización y funcionamiento de los agrupamientos flexibles y considera que es mejor hacerlo así, que mantener la estructura de grupo/clase.

Estas percepciones del profesorado se han contrastado con las observaciones de cada grupo. De las observaciones realizadas se ha extraído información sobre las interacciones profesor-alumno, alumno-alumno. En cualquiera de los dos casos y en cada uno de los grupos, la tendencia es a mantener un número elevado de interacciones y a considerarlas positivas tanto por parte del profesorado como de los alumnos. Estas interacciones permiten crear un clima de confianza que establece una comunicación libre entre los implicados y el conocimiento mutuo de las necesidades de cada momento.

Este fenómeno se observa con mayor frecuencia en los grupos considerados de bajo nivel de conocimientos. Las interacciones se convierten en un instrumento para la creación de relaciones afectivas.

Se practica en cada grupo un tipo de asistencia a los alumnos que provoca la actividad continua del profesorado y que consiste en repetir de forma adaptada a cada alumno las explicaciones, ejercicios y prácticas propuestas para el gran grupo.

Las interacciones entre compañeros son espontáneas. Simplemente se dan sin ser el producto del estímulo programado del profesorado. Surgen de la necesidad de compartir el trabajo o las dificultades que se van presentando en el proceso de aprendizaje, pero no de la organización del trabajo desde la perspectiva de las competencias sociales o de la cooperación. Se dan y substituyen, en muchas ocasiones, a las intervenciones del profesor. El número de intervenciones que realiza el profesor simultáneamente provoca, con frecuencia, colapsos en la dinámica de trabajo del grupo y es entonces, cuando los alumnos realizan mayor número de interacciones entre iguales.

Los padres comparten las percepciones de profesores y de alumnos sobre los aspectos positivos de las interacciones que se dan en los grupos. Proponen aumentar el ámbito de las interacciones que se establecen en los grupos, facilitando su intervención y su ayuda en los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Como síntesis y a partir del contraste dilemático entre el pensamiento y la acción de los implicados, he considerado que en estos grupos se desaprovechan muchas oportunidades y recursos didácticos al no estructurar las actividades entre compañeros. Los grupos se enriquecerían con una organización social del trabajo que permitiera desarrollar competencias sociales, habilidades cooperativas y aprendizajes compartidos, sin abandonar la parte de enseñanza individual que se trata de fomentar.

Se ha constatado la tendencia a considerar que la asistencia frecuente al alumno y la atención personal introducen elementos afectivos que mejoran indirectamente el proceso de aprendizaje y esto se puede valorar como un paso a delante en la resolución de conflictos. En cambio, el modelo de asistencia repetitivo, aunque con pequeñas o grandes modificaciones individuales no se manifiesta adecuado para ayudar a superar las necesidades educativas de los alumnos del grupo. Se podría considerar un problema no resuelto que es preciso reestructurar y diversificar.

En general, el tratamiento de la diversidad se queda reducido implícitamente a la capacidad adaptativa del profesor/a y a la intuición didáctica que pueda desarrollar en el momento de la demanda.

4.2.5. Procesos de enseñanza-aprendizaje: metodología empleada en los grupos.

Las explicaciones orales y la aplicación de los conocimientos recibidos a través de ejercicios prácticos escritos es el método de enseñanza y de aprendizaje que el profesorado ve más factible en los grupos. Si bien considera el profesorado que el libro de texto habría de ser un referente didáctico, complementado por otros materiales, que ampliaran las posibilidades metodológicas, lo cierto es que la metodología empleada se fundamenta en las pautas y actividades que desarrollan los libros de texto seleccionados.

El equipo docente opina que la metodología que aplican responde a un momento en la evolución de los alumnos y en la dinámica de trabajo del centro en que se valora conveniente favorecer y fomentar el estudio personal y la sistematización de los aprendizajes. Consideran necesario hacer actividades en colaboración con los compañeros, pero de forma puntual en momentos y temas concretos no como forma de trabajar habitual del grupo.

Respecto al desarrollo curricular que se lleva a cabo, las observaciones de aulas nos han proporcionado información significativa sobre objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y actividades de aprendizaje.

El desarrollo secuencial de las sesiones observadas comienza con la presentación lineal de los contenidos programados para aquella sesión. El profesor o la profesora hace una explicación oral al gran grupo que expresa y explica, con la reiteración que se precise, los nuevos conceptos o de repaso que quiere enseñar a los alumnos. Utilizan ejemplos y ejercicios escritos de aplicación con la finalidad de hacer comprender al máximo los conceptos a los alumnos. Se respeta bastante la programación hecha anteriormente, aunque hay una flexibilidad de ampliación o reducción a criterio del profesor/a.

Se lleva a la práctica una programación de contenidos organizados por bloques, de carácter vertical, con pretensión de diversificarlos en diferentes niveles de profundización. Tiene la finalidad de evitar lagunas en los conocimientos que se ofrecen a los grupos, además de facilitar la coordinación entre ellos y favorecer la flexibilidad intergrupos proporcionando los medios curriculares para llevar a cabo cambios promocionadores entre grupos.

Esta programación contiene los contenidos considerados adecuados para los niveles de conocimientos propios de su edad. No se realiza una selección significativa de los mismos, ya que el equipo docente considera que es un riesgo realizar un currículum más abierto, que contemple mayor diversificación de objetivos, contenidos y actividades, cuando las expectativas de los padres y de los alumnos responden a una necesidad de fidelidad a las programaciones establecidas para el resto de alumnos y de desarrollo habitual en todos los demás centros educativos. Piensan que de este modo, los alumnos que participan en los grupos flexibles tendrán las mismas oportunidades para acceder a estudios superiores o al mundo laboral que el resto de alumnos del centro y de los otros centros.

. Esta percepción que mantienen y expresan los padres, los alumnos y algunos profesores sobre la forma de garantizar la igualdad de oportunidades, parece responder a un valor segregador de la educación, vivido de forma cotidiana en el centro. Sería necesario revisar si realmente no se favorece la igualdad de oportunidades en mayor medida desde un modelo integrador que acepte y trate las diferencias y las necesidades educativas de cada persona.

Los alumnos perciben que es mejor socialmente recibir los contenidos y trabajar según los objetivos previstos en la programación ordinaria para el grupo/clase, ya que las programaciones adaptadas se perciben como diferenciadas y de consideración inferior.

Por otro lado piensan que es necesario hacer cambios en la metodología que se aplica en los grupos y que se hace un uso excesivo del libro de texto y de los ejercicios escritos. Manifiestan que les gustaría utilizar otros materiales curriculares complementarios, como los que han empezado a experimentar: materiales que favorece el razonamiento, la manipulación, la lógica y la investigación. Para los padres la metodología tiene un interés relativo y condicionado al objetivo principal de garantizar el acceso de sus hijos a estudios superiores. Conceden un pequeño margen de adaptación a los programas en función de los alumnos, porque también valoran sus necesidades

4.2.6. Función del profesor/a. El papel del equipo docente

La figura del profesor es un eje principal sobre el que giran muchos elementos de esta experiencia.

Los enseñantes como las propias instituciones en las que trabajan constituyen agentes y elementos mediadores, traductores y transformadores de las propuestas, de la misma forma que son también afectados ellos mismos por tales propuestas (Donald, 1991, Little, 1993 en Contreras, 1997, nº 253:93).

Los agrupamientos flexibles afectan a los profesores en diversas facetas. Una de las que emerge con mayor ímpetu es la de la adaptación a las nuevas situaciones, que generan. Capacitación, dominio de la situación, seguridad personal y formación son variables que aparecen a menudo interrelacionadas en el análisis.

Los profesores destacan como elemento que debe ser considerado el dominio de la materia. La afirmación de que el profesor/a ha de mantener una seguridad personal ante los alumnos es una afirmación compartida y destacada por los miembros del equipo docente. Esta seguridad está en relación directa con el dominio de la materia y de la metodología que se acuerda en el centro y se utiliza en las aulas. Opinan que no estar seguro en el conocimiento de la disciplina implica unas consecuencias negativas en el rendimiento académico y en el clima creado en el grupo.

Por otro lado, ven el dominio de la materia y el de la metodología como un problema de formación. Argumentan que para desarrollar otros métodos de enseñanza es necesario recibir formación específica que los capacite. Lo contrario se convierte, en su opinión, en un condicionante, causa de su perseverancia en la aplicación de una metodología de transmisión oral y de práctica tradicional. Creen conveniente aplicar otros métodos más participativos, de más implicación personal por parte de alumnos y profesores, pero piensan que necesitan formación sobre el tema, que les aporte además de conocimientos y habilidades, la seguridad imprescindible en su práctica.

En cuanto al papel del equipo docente, en relación al profesor individual, se ha considerado como pieza clave para describir y comprender la acción. La coordinación del equipo y el trabajo colaborativo son dos ámbitos de actuación que emergen como elementos relevantes para la comprensión de los fenómenos.

En base a esta coordinación se han debatido las programaciones que se deben desarrollar en los grupos y las directrices de los agrupamientos. Se han unificado criterios de actuación y de evaluación de los aprendizajes. Se han verticalizado los objetivos y los contenidos con la finalidad de establecer una trama de progreso que facilitara el acceso de un estadio a otro para cada uno de los alumnos. Se han valorado materiales didácticos alternativos para poderlos aplicar en los grupos.

Todo este trabajo ha formado parte de las funciones del equipo docente. La coordinación y el trabajo en colaboración han sido el instrumento que lo ha facilitado. Los procesos de negociación entre el profesorado y los intentos de trabajo colaborativo ha permitido detectar indicios de aprendizaje y satisfacción por la tarea bien hecha. Este ha constituido un logro del equipo docente que sus miembros han reseñado.

4.2.7. Organización de los grupos: recursos humanos

La plantilla de profesores que viene dada por la Administración educativa ha marcado en cada curso escolar la organización y el desarrollo de estos agrupamientos.

Los años en que por circunstancias determinadas (concesión de media jornada por maternidad u otras modificaciones que afectan a la plantilla) ha aumentado el número de profesores en el centro, también ha aumentado el número de grupos y a la inversa, ha disminuido el número de profesores/grupos cuando se ha reducido el número de profesores por alteraciones de diversa índole en la plantilla del centro. Este hecho ha sido percibido por parte del profesorado como un elemento claramente condicionante de la experiencia, que se ha visto sometida a variaciones drásticas, no previsibles desde su perspectiva y que tiende a disminuir considerablemente las posibilidades de una realización adecuada. En este contexto el profesorado afirma que es dificultoso mantener una línea de actuación constante, que las modificaciones realizadas a lo largo del tiempo han sido debatidas y explicitadas, pero otras han venido dadas por la realidad que se ha impuesto.

Estos aspectos organizativos son los que más les preocupa. En el aula las cuestiones organizativas vienen delimitadas por la metodología y a la inversa. Se pueden considerar muy reducidas las diferencias organizativas en los grupos considerados de nivel de conocimientos medios y altos. Hay mayor diferencia en los grupos de niveles bajos. Estos grupos responden a una metodología más adaptativa y cíclica. La falta de material didáctico diversificado en contenidos y actividades ha marcado la tendencia a reproducir la metodología de "lápiz y papel"; es decir la explicación oral al gran grupo y la aplicación a través de ejercicios escritos individuales.

4.2.8. Materiales y recursos didácticos

Respecto a este ámbito es necesario definir lo que en este contexto entendemos por material didáctico. Así entendemos por materiales didácticos *los objetos materiales o no y las representaciones de los mismos o de los hechos del pasado, que constituyen un medio, a través del cual los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje se alcanzan de manera más eficaz, desde el punto de vista del conocimiento, como de las habilidades o de las actitudes que se quieren lograr*, (Ossanna, 1990:13).

De una forma global el uso de materiales didácticos como ayuda al desarrollo del currículum en los grupos presenta una serie de ventajas y algunos riesgos que conviene señalar:

Pueden dinamizar la enseñanza y ser un instrumento dinamizador de los aprendizajes, desde el momento que acercan a los alumnos los objetos de estudio. Contribuyen a reforzar los mensajes verbales con apoyos visuales, táctiles o perceptivos que facilitan la asimilación de los contenidos curriculares. Permiten profundizar en aspectos que la propia explicación oral no alcanzaría y aumentar el grado de comunicación que se establece entre profesor y alumno. Pueden favorecer el desarrollo de operaciones mentales de análisis, síntesis, abstracción, relación, que de otro modo son más difíciles de realizar. Amplían el campo de experiencias al que tiene acceso el alumno y permiten el intercambio de experiencias a partir de ellos. Pueden ayudar a construir el pensamiento del alumno a partir del material que presentan.

Ahora bien, también hay que valorar sus limitaciones. Una presentación superficial del material didáctico sin analizar la información, sin calidad en el uso del mismo puede dar al traste con su potencial didáctico. Una presentación simultánea de muchos materiales o en excesivas ocasiones es susceptible de llevar a la dispersión en mayor grado que al aprovechamiento de los mismos. El no considerar la conveniencia de los mismos en cuanto a su necesidad individual o grupal o el momento de presentación, también puede ser causa de ineficacia. Por último, el uso no selectivo de los mismos o con criterios poco claros de ellos puede ocasionar efectos no deseados a los que ni profesores ni alumnos quieren.

En este sentido y valorando la mayor parte de los aspectos tratados, el profesorado al igual que los alumnos, opina que sería necesario utilizar de manera más frecuente y sistemática materiales didácticos que favorecieran esos procesos, ya que, si bien se dedica en los grupos una sesión semanal a desarrollar parte de los contenidos con material diferente al libro de texto habitual, consideran que la utilización de estos materiales no es suficiente. Valoran de ellos que fomentan la lógica, la manipulación, la investigación, el descubrimiento y estos aspectos son más atractivos y estimulantes para los alumnos.

Señalan básicamente beneficios del uso de estos materiales coincidentes con algunas de las ventajas señaladas por Ossana y no consideran relevantes los posibles riesgos que pudieran comportar.

4.2.9. Influencia del espacio físico.

La puesta en marcha de este tipo de estrategia organizativa y didáctica supone para cualquier centro, la redistribución y el aprovechamiento de todos los espacios físicos disponibles.

La organización grupo/clase según edad cronológica y nivel de conocimientos permite prever una distribución de los espacios del centro desde la óptica de un profesor, un grupo y un aula, algunos espacios comunes y servicios.

En el caso de un funcionamiento por agrupamientos flexibles, se crea la necesidad de multiplicar los espacios dedicados al aula en la misma relación que la multiplicación de los grupos/clase en grupos que se realice. La previsión y la gestión que lleve a cabo el equipo directivo de los espacios se hace más compleja y en mayor medida, cuando en los centros conviven los grupos/clase con los grupos flexibles.

En el centro objeto de estudio, los dos grupos considerados de nivel bajo de conocimientos han ocupado dos espacios de pocas dimensiones, dado que el número de componentes también era pequeño. El resto de grupos han ocupado aulas ordinarias, puesto que su ratio ha sido próxima a la habitual en los grupos/clase.

Han sido objeto de redistribución y reutilización los siguientes espacios: el aula de informática, los laboratorios, las tutorías. Cada uno de ellos ha compartido las funciones propias del espacio con las de los grupos, dado que éstos se realizan tan sólo en una franja horaria, dejando el resto del tiempo la posibilidad de ser usado según sus funciones iniciales.

Otro elemento considerado en el análisis de los espacios ha sido las características del mobiliario y su función desde la perspectiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La observación llevada a cabo en los grupos ha permitido constatar que el mobiliario condiciona el tipo de trabajo y las relaciones que se generan en su entorno.

Inicialmente el equipo docente no ha prestado atención a este hecho. Por razones de orden práctico: aprovechamiento del tipo de mesa que ya había en el centro o bien distribución del espacio interior del aula tal como es posible distribuirlo, y no como sería deseable, se ha configurado el marco de actuación en que se desarrolla la práctica docente con los grupos. Se ha observado que, frecuentemente, el espacio físico es un condicionante más a tener en cuenta, en lo referente a la metodología, las interacciones entre los componentes del grupo y entre profesor y alumno, así como del propio desarrollo curricular.

La disposición de las mesas en filas o agrupadas en forma de equipos o en filas de dos condiciona en dos sentidos: en cuanto a la cantidad y calidad de las interrelaciones que se generan entre los participantes del grupo y a la dirección que tienen esas posibles interacciones.

En cualquier caso, se desaprovecha la posibilidad de interacción social y de elección espontánea del compañero que pueda el alumno ayudar o al que pueda ser ayudado. Cada grupo marca subespacios (filas, distribución en pequeños equipos, parejas...) que tienden a homogeneizar las demandas.

De forma que agrupando en los grupos a los alumnos con necesidades semejantes se pueda facilitar la asistencia no sólo individual sino al pequeño grupo.

Se ha manifestado como una necesidad relevante disponer del espacio y del mobiliario que en él se distribuye de forma adecuada a las necesidades de aprendizaje del alumno y según la metodología que se quiera emplear.

4.2.10. Tratamiento de la diversidad: la tutoría del alumno.

El equipo docente ha mantenido a lo largo de los años en que se han realizado los agrupamientos de este tipo, la idea central de que era necesario realizar de forma sistemática la tutoría y el seguimiento de los progresos del alumno.

En el análisis de la práctica tutorial y, más concretamente, del seguimiento de los progresos que realizan los alumnos en sus aprendizajes, se han considerado básicamente dos aspectos que condicionan su aplicabilidad: por una parte, los aspectos organizativos; por otro, los recursos que se movilizan para su ejecución.

En la puesta en marcha de las tutorías un elemento que emerge en la triangulación de información es el de los horarios de tutoría personalizada.

Estos han sido un objetivo que cada curso se han propuesto desarrollar los profesores. Su consecución ha sido oscilante. En las valoraciones de final de curso, en la mayoría de casos (en los últimos tres cursos escolares) se ha manifestado que el objetivo se ha cumplido insuficientemente.

La posibilidad de disponer de tiempo para esta tarea ha sido un problema difícilmente resuelto. El equipo docente en sus valoraciones de la tarea realizada ha manifestado que la tutoría se ha llevado a cabo en horario no lectivo, dedicando horas del mediodía.

Es en estas tutorías cuando se habla con el alumno de las dificultades personales y de aprendizaje, la integración en el grupo o de la conveniencia o no de cambio.

Si se mantienen los principios de flexibilidad que rigen en el agrupamiento, cada uno de los alumnos sigue un ritmo de trabajo y un progreso individualizado que es necesario registrar y orientar hacia el avance de contenidos o hacia la recuperación de algunos objetivos básicos no asumidos en parte o en su totalidad.

Esta tarea de seguimiento individualizado es un elemento básico para mantener la identidad de estos agrupamientos y sus objetivos. Flaquear en este punto puede suponer un debilitamiento importante en la consecución de los objetivos educativos previstos.

Al debatir este aspecto el equipo docente interpreta que la dificultad que se evidencia en la realización de las tutorías, tal como sería deseable, puede deberse al hecho de realizar estos agrupamientos tan sólo en una franja horaria concreta y el resto del tiempo dedicarse a las clases tradicionales; se tiene la percepción de ser una tarea añadida a las tareas que generan las clases habituales. Así, mientras que sus compañeros de otros niveles atienden a grupos/clases a lo largo del horario escolar y contemplan la tutoría de los alumnos como parte integrante de sus prácticas docentes de aula, ellos, además de esto, organizan a lo largo de una hora y media grupos que requieren una preparación especial y una tutoría individualizada que aumenta su tarea, su tiempo de dedicación y sus esfuerzos personales.

Expresan un cierto sentimiento de desasosiego sobre estos aspectos que no consiguen superar y perciben que no se rentabilizan suficientemente los esfuerzos colectivos, que como equipo docente, generan en esta práctica.

Sin embargo han manifestado un cierto grado de satisfacción y han valorado positivamente el proceso realizado para subsanar la deficiencia de tutorías y llevar a cabo un seguimiento de los procesos de aprendizaje del alumno. Han elaborado para tal fin fichas individualizadas. Estas se han constituido en un instrumento útil de recogida de información de cada uno de los alumnos y del grupo en su globalidad. Se han aplicado en cada evaluación y han tenido por finalidad dar solución al dilema que se establece entre la evaluación de los aprendizajes de cada alumno y las calificaciones oficiales que se han de dar al finalizar la etapa educativa. El alumno que mejora en el grupo, que progresa en sus conocimientos y que aprende, en numerosas ocasiones no llega a los objetivos fijados al final de la etapa. Es entonces, cuando en el momento de la calificación final se entra en el dilema de valorar el progreso real del alumno y /o de constatar si los resultados llegan a la meta establecida.

La ficha de seguimiento ha dado información también a los alumnos y a los padres de todo el proceso realizado, en función del grupo y del nivel escolar que cursa. Marca la situación del alumno en las dos direcciones. También ha servido de información interna al profesorado cuando hacía el cambio de grupo y en las juntas de evaluación que ha llevado a cabo el equipo docente. La evaluación formativa que se ha realizado en todos los grupos se ha hecho en la modalidad de interacción. La coordinación del equipo, la definición de criterios, la elaboración de pruebas de objetivos mínimos, se han analizado y adaptado cada curso en función de los registros realizados tanto individual como grupalmente.

4.2.11. Los resultados académicos

Un elemento, que se ha considerado importante en el estudio, ha sido el análisis de los resultados académicos obtenidos por los alumnos que constituyen los grupos flexibles. Se han tratado como un indicador de la calidad de la estrategia organizativa adoptada, de modo que, contrastadas la situación organizativa del alumnado antes y durante el agrupamiento flexible, los mejores resultados académicos se han interpretado como muestra de una mayor adecuación organizativa y didáctica a las necesidades educativas del alumnado.

La información se ha recogido del modo siguiente:

Se ha aplicado la técnica del vaciado de documentos. De las actas de junio y setiembre se ha recogido el número de insuficientes (en el momento de realización del estudio las notas académicas situaban la no superación de objetivos y contenidos propios del nivel y de la etapa correspondiente en la calificación de insuficiente) en el área estudiada, agrupando los datos en dos bloques de información:

El primer bloque de datos de 1986,1987,1988 correspondientes a los tres cursos escolares anteriores a la agrupación flexible.

El segundo bloque recoge los datos de 1989,1990, 1991 correspondientes a los tres cursos en que se pone en marcha este tipo de agrupamiento.

La finalidad fue poder tener una visión concreta de la evolución de los resultados antes y después de aplicar una estrategia determinada. En este caso, se quiso adquirir una perspectiva amplia de las posibles implicaciones de los agrupamientos flexibles, a través de los resultados académicos

El tratamiento de los datos se ha hecho desde dos vertientes:

En primer lugar, se ha calculado comparativamente el porcentaje de alumnos que no han superado los objetivos y los contenidos programados, en junio y en setiembre, en el área de matemáticas. Se ha tenido en cuenta el número global de alumnos por nivel. Se ha valorado la importancia de ese hecho, desde la perspectiva del rendimiento académico de los alumnos y de la progresión en sus aprendizajes.

En segundo lugar, se ha valorado la relación que hay entre el porcentaje global de alumnos que no superan los objetivos en otras materias y los que no superan en el área de matemáticas, tanto en junio como en setiembre. Con esta comparación se trató de considerar la importancia que el profesorado otorgaba al área de matemáticas en relación a otras áreas.

La revisión de las actas de evaluación de estos cursos, así como los expedientes de los alumnos, ha permitido obtener los datos que a continuación analizamos. A su vez, estos datos han sido presentados al profesorado para su análisis e interpretación.

El análisis de la información recogida y el debate del profesorado generado en torno a ella, ha llevado a hacer dos precisiones generales, que han ayudado a contextualizar los fenómenos y las interpretaciones que de ellos se han hecho.

La primera precisión estuvo relacionada con el estudio de actas de evaluación y de expedientes. Se ha valorado que, si bien no se podía establecer una rigurosa comparación entre los dos bloques de datos, si se ha podido obtener una visión de conjunto de una situación respecto a la otra; es decir, de un tipo de organización a otro (no agrupamiento flexible/agrupamiento flexible), que nos ha aportado información y puntos de reflexión.

Una segunda apreciación a la que ha llegado conjuntamente el equipo docente y la investigadora es la necesidad de diferenciar los resultados académicos obtenidos en la evaluación de junio y la de setiembre. Se ha constatado que existían dos momentos distintos de evaluación: junio y setiembre desde la perspectiva de criterios de evaluación y valoración de los aprendizajes.

Los resultados de los alumnos en junio son más significativos para el profesorado, que los de setiembre porque corresponden al desarrollo inmediato de la programación, al aprendizaje de contenidos de un período largo de intervención, como es el curso escolar y aprecian estos resultados desde un punto de vista cuantitativo. Las pruebas recogen información sobre el grado y la cantidad de conocimientos adquiridos por el alumnado.

En setiembre, la valoración que el profesorado hace de los mismos, tiene un carácter más cualitativo, considerándose la posibilidad de distracción y pérdida de conocimientos a lo largo del verano, diferenciando estos resultados de los primeros.

El análisis de los resultados han ofrecido datos cuantitativos, pero no las relaciones causales que los producían, ni de él se obtuvieron, de forma directa, las matizaciones de los mismos. Ha sido necesario poner esos datos cuantitativos, en consideración del profesorado participante, para lograr una lista de posibles interpretaciones, que ayudaran a acercarnos a la comprensión de los hechos.

Las interpretaciones se han situado en torno a dos grandes bloques: a) los procedentes de la situación anterior a los agrupamientos flexibles y b) las propias de la situación de agrupamiento flexible.

a) Situación anterior a los agrupamientos flexibles respecto a los resultados académicos de los alumnos.

La importancia de los insuficientes en el área de matemáticas en relación a los insuficientes del resto de materias curriculares.

Según los datos obtenidos en la revisión de documentos el porcentaje de alumnos que no llegan a dominar los objetivos y contenidos previstos llega a ser en 1988 de un 82%.

Este hecho se convirtió en el desencadenante de la reflexión y de la innovación. Ya durante 1986 el 78% de los alumnos estuvieron en la situación descrita y en 1987 el 80%. La línea ascendente del 1988 hizo que el profesorado se planteara innovar estos planteamientos a través de la implantación de una organización del alumnado que contemplara la flexibilización de los grupos de alumnos en función de sus conocimientos, habilidades, ritmo de trabajo y logros en los objetivos.

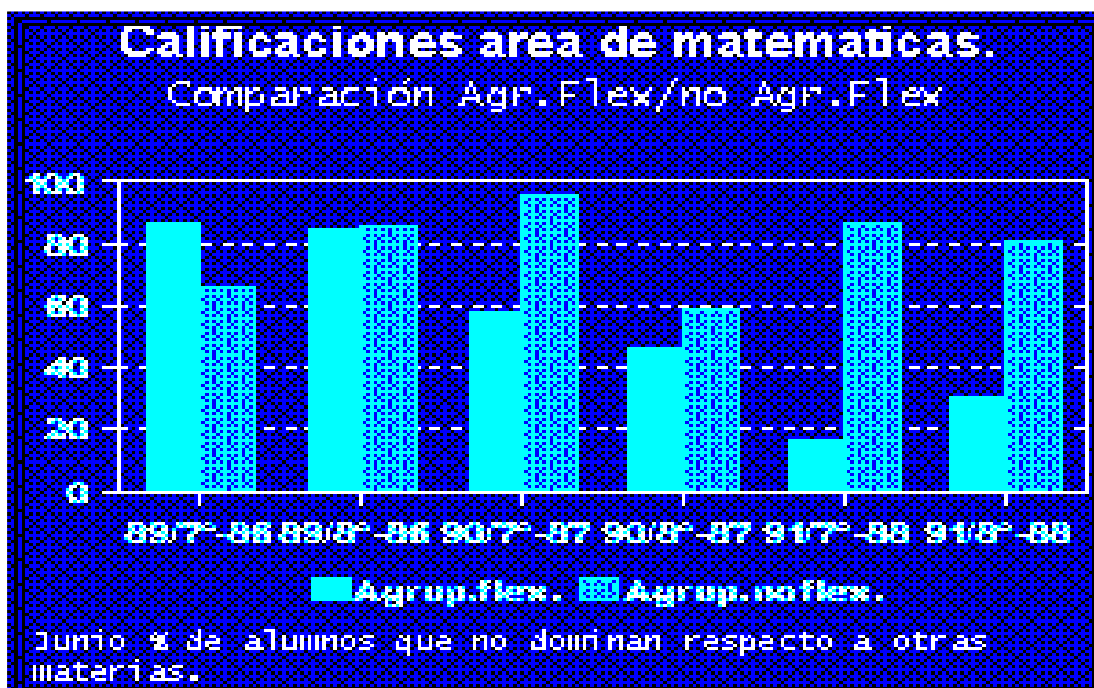


Gráfico nº 9.10. Resultados académicos en situación de agrupamientos flexibles y no agrupamientos flexibles

Ante estos análisis el profesorado participante ha realizado las siguientes interpretaciones. Estos resultados pueden ser motivados por aspectos como:

La exigencia en los aprendizajes. El profesorado esperaba que los alumnos conocieran los contenidos previstos con un grado de fidelidad adecuado al criterio de cada profesor/a y no tanto a las posibilidades concretas e individuales de los alumnos.

El tipo de prueba. La prueba de evaluación era única. Se realizaba al finalizar el curso como prueba final. La elaboraba cada profesor/a pretendiendo recoger aquellos ítems representativos de la totalidad de los contenidos y objetivos programados.

Los diferentes criterios de evaluación aplicados para cada grupo de alumnos. La falta de coordinación entre los criterios de evaluación aplicados en el centro, no dejaban hacer comparaciones intergrupo. De aquí que la agrupación de datos que se ha hecho para este período no sea más que una aproximación a la situación que se estudió.

La falta de coordinación entre el profesorado. El hecho de no tener, en el ámbito de la programación, espacios y tiempos de coordinación entre el equipo docente, de forma sistemática, permitía establecer un ritmo de trabajo y un desarrollo de la práctica docente en cada grupo/clase bastante diferenciada.

La estructuración individual del currículum. Cada profesor/a daba prioridad o más relevancia a partes diferentes de la programación, ya que por intereses o habilidades personales se acababa haciendo sobresalir más algunos contenidos y se trabajaban poco o nada otros, lo cual creaba lagunas de conocimientos en los procesos de aprendizaje.

La aceptación de la programación sin consenso del equipo docente. La programación de objetivos y contenidos estaba marcada por las directrices didácticas de las editoriales y no por el trabajo de discusión y adaptación del currículum del equipo docente del centro.

El control y seguimiento de los alumnos.

La tarea de evaluar formativamente a los alumnos llevando a cabo un seguimiento individual de los procesos de enseñanza y de aprendizaje quedaba difusa en la concreción de los grupos/clase. Algunos alumnos no seguían el ritmo de aprendizaje que se impulsaba en cada grupo y quedaban lagunas de conocimientos de un curso al otro, agravando los resultados de las pruebas finales. Las medidas de recuperación de aprendizajes se concretaban en una nueva posibilidad de evaluación en setiembre.

El uso del libro de texto en exclusividad.

Si bien el uso exclusivo de libros de texto en la enseñanza no se ha considerado un elemento determinante en el logro de los resultados académicos, sí se ha considerado la exclusividad de materiales didácticos como un elemento de empobrecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que se debía considerar en el momento de interpretación de los datos y en el de la comprensión de la situación que se daba en aquellos cursos.

b) Situación de agrupamientos flexibles respecto a los rendimientos académicos de los alumnos.

La transición se dio durante el curso 1989. Durante este curso se inició la experiencia. El primer ámbito transformado fue el organizativo. Se hicieron grupos adoptando criterios de adscripción de forma conjunta el equipo docente que participaba en la experiencia, posteriormente se replantearían aspectos curriculares.

Mejora cualitativa de los resultados académicos.

A partir de la información recogida de junio de 1990 del 39% de los alumnos que habían suspendido en 1989, pasaron al 26% y en 1991 al 8%.

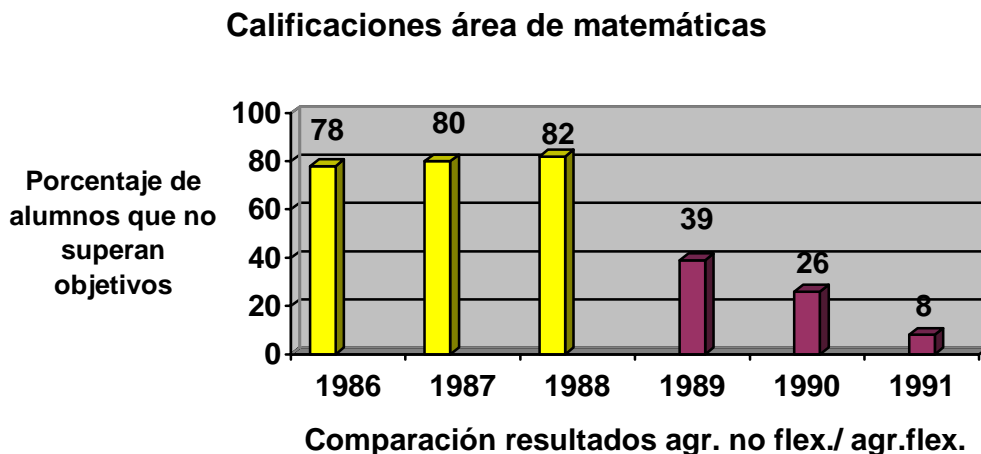


Gráfico nº 9.11. Porcentaje de alumnos que no dominan las matemáticas en situación de agrupamiento flexible y de grupo/clase.

Cabe destacar que en esta situación, mientras que antes del agrupamiento flexible los resultados eran netamente cuantitativos, en la organización actual, aunque en los documentos administrativos figuran como resultados cuantitativos, tienen elementos cualitativos que pesan mucho sobre su valoración, según la interpretación del equipo docente.

En las actas de setiembre la situación era parecida, aunque los datos hacían reflexionar sobre la inoperancia de las posibilidades de la convocatoria de pruebas de evaluación para lograr la recuperación de dominio de objetivos y contenidos.

Calificaciones de matemáticas. Comparación no agr. flex/ agr.flex.

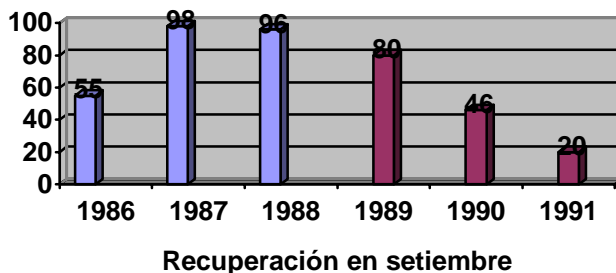


Gráfico nº 9.12. Resultados académicos de los agrupamientos flexibles. Setiembre

El profesorado, en su interpretación, ha considerado los siguientes elementos:

El seguimiento y la tutoría de los alumnos.

Sobre el seguimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje se detecta un mayor control y seguimiento que en la situación de no agrupamiento flexible anterior. El equipo docente interpreta como posibles razones de mejora ante la aplicación de este tipo de agrupación que cada alumno está situado en un grupo que se adapta mejor a sus necesidades. El número de alumnos por grupo es más reducido que en el grupo/clase de referencia y este hecho facilita el seguimiento directo del profesor.

A partir de 1990 se elaboró una programación de contenidos "mínimos, además de unas pruebas de conocimientos, que pretendieron garantizar un grado de consecución básico para todos los grupos constituidos.

Estructuración del resto de pruebas y la programación de contenidos.

Esta intervención del equipo docente ha permitido coordinarse y mejorar la práctica docente en ellos.

Dilema entre la calificación cuantitativa administrativa y la cualitativa de progreso dentro del grupo.

En el momento de revisión de la información, en el estudio de los documentos administrativos, se constata la presión administrativa hacia la certificación de competencias a través de la plasmación de resultados cuantitativos en relación a los aprendizajes realizados por el alumnado. No hay previsión documental sobre la constatación de procesos, ni de progreso en los aprendizajes, despreciándose la posibilidad de calificación cualitativa que requiere una estrategia organizativo-didáctica como la de este tipo de agrupamiento. Se establece un dilema entre plasmación del progreso que cada alumno realiza en el grupo y la calificación oficial de competencias.

Elementos de exigencia respecto a los aprendizajes realizados por los alumnos.

El equipo docente interpreta que en esta situación de agrupamiento la exigencia que ellos ejercen ante la consecución de los aprendizajes es diferente a la anterior. Afirman que podría considerarse inferior en el grado de consecución. Se basan prioritariamente en la programación "mínima" elaborada con motivo de esta agrupación y valoran más los contenidos relacionados con los procedimientos, las actitudes y, en general, los procesos que se desarrollan individualmente.

Los criterios de evaluación generales del centro.

Los diferentes criterios de evaluación existentes hasta el momento en el centro se coordinaron de forma consensuada, lo que permitió mejorar las actuaciones. El trabajo en equipo del profesorado ha sido considerado por todos los docentes un elemento que ha influido positivamente en el desarrollo de la experiencia y en la dinámica del centro.

El uso de materiales curriculares complementarios al libro de texto.

Ha constituido un punto de reflexión y de debate en torno a la importancia de unos y de otros. Las posibilidades del libro de texto y las de los materiales curriculares alternativos han proporcionado una nueva visión de los mismos y de su uso. Han posibilitado en un cierto grado la práctica de metodologías alternativas a la deductiva y han falicitado actividades manipulativas y procesos de pensamiento inductivo.

Las pruebas de evaluación

Quedan abiertas algunas cuestiones en torno al tipo o tipos de pruebas evaluadoras que se realizaban en el momento de revisión. El equipo docente se propuso analizarlas, aplicando plantillas que discriminaban las cuestiones y analizaban el tipo de conocimientos que se recogían en las mismas, de modo que se pudiera comparar lo que se preguntaba con lo que se quería preguntar.

5. Conclusiones

La información recogida hasta el momento, su análisis y su interpretación me ha ofrecido aquellos elementos que precisaba para ahondar en la realidad de esta estrategia organizativa y de voluntad didáctica.

El pensamiento y la acción han quedado registrados, en la medida en que los implicados han querido manifestar sus creencias o sus acuerdos y discrepancias respecto a su práctica, dejándose observar por el ojo, voluntariamente ajeno, de una observadora analítica.

El presente capítulo ha tratado de describir con detalle, los objetivos que me he propuesto al realizar este estudio y el proceso metodológico que ha seguido, con el fin de dar fe de los trabajos y los hechos que han sucedido durante el estudio.

He buscado no sólo la descripción aséptica de los fenómenos, sino también de las posibles interpretaciones que pudieran darles los participantes para contrastarlas con las propias.

He señalado aquellos indicios que pudieran indicar las probables causas y los efectos que ocasionasen estos agrupamientos, a la vez que he tratado de aportar una perspectiva dilemática de los mismos, que nos lleve a profundizar en los aspectos problemáticos que en ellos se generan y con esta profundización podamos aumentar el conocimiento sobre estas prácticas para mejorarlas.

Las conclusiones, que a continuación expongo, son la síntesis de lo hallado hasta el momento de finalizar el estudio; no pretenden ir más allá de lo visto, observado, preguntado y vivido en un centro, en un momento evolutivo concreto de la vida de esa institución.

Responden más a un corte transversal en esa vida, que a un estado permanente de realización. Metafóricamente hablando es como una serie de fotogramas que muestran una secuencia en el tiempo, semejante a las secuencias que podríamos haber obtenido en otros muchos centros de características semejantes y vidas paralelas. ¡Eh aquí su valor! Se pueden ver reflejados muchos de los centros que practican este tipo de estrategia desde el presupuesto de haber adoptado una estrategia adecuada para atender las diferentes necesidades educativas de los alumnos que participan en ella.

Estas conclusiones se expresan desde un enfoque dilemático y contrastivo ya que además de describir los fenómenos que delimitan la práctica docente del agrupamiento flexible, se pone en contacto el pensamiento y la acción de los implicados y se señalan los dilemas que mantienen. Estas contradicciones, a pesar de la incoherencia que suponen de pensamiento, de acción o de ambos a la vez, son, en la mayoría de casos, la base sobre la que se sustenta la acción y el pensamiento de amplios sectores de docentes, de padres y de alumnos. Por lo que he creído importante hacerlos emerger, para que desde su conocimiento se puedan reconvertir acciones y pensamientos a la deseable coherencia interna que debieran tener las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva presento a modo de síntesis aquellas conclusiones que puedan ayudar a dar respuestas a las preguntas que me hacía al principio del estudio. Así respondiendo a la pregunta **¿en qué consisten y como se llevan a cabo realmente los agrupamientos flexibles que se pueden practicar en un centro educativo?** señalaré los rasgos más característicos de los agrupamientos flexibles como el aspecto más externo y epidérmico del funcionamiento de la estrategia.

Para responder a **¿cuáles son las concepciones, valores y actitudes que los sustentan?** sintetizaré en un cuadro el pensamiento de los implicados: profesores, padres y alumnos, como el aspecto más interno de la misma. Se aportan los puntos de acuerdo y las discrepancias de cada sector implicado indicándose con un asterisco los puntos de acuerdo y con un guión los discrepantes. Por último se presentan los **dilemas** que he considerado que existen **entre el pensamiento y la acción** de los participantes, señalando la valoración global que hacen de los mismos, a pesar de las contradicciones que en ellos se puedan dar y **su capacidad innovadora** como estrategia que pretende atender las necesidades educativas de los alumnos.

¿ Qué son y cómo nace la necesidad de llevar a cabo agrupamientos flexibles en la práctica concreta de un centro?

Para el profesorado el estudio los agrupamientos flexibles de los alumnos son un tipo de organización académica que permite realizar una subdivisión de los grupos/clase en grupos de menor ratio, en los que se puede hacer adaptaciones de objetivos, contenidos y actividades de mayor a menor grado según las necesidades de cada grupo. Cada uno de ellos se forma según criterio de homogeneidad en niveles de conocimientos y capacidades. El carácter de flexible se concreta en el planteamiento inicial de promoción de los alumnos de un grupo a otro a lo largo del tiempo.

La propuesta de agrupar flexiblemente a los alumnos se hace desde la convicción del profesorado de que es una mejora para la práctica educativa y, por tanto, para el alumno

Nace de la constatación de fracaso ante los aprendizajes escolares en situación de grupo/clase y ante el deseo o necesidad de probar alternativas innovadoras a las clases tradicionales que mejoren las prácticas docentes y con ellas la atención a la diversidad.

Los procesos de implementación de los agrupamientos flexibles como estrategia organizativo-didáctica sigue un itinerario como expresa el siguiente esquema:

- * Necesidad de superar el fracaso escolar
- * Constitución de una Comisión para el estudio de otras experiencias
- * Recogida de información sobre la propuesta de mejora
- * Análisis, contraste, interpretación y toma de decisiones
- * Aprobación en Claustro y en Consejo Escolar
- * Planificación y organización de la estrategia de implementación
- * Puesta en práctica. Innovación experimental y progresiva
- * Evaluación de la experiencia
- * Plan de mejoras

Fig. nº 9.18. Proceso de implementación como práctica innovadora alternativa al grupo/clase

b) ¿Cómo se organizan?

La organización de este tipo de agrupamientos requiere considerar la capacidad de flexibilidad del centro como institución tanto desde la perspectiva organizativa como desde la curricular o la relacional. Si se quiere mantener los principios en los que se basan habrá de plantearse no sólo los aspectos organizativos referentes a número de grupos a formar, tipo de criterios para constituir grupos, espacios físicos, horarios, o

cantidad de profesores o de alumnos por grupo sino que, fundamentalmente, habrá que plantearse cómo llevar a cabo la flexibilidad en los aspectos curriculares: programación, metodologías, recursos didácticos... o en los relacionales: transición de un grupo a otro, periodos de adaptación, periodos de consolidación, interacciones sociales...

Desde este punto de vista, la organización de los grupos en el estudio, ha supuesto por parte del profesorado considerar los elementos que quedan reseñados en el siguiente cuadro:

Criterios	Básicos	Complementarios
Formación grupos	-Prueba de evaluación inicial -Informe del tutor curso anterior	-Conducta -Motivación -Interés por el estudio
	Agrupamiento flexible - 6 (A,B,C, D,E,F)	Grupo/clase -4 (8º A, 8º B, 7º A, 7º B)
Profesorado	De referencia -4 tutores	Otros especialistas - 1 psicopedagogo -1 profesor de educación especial
	Agrupamiento flexible: días - Lunes de 9 a 10 h. - Viernes de 9 a 10 h. - Total 4 h.	Grupo/clase Resto
Espacios	Aulas ordinarias - 4 aulas ordinarias	Otros espacios - 1 aula de informática - 1 laboratorio
	Secuenciación contenidos -horizontal - vertical	Criterios evaluación -objetivos mínimos -contenidos básicos
Materiales	Prioritarios -libros de texto - fichas autocorrectivas	Complementarios -juegos manipulativos -juegos lógicos...
	Tratamiento individual - tutorías	Tratamiento grupal -asistencia grupo

Fig. nº 9.19. Elementos organizativos, curriculares y relaciones que requiere la organización de agrupamientos flexibles.

c) Concepciones que sustentan la práctica

A lo largo de la investigación he mantenido mi interés por hacer explícita aquellas concepciones, valores y actitudes que el profesorado, los alumnos o los padres han manifestado de forma voluntaria en situaciones formales o informales, con la finalidad de establecer una posible relación con su práctica docente. He tratado de abordarlo desde perspectiva cuantitativa del estudio empírico y ahora he profundizado desde la perspectiva cualitativa del estudio de caso. Sus respuestas a mis preguntas me permiten establecer algunas conclusiones en torno a este tema:

El profesorado manifiesta una gran dificultad en expresar aquellas creencias, convicciones y valores que mantienen en sus prácticas docentes.

Cuando lo hacen se expresan más en términos de deseos que de realidades. Se sitúan ante las carencias de la estrategia que aplican que ante una reflexión profunda y sistemática sobre el modelo que ésta implica.

El profesorado, los alumnos e incluso los padres creen que los agrupamientos flexibles mejoran la calidad de la enseñanza que ofrecen o que reciben. La razón que tiene más peso es la disminución de la heterogeneidad que se da en los grupos/clase. Esta heterogeneidad se percibe como una dificultad para la tarea docente y para el aprendizaje de los alumnos, de tal modo que si se reduce se amplían las posibilidades de atender a cada uno de los alumnos que forma parte de un grupo menor, tal y como necesita.

Este hecho causa satisfacción a los profesores porque facilita su tarea, recibe mayor satisfacción profesional y adquiere un mayor grado de seguridad y control de la situación grupal. Al alumno también les satisface por el hecho de que se siente más frecuentemente atendido por el profesor y tiene más posibilidades de no perderse en los aprendizajes y avanzar. Por último, satisface a los padres, como consecuencia de la percepción de que pueden mejorar las expectativas de progreso de sus hijos.

Es una creencia compartida el que los cambios intergrupales son motivadores para el alumno y facilita la adaptación del currículum a las necesidades de progreso y de ritmo de trabajo de cada alumno. Es el profesorado el que encuentra grandes dificultades para llevarlos a cabo con la frecuencia deseada.

Lo es, así mismo, la concepción de la función del profesor/a como fuente del conocimiento, con toda la responsabilidad sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos y la necesidad de sentirse el eje de la acción.

La inseguridad personal o profesional en este campo, ya sea por la falta de dominio de la situación grupal, o bien de la materia, o la falta de conocimiento de técnicas de organización del trabajo social en los grupos hacen que se acentúe la necesidad de repetir el modelo tradicional de clases magistrales en los grupos flexibles, si bien hay que decir que con pequeñas adaptaciones, sobre todo en los grupos de especiales dificultades cognitivas.

Otra creencia común es la necesidad de llevar a cabo la orientación y el seguimiento de los progresos de los alumnos. Mantienen la concepción de que la tutoría y este seguimiento forma parte de los principios básicos de la estrategia y que, al no poder realizarlo de la forma sistemática que sería preciso, se deja de responder a la idea de potenciar distintos caminos, distintos itinerarios a diferente ritmo y diferente dificultad. La unificación de programas viene de la mano de la falta de seguimiento y de la falta de orientación individual y grupal.

En los siguientes cuadros he recogido aquellos puntos en que han coincidido profesores, alumnos o padres señalándolos con un asterisco y los discrepantes indicados con un guión.

	Profesorado	Alumnos	Padres
1. Concepciones/ valores y creencias	<ul style="list-style-type: none"> - Este tipo de agrupamiento mejora la calidad de la enseñanza. -Son un medio de diversificar los procesos de e-a. - Los criterios de homogeneidad en la agrupación controlan la heterogeneidad del grupo/clase y esto es positivo para la tarea docente y para el progreso del alumno. - Se crea un clima de trabajo más afectivo que en los grupo/clase. - Hay que evitar el encasillamiento con una mayor formación de grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Este tipo de agrupamiento mejora la calidad de la enseñanza. -La adscripción de los alumnos a los grupos mantiene una cierta relación con su autoconcepto - Es una estrategia útil para aprender. - Te atiende el profesor/a mejor. 	<ul style="list-style-type: none"> * Este tipo de agrupamiento mejora la calidad de la enseñanza * Es una estrategia útil para el progreso de sus hijos. *Temen el encasillamiento de sus hijos en grupos de niveles inferiores no superiores.

<p>2. Flexibilidad organizativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los grupos son reducidos en cuanto a los grupos/clase y esto mejora la atención al alumno - Necesidad del equipo docente de más tiempo de coordinación pedagógica - Necesidad de concienciar a padres y alumnos de los cambios a grupos de niveles bajos - La movilidad intergrupos es motivadora - Se dan menos cambios de lo que desean a lo largo del curso. - Promocionan menos que recuperan 	<ul style="list-style-type: none"> * Los grupos pequeños posibilitan un mayor progreso en su aprendizaje - La adscripción a los grupos no les crea ansiedad pero si les preocupa trabajar con compañeros diferentes. - La evaluación inicial no siempre es un buen criterio para adscribirlos a los grupos. Temen una adscripción no correcta según sus posibilidades * La movilidad intergrupos es motivadora * Promocionan menos que recuperan 	<ul style="list-style-type: none"> *La movilidad intergrupos es motivadora * Promocionan menos que recuperan
--	--	---	--

	Profesorado	Alumnos	Padres
3. Formación de grupos	<p>-Los criterios de adscripción adoptados son válidos pero mejorables.</p> <p>-La estructura interna de los grupos formados reproduce los tres subgrupos que se dan en el grupo/clase</p> <p>-La relación sexo y conducta escolar son factores a considerar en la formación de grupos.</p> <p>- Los aspectos organizativos comportan un gran esfuerzo humano y funcional.</p>	<p>-Los criterios de adscripción a los grupos no son relevantes. Lo importante es que el grupo se adecue a sus necesidades</p>	<p>*Los criterios de adscripción a los grupos no son relevantes. Lo importante es que el grupo se adecue a sus necesidades</p>

	Profesorado	Alumnos	Padres
4. Organización social del trabajo	<p>- La organización social del trabajo desde la homogeneidad facilita la tarea docente y el aprendizaje del alumno más que desde la heterogeneidad.</p> <p>-- La relación sexo y conducta escolar son factores que deben ser considerados en la formación de grupos</p> <p>-Aumenta el número de interacciones profesor-alumno en la situación de grupos flexibles y esto lo consideran positivo para los alumnos</p>	<p>*Aumenta el número de interacciones profesor-alumno en la situación de grupos flexibles y esto lo consideran positivo para ellos</p> <p>-Las interacciones alumno-alumno son espontáneas</p>	<p>*Aumenta el número de interacciones profesor-alumno en la situación de grupos flexibles y esto lo consideran positivo para sus hijos</p> <p>- Proponen aumentar su interacción en los grupos</p>

	Profesorado	Alumnos	Padres
5. Procesos de enseñanza y de aprendizaje	- La metodología se ha diversificar más, aunque ya se adapta a los diferentes grupos.		
6. El papel del profesor/a y del equipo docente	- El eje de la enseñanza es el profesor -Inseguridad ante la implantación de innovaciones. -Peso de la experiencia previa -Necesidad de formación para adecuarse a las exigencias de la estrategia. - Mayor satisfacción por la tarea docente -El equipo docente es una pieza clave para la realización de los agrupamientos.	* El eje de la enseñanza es el profesor	* El eje de la enseñanza es el profesor
7. Programación, recursos humanos y recursos materiales	-Valoran la posibilidad de diversificación -Las variaciones del nº de profesores en la plantilla del centro condicionan la flexibilidad de la estrategia. - Valoran el uso del libro de texto y la introducción paulatina de materiales de complemento	-Aprecian la diversificación del programa * Es conveniente usar en mayor grado materiales didácticos complementarios al libro de texto	- Valoran la consecución de todos los objetivos y contenidos previstos en la programación del centro. *Valoran el uso del libro de texto y la introducción paulatina de materiales de complemento

	Profesorado	Alumnos	Padres
8. El espacio físico	<p>Necesidad de redefinir y usar diferentes espacios físicos del centro.</p> <p>-Aprovechamiento del espacio y del mobiliario en cada grupo.</p>	<p>- La distribución de los muebles permiten o no relacionarse con los compañeros</p>	<p>-Valoran la distribución de muebles y los espacios que evitan el estudio individual</p>
9. Tratamiento de la diversidad	<p>-Se basa en la diversificación de objetivos y contenidos.</p> <p>-Mayor asistencia al alumno en el grupo.</p> <p>-Adaptación de la metodología a cada grupo.</p> <p>-Uso de algunos materiales complementarios.</p> <p>-Realización de tutorías.</p> <p>-El registro del progreso de cada alumno lo valoran como imprescindible</p>	<p>-Se quejan de la poca frecuencia de las tutorías.</p> <p>* Valoran de utilidad el registro de sus progresos</p>	<p>* Valoran de utilidad el registro de los progresos de sus hijos.</p>

	Profesorado	Alumnos	Padres
10. Resultados académicos	<p>-Los han considerado como indicadores de calidad de la estrategia</p> <p>-No hay diferencias cuantitativas sino cualitativas entre los resultados académicos de la situación grupo/clase y la de los agrupamientos flexibles.</p> <p>- Exigencia menor en la evaluación</p>	-Son la meta que hay que conseguir.	<p>-Son la meta que hay que conseguir</p> <p>- Piden la misma exigencia en los resultados</p>
Códigos: * Acuerdo entre sectores - Discrepancia entre sectores			

Fig. nº 9.20. Pensamiento de los distintos sectores educativos

d) ¿ Cuáles son los obstáculos con los que se encuentra la práctica de estos agrupamientos?

A lo largo del estudio han emergido una serie de factores que considero que condicionan la realización de esta estrategia. Se ordenan según sean de orden conceptual, organizativos, curriculares o relacionales y se señala su influencia en la evolución no deseada de la experiencia estudiada.

- **De orden conceptual.**

No todo el profesorado comparte los valores propios de un modelo de educación comprensiva e integradora, en el que concepto de diversidad es bien aceptado y su tratamiento se ve como asumible por el claustro de profesores.

El hecho de ser oficialmente el modelo adoptado por la Reforma del Sistema Educativo actual, no conlleva la constatación de un asunción del mismo por la totalidad del profesorado; antes bien, de las propuestas oficiales, se aceptan aquellas que se pueden materializar en la práctica a partir de las condiciones que la realidad de cada centro marca.

La propia configuración del Claustro, (hasta el momento configurado a través de concurso de traslados en el caso de los centros públicos y de contratación aleatoria en el de los privados concertados), dificulta la asunción de un modelo común sin espacios amplios de reflexión y puesta en común de los elementos que conlleva la adopción del modelo elegido.

- **De carácter organizativo**

Un factor claramente influyente y señalado ha sido la gestión del tiempo. Para poder materializar los principios de flexibilidad de este tipo de agrupamiento es necesario que el equipo docente tenga tiempo disponible para la elaboración o selección de materiales idóneos que faciliten la diversificación metodológica, además de tiempo para la coordinación de programaciones, evaluaciones, tutorías, transición intergrupales...

No cuentan con más tiempo que el lectivo para estas tareas, cuando son tan sólo una parte de la organización de el trabajo escolar. La práctica docente en estos grupos se resiente.

El número de profesores condiciona cada curso escolar las posibilidades de creación de grupos, pudiendo dar al traste con los esfuerzos de varios años de organización, la reducción administrativa de las plantillas de profesores al inicio de cada curso.

Los espacios disponibles y las aulas que se habilitan para formar estos grupos no responden a un modelo de centro cuya arquitectura responda a las características de flexibilidad que requiere una diversificación de estrategias y de grupos que permitan hacer un tratamiento diverso según necesidades de los alumnos; por tanto, se aprovechan todos los espacios, sean cuales sean sus condiciones, así como el mobiliario que hay en ellos. Se ha detectado la influencia que ambos factores tienen en la metodología que se pretende llevar a cabo.

- **De carácter curricular**

La necesidad de tomar decisiones en torno a un currículum suficientemente abierto como para responder a las diferentes situaciones grupales e individuales no siempre es compartido por los distintos implicados. El profesorado es el que puede estar más predispuesto a hacerlo pero existen presiones de padres, alumnos e, incluso, del entorno social para potenciar la adquisición de conocimientos por encima de otros elementos educativos que se pudieran primar.

Cuando se debiera implementar una metodología de carácter cíclico y progresivo que permitiera avanzar de forma continuada a cada alumno, desde las aportaciones del trabajo grupal e individual, se desarrolla en los grupos la misma metodología que en los grupos/clase tan sólo con pequeñas adaptaciones sobre todo en los grupos con mayores dificultades, bien sea por falta de seguridad profesional, de formación o, incluso, de forma instintiva o de falta de reflexión.

La falta de materiales didácticos elaborados desde la perspectiva de una verdadera capacidad diversificadora, también es un condicionante importante en este proceso. La existencia en las editoriales de material de este tipo, subsanaría no sólo los aspectos curriculares que podrían diversificarse más fácilmente en cada grupo, sino que reduciría el condicionante tiempo, dejando más posibilidades a la coordinación de dichos materiales.

- **.De tipo relacional**

Se prioriza un modelo de interacción profesor-alumno, basado en la individualización más que en la interacción grupal.

Los beneficios de la organización social del trabajo no se valora en su plenitud, puesto que se priorizan aquellos aspectos de orden, disciplina y concentración que más favorece el trabajo individual y que por supuesto no fomenta el trabajo en grupo.

Este último se basa en el intercambio de conocimientos, experiencias, procesos realizados en común y esto genera movimiento y acción en las aulas. El profesorado considera que son unos momentos los actuales en que el grado de dispersión que mantienen los alumnos respecto al estudio es máximo y que se debe evitar el potenciarlo con actividades grupales que la favorezcan.

Las relaciones afectivas mejoran entre profesor-alumno pero se ven obstaculizadas o bien influenciadas por la escasez de seguimiento y orientación de los procesos que el profesorado puede llegar a realizar a través de las tutorías.

d) ¿ Qué efectos pueden generar?

Uno de los propósitos que quería conseguir ha sido comprender los efectos que pueden generar los agrupamientos flexibles sobre los alumnos directamente y sobre los padres y la sociedad indirectamente. Los que he considerado más relevantes son:

Se da un mayor grado de atención individual al alumno al disminuir la heterogeneidad de los grupos y al facilitar la tarea, con ello, al profesor.

La evaluación interactiva profesor-alumno se da de forma continua introduciendo elementos afectivos y de relación que repercuten, generalmente, en sentido positivo e indirectamente en los aprendizajes.

Otro efecto no deseado es el agrupar en los grupos de más dificultades aquellos alumnos que provienen de medios socio-culturales más desfavorecidos y cuyas conductas y motivaciones no se ajustan al modelo escolar.

Un efecto señalado por el profesorado es la necesidad de formación que generan los agrupamientos flexibles como una estrategia que supone una innovación respecto a la organización grupo/clase y a la metodología desarrollada en ella. Ve imprescindible para llevar a cabo cualquier innovación y entre ellas esta, adquirir una formación sólida, que los capacite y les de seguridad profesional

También hay que destacar el sentido de equipo docente y el trabajo que se genera en función de la existencia de esta estrategia. Efecto, por otro lado positivo, ya que ha impulsado al profesorado a ir perfeccionándose con un trabajo reflexivo y coordinado.

Como efectos no deseados se puede señalar:

En cuanto a flexibilizar los grupos, respetando los diferentes ritmos de trabajo y los itinerarios posibles, la promoción es más escasa que la recuperación. Los cambios son más en sentido descendente que ascendente.

La permanencia de los alumnos en un grupo determinado hace aumentar las posibilidades de encasillamiento según niveles de conocimientos y esto es percibido por el alumno y por sus padres como un efecto no deseado.

Los aspectos más académicos de obtención de resultados se han mostrado insuficientes desde la perspectiva cuantitativa pero no así desde la cualitativa ya que se han valorado más los procesos que los resultados propiamente dichos.

Por último deseo destacar que los aspectos organizativos de los agrupamientos son los que más tiempo ocupan y preocupan a los profesores. Esto provoca un decantamiento de esfuerzos en esta dirección mayor que en los aspectos curriculares y relacionales que es preciso reconsiderar.

De estos aspectos organizativos sobresalen: la incoherencia entre los planteamientos pedagógicos sobre la diversidad promovidos desde la reflexión teórica que aporta la Reforma y la necesidad de tabular resultados y darles forma administrativa de calificaciones. Esta situación administrativa tiene efectos sobre profesores, padres y alumnos, creando confusión entre valorar los itinerarios individuales de aprendizaje del alumno y la evaluación para todos igual al finalizar la etapa de primaria, con una constancia numérica uniformadora.

(En los momentos actuales este conflicto entre evaluación de los progresos a través de procesos diferenciados y evaluación de resultados se ha trasladado al final de la etapa obligatoria, es decir, al final de la enseñanza secundaria obligatoria. Actualmente al finalizar la etapa primaria se constatan los progresos de los alumnos en términos de “progresó adecuadamente” o “necesita mejorar”, en situaciones de aprendizaje sin dificultades o con adaptaciones curriculares).

e) Dilemas que se establecen en torno a los agrupamientos flexibles en el centro.

Las organizaciones educativas, así como las prácticas docentes que en ellas se desarrollan, se hallan sujetas a procesos semejantes a los que afectan a las personas que las componen. De algún modo podemos considerar metafóricamente hablando que las organizaciones nacen, crecen y mueren de un modo cíclico y paralelo a la vida humana.

Nacen desde la perspectiva de su creación, como tal organización, estableciendo objetivos que se han de conseguir, ordenando los recursos humanos, materiales y funcionales en función de esos objetivos para poder movilizarlos y evaluar su eficacia en la consecución de lo buscado.

Crecen, en cuanto aumentan su capacidad para conseguir de forma más eficaz sus objetivos. Y, en ocasiones, mueren, si la organización desaparece como tal o incluso si sus componentes abandonan sus propósitos o quedan tan minimizados que se diluyen en una situación de mantenimiento superficial de la organización.

Desde mi perspectiva me interesa destacar el segmento evolutivo de la organización educativa y de sus prácticas docentes. El crecimiento que puede darse en ella, afecta a los dos sentidos del proceso: la evolución y la involución.

En esa evolución constante, la vida de los centros como organizaciones educativas pasan por momentos de crecimiento. Es entonces cuando las prácticas docentes evolucionan positivamente, encaminándose hacia el logro de los objetivos educativos previstos de la forma más efectiva y creadora. Pero también pasan por momentos en que, desde el mismo punto de vista, se puede considerar que involucionan. Se relajan posiciones, esfuerzos, consecución de objetivos e incluso, se adoptan caminos que llevan a puntos muy diferenciados de los objetivos iniciales. Es entonces cuando se hace necesario valorar si esta nueva situación es susceptible de transformarse en un punto de partida o es necesario desestimar o superar, mejorando lo hecho hasta el momento.

La evolución de las organizaciones educativas se halla inmersa en un movimiento continuo de constantes vaivenes, de ida y vuelta e incluso de estancamiento y parada. Lo mismo sucede con las prácticas educativas que ellas posibilitan. Se acercan o se alejan en movimientos zigzagueantes de objetivos concretos que el centro y los docentes se han planteado como ejes de su actuación.

En ocasiones esos movimientos, ya sean producto de la reflexión y el análisis o de la improvisación y la intuición, pueden llevar voluntaria u ocasionalmente a alternativas nuevas que suponen un carácter innovador hacia la consecución de otros objetivos centrales.

Desde mi punto de vista es necesario que estas alternativas innovadoras que se pueden producir en los centros como efecto de su evolución, no sean producto de la intuición y la improvisación en la práctica organizativa y docente del día a día, sino producto de la reflexión sobre las mismas y del análisis de las variables que en ellas influyen para llegar a generar esos efectos concretos que la hacen evolucionar hacia unos u otros caminos.

En esta línea de análisis, después de aportar los elementos descriptivos e interpretativos necesarios para conocer la práctica docente desarrollada a través de la estrategia de agrupamiento flexible de alumnos, recoger el pensamiento de los implicados en ellos conociendo sus puntos de vista comunes y sus discrepancias, he considerado de interés contrastar pensamiento y acción de todos los participantes, para poder conocer aquellos hilos que mueven la práctica en un sentido evolutivo, involutivo o inmovilizador.

En cualquier caso, hay que decir que junto a este factor dilemático del profesorado, hay que considerar lo que he dado en llamar **condicionantes organizativos** y de gestión que facilitan u obstaculizan el desarrollo de la práctica docente en un sentido o en otro. Dentro de estos factores organizativos y de gestión he descrito anteriormente aquellos condicionantes de carácter estructural, funcional, personal y material y otro tipo de factores que influyen desde el ámbito de los efectos que esta práctica genera. Estos efectos influyen desde la perspectiva del impacto individual y la percepción social que produce.

En los cuadros siguientes presento el contraste dilemático realizado entre aquello que el profesorado piensa, desea, cree que ocurre, que ha de ocurrir y lo que en realidad sucede.

En la figura nº 9. 21 se presenta la visión dilemática del profesorado, en la nº 9.22. la del alumnado y en la nº 9.23. la de los padres implicados.

PROFESORADO	
PIENSAN	HACEN
<i>Aspectos organizativos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Mejora la calidad de la enseñanza porque se reduce el número de alumnos respecto al grupo/clase de referencia 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Los grupos de nivel de conocimientos alto mantienen 20 a 25 alumnos y sólo los de nivel bajo se reducen a 10 o menos de 10.
<ul style="list-style-type: none"> • Se aplican diversos criterios para adscribir alumnos a los grupos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ De los criterios previstos: evaluación inicial, informe tutor, conducta y motivación, acaban predominado los dos primeros.
<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos son homogéneos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se trata de una heterogeneidad controlada. Hacen subgrupos homogéneos dentro de cada grupo para atenderlos de forma semejante.
<ul style="list-style-type: none"> • Piensan que tendrán tiempo para desarrollar la estrategia 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ No tienen suficiente y muestran ansiedad ante este hecho que les dificulta llevar a cabo sus objetivos.
<ul style="list-style-type: none"> • Se evita el encasillamiento si se organiza un número grande de grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se organizan el nº de grupos que permite el nº de profesores disponibles.
<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario hacer cambios intergrupales para dar diferentes posibilidades de progreso a los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Las condiciones organizativas y curriculares lo dificulta.
<ul style="list-style-type: none"> • Los cambios son estimulantes para los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Los alumnos que superan los objetivos de un grupo y cambia, deja de ser un estímulo para sus compañeros y se enfrenta a un nuevo reto y nuevas dificultades.

<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos han de promocionar a grupos de nivel de conocimientos más alto para conseguir progresar en sus aprendizajes • Los grupos heterogéneos tienen las mismas dificultades que los grupo/clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Los alumnos recuperan más que promocionan
<ul style="list-style-type: none"> • A cada grupo puede asistir cualquier alumno una vez aplicados los criterios previstos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ No se valoran estos grupos, puesto que no mejoran la tarea del docente y no se atiende mejor a los alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> • Es imprescindible coordinar recursos, programaciones, información sobre el seguimiento de los progresos de los alumnos, las tutorías, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ A los grupos de nivel de conocimiento bajo asisten con más frecuencia alumnos con dificultades sociales, escolares, y de aprendizaje (en este caso, también más de sexo masculino).
<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos se han de formar según necesidades de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Hay poco tiempo lectivo para coordinarse. Se coordina básicamente la programación.
<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario tener espacios de referencia según las necesidades de los alumnos y mobiliario flexible al servicio de los objetivos pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se forman según el número de profesores disponibles ◦ Se distribuyen los espacios libres. <p>Los muebles que hay en el centro son los que se aprovechan. Esto puede condicionar la metodología.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El seguimiento y la tutoría permiten conocer el progreso de los alumnos y hacerlos avanzar 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Hay dificultades organizativas para hacer tutorías y el seguimiento se hace a través de fichas de registro. Hay poco tiempo lectivo para tratar los casos uno a uno.

PROFESORADO	
PIENSAN	HACEN
<i>Ambito curricular</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje es importante y se manifiesta en los resultados académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Realizan evaluaciones formativas pero priorizan los resultados.
<ul style="list-style-type: none"> • El libro de texto es el material de referencia y los otros tipos de materiales didácticos son complementarios 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se mantiene según creencias
<ul style="list-style-type: none"> • La programación ha de ser secuenciada de forma que permita la adaptación a cada alumno y el progreso continuado de los grupos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ La programación se hace por bloques de contenidos verticalizados y cuesta establecer unas secuencias que permitan el paso de un grupo al otro sin lagunas y de forma evolutiva.
<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades han de ser diversificadas 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se hacen: ejercicios después de la exposición oral o visual del profesor, algunos juegos lógicos y manipulativos y actividades de forma adaptada y cíclica en los grupos bajos.
<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario adaptar la metodología a las necesidades de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Sólo se hace de forma significativa en los grupos de niveles de conocimiento más bajos.
<ul style="list-style-type: none"> • Los aspectos pedagógicos son los prioritarios 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Predomina la preocupación por los aspectos organizativos
<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados académicos mejoran con los agrupamientos flexibles 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Sólo cualitativamente
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor/a es el eje de la acción. Quien organiza los aprendizajes, controla, sigue y el alumno el receptor. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Efectivamente es así
<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario dominar la materia y las técnicas que implican esta estrategia con formación específica. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ No han recibido esta formación específica y sólo conocen algunos de los principios básicos de organización pero no la forma de tratar los temas curriculares o los relacionales.

PROFESORADO	
PIENSAN	HACEN
<i>Ambito relacional-afectivo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Se crea un clima de trabajo más afectivo que en el grupo/clase, porque hay más relación profesor/alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se atiende al alumno con mayor frecuencia, pero de forma repetitiva y adaptada en el momento.
<ul style="list-style-type: none"> • Están más satisfechos de su tarea que en los grupos/clase, porque atienden mejor a los alumnos y se adaptan más a sus necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Atienden con mayor frecuencia a los alumnos, estableciéndose mayor relación entre profesor/alumno y esto influye positivamente en ambos.
<ul style="list-style-type: none"> • Muestran inseguridad ante las innovaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Acaban adaptando las innovaciones a sus conocimientos de siempre, con pequeñas modificaciones.

Fig. nº 9.21. Dilemas entre pensamiento y acción. Profesorado

ALUMNADO	
PIENSAN	HACEN
<i>Ambito organizativo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos flexibles al ser más reducidos en nº de alumnos mejoran las posibilidades de aprender • Conocen sus capacidades para participar en un grupo y no en otro 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Hacen subgrupos espontáneos en cada grupo. ◦ Quieren elegir el grupo y no pueden elegir los grupos en los que participan.
<i>Ambito curricular</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Lo importante de los cambios de grupo es que respondan a las necesidades educativas • Es mejor aprender según lo que están capacitados que un programa estándar para el alumno medio de su nivel. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Los grupos responden más a los niveles escolares con adaptaciones que a las necesidades individuales ◦ Tratan de aprender aquello que se les enseña o seleccionan voluntariamente e instintivamente según sus capacidades, lo cual crea situaciones de fracaso, por no seguir todos los procesos de aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Es importante avanzar en todas las materias no sólo en las que se hacen por agrupamientos flexibles • Pueden seguir mejor las clases que en el grupo/clase 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Sólo hacen una materia en agrupamiento y mantienen los grupos/clase en las otras. ◦ Se evitan en mayor grado las lagunas de aprendizajes y se adaptan los contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Es mejor trabajar más frecuentemente con material complementario al libro de texto 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se trabaja con el libro de texto prioritariamente y sólo una sesión semanal se usa material complementario
<i>Ambito relacional</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Les inquieta su adscripción a los grupos que no sean adecuados a sus conocimientos o que no les agrada las relaciones entre compañeros o con el profesor • Hay una mejor relación entre profesor y alumno 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Se adaptan a lo largo del primer trimestre ◦ Se conocen más directamente que en el grupo/clase
<ul style="list-style-type: none"> • Se relacionan más en pequeños grupos que en el grupo/clase 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Estas relaciones son espontáneas y pocas veces previstas por el profesorado

Fig. nº 9.22. Dilemas aportados por los alumnos

PADRES	
PIENSAN	HACEN
<i>Ambito organizativo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Son una forma de individualizar la enseñanza, si hay cambios de grupo y estos no son rígidos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Piden cambios de grupo, pero les molestan los cambios a grupos más bajos de conocimientos . Se han de convencer de su necesidad
<i>Ambito curricular</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Garantizan la adquisición de los objetivos y contenidos de la etapa para sus hijos • Es necesario que aprendan todo lo necesario para promocionar a estudios superiores o al mundo laboral en buenas condiciones 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Piden que sean eficaces en los procesos de enseñanza y de aprendizaje ◦ Presionan para que se realice la enseñanza de los programas previstos en el centro para el grupo/clase correspondiente.
<i>Ambito relacional-afectivo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Se relacionan más con el profesor y están más atendidos 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Están más atendidos ya que se les informa más frecuentemente de los cambios y los resultados que obtienen sus hijos

Fig. nº 9.23. Dilemas aportados por los padres

El planteamiento de estos dilemas permite abordar estas prácticas de agrupamiento desde una visión más amplia que la del análisis de hechos. Este contraste entre pensamiento y acción, junto a l resto de elementos analizados: condicionantes de carácter estructural, personal, funcional, material, etc. y los efectos que éstos producen, facilita la representación e interpretación de la realidad en el centro de la práctica estudiada.

La búsqueda de distintas fuentes de información, de diferentes niveles de profundidad, a través de distintos instrumentos requeridos en diferentes momentos y situaciones creo que proporciona un retrato bastante aproximado del fenómeno que se ha estudiado.

Por otro lado el estudio de caso realizado, en su propio proceso, ha proporcionado elementos de reflexión y mejora de la práctica docente desde las primeras fases. La participación de los distintos sectores educativos implicados ha conllevado el efecto, casi simultáneo, de hacer emerger aspectos no percibidos por ellos y de provocar, tan sólo con su planteamiento, efectos de modificación y mejora.

Desde esta perspectiva, se han recogido mejoras de carácter metodológico como la incorporación de materiales alternativos en las programaciones futuras. Se han realizado nuevos planteamientos sobre la conveniencia o no de aplicar a los agrupamientos criterios de homogeneidad o de heterogeneidad. El profesorado ha planteado la necesidad de profundizar sobre aquellas concepciones, que en su momento tuvieron dificultades para salir a la luz, en la creencia de que era básico consensuar lo que entendían, entre otros, por diversidad, concepto de integración, tratamiento curricular diversificado...

Se han registrado pequeñas experimentaciones en algunos grupos en aspectos curriculares, como la incorporación de la geometría, tratada en bloques de contenidos en lugar de tema a tema.

Se ha planteado la necesidad de participar en actividades de formación específica, que les preparara mejor para enfrentarse a la diversidad de necesidades educativas que se les presenta como docentes, desde un sentido integrador del centro.

El estudio ha abierto las posibilidades de establecer recomendaciones en su informe final, que el curso siguiente se transformarán en un plan específico, incorporado al Plan anual del Centro.

Las aportaciones que el estudio por sí mismo ha ofrecido al Centro estudiado y las que pueda ofrecer en el futuro a otros centros que pasen por situaciones semejantes, me permiten mantener un grado considerable de confianza en las expectativas de mejora que se abren en los centros educativos ante el logro de su único objetivo: educar a cada uno de los alumnos desde su realidad personal.

En esta línea de mejora de la realidad educativa que tenemos, me he planteado el siguiente capítulo.

A modo de síntesis:

- Definición de estudio de caso
- Tipo de estudio y límites

- Estrategia y plan de trabajo
 - Propósitos
 - Selección del caso
 - El investigador/a
 - La negociación
- Recogida de información
 - Instrumentos y técnicas de análisis
 - Documentos escritos
 - Entrevistas y encuestas
 - Observación directa
 - La triangulación y el debate
- El centro educativo: descripción de la experiencia
 - Contexto mediato e inmediato
 - Elementos estructurales
 - Elementos funcionales y recursos materiales
 - Elementos organizativos y recursos humanos
- Los agrupamientos flexibles de alumnos en el centro
 - Origen y motivación
 - Funcionamiento
 - Valoración
- Resultados del estudio
 - Algunos dilemas entre pensamientos y acción
 - Algunos condicionantes
 - Algunos efectos

CAPÍTULO X

**DISCUSIÓN DE RESULTADOS,
CONCLUSIONES Y NUEVAS APORTACIONES**

El investigador realiza un tipo de trabajo semejante al antiguo buscador de oro que acudía, esperanzado, a la cuenca aurífera con sus herramientas en busca de aquellas pepitas que le dieran la oportunidad de enriquecer su vida y, a ser posible, la de los que le rodeaban.

Día a día se internaba en el río y con su cedazo recogía material de los fondos y de la superficie para poder seleccionar aquel que pudiera tener algún valor. De no encontrar nada que tuviera interés, se situaba en lugares distintos del río, con la finalidad de conocer mejor los fondos y probar fortuna, de nuevo. Las distintas experiencias le daban un conocimiento más preciso del mismo y de sus posibilidades. Así, una vez explorada la zona elegida, era capaz de hacer ciertas previsiones sobre los logros o los fracasos que podría obtener en aquel caudal. En el mejor de los casos, cuando en su criba encontraba alguna pepita o materiales de valor, éstos le mostraban su capacidad enriquecedora.

La investigación comporta algunos de estos procesos. Se parte de un conocimiento difuso de una realidad. Se detecta una necesidad de conocimiento que suele provocar la puesta en marcha del dispositivo investigador. Y es la recogida de materiales en diferentes situaciones, desde distintos sectores y a partir de perspectivas variadas lo que da, potencialmente, mayores posibilidades de representar la realidad. En esos momentos el investigador analiza e interpreta rigurosamente esta información y trata de componer los elementos que conforman esa realidad estudiada. Así obtiene una visión comprensiva de aquellos fenómenos estudiados y la aporta a la comunidad científica como enriquecimiento del cuerpo teórico y a la comunidad de docentes prácticos como elementos de reflexión, mejora y desarrollo profesional.

Desde una perspectiva de proceso, este último capítulo supone el balance final del trabajo realizado. En él fundamento, a partir de la investigación realizada, una visión actual de la práctica educativa en los centros, desde la perspectiva del tratamiento de la diversidad que en ellos se lleva a cabo y me centro en la particularidad de la agrupación flexible de los alumnos.

El contraste, entre lo que sabíamos antes de la investigación al revisar los estudios anteriores más relevantes y lo que sabemos ahora, da un mayor conocimiento de los fenómenos estudiados y me permite hacer una propuesta de cambio y de mejora que enriquezca estas prácticas. Ésta la hago, a partir de un modelo de intervención en los centros que se dirige a diferentes audiencias: equipo docente, equipo directivo, administración, otros profesionales... Por último, apunto distintas vías de investigación futuras que pudieran profundizar en mayor medida en este tema.

1.- Discusión de resultados. ¿Qué sabíamos y qué sabemos sobre los agrupamientos flexibles?

El origen de los agrupamientos flexibles basados en criterios de homogeneidad de conocimientos o de capacidad se ha descrito, al igual que su itinerario cronológico, en el Cap. VI dedicado a la aproximación conceptual de los agrupamientos flexibles de alumnos.

Tal como allí se describe la investigación que se ha llevado a cabo hasta los años 70, no ha aportado toda la luz que podía haber dado, si se tiene en cuenta la cantidad de estudios existentes.

Yates alega, como argumento principal, el hecho de no haberse podido comparar los estudios al no haber mantenido las condiciones básicas para poder llegar a una generalización del conocimiento. A su vez que han dejado sin resolver interrogantes sobre los efectos que tienen los agrupamientos sobre el propio profesorado, el centro o los propios alumnos de forma rigurosa.

Los estudios anteriores a la década de los 80 se centran en el análisis de la relación que existe entre los agrupamientos flexibles por niveles homogéneos de conocimientos y la obtención de mejoras en los rendimientos académicos.

Cada una de las variables analizadas se lleva a cabo desde la perspectiva de la mejora de aprendizajes y no desde el análisis de los procesos y sus posibles implicaciones en los participantes.

Se estudia el efecto de agrupar a los alumnos variando el tamaño, los periodos de tiempo que se mantienen en los grupos, el tipo de contenidos y la metodología que se debe utilizar; o bien, la aplicación de criterios que aumenten la homogeneidad de los grupos para llevar a cabo una instrucción semejante. Pero, en la mayor parte de ellos, las conclusiones respecto a la eficacia de estos agrupamientos o a sus efectos no son definitivas.

A pesar de ello considero interesante ofrecer, desde una perspectiva cronológica, algunas de las aportaciones que diferentes autores han llevado a cabo a través de sus trabajos a lo largo del periodo 1920-1998, para poder aproximarnos a nuestra realidad escolar con rigor y precisión. Se trata, pues, de adquirir conocimiento histórico de las conclusiones de carácter confluyente que se han obtenido dentro y fuera de nuestro contexto educativo, a pesar de la divergencia en características de los estudios realizados hasta el momento y compararlas con las aportaciones de esta investigación.

En el cuadro nº 10.1 expongo aportaciones de autores que, fundamentados en su investigación sobre el tema, señalan aspectos de carácter positivo o bien críticas a este tipo de agrupamientos de alumnos con las que coincido o discrepo.

De su contraste con las conclusiones obtenidas en mi investigación se podrá obtener fundamentos para elaborar un perfil de la situación actual de la prácticas de los agrupamientos flexibles en los centros educativos y elementos de reflexión para argumentar a favor o en contra de sus posibilidades como medio de atender a la diversidad de necesidades educativas de sus alumnos.

Estos aspectos se pueden agrupar atendiendo a los ámbitos: **organizativo, curricular y relacional**. La finalidad es poder establecer el nexo entre lo que sabíamos hasta el momento y lo que ahora se ha podido aportar.

A pesar de que los datos que ha aportado la bibliografía actual no son concluyentes, **respecto al ámbito organizativo**, según los resultados de mi investigación, estoy de acuerdo con Wyndham (1934), Golberg, Passow y Justman (1966) en que:

- El agrupamiento flexible homogéneo, que, según sus principios, se basa en la semejanza de las capacidades y conocimientos de los alumnos que los forman, no es real respecto al grupo, sino que, a lo sumo, reduce la heterogeneidad del grupo/clase de referencia. Ese hecho es percibido por el profesorado como un factor positivo que les permite mejorar las condiciones de la práctica docente y discente. El aumento de heterogeneidad es considerado más una dificultad que un enriquecimiento para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Existe en el profesorado la creencia de que para lograr el objetivo de homogeneizar los grupos, según criterio de nivel de conocimientos, es necesario aumentar la cantidad de grupos, evitándose las diferencias internas en ellos. Opinan que cuanto mayor sea el número de grupos menos peligro hay de “etiquetar” al alumno y menor riesgo de hacerlos rígidos. De esto ya informaba Svensson (1962).
- El profesorado considera que los grupos flexibles de este tipo son ventajosos respecto a los grupos /clase debido a que son grupos de número reducido y este hecho permite trabajar más y mejor con los alumnos. Esta creencia es compartida por M.Juan Otero (1992), G. Vázquez Gómez (1982) y J. Roig Ibáñez (1983) que, en sus trabajos, ya afirmaban que las ventajas de los grupos pequeños son muy superiores a las de los numerosos. Otero señala que muchos profesores que habían trabajado con grupos numerosos y que actualmente tienen grupos reducidos, siguen trabajando con la misma metodología.

- Al igual que S. Antúnez y J. Gairín (1988), el profesorado considera la necesidad de establecer el grupo/clase como grupo de referencia en este tipo de agrupamiento cambiante. Generalmente se suelen organizar los grupos flexibles en una franja del horario escolar y no en toda, aunque este hecho se debe mayormente a la falta de recursos humanos y materiales que a una clara convicción de que el grupo/clase sea absolutamente necesario en todos los casos.
- Respecto a los aspectos más relacionados con las prácticas docentes que se desarrollan en los centros con motivo de la organización y puesta en marcha de los agrupamientos flexibles de alumnos, estoy de acuerdo con A. Barrueco (1984) y con N. Borrell (1987) en que la enseñanza multinivel provoca el trabajo en equipo de los docentes y un incremento en el trabajo de coordinación entre el profesorado que participa en este tipo de agrupamiento. Precisaría que son dos condiciones *sine qua non* para esta práctica docente.
- Algunos autores defienden la idea de que son positivos si se mantiene un número reducido de alumnos, una tutoría intensa, un soporte organizativo muy serio y una implicación del profesorado. Al igual que Viñas (1991), afirmo que los agrupamientos flexibles pueden compaginar el rendimiento y el tratamiento de la diversidad sin marginaciones, siempre que cumplan no sólo las condiciones anteriores sino que se diseñen teniendo por eje el alumno con sus necesidades individuales en un contexto integrador y comprensivo de a enseñanza.
- La crítica de más peso recae en la variable *agrupamiento*. Al analizar la influencia de esta variable en los procesos de aprendizaje, Golberg, Passow y Justman (1966) y De la Orden (1968) informan de que el agrupamiento por sí mismo no tiene más ventajas que el grupo/clase. Se debe replantear la metodología que se emplea en ellos, el currículum que se desarrolla y los materiales didácticos que se usan, entre otros elementos para notar algunos efectos positivos en los aprendizajes. Sin someter el programa a variaciones y adaptaciones específicas para cada nivel mental, no se produce un incremento de aprendizaje para ningún grupo.
- Por otro lado, respecto al criterio básico de homogeneidad en las capacidades, son varios los autores que muestran su discrepancia respecto a este criterio como criterio central de este tipo de agrupamiento. V. Barberà, (1991); J. Viñas, (1991); M.A. Santos Guerra, (1992) y C.Oliver, (1994) ponen de manifiesto que la homogeneidad de conocimientos y capacidades es una falacia.

- No existe, ya que aunque los alumnos presenten inicialmente un nivel semejante de conocimientos, a su vez, muestran diferentes capacidades, ritmos de trabajo, habilidades que dificultan la homogeneidad pretendida y van aumentando esas diferencias a medida que avanzan en sus conocimientos. Estos hechos se han visto reafirmados en la presente investigación.
- En cualquier caso, estoy con M.A. Santos Guerra (1994) cuando afirma que no existen criterios únicos para la agrupación, sino que se ha de manipular la posibilidad de aplicar varios criterios en la adscripción de los alumnos a los grupos, de forma que se compense las posibles deficiencias de cada uno de ellos y contemple el máximo de facetas que diferencian a cada uno de los alumnos. Los profesores se basan en sus impresiones y creencias más que en ninguna otra evidencia (Purdon, 1929).
- También es objeto de crítica la complejidad organizativa que requieren y la práctica educativa que se realiza. Desde mi perspectiva implican una flexibilidad organizativa del centro, que es de difícil consecución. Con su implantación se movilizan recursos humanos, sobre todo profesores de apoyo u otros especialistas, recursos materiales y funcionales que debieran cambiar según necesidades de los alumnos. Las dificultades que surgen en la consecución de dicha flexibilidad hacen que la práctica educativa sea restrictiva y provoquen promociones rígidas, en lugar de la flexibilidad deseada. En esta misma línea informa Barrueco (1984).

En el ámbito curricular se han hecho aportaciones desde distintas perspectivas:

a) la de la intervención del profesorado; b) desde los efectos académicos en el alumnado y c) desde los planteamientos generales de carácter curricular.

- Desde la perspectiva de la intervención que el profesorado lleva a cabo en este tipo de agrupamiento, hay autores como: Tarrason (1990) y Barrueco (1984), que afirman que los agrupamientos flexibles son positivos para el logro eficaz de aprendizajes. Nacen de la necesidad de superar el llamado "fracaso escolar" y se consideran un instrumento que permite al alumno seguir su propio ritmo de aprendizaje, sin arriesgarse a sufrir efectos sociológicos ni relacionales de carácter segregador. Se adecuan las actividades a las diferentes necesidades educativas, permitiendo un seguimiento más individualizado del alumno que en la situación organizativa de grupo/clase.

- Valoran su capacidad para llevar a cabo la instrucción en aquellas materias instrumentales. Representan un planteamiento de mejora y eficacia en las prácticas educativas. Son un medio de facilitación de la tarea docente, ya que en algunos estudios muestran la mejora que se produce en la organización del trabajo del profesor cuando se agrupan a los alumnos por criterios de homogeneidad en los conocimientos. Este hecho produce satisfacción en el profesorado y mejora el clima de trabajo del mismo.

Desde la perspectiva actual de esta investigación, puedo compartir la primera parte de las afirmaciones de estos autores; es decir, suelen originarse de la constatación de un cierto fracaso escolar, frecuentemente se utilizan en la instrucción de materias básicas, facilitan la tarea del profesorado creando una mejora en el clima del aula, pero discrepo, según datos obtenidos en este trabajo, en que estos grupos permitan que se adapte la enseñanza al ritmo de aprendizaje individual, se haga un seguimiento individual riguroso o que estén exentos de riesgos de segregación y por tanto respondan a planteamientos comprensivos de la enseñanza. Discrepo también respecto a la mejora de los rendimientos académicos aclamada por Dahllöf, (1971), según los datos obtenidos no se manifiesta dicha mejora en cuanto a las calificaciones, que no por ello mejoran. Sin embargo, se detecta un ligero aumento en la motivación y en los procesos con que se llevan a cabo los aprendizajes.

Respecto a las mejoras en el rendimiento escolar se puede afirmar que:

- Parecen mejorar en sus aprendizajes los alumnos que asisten a grupos considerados “altos” siempre que haya un cambio de metodología. Los alumnos aumentan su autonomía y autodisciplina y mejoran el clima de trabajo, permitiéndoles este hecho tener más oportunidades escolares y sociales que los que progresan menos y asisten a grupos “bajos”. Autores como Gamoran (1986), Grant y Rotemberg (1986) y Berliner, (1986) habían avanzado en esta línea. Los alumnos de los grupos “medios” manifiestan poca motivación para irse superando y los que participan en los grupos “bajos” presentan una dicotomía en sus opiniones: por un lado se sienten más atendidos y notan que progresan, por otro se sienten situados en una posición de inferioridad respecto al resto.
- En cuanto a los planteamientos curriculares y metodológicos, al igual que Dolz (1991), García Suárez (1991) o Tarrason (1990), se puede afirmar que existe mejora si se emplean diversas técnicas de enseñanza, diversos tipos de materiales curriculares y se reorganiza el currículum, de lo contrario tan sólo se pone en marcha una forma distinta de agrupar académicamente a los alumnos, no se incide en los aprendizajes de los alumnos de forma que se pueda presuponer una mejora respecto a otras organizaciones y respecto al tratamiento diferenciado.

- Se considera que no existen materiales curriculares adecuados a las necesidades educativas que se manifiestan en los distintos grupos y que además es un grave inconveniente la falta de medios didácticos que no sean adecuados al ritmo y situación individual de los alumnos o se haga un uso uniforme y homogéneo de ellos para todo el grupo (Albericio, 1992, 1994 y 1998).

En el ámbito relacional se han recogido datos en torno a las actitudes del profesorado y de los alumnos, apuntándose algunos efectos no deseados en las interacciones grupales. Sin embargo, ha sido bastante escasa la investigación sobre los efectos que este tipo de agrupación puede ocasionar en el propio profesorado y en la institución como tal (Harp, 1989).

- Comparto con Hierbert (1983) la afirmación de que el comportamiento y la actitud favorable de los profesores mejoran los resultados académicos. Se han recogido evidencias de que los profesores interactúan de forma diferente con los alumnos de los distintos grupos homogéneos. Los más beneficiados son los alumnos de los grupos más avanzados. En ellos las relaciones profesor-alumno mejoran el clima de trabajo y los rendimientos académicos.
- Discrepo con Wyndham (1934) y Albericio (1992, 1994 y 1998) cuando afirman que no hay pruebas que produzcan actitudes indeseables a los alumnos. Según la investigación llevada a cabo la posible rigidez de los grupos, la falta de flexibilidad y reelaboración curricular, la consideración social de los conocimientos y el propio autoconcepto que los alumnos manifiestan perteneciendo a grupos bajos, medios o altos dan indicios de una cierta discriminación que se debe tener en cuenta.
- M.Lee y R. Lucking (1990) recopilan la investigación realizada hasta el momento y se suman a aquellos autores que creen en la necesidad de profundizar más en los estudios. La relación entre agrupamiento, proceso de enseñanza, rendimiento y objetivos debe considerarse más sistemáticamente en futuras investigaciones, si se quiere que esta estrategia sea un instrumento útil y adecuado para el progreso de los alumnos, en manos de profesionales docentes.

De forma cronológica y sintética recojo en el cuadro siguiente los trabajos revisados con la finalidad de dar una visión panorámica de aquellas aportaciones que pueden ser de utilidad.

Estudios realizados	Aportaciones de la investigación	
	<i>Aspectos positivos</i>	<i>Críticas</i>
Purdon, (1929)		<ul style="list-style-type: none"> - No mejora el rendimiento académico de los alumnos. - Los profesores se basan en sus impresiones y creencias más que en ninguna otra evidencia.
Wyndham, (1934)	<ul style="list-style-type: none"> - El agrupamiento flexible por capacidades reduce la heterogeneidad. - No hay pruebas que produzcan actitudes indeseables a los alumnos 	
Svensson, (1962)	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta la homogeneidad al aumentar la cantidad de grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La investigación ha de aclarar las semejanzas y diferencias de este tipo de organización. - No hay clara diferencia en el logro de mejores resultados al comparar grupos altos, medios y bajos de grupos homogéneos o heterogéneos o en grupos/clase. - No hay conclusión definitiva sobre efectos y eficacia de los grupos homogéneos.
Golberg, Passow y Justman, (1966)	<ul style="list-style-type: none"> - Los grupos homogéneos son interesantes para llevar a cabo instrucción por niveles. 	<ul style="list-style-type: none"> - El agrupamiento por sí mismo no tiene más ventajas que el grupo/clase. - No aumentan el éxito escolar

<p>De la Orden, (1968)</p>	<p>- El rendimiento es superior en los grupos homogéneos que en los heterogéneos.</p>	<p>Ningún tipo de agrupamiento se mostró netamente superior a otro para todos los alumnos y todas las materias.</p> <p>- El agrupamiento por sí mismo no mejora el rendimiento.</p> <p>- Sin someter el programa a variaciones y adaptaciones específicas para cada nivel mental, no se traduce en un incremento de aprendizaje para ningún grupo.</p>
<p>Yates, (1970)</p>	<p>-Recopila las investigaciones hechas hasta el momento y concluye que no hay datos definitivos sobre el tema.</p>	
<p>Dahllöf, (1971)</p>	<p>-La relación entre agrupamiento, proceso de enseñanza, rendimiento y objetivos debe considerarse más sistemáticamente en futuras investigaciones.</p> <p>-Se evidencian diferencias significativas entre los grupos más adelantados y los más retrasados, pero estas diferencias tienden con los años a ir desapareciendo.</p>	<p>-El agrupamiento tiene pocos o nulos efectos en el éxito del alumno si la capacidad intelectual y el origen social se mantienen constantes.</p>
<p>Hierbert, (1983)</p>	<p>- Los profesores interactúan de forma distinta con los alumnos de los distintos grupos homogéneos.</p> <p>- Se benefician los de más alto nivel de conocimientos.</p>	<p>-Se crean diferentes expectativas respecto a los alumnos de los diferentes grupos.</p>
<p>Roig Ibañez, (1983)</p>		<p>La relación numérica profesor/alumno no constituye por sí sola una variable independiente, predominantemente modificadora de los rendimientos escolares, en cualquier estructura de "acto didáctico".</p>

De la Orden, (1983)	- El agrupamiento es más positivo si se hacen grupos de alumnos variables y se diversifican según las características de las actividades escolares. Un alumno puede pertenecer a distintos grupos según la actividad que desarrolla.	
Barrueco, (1984)	- Cada alumno sigue su ritmo de trabajo. - El profesor trabaja con un grupo bastante homogéneo y esto mejora el rendimiento escolar. - El trabajo de aula es más gratificante para profesor – alumno. -La enseñanza multinivel provoca el trabajo en equipo de los docentes.	- Implica una organización compleja. -No existen materiales curriculares adecuados. -Implica flexibilidad organizativa en el centro. - Son precisos profesores de apoyo.
Riccio, (1985)		-Las actitudes de los alumnos se ven perjudicadas.
Gamoran (1986)	- Existe alguna evidencia de que los alumnos más avanzados ganan algo de habilidad a expensas de los menos avanzados.	
Berliner, (1986)	- El comportamiento y la actitud favorable de los profesores mejoran los resultados.	- La actitud es peor con los menos avanzados.
Grant y Rotemberg (1986)	- Los alumnos más avanzados tienen mejor ambiente de trabajo, más oportunidades para competir, desarrollan más autonomía y autodisciplina que los menos avanzados.	
Wilson y Schmits, (1987)	- Si hay mejora es por el empleo de diversas técnicas de enseñanza, diversos tipos de materiales curriculares y reorganización del currículum. - Presentan evidencia de que los más avanzados ganan habilidad a expensas de los menos avanzados, debido al cambio de metodología de los profesores.	-Deberían mejorar la autoestima. -A pesar de los inconvenientes los profesores lo practican.

Dawson, (1987)		<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos que están en situación socioeconómica baja se encuentran en los grupos considerados de nivel bajo de conocimientos. - Pueden reducir los logros en los niveles de los estudiantes medios y bajos. -Existe el peligro de segregación en los grupos bajos.
Borrell, (1987)	- Valora el trabajo de coordinación entre el profesorado que genera este tipo de agrupamiento.	
Slavin, (1987)y (1988)	- Los materiales necesarios son unidades para instruirse en grupo.	-Evidencia que no aumentan el éxito escolar.
Antúnez y Gairín,(1988)	-Consideran la necesidad de establecer el grupo/clase como grupo de referencia en este tipo de agrupamiento cambiante.	
Harp, (1989)	-Los profesores interactúan diferente en los distintos grupos.	
Lee y Lucking, (1990)	-Recopilan la investigación realizada hasta el momento	-Mantienen una visión poco definitiva al respecto de los agrupamientos, alegando que los datos no son concluyentes.
Tarrason, (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - Procuran un conocimiento más profundo de cada alumno. - Permite un seguimiento más individualizado y una adecuación de las actividades a los diferentes ritmos de trabajo. 	
Rué, (1991)	-Aporta elementos que defienden la bondad del trabajo social de carácter cooperativo frente a este tipo de agrupamiento que presenta riesgos de segregación.	- Existe el riesgo de causar efectos no deseados de encasillamiento y rigidez.

Viñas, (1991)	<ul style="list-style-type: none"> - Son interesantes limitados en el tiempo y en los contenidos. -Consiguen un mayor rendimiento educativo si se utilizan con propiedad . -Los alumnos necesitan del grupo / clase como referencia. - Si se mantiene una tutoría intensa, un soporte organizativo muy serio y una implicación del profesorado los agrupamientos flexibles pueden compaginar el rendimiento y el tratamiento de la diversidad sin marginaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Niega la supuesta homogeneidad de los grupos. - Se han de mejorar. - La práctica educativa es restrictiva en cuanto a la flexibilidad.
Dolz, (1991)	<ul style="list-style-type: none"> -La lección como unidad expositiva, requiere grupos lo más homogéneos posibles. Las actividades son las más adecuadas a los grupos, así se adaptan a sus peculiaridades. - En una agrupación flexible su contenido debería estructurarse con distintos niveles de dificultad. 	<ul style="list-style-type: none"> - La homogeneidad de los grupos que se forman es una falacia.
Juan Otero, (1992)	<ul style="list-style-type: none"> - Las ventajas de los grupos pequeños son muy superiores a las de los numerosos. 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay acuerdo sobre si la reducción de las <i>ratios</i> supone una mejora en los resultados académicos de los alumnos. - Muchos profesores que habían trabajado con grupos numerosos y que actualmente tienen grupos reducidos, siguen trabajando con la misma metodología.
Albericio,(1992),(1994) y (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudan a atender las diferencias individuales y al mejoramiento del ritmo de aprendizaje. - Es un medio de tránsito hacia la escuela no graduada y de progreso continuo. - No tiene efectos negativos sobre el autoconcepto del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> -Considera grave inconveniente la falta de medios didácticos que no sean adecuados al ritmo y situación individual de los alumnos o se haga un uso uniforme y homogéneo de ellos para todo el grupo.

<p>Oliver, (1994)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nacen del deseo de superar el fracaso escolar. - La reducción de la ratio facilita la relación personal entre profesor -alumno. - Mejora la tarea docente y discente. - Reducen la heterogeneidad del grupo/clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta el replanteamiento curricular y metodológico. - Es un proceso complejo que puede generar efectos no deseados. - Puede convertirse en un deseo de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más que en una realidad.
<p>Santos Guerra, (1989), (1992), (1994) y (1997)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es un proceso complejo sobre el que se reflexiona poco. 	<ul style="list-style-type: none"> - No existen criterios únicos para la agrupación. - No hay investigación suficiente. -Existen peligros en la agrupación por edades y por criterios únicos.
<p>Barbour, (1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Son positivos para el aprendizaje de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece el autoconcepto negativo en el alumno.
<p>Barberá, (1991)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - No se contemplan los diferentes ritmos de aprendizaje.. - El concepto de homogeneización es relativo e ilusorio. - Las promociones son rígidas y plantean el problema de las <i>recuperaciones</i> y el llamado <i>fracaso escolar</i>.
<p>García Suárez, (1991)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona una enseñanza más continuada dentro del ciclo. - Exige una programación de la enseñanza con una visión más amplia de las necesidades individuales. - Define con precisión los objetivos de la enseñanza, dosificando para su logro el factor tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dejan de garantizar los aprendizajes si fallan los recursos, la tutoría o el trabajo del equipo docente en coordinación.

Cuadro nº 10.1. Estudios revisados en torno a los agrupamientos flexibles de alumnos

2. ¿Qué se sabe del tratamiento a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos? Conclusiones.

El principio de atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos, incorporado a los principios de la escuela comprensiva propuesto por la LOGSE, está constituyendo una fuente de ilusiones y de preocupaciones en torno a la práctica educativa que se desarrolla en los centros.

En el deseo de implantar mecanismos organizativos, curriculares y relacionales que faciliten la puesta en marcha de este principio, los profesores se cuestionan todo aquello que lo hace posible en su práctica docente y en la institucional.

La implantación de estrategias organizativas, como la que nos ocupa, se presentan como medio para llevar a cabo el tratamiento que se deriva del principio de atención a la diversidad.

Tal como se ha podido constatar en la revisión de estudios, no es una preocupación nueva en la práctica docente. Desde finales del siglo XIX y principios del XX, la preocupación compartida por el profesorado ha sido la búsqueda del progreso en los aprendizajes de los alumnos, ya sea desde unos presupuestos de tendencia segregadora, ya sea desde presupuestos tendentes a la integración.

Esta inquietud ha movido a buscar elementos de reflexión y de ayuda para la comprensión de los fenómenos en torno a la forma de hacer progresar a cada uno de los alumnos individualmente, según sus propias necesidades educativas.

Con esta misma finalidad, expongo sintéticamente algunas conclusiones derivadas de los estudios: exploratorio, empírico y de caso, llevados a cabo en la presente investigación, pasando a ofrecer una visión global del fenómeno investigado, desde una perspectiva de integración de las metodologías adoptadas. Para conocer más sobre su desarrollo ver el Cap. VIII, en el que se describe la metodología, el desarrollo y conclusiones del estudio empírico y el Cap. IX, en el que se describe el estudio de caso y las conclusiones a las que se ha llegado.

2.1. Luces y sombras de la atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos en los centros. Conclusiones del estudio exploratorio.

El profesorado, a través de entrevistas y debates realizados con la técnica Q-Sort, descrita en el cap. VII, ha puesto de manifiesto las inquietudes e interrogantes que más se cuestionan en torno al tema.

- Como preocupación prioritaria ha expuesto la grave dificultad que tienen los centros para atender la gran variedad de diferencias individuales que manifiestan los alumnos en las aulas.
- Los profesores consideran que para llevar a cabo un tratamiento a la diversidad adecuado, la ratio profesor/alumno actual es un grave obstáculo. También opinan que si la estructura organizativa del centro no cambia, no será posible hacer realidad el principio de la atención a la diversidad.
- El factor tiempo es otro de los elementos funcionales que consideran que se ha de adaptar a las nuevas necesidades de una práctica diversificadora. Si no se aumenta o redistribuye el tiempo lectivo en función de las nuevas necesidades educativas, el profesorado no tiene más alternativa que continuar con la práctica de clases magistrales y de aplicación, dirigidas al alumno "medio" y al grupo/clase, en las que los alumnos con necesidades educativas especiales hacen actividades paralelas, sin integrarse de forma real en la dinámica del grupo/clase.
- La falta de formación, junto con la de recursos humanos por encima de los recursos materiales, es otro de los elementos que surgen en las entrevistas como fuente de preocupación. Relacionan directamente la escasa formación en las técnicas de diversificación de la programación dirigidas a posibilitar el aprendizaje individual con la continuidad en las prácticas tradicionales de enseñar y de aprender. Se preguntan cómo pueden conocer todas las tipologías de diferencias individuales de carácter físico, psíquico, social, étnico... con una formación inicial tan deficitaria en aspectos diferenciales como la recibida.
- Por último, se plantean elementos no sólo organizativos y curriculares sino también de orden actitudinal. No tienen una representación clara de como se habrá de cambiar la actitud del propio profesorado respecto a la aceptación de la diversidad en toda su extensión.

En líneas generales, los profesores manifiestan un cierto grado de escepticismo, una cierta resistencia al cambio, una necesidad progresiva de adaptación a un modelo de escuela comprensiva y una tendencia a traducir las nuevas propuestas pedagógicas al modelo de práctica docente en el que se han formado y en la que se sienten seguros.

Cada uno de estos factores es un motivo de preocupación, a la vez que un condicionante en la adopción de cambios por parte del profesorado.

La formación puede ser un factor tan importante como el profesorado valora, en los momentos decisivos de adoptar cambios e innovaciones, pero sería simplista hacer recaer sólo en él, las causas del escepticismo, de la resistencia o de la comprensión de objetivos. La dificultad para adoptar medidas válidas que hagan posible un modelo educativo que contemple el pleno desarrollo educativo del individuo en primera persona adopta modos y aspectos muy complejos que se manifiestan en cada uno de los momentos en que se plantea el acto educativo.

Las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas son una primera fuente de información que hay que analizar, los pensamientos que las generan y los modelos que las sostienen son otros grandes focos de atención a los que hemos de acudir si se quiere conocer el porqué de las dificultades del cambio y los significados profundos de las actuaciones.

Las inquietudes, mostradas inicialmente por el profesorado, se han ido concretando a lo largo de los estudios posteriores que he realizado en esta investigación.

2.2. La práctica educativa que desarrolla el profesorado en los centros. Conclusiones del estudio empírico

El estudio exploratorio realizado sobre un colectivo de doscientos once profesores en activo de educación infantil y primaria, pone de manifiesto las cuestiones que más preocupan a este sector educativo. Tal como se ha expuesto, estas inquietudes abarcan aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales según una prioridad decreciente, pero no por ello menos importante para la consecución de objetivos educativos. El conocimiento de esta situación de partida ha orientado los pasos iniciales.

En mi itinerario investigador ha sido la espoleta que ha marcado el punto de salida: la necesidad de conocer qué se está haciendo en los centros para atender a los alumnos desde su individualidad en la práctica docente en general y qué se plantea, además, en la práctica particular de una estrategia organizativa y didáctica, de tal modo que se pueda hacer una representación más precisa de los fenómenos que suceden y esto ayude a comprender las situaciones y a plantear acciones de mejora.

Para poder obtener una visión holística de la práctica educativa que se desarrolla en las aulas y en los centros he preguntado al profesorado, en un sentido sintético: ¿qué es lo que hacen en las aulas para enseñar a sus alumnos? Esta información ha sido la base del estudio empírico, cuyas conclusiones se han expuesto ampliamente en el Cap. VIII y a continuación sintetizo.

Los datos obtenidos en este estudio empírico me permiten apuntar algunas conclusiones, desde la subjetividad de las opiniones del profesorado y la objetividad del tratamiento estadístico realizado.

- Los agrupamientos flexibles de alumnos es una modalidad organizativa de carácter didáctico que se practica entre un 40 a un 50% de los centros educativos.
- Los agrupamientos flexibles de carácter homogéneo se practica en mayor grado en los centros privados concertados cuando los implantan.
- Respecto al profesorado, el 50% de los docentes piensa que para atender debidamente las necesidades educativas de sus alumnos es necesario adaptar algún o algunos elementos del currículum. Un 25% del profesorado centra su intervención en cambiar o adaptar el método que usa y sólo un 10% considera que los cambios han de ser de tipo organizativo.
- Valoran positivamente los agrupamientos flexibles homogéneos en una tercera parte del profesorado. Un 25% considera que aún siendo una buena estrategia para estos fines, hay obstáculos que pueden transformar en negativa la experiencia y un 19% los considera negativos abiertamente.
- Respecto a lo que piensan sobre los agrupamientos flexibles heterogéneos, la cuarta parte creen que son positivos porque fomentan la interacción entre iguales. Otro 25% encuentra dificultades en su aplicación, así como en diversificar las actividades, los materiales, los objetivos y la atención a diversos grupos y un 15% piensa que son negativos.
- El profesorado conoce prioritariamente las estrategias consideradas de carácter individual y, casi con la misma frecuencia, dicen conocer las estrategias grupales (43%) y los agrupamientos flexibles (41%). A pesar de ello practican básicamente las de carácter individual.
- En cuanto a las actitudes ante el cambio y la Reforma educativa, los profesores están más dispuestos a hacer cambios en el aula o en el centro que a considerar positivos los grandes cambios propuestos en la Reforma educativa.
- Los planteamientos institucionales sobre la atención a la diversidad promovidos por la Reforma educativa no llevan necesariamente a la implementación de cambios en ese sentido.
- La concepción que tiene el profesorado de cómo atender a la diversidad de alumnos no es siempre paralela a su práctica docente.

- La práctica docente que se lleva a cabo en los centros gira en torno a dos dimensiones: el tipo de prácticas (unificadora/diversificadora) y el grado de implicación de estas prácticas como medida de tratamiento de la diversidad.
- La estrategia más frecuentemente utilizada (siempre o habitualmente) es la clase magistral en que se hace una exposición general al grupo – clase, se aplican los conocimientos con ejercicios iguales para todos, repitiendo al grupo aquellos aspectos no comprendidos u otra variante que repite o aclara dudas de forma individual (81%).
- La segunda estrategia aplicada más frecuentemente, dentro del marco de la clase magistral es la diversificación de actividades frente a los ejercicios iguales para todos.
- Un tercer grupo de estrategias que ponen en práctica los docentes como medio de diversificar la oferta educativa son, de más a menos homogéneas, las correspondientes a: *refuerzo fuera/dentro del aula, rincones, talleres, trabajo por contratos o combinaciones de éstas.*
- Los agrupamientos flexibles dentro del aula tienen muy poca incidencia (uno de cada diez); sin embargo, son frecuentes (en un 41%) como estrategia organizativo - didáctica de centro.
- Las valoraciones que el profesorado hace de los agrupamientos flexibles giran en torno a cuatro grandes ejes o dimensiones: los efectos que generan (dim1), los aspectos relacionales (dim.2), los aspectos curriculares (dim 3) y los aspectos organizativos (dim 4).
- El profesorado manifiesta el mayor grado de acuerdo respecto a los posibles efectos no deseables (dim 1) y la mejora relacional que proporcionan (dim2).
- Existe poca relación entre el pensamiento y la acción de los docentes.
- El profesorado valora las dimensiones de los agrupamientos flexibles de forma diferenciada según concepciones y tipo de centro.
- Los agrupamientos flexibles, practicados como actualmente se practican, no constituyen un medio adecuado para el tratamiento de la diversidad.

2.3. La práctica de los agrupamientos flexibles de alumnos. Conclusiones del estudio de caso

Las conclusiones hasta aquí expuestas no son más que una aproximación cuantitativa a la realidad de la práctica docente que desarrollan en las aulas aquellos profesores que han querido voluntaria y gustosamente dar a conocer su forma de actuar y así colaborar con ello a esclarecer todo aquello que viene ocurriendo en la “caja negra” que, según M. A. Santos (1990), es el centro educativo.

Para ahondar más en este primer conocimiento extensivo me he planteado la necesidad de realizar una intensa incursión en la vida de un centro y conocer de cerca aquellos elementos que precisaba, para ahondar en la realidad de esta estrategia organizativa y de voluntad didáctica.

Estas conclusiones se expresan desde un enfoque dilemático y contrastivo ya que además de describir los fenómenos que delimitan la práctica docente del agrupamiento flexible, se pone en contacto el pensamiento y la acción de los implicados y se señalan los dilemas que mantienen. Estas contradicciones, a pesar de la incoherencia que suponen de pensamiento, de acción o de ambos a la vez, son, en la mayoría de casos, la base sobre la que se sustenta la acción y el pensamiento de amplios sectores de docentes, de padres y de alumnos; por lo cual he creído importante hacerlos emerger, para que desde su conocimiento se puedan reconvertir acciones y pensamientos a la deseable coherencia interna que debieran tener las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva presento, a modo de síntesis, aquellas conclusiones que puedan ayudar a dar respuestas a las preguntas que me hacía al principio del estudio. El desarrollo completo del estudio y sus conclusiones pormenorizadas se describen en el Capítulo IX. Para mayor información véase dicho capítulo.

- En la concepción del profesorado integrante del estudio, los agrupamientos flexibles de los alumnos son un tipo de organización académica que permite realizar una subdivisión de los grupos/clase en grupos de menor ratio, en los que se puede hacer adaptaciones de objetivos, contenidos y actividades de mayor a menor grado según las necesidades de cada grupo. Cada uno de ellos se forma según criterio de homogeneidad en niveles de conocimientos y capacidades. El carácter flexible se concreta en el planteamiento inicial de promoción de los alumnos de un grupo a otro a lo largo del tiempo.
- Nacen de la constatación de fracaso ante los aprendizajes escolares en situación de grupo/clase y ante el deseo o necesidad de probar alternativas innovadoras a las clases tradicionales que mejoren las prácticas docentes y con ellas la atención a la diversidad

- La organización de este tipo de agrupamientos requiere considerar la capacidad de flexibilidad del centro como institución tanto desde la perspectiva organizativa como desde la curricular o la relacional. Si se quieren mantener los principios en los que se basan, habrá que plantearse no sólo los aspectos organizativos referentes a número de grupos que se deben formar, tipo de criterios para constituir grupos, espacios físicos, horarios, o cantidad de profesores o de alumnos por grupo sino que, fundamentalmente, habrá que plantearse cómo llevar a cabo la flexibilidad en los aspectos curriculares: programación, metodologías, recursos didácticos... o en los relacionales: transición de un grupo a otro, periodos de adaptación, de consolidación, interacciones sociales...
- El profesorado manifiesta una gran dificultad en expresar aquellas creencias, convicciones y valores que mantienen en sus prácticas docentes. Cuando lo hacen se expresan más en términos de deseos que de realidades. Se sitúan más ante las carencias de la estrategia que aplican que ante una reflexión profunda y sistemática sobre el modelo que ésta implica.
- A pesar de la complejidad y esfuerzos que requiere organizar y poner en funcionamiento los agrupamientos flexibles de alumno, el profesorado está más dispuesto a cambiar en estos aspectos organizativos que en los aspectos de fondo como son los aspectos relativos a los planteamientos curriculares y cognitivos, que hacen referencia a lo que hay que aprender o al mismo proceso y características del aprendizaje que lleva a cabo cada alumno.
- El profesorado, los alumnos e incluso los padres creen que los agrupamientos flexibles mejoran la calidad de la enseñanza que ofrecen o que reciben
- Este hecho causa satisfacción a los profesores porque facilita su tarea, recibe mayor satisfacción profesional y adquiere un mayor grado de seguridad y control de la situación grupal.
- Al alumno también le satisface por el hecho de que se siente más frecuentemente atendido por el profesor y tiene más posibilidades de no perderse en los aprendizajes y avanzar.
- Por último, satisface a los padres, como consecuencia de la percepción de que pueden mejorar las expectativas de progreso de sus hijos.
- Es una creencia compartida el que los cambios intergrupales son motivadores para el alumno y facilita la adaptación del currículum a las necesidades de progreso y de ritmo de trabajo de cada alumno.
- Es el profesorado el que encuentra grandes dificultades para llevarlos a cabo con la frecuencia deseada.

- Otra creencia común es la necesidad de llevar a cabo la orientación y el seguimiento de los progresos de los alumnos. Mantienen la concepción de que la tutoría y este seguimiento forman parte de los principios básicos de la estrategia y que, al no poder realizarlo de la forma sistemática que sería preciso, se deja de responder a la idea de potenciar distintos caminos, distintos itinerarios a diferente ritmo y diferente dificultad.
- No todo el profesorado comparte los valores propios de un modelo de educación comprensiva e integradora, en el que concepto de diversidad es bien aceptado y su tratamiento se ve como asumible por el claustro de profesores.
- El hecho de ser oficialmente el modelo adoptado por la Reforma del Sistema Educativo actual, no conlleva la constatación de una asunción del mismo por la totalidad del profesorado; antes bien, de las propuestas oficiales, se aceptan aquellas que se pueden materializar en la práctica a partir de las condiciones que la realidad de cada centro marca.
- Un factor claramente influyente y determinante es la gestión del tiempo.
- El número de profesores condiciona cada curso escolar las posibilidades de creación de grupos.
- Los espacios disponibles y las aulas que se habilitan para formar estos grupos no responden a un modelo de centro cuya arquitectura responda a las características de flexibilidad que requiere una diversificación de estrategias y de grupos que permitan hacer.
- La necesidad de tomar decisiones sobre un currículum suficientemente abierto como para responder a las diferentes situaciones grupales e individuales no siempre es compartido por los distintos implicados.
- Cuando se debiera implementar una metodología de carácter cíclico y progresivo que permitiera avanzar de forma continuada a cada alumno, desde las aportaciones del trabajo grupal e individual, se desarrolla en los grupos la misma metodología que en los grupos/clase tan sólo con pequeñas adaptaciones, sobre todo en los grupos con mayores dificultades.
- La falta de materiales didácticos elaborados desde la perspectiva de una verdadera capacidad diversificadora, también es un condicionante importante en este proceso.
- Se parte de un modelo de interacción profesor-alumno, basado en la individualización más que en la interacción grupal.

- Los beneficios de la organización social del trabajo no se valoran en su plenitud, puesto que se priorizan aquellos aspectos de orden, disciplina y concentración que más favorecen el trabajo individual y que, por supuesto, no fomentan el trabajo en grupo.
- Este último se basa en el intercambio de conocimientos, experiencias, procesos realizados en común y esto genera movimiento y acción en las aulas.
- Las relaciones afectivas mejoran entre profesor-alumno, pero se ven obstaculizadas o bien influidas por la escasez de seguimiento y orientación de los procesos que el profesorado puede llegar a realizar a través de las tutorías.
- Se da un mayor grado de atención individual al alumno al disminuir la heterogeneidad de los grupos y al facilitar la tarea, con ello, al profesor.
- La evaluación interactiva profesor-alumno se da de forma continua introduciendo elementos afectivos y de relación que repercuten, generalmente, en sentido positivo e indirectamente en los aprendizajes.
- Un efecto no deseado es el reunir en los grupos de más dificultades aquellos alumnos que provienen de medios socio-culturales más desfavorecidos y cuyas conductas y motivaciones no se ajustan al modelo escolar.
- El profesorado señala la necesidad de formación que generan los agrupamientos flexibles como una estrategia que supone una innovación respecto a la organización grupo/clase y a la metodología desarrollada en ella.
- Se genera un sentido positivo de equipo docente y de trabajo, ya que impulsa al profesorado a ir perfeccionándose con un trabajo reflexivo y coordinado.
- En cuanto a flexibilizar los grupos, los cambios son escasos y se dan más en sentido descendente que ascendente. La permanencia de los alumnos en un grupo determinado hace aumentar las posibilidades de encasillamiento según niveles de conocimientos y esto es percibido por el alumno y por sus padres como un efecto no deseado.
- Los aspectos más académicos de obtención de resultados se han mostrado insuficientes desde la perspectiva cuantitativa pero no así desde la cualitativa ya que se han valorado más los procesos que los resultados propiamente dichos.
- Por último, deseo destacar que los aspectos organizativos de los agrupamientos son los que más tiempo ocupan y preocupan a los profesores. Esto provoca un decantamiento de esfuerzos en los aspectos curriculares y relacionales que es preciso reconsiderar.
-

- Se manifiestan dilemas entre pensamiento y acción que requiere estar alerta. Junto a este factor dilemático del profesorado, es necesario considerar lo que he dado en llamar condicionantes organizativos y de gestión que facilitan u obstaculizan el desarrollo de la práctica docente en un sentido o en otro.
- En el Cap. IX se presentan en cuadros (nº 9.20, 9.21 y 9.22) el contraste dilemático realizado entre aquello que el profesorado piensa, desea, cree que ocurre, o que ha de ocurrir y lo que en realidad sucede; y, en el mismo sentido, la visión del alumnado y la de los padres como sectores implicados.

2.4. Conclusiones generales. Una visión de conjunto sobre el tratamiento de la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos.

En las revistas de difusión pedagógica más recientes se ofrecen al profesorado números monográficos sobre la forma de atender a la diversidad, y en esta tarea, en cualquier caso, siempre se trata el tema de los agrupamientos flexibles de alumnos como una estrategia organizativa y didáctica que ocupa un lugar privilegiado entre las otras propuestas alternativas.

En una de ellas J. Agelet, E. Bassedas y otros (1997: 41-42) desde su visión de asesores psicopedagógicos, se plantean la necesidad de analizar esta estrategia ya que *son uno de los recursos más comunmente usados en los ámbitos escolares en el momento de establecer estrategias para atender a la diversidad del alumnado... bien sea en las etapas iniciales de escolarización o en la secundaria obligatoria*. Entienden, desde su visión práctica de la asistencia a los centros, que es *conveniente no sólo considerar las características del recurso en sí, sino también todos aquellos principios o razones psicológicas y pedagógicas que puedan estar en la base dichas propuestas*.

Concretan las numerosas demandas que reciben como miembros de equipos de asesoramiento psicopedagógico (EAP) en dos tipos: a) *las de aquellos centros que disponen de agrupamientos flexibles y se continúan cuestionando los resultados obtenidos* y b) *la demanda que se orienta hacia la creación de agrupamientos flexibles como posible recurso para mejorar los resultados escolares de todos los alumnos*.

Estas afirmaciones, desde la intervención actual en los centros, no dejan de confirmar la información que he obtenido hasta el momento.

Si los agrupamientos flexibles de alumnos causan interés a los profesores y los practican como una estrategia pedagógica para lograr los fines educativos que se proponen, creo conveniente acabar la descripción de conclusiones exponiendo, en un último ejercicio de síntesis, aquellos aspectos más relevantes de lo obtenido en esta investigación.

Son aquellas aportaciones que pudieran ser, en un presente o en futuro próximo, elementos claves para el análisis de una estrategia que se extiende entre el profesorado como un recurso, preferente, de lograr una práctica educativa adecuada a las diferentes necesidades educativas que presentan sus alumnos.

Siguiendo un esquema expositivo deductivo señalaré las inquietudes generales del profesorado en torno a la atención de la diversidad en los centros, las tendencias de su práctica educativa en los centros y en el aula y el modo particular de agrupar flexiblemente a los alumnos como un medio de llevar a cabo el tratamiento de las diferencias educativas individuales.

► **Inquietudes generales en torno a la atención a la diversidad en los centros.**

- Existe, actualmente entre el profesorado, una preocupación muy prioritaria ante el modo de llevar a cabo el principio de la atención a la diversidad y del tratamiento que deben dar a la gran variedad de diferencias individuales que presentan sus alumnos en las aulas.
- Se hacen preguntas como: *¿De qué modo puedo atender las diferencias interculturales, físicas, psíquicas, socio-económicas y tantas otras variantes y combinaciones que a diario me encuentro en el centro? ¿Con qué recursos materiales, funcionales y, por supuesto, humanos cuento...?*
- Aparecen inquietudes sobre la propia formación, a pesar de haber una amplia oferta formativa y una presencia masiva a las actividades formativas se sienten poco preparados para una tarea docente que está cambiando sin que ellos hayan participado íntegramente en esos cambios o incluso sobre el modo de llegar a adquirir todos y cada uno de los profesores de los Claustros actitudes de apertura ante la diversidad.

En general y, a pesar de existir una amplia tradición en Cataluña de innovación y renovación pedagógica se manifiestan escépticos respecto al logro de unas prácticas educativas plenamente adecuadas a cada uno de los alumnos en un marco de escuela comprensivo. Participan inicialmente de las propuestas de innovaciones que se les plantea desde la Administración educativa con una mezcla de predisposición y resignación por lo nuevo. Pero se observa una cierta resistencia al cambio en los centros explícita o implícita, debido a la interacción de diferentes factores: los factores relacionados con la organización y gestión de los recursos materiales, funcionales y humanos que lo facilitan y los relacionados con el ámbito personal de los implicados. Así para cambiar en algún aspecto es necesario comprender lo que se hace, lo que se pretende hacer y la necesidad del cambio, de lo contrario si existe en algún aspecto confusión no puede haber asunción real de los mimos.

Se observa, a su vez, una tendencia a practicar aquellas alternativas pedagógicas que más fácilmente se adaptan a la forma de enseñar que el profesor más ha practicado.

► La práctica educativa en el centro y en el aula.

- A pesar de no ser concluyente la investigación, realizada hasta el momento, sobre la eficacia de los agrupamientos flexibles en la consecución de una mejora en el rendimiento académico de los alumnos, se siguen planteando en los centros como recurso para superar el “fracaso escolar” y atender a la diversidad.
- Entre el 40% y el 50% de los centros estudiados practican esta estrategia como medio de tratar los diferentes ritmos de aprendizaje y de mejorar así los rendimientos académicos.
- El criterio de homogeneidad es preferido ante el de heterogeneidad en el momento de plantearse esta estrategia en materias básicas e instrumentales.
- Los profesores de poca experiencia docente son más reticentes a participar de ellos o a propulsarlos que los de mayor cantidad de años en la docencia.
- Los centros de dos o más líneas, de centro de ciudad o de suburbio, tienden más a aplicar este tipo de agrupamiento basado en la homogeneidad, siendo los centros rurales más propensos a practicar agrupamientos de carácter heterogéneo, más próximo al modelo de escuela unitaria, donde un profesor o profesora atendía a alumnos de distintas edades en una sola aula.
- La composición de las aulas, tanto en número como en distribución de diferencias individuales que se deben atender, condiciona el tipo de tratamiento que se pone en práctica; prioritariamente, con los alumnos que no tienen alternativas previstas en el sistema educativo. (Entiéndase grupos de apoyo, adaptaciones curriculares o modificaciones curriculares individuales, educación compensatoria...)
- El 50% del profesorado piensa que un primer aspecto que hay que considerar en el tratamiento de la diversidad es la adaptación del currículum a las necesidades que van presentando los alumnos, así como los materiales curriculares que se han de adaptar. Una cuarta parte hace recaer la posibilidad del tratamiento en el cambio de método y una décima parte cree que lo importante para lograrlo son los cambios organizativos.

- Sin estos elementos, los planteamientos institucionales que se hacen, en la cuarta parte de los centros educativos aproximadamente son infructuosos, ya que no dejan de ser principios reconocidos por todos los implicados pero se mantienen lejanos a la realidad de las aulas.
- El resto de los centros o no se plantea el tratamiento de la diversidad como prioridad en el momento de recogida de la información (34%) o no está satisfechos con su puesta en práctica (17%). Algunos no nos han contestado.
- Podemos considerar que los planteamientos institucionales de los centros, en la actualidad, son bastante independientes de las prácticas docentes individuales. Existe un divorcio frecuente entre la reflexión y la práctica.
- Están más dispuestos a hacer cambios en su práctica docente de aula que a implementar los cambios propuestos por la Reforma en los centros.
- En sus aulas la estrategia más frecuentemente utilizada es la clase magistral y la aplicación de los conocimientos recibidos a través de ejercicios y libros de texto (81%).
- El resto de estrategias que se emplean se pueden considerar de más unificadora a más diversificada, siendo menos frecuente las más diversificadas.
- El profesorado conoce en mayor porcentaje las estrategias individuales (90%) y menos las grupales (43%).
- Existe una relación dilemática entre lo que piensan y lo que hacen en las aulas y en los centros.

► **El tratamiento de la diversidad desde los agrupamientos flexibles**

- Los profesores en un 41% conocen los agrupamientos flexibles en sus principios y en sus prácticas, además de otras estrategias alternativas.
- Tienen dificultades para expresar sus creencias, concepciones y valores respecto a esta estrategia debido, al parecer, a la escasa reflexión que existe en torno a ella.
- No todo el profesorado comparte los mismos valores sobre el modelo de educación comprensiva e integradora, por lo que se actúa de forma diferente aún adoptando acuerdos comunes de Claustro.
- Se organizan en los ciclos educativos o entre clases, llamándose agrupación paralela al subdividir dos clases del mismo nivel, pero son poco frecuentes dentro de un grupo/clase en la propia aula.

- Su organización es compleja y supone priorizar los recursos del centro hacia los objetivos que se proponen. Los recursos humanos (nº de profesores que se puedan dedicar), materiales (materiales didácticos y recursos diversificados) y funcionales (tiempo, espacio, trabajo en equipo y coordinación del profesorado...) condicionan su puesta en marcha y su funcionamiento.
- Se plantea su práctica en la creencia de que mejoran la calidad de la enseñanza, al reducir el número de alumnos y aumentar las ocasiones de interacción profesor- alumno. Esta idea se mantiene constante en los estudios revisados y en el estudio de caso llevado a cabo en el centro.
- También es constante el que no supone una mejora tangible en los resultados académicos de los participantes. Tan sólo se constatan mejoras de carácter cualitativo y de relación.
- Los cambios previstos desde su condición de flexibles son motivadores y respetan los ritmos de aprendizaje y promueven un progreso continuo.
- Sin embargo, en la práctica del centro, se observa que en la realización de los cambios intervienen dos factores que los condicionan: el momento de realizarlos (habría de llevarse un buen seguimiento del alumno para saber cuando) y las condiciones del cambio (el alumno debería incorporarse en cualquier momento del curso a un grupo en condiciones óptimas de integrarse en él y continuar progresando).
- La tutoría y el seguimiento individual del progreso del alumno son dos elementos claves para lograr la eficacia buscada en los agrupamientos. La falta de realización sistemática de ambos obstaculiza las posibilidades de flexibilizar los grupos y cumplir la finalidad de los mismos: permitir el progreso continuo de cada alumno.
- En un 63%, el profesorado expresa recelos en torno a su posibilidad de volverse rígidos y encasillar a los alumnos en grupos determinados sin permitir la promoción a grupos superiores. En la realidad del centro se confirma un alto grado de rigidez y poca promoción de los alumnos hacia grupos de superior conocimiento.
- Los centros públicos difieren de los privados en la consideración de rígidos. Los primeros son más críticos que los segundos.
- En un 43% valoran la alternativa de agrupar a los alumnos heterogéneamente para aprovechar la riqueza educativa de las diferentes capacidades de los componentes del grupo. En el centro, al igual que expresaba el resto de los profesores encuestados no valoran sus posibles beneficios y, en cambio, ven su clara similitud con la organización de los grupos/clase según edades

escolares que no representan ninguna novedad y mantienen los inconvenientes por ellos conoci

- Cabría esperar que los profesores que conciben el tratamiento de la diversidad desde intervenciones de tipo curricular y que son favorables a los planteamientos de la reforma en este tema, estuvieran de acuerdo con la necesidad de replantearse los contenidos, la metodología, las relaciones y las estrategias de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan en los grupos, pero al parecer, y según los datos obtenidos, no es así.
- La realidad del centro aporta la misma constatación: los profesores hacen pequeñas adaptaciones en las actividades que se proponen a los alumnos, siguiendo el método de exposición magistral en cualquiera de los grupos. Sólo los grupos de menor nivel varían sustancialmente la programación y la metodología, que en el caso estudiado, es adaptada y cíclica.
- Existe en cualquiera de los casos un mayor grado de satisfacción en la tarea docente que explica, en gran parte, la valoración positiva que se hace de los grupos.
- Así mismo los alumnos que participan de los grupos de menor nivel de conocimientos se sienten mejor atendidos que en la situación organizativa de grupo/clase, siempre que se establezca un clima relacional entre los grupos en el que se potencie la autoestima de cada uno de los participantes en cualquier grupo. De no lograrlo, este tipo de estrategia puede constituir un peligro de segregación.
- Tanto los profesores partidarios como los no partidarios de los agrupamientos flexibles homogéneos, no varían sus prácticas docentes con los alumnos. Mantienen la misma forma de enseñar y de aprender en una organización distinta al tradicional grupo/clase.
- En general, no son una innovación respecto a la forma de enseñar y de aprender propia de un grupo/clase en la que la enseñanza se dirige al grupo como si fuera por sí mismo una entidad, en estos grupos se aumenta en cierto grado la adaptación curricular y menos la metodológica.
- Generan, de forma ineludible, en el centro el trabajo en equipo de los profesores y su coordinación.
- Como toda estrategia o recurso que se pone en manos de un docente para lograr hacer progresar a sus alumnos, ésta presenta aspectos positivos que se mueven en esa dirección y aspectos que, por el contrario, actúan en sentido contrario.

Analizados los pros y contras de los agrupamientos flexibles de alumnos, he constatado, a lo largo de la investigación, que el profesorado los adopta con la convicción de que les ayudará a conseguir los fines educativos que se proponen. Los plantea como innovación respecto al grupo/clase que viene practicando. Moviliza gran parte de los recursos del centro para establecer una estructura organizativa que les dé cabida y cuando ésta ya está en marcha, los elementos curriculares, que deben dar sentido al tratamiento de la diversidad en los grupos, ven comprometida su puesta en práctica por un amplio abanico de factores que mediatizan la buena voluntad del profesorado y la actitud positiva que pudieran tener hacia ellos como innovación.

Entre ellos se puede citar: la existencia de procesos superficiales de reflexión en torno al modelo educativo que se propone, en contraposición a aquellos procesos que cuestionan

en profundidad la tarea propuesta y el modelo al que responde o bien, la existencia de dilemas entre el pensamiento y la acción del profesorado que los practica, que permite establecer dos niveles de análisis de la acción diferenciados: el de los pensamientos y creencias y el de la actuación concreta a la que debiera dar lugar. El profesorado tiende a desear que su actuación responda a los intereses educativos de los alumnos, aunque no siempre lo confirme el análisis de la práctica. La poca flexibilidad e inadaptación del marco organizativo-administrativo del centro o bien del contexto social obstaculizan el buen logro de la flexibilidad y de los fines integradores que el profesorado persigue de los mismos.

Podría sintetizar lo hasta aquí expuesto diciendo que a pesar de haber sido cuestionada la eficacia del criterio de homogeneidad con que se llevan a cabo los agrupamientos estudiados, de haber alertado la bibliografía científica de los posibles peligros de segregación y de percibir de forma, generalmente intuitiva, las frecuentes críticas a la falta de flexibilidad de los mismos, que la práctica de ellos conlleva en la realidad de los centros, el profesorado los practica frecuentemente en la primaria y en los primeros ciclos de la enseñanza secundaria obligatoria, si bien se replantea también, con bastante frecuencia, su eficacia.

En la línea de responder a la pregunta que ha presidido esta investigación: “¿son los agrupamientos flexibles un modo de atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos?” Creo estar en la situación de poder ofrecer una información bastante aproximada sobre la realización de esta estrategia y responder que, tal como se expresa el profesorado acerca de su práctica y tal como se están realizando, se hallan en una situación crítica en la que, sin el necesario replanteamiento de principios, métodos, currículum, tutorías, conocimiento del modo de aprender de cada alumno en particular y del grupo en general y aplicación de materiales diversificados según distintas necesidades individuales y grupales... no podrá ser objeto de la debida consideración como medida eficaz de tratar la diversidad por parte de un profesorado que pretenda atender a todos y a cada uno de sus alumnos. Si no que se mantendrá una estrategia básicamente organizativa que, perdiendo su finalidad didáctica, enmascarará prácticas docentes unificadoras que reproducirán las dificultades que inicialmente quería el modelo de escuela comprensiva superar.

3.- Sugerencias para las distintas audiencias.

Una línea investigadora de tendencia evaluativa, como la que se viene desarrollando, no puede dejar de contemplar una de las facetas más importantes de su cometido: el planteamiento de mejoras, a la luz de los datos obtenidos.

Las demás facetas como la detección del problema, el establecimiento de una estrategia de evaluación que contempla el modo más eficaz de obtener la información requerida, el análisis y su interpretación son fases, sin duda, básicas para un objetivo principal: potenciar aquellos elementos de la situación analizada que, por su eficacia y conveniencia, se deben mantener o, en el caso de detección de disfunciones o de mejores posibilidades, mejorar la situación de partida.

Son dos posibles situaciones que convergen en sus planteamientos: los de aumentar la calidad de la enseñanza que se ofrece en los centros educativos.

El concepto de retroalimentación que comporta la evaluación que busca el conocimiento y la mejora de las situaciones educativas es el que quisiera adoptar en el momento de llevar a cabo las sugerencias que quiero exponer. En ellas tendrán cabida tanto el primer como el segundo supuesto.

Trataré, en primer lugar, de ofrecer a los centros educativos que deseen abordar por primera vez, el agrupamiento flexible de alumnos, como medio para llevar a cabo el tratamiento de la diversidad en sus aulas, un posible plan de intervención que responda, desde la práctica a los planteamientos institucionales (P.E.C, P.C.C...) que los centros hacen del principio de atención a la diversidad.

Y, en segundo, orientar a aquellos centros que, una vez iniciados en este tipo de agrupamientos, les inquietan algunos de los aspectos que conlleva su práctica y desean mejorarla. Para ello describiré un posible plan de evaluación y mejoras en el que se contemple, a partir de un modelo de intervención, aquellos elementos que es conveniente reconocer como positivos en el logro de los objetivos y que, en cualquier caso, es necesario desarrollar y potenciar y aquellos otros que sean motivo de orientación y asesoramiento en la mejora del tratamiento a la diversidad, según el conocimiento adquirido en esta investigación, para cada uno de los sectores educativos implicados.

Mi propuesta parte de un modelo sistémico que contempla el tratamiento de la diversidad desde una práctica coherente con las concepciones que las sustentan. Está dirigido a los protagonistas de la acción educativa. Tiene como eje central al alumno y se concreta en tres grandes dimensiones: la organizativa, la curricular y la relacional.

Por último se dirige a las siguientes audiencias y tiene por interlocutor: a los centros educativos que, como institución, se inician en esta estrategia o a los centros que una vez iniciada la evalúan y la mejoran, a sus equipos directivos, a los equipos

docentes y a la administración educativa que interviene desde la vertiente de la formación del profesorado y la innovación.

Las sugerencias que me atrevo a ofrecer parte de dos premisas: la necesidad de autonomía del profesorado y el logro de la coherencia educativa.

Respecto a la primera el profesorado debe ser autónomo profesionalmente si quiere ser protagonista de la tarea educativa. Debe actuar por sí mismo dentro de un marco normativo y de consenso. Debe adquirir criterios en su tarea desde una base de conocimiento de su práctica y la del colectivo en el que participa. Saber qué está haciendo, por qué lo hace y cómo son aspectos imprescindibles que debieran estar siempre presentes en la acción educativa.

En segundo lugar estos criterios que permiten la autonomía profesional no pueden ser individuales si no que requieren el acuerdo y la plasmación coherente en una línea de actuación conjunta de cada Claustro de profesores.

Sólo en este contexto adquiere significado la necesidad de autoevaluación para poder conocer lo que ha pasado, lo que pasa o pasará en las aulas y en los centros. Este análisis aporta el conocimiento necesario que junto con la actitud personal y colectiva precisa, lleva a mejorar de forma natural la práctica docente.

En este marco de actuación se puede pretender llegar a una coherencia educativa que supere las individualidades en la acción y con ellas los efectos perniciosos en los aprendizajes de los alumnos.

Al fin y al cabo sin los alumnos no se justifican ni la existencia de profesores ni la de centros educativos.

Dentro de esta coherencia en la acción planteo un modelo de intervención que contempla: un primer elemento personal: al alumno en el centro de la acción, al equipo directivo como elemento dinamizador de procesos, al equipo docente como implicado directo en las prácticas docentes, un segundo relacionado con la práctica docente y las concepciones que las sustentan para pasar en un tercer lugar al análisis de los elementos que configuran esa práctica: elementos organizativos, curriculares y relacionales.

Todo ello desde la perspectiva de los diferentes sectores implicados en los procesos de tratamiento de la diversidad. No podemos hacer recaer la responsabilidad exclusiva de ellos al profesorado, otros factores intervienen de forma relevante en ellos. (Véase fig. nº 10.6.)

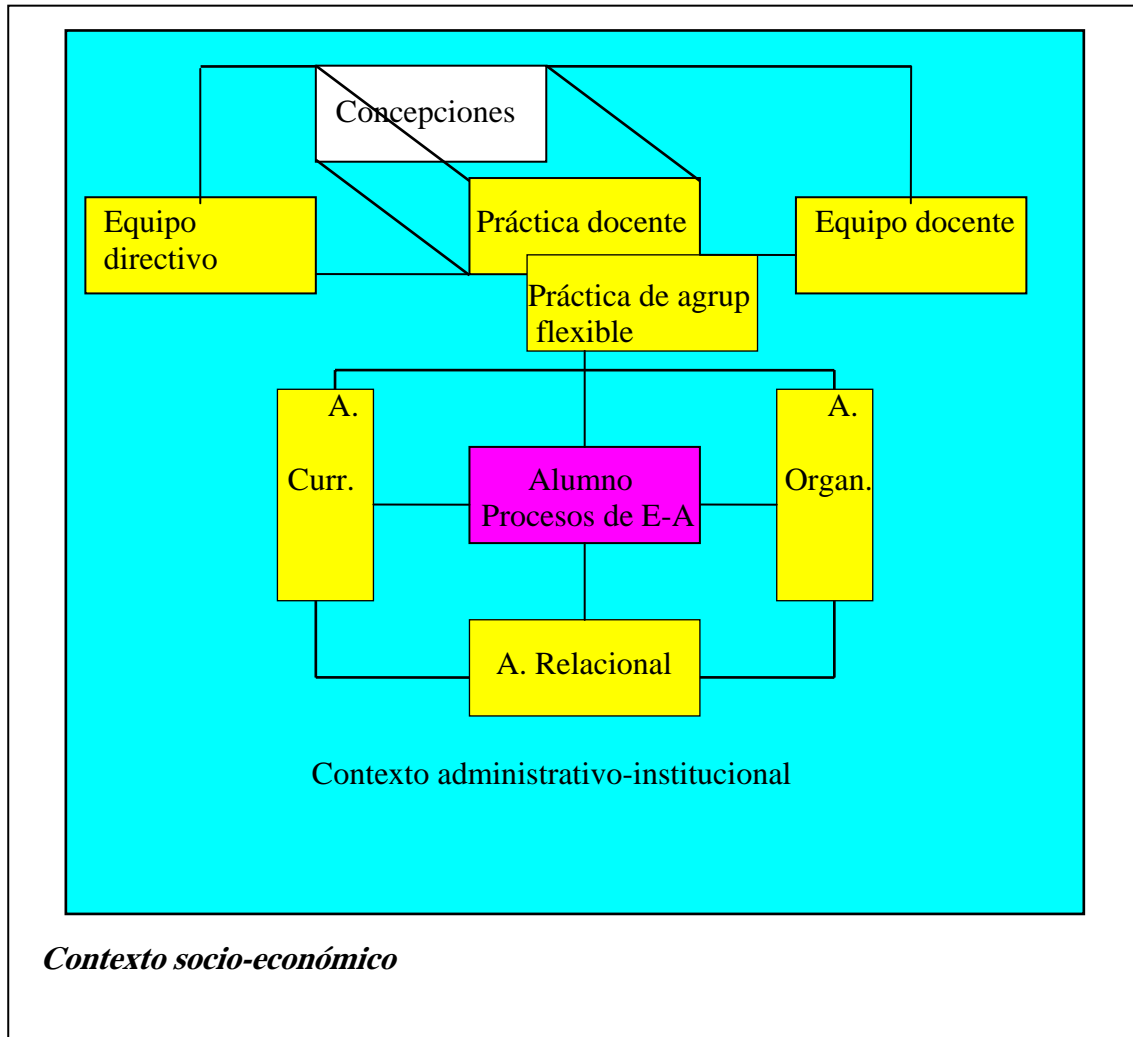


Fig. nº 10.6. Modelo de intervención en los centros educativos.

3.1. Sugerencias para implementar los agrupamientos flexibles de alumnos como una innovación organizativo-didáctica para atender a la diversidad en el centro educativo.

Tal como he señalado en las conclusiones, los agrupamientos flexibles de alumnos están siendo, cada vez más frecuentemente, implementados en los centros como el medio (En los primeros ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria quizá el principal) de llevar a cabo un tratamiento posibilista de atender a la diversidad de alumnos.

En cualquier caso se practican en la creencia de que la agrupación homogénea de los alumnos es una vía realista de tratamiento de la diversidad. Se enfocan más como una innovación organizativa respecto a la organización de grupo/clase o de crédito común en la ESO que como una innovación curricular y didáctica.

El profesorado los practica pero no sin recelos. Valoran las mejoras organizativas que aportan: disminución de la ratio, posibilidades de organización de grupos de semejantes niveles de conocimientos que el profesorado atiende más frecuentemente y con mayor satisfacción e intuye algunos posibles efectos emocionales y relacionales que la bibliografía al uso desde hace tiempo viene alertando.

A pesar de ello se plantean con el deseo de dar respuesta a la diversidad. En los Claustros de profesores se proponen los agrupamientos flexibles como una innovación organizativa que comporta innovación curricular y metodológica. Sin embargo, la realidad de la práctica docente cotidiana va obviando progresivamente aspectos didácticos y curriculares que estaban al inicio de la propuesta innovadora. Va quedándose en segundo término el necesario replanteamiento de principios, de los métodos, de la adaptación del currículum, del seguimiento del progreso del alumno a través de tutorías sistemáticas, o de la necesidad de profundizar en el conocimiento del modo de aprender de cada alumno en particular y del grupo en general para poder aplicar materiales diversificados según distintas necesidades individuales y grupales...

Sin este aspecto didáctico, la innovación organizativa que suponen los agrupamientos flexibles no es más que una movilización estéril de esfuerzos que no puede ser considerada como medio para atender a todos y a cada uno de sus alumnos.

En este contexto de práctica docente que se lleva a cabo en los centros educativos de primaria y que mantiene su reflejo en los primeros ciclos de la ESO, es donde quiero aportar algunas sugerencias orientadoras para comenzar con buen pie, en el caso de aquellos centros que los quieran implementar por primera vez como una verdadera innovación organizativo-didáctica y también para aquellos centros que iniciados en su práctica resuelvan declararlos como objeto de evaluación para llegar a su mejora. En cualquiera de los dos casos seguiré el modelo y la estrategia de intervención para innovar en los centros descrita en el cap.IV.

3.1.1. El centro educativo que inicia su experiencia en el agrupamiento flexible.

Cuando un centro se plantea llevar a la práctica el principio de atención a la diversidad, recogido en su proyecto educativo como un gran principio aceptado y acordado por todos sus componentes, le supone entrar en un proceso complejo que moviliza a todos los elementos de la organización: recursos humanos, materiales, funcionales y sobre todo a los elementos curriculares relacionados, estrechamente, con el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje.

Por otro lado, conlleva no sólo una movilización de recursos organizativos y curriculares sino también un replanteamiento y revisión de prácticas habituales y, en cierto grado rutinarias, que en el proceso pueden o deben ser cambiadas. Diremos, pues, que este planteamiento lleva a innovar prácticas docentes, que procedentes de un modelo anterior de escuela deben adaptarse a un modelo actual de carácter comprensivo e integrador.

Sabemos que las reformas sólo llegan a calar en aquellos sujetos o instituciones especialmente predisuestos a recibirlas de modo favorable, esto es, creyentes con anterioridad, cuyas creencias y prácticas vienen a ser confirmadas, reconocidas y en alguna medida enriquecidas por las ideas y propuestas planteadas por ellas (Escudero, 1997:17).

En cambio, el profesorado resistente a los cambios conoce muy bien la necesidad de obviar la reflexión profunda, en torno a sus prácticas o las del centro o argumentar en contra de cualquier aspecto que pueda suponer revisión de lo cotidiano, de lo acostumbrado. Una razón pudiera ser que estos planteamientos sobre su práctica docente suelen inducir a la insatisfacción profesional y, con ella, a sugerir la necesidad de cambio y de mejora que les produce inquietud profesional y, en ocasiones, angustia personal.

A pesar, de este continuo equilibrio de fuerzas, los centros suelen hacer realidad en sus aulas el tratamiento de la diversidad a través de muchas y variadas estrategias de organización social del trabajo contemplando la posibilidad de conocer las necesidades individuales y sociales de cada uno de los alumnos y tratar de darles, de este modo, la respuesta curricular y relacional que precisan.

De entre ellas y tal como vengo señalando, desde el punto de vista del profesorado, los agrupamientos flexibles son, en la actualidad, una de las estrategias que con más frecuencia adoptan para realizar este tratamiento.

En los centros de educación primaria se alternan con otro tipo de estrategia como los llamados “rincones de trabajo” o los grupos de trabajo cooperativo, pero siguen ocupando entre un 40% a un 50% de la frecuencia, si bien se aplican, no sólo en forma de multinivel o varios grupos de niveles de conocimientos semejantes, sino también en clases desdobladas según una o varias materias, o grupos homogéneos para actividades o materias instrumentales concretas y de forma puntual (Pujol, y Figueras, 1994).

En los centros de enseñanza secundaria obligatoria se practican en forma de créditos variables o en créditos comunes para llevar a cabo aspectos instruccionales y se valoran como aspectos positivos que ha promocionado esta Reforma (Moix,1997).

Desde esta perspectiva, los agrupamientos flexibles de alumnos son una innovación organizativo-didáctica encaminada a atender a la diversidad, si suponen una flexibilización de la oferta educativa desde el ámbito organizativo, el curricular y el relacional.

El centro que así lo entienda y quiera adoptarlos como práctica educativa para tratar esta diversidad, es necesario que se plantee su aplicación a partir de la elaboración de un modelo de intervención que contemple:

- a) Al equipo directivo como motor del cambio y gestor de las innovaciones.
 - Elaboración de una estrategia de innovación
- b) Al equipo docente como elemento clave de los procesos de enseñanza.
 - Aplicación de un modelo innovador de agrupamientos flexibles
- c) Otros sectores implicados de la comunidad educativa.
 - Apoyo,valoración y reconocimiento del resto de la comunidad educativa.

a) El equipo directivo como motor del cambio y gestor de las innovaciones.

Existe, en la bibliografía sobre el tema, un claro consenso en torno a la importancia del directivo y a su liderazgo en los centros. En este caso, parece ser determinante el papel que el equipo de dirección desarrolla en los procesos de innovación generados.

Sin la promoción o el apoyo de los mismos, la innovación en caso de surgir, tiene escasas probabilidades de consolidarse y de convertirse en parte integrada de las prácticas del centro. De ahí que, en éste como en otros casos, haya de dirigir la mirada hacia el equipo directivo del centro que es quien ha de impulsar aquellos procesos de revisión y mejora que aporten elementos para fundamentar la innovación.

Es a partir de esta fundamentación (cambiar por cambiar no tiene sentido), cuando se impone la elaboración de una estrategia adecuada a la situación, al momento, a los participantes, que posibilite un proceso de implementación de aquello que queremos innovar.

El tiempo y el esfuerzo dedicado a la toma de conciencia sobre el objeto y la necesidad de innovación no son un aspecto trivial, sino que aporta elementos para obtener una visión amplia y profunda de lo que quiere el centro como tal: implementar, cómo hacerlo, valorando los recursos en el momento de la propuesta y en una planificación a medio plazo, cuándo, es decir, la oportunidad de hacerlo y sobre todo el porqué, explicitando las razones que mueven a la acción. De lo contrario, los equipos docentes y las propuestas innovadoras que pudieran llevarse a cabo se frustran en un ir y venir sin dirección ni rumbo fijo, quemando las naves del deseo y las ganas de cambiar, que tan difícilmente se activan.

El equipo directivo en el momento de la elaboración de la estrategia para poner en práctica los agrupamientos flexibles en un centro que los inicia tendrá en cuenta que:

•Haya una necesidad real de cambiar.

¿Por qué cambiar?	Razones positivas	Razones negativas
¿Por qué esta forma de agrupamiento?		
¿Y no otras?: Rincones Talleres Trabajo cooperativo Proyectos		

✓ Esta necesidad ha de ser sentida por todos o gran parte de los implicados en los agrupamientos flexibles.

Pueden ser propuestos por un profesor o un equipo de profesores que sienten esa necesidad, pero debe ser asumida por todo el Claustro y sectores implicados si se quiere llevar a buen término. De lo contrario se impulsan innovaciones, que pretenden llegar a internalizarse en las prácticas del día a día y se transforman, tan sólo, en experiencias innovadoras, puntuales, promovidas por un solo sujeto o un grupo pequeño de sujetos, que posteriormente abandonan, ante la lentitud que todo cambio supone y ante las dificultades, que no son pocas, de llevar a cabo una innovación, en el sentido más propio del concepto.

•El cambio esté fundamentado.

¿Se ha buscado información / formación sobre este tipo de agrupamiento?	Sí/No	¿Quién o quiénes lo proponen?
¿Se ha concretado en un proyecto?	Sí/No	¿Dónde?

✓ Debe realizarse un análisis de la situación de partida.

Conocer la práctica educativa actual del centro para poder cambiarla, de lo contrario siempre se partirá de cero, reiniciando procesos que ya pueden considerarse superados. Sería deseable que en el centro se hubiera creado la necesidad de revisar y valorar todo aquello que se impulsa y se lleva a cabo, dentro de un marco de cultura evaluativa. En él se puede fundamentar o abandonar la idea de adoptar los agrupamientos flexibles como medida de tratamiento de diversidad.

- **El objetivo del cambio esté consensuado por el profesorado, los alumnos y los padres.**

¿Todo el Claustro de profesores asume los agrupamientos flexibles?	Sí/No	¿Algún sector del profesorado no?
¿Se ha dado a conocer a alumnos, padres y profesorado?	Sí/No	¿Quiénes informan?
¿A través de qué medios formales y/ o informales se llega al consenso?	Formales	Informales

✓ Cada uno de los sectores implicados debe tener amplio conocimiento de la propuesta y de lo que supone su adopción. No sólo es necesario que los profesores conozcan a fondo el modelo de flexibilización de grupos que se va a adoptar y sus consecuencias educativas, sino que se ha de dar cumplida información a los alumnos, en primer lugar, para implicarlos en el proceso y negociar con ellos aspectos de su más directa incumbencia y a los padres, que deben participar de las intenciones y de las propuestas concretas de actuación curricular, organizativa y relacional.

De no ser así, la aceptación de esa flexibilidad organizativa y curricular es difícilmente aceptada y peor compartida.

- **Se planifique, ejecute y evalúe la práctica de agrupamiento flexible propuesta**

<p>¿Se integra en el plan anual como un plan a corto, medio o largo plazo?</p>	<p>Sí/No</p>
<p>¿ Se ha realizado un estudio realista de los recursos humanos, materiales y funcionales?</p>	
<p><i>Recursos organizativos con que se cuentan:</i> N° de profesores: N° de alumnos: Espacios Tiempo Intervención equipo directivo Intervención Consejo escolar Materiales</p>	<p>N° grupos:</p>
<p><i>Recursos curriculares:</i> Metodología diferenciada Materiales diversificados Programación diversificada Cambios Tutoría</p>	
<p><i>Recursos relacionales:</i> Aprendizaje en los valores sociales de grupo Valor del grupo y de las interacciones sociales como recurso pedagógico</p>	
<p>¿Se prevén las fases de experimentación, evaluación y mejora?</p>	<p>Sí/No:</p>

✓ La estrategia para implementar esta innovación debe contener un plan específico que contemple a tres años vista la flexibilización progresiva de aquellos grupos que el centro considere oportuno.

No hay que olvidar que todo plan contiene como mínimo:

Objetivos	Actuaciones	Tiempo	Responsables	Recursos	Evaluación
1.					
2...					

La experiencia en la gestión y asesoramiento de recursos humanos me permite sugerir a los equipos directivos de aquellos centros que se propongan innovar, ya sea en relación a la flexibilización de grupos de alumnos, ya sea en cualquier otra innovación, que deben mantener una visión global de todo el proceso que se va a iniciar, obtener información veraz de la realidad del centro y de sus prácticas y planificar, desde la realidad de esos datos (no desde el deseo), en el tiempo necesario, sin prisa pero sin pausa. El obviar cada una de estas sugerencias ha provocado, en algunos centros, efectos negativos que han dificultado la implementación de los agrupamientos flexibles como una verdadera innovación que diera respuesta a la diversidad. Al hacerlo sin una previsión de tiempo realista y planificada, se ha traducido una experiencia nueva a una experiencia conocida, de modo que se han salvado los obstáculos, adoptando progresivamente y sin demasiada reflexión, el nuevo al modelo viejo. Es necesario,, pues, planificarlo en un mínimo de tres cursos, si queremos adaptar el currículum a las diferentes necesidades grupales, buscar, seleccionar o elaborar materiales diversificados, etc... No se puede pensar en menos de tres años, conociendo que los centros no tienen incremento de tiempo lectivo fuera de la docencia, para que los equipos docentes puedan destinarlo a estas tareas .

Una buena planificación realista y flexible pone las bases para el éxito de la aplicación.

a) El equipo docente como elemento clave de los procesos de enseñanza.

La organización de los alumnos en grupos flexibles, desde el punto de vista organizativo, implica una flexibilización de la oferta educativa.

Comportan una cierta complejidad que atañe a los aspectos redistributivos de los recursos humanos, de los funcionales y los materiales en vistas a un objetivo principal: poner al servicio del progreso del alumno los recursos que el centro tiene a su alcance en aquel momento.

El medio que se utiliza es el agrupar a los alumnos de tal forma que permita, de forma más fácil que en situación organizativa de grupo/clase, acceder a las necesidades educativas del alumno, desde la vertiente individual y desde la social.

Este conocimiento de lo que el alumno requiere, debe ser atendido a través de otro medio que es la adaptación del currículum y de los materiales didácticos que se ponen a su servicio y al del grupo.

En cualquier caso, los equipos docentes no deben olvidar que los agrupamientos flexibles son sólo un medio y nunca un fin, en sí mismos.

Al organizarlos es conveniente tener en cuenta los siguientes aspectos:

- 1. DETECTAR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS PARA AGRUPARLOS.**
- 2. PROPONER OBJETIVOS CURRICULARES PARA DAR RESPUESTA**
- 3. ESTUDIAR RECURSOS AULA/CENTRO EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS**
- 4. SELECCIONAR CRITERIOS DE ADSCRIPCIÓN A LOS GRUPOS**
- 5. COMPOSICIÓN DE LOS GRUPOS.**
- 6. METODOLOGIA QUE SE DEBE EMPLEAR EN CADA GRUPO**
- 7. PROGRAMACIÓN ADAPTADA GRUPO/PERSONA**
- 8. MATERIALES AUTOGESTIONABLES**
- 9. HORARIO Y CALENDARIO**
- 10. SEGUIMIENTO Y TUTORIA INDIVIDUAL/GRUPAL**
- 11. CAMBIOS INTERGRUPOS SEGÚN OBJETIVOS**
- 12. REVISIÓN DE LA PRÁCTICA DE AGRUPAMIENTO.**

- ✓ Conocer las necesidades reales del alumno.

El equipo docente deberá dedicar el tiempo necesario a detectar en esa situación inicial las características principales de cada uno de los alumnos, en cuanto al proceso de aprendizaje y las necesidades o carencias que de ese estudio se deriven.

Es conveniente se lleve a cabo a través de dos o tres medios y se contraste. Así a través de pautas como las anteriormente descritas o a través de la observación sistemática de situaciones de aprendizajes cotidianas por un período de tiempo concreto y a ser posible por más de un o dos profesores que intervengan en su enseñanza. La información será contrastada desde la perspectiva de necesidades individuales y grupales por el equipo de nivel o de ciclo en su caso.

CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE:
¿Qué necesidades de aprendizaje tiene el alumno/a?

Estrategias cognitivas	análisis	síntesis	deducción	inducción	dificultad	aportación
Ritmo procesamiento de información	lento	rápido	adecuado	inadecuado		
Técnicas de organización del trabajo	global	analítica	dependiente	independiente		
Relación social	indiv	gran grupo	pequeño grupo	pareja		

Areas	(a) aportación (d) dificultad			observaciones
Lengua	conceptos	procedimientos	actitudes	
Matemáticas				
Medio S. y N.				

- ✓ Proponer objetivos curriculares que den respuesta a esas necesidades.

Será necesario que a partir de ese conocimiento, el equipo docente se plantee una programación adaptada al grupo y a los alumnos que conforman el grupo. Los objetivos debieran ser la pieza clave de la actuación y no así las actividades, que a menudo suponen la finalidad de la programación.

No debemos olvidar que el profesorado está más acostumbrado a plantear actividades a sus alumnos que a elaborar objetivos sobre los que se sustentan las actividades. Esta inercia se ha de vencer. Nuestras acciones educativas siempre se deben guiar por finalidades explícitas con anterioridad al planteo de las acciones que lleven a conseguirlas.

OBJETIVOS:
¿Qué objetivos se quiere que el alumno consiga desde el grupo?

Estrategias cognitivas				
Ritmo de procesamiento de información				
Técnicas de organización del trabajo				
Relación social				
Áreas	código			observaciones
Lengua	conceptos	procedimientos	actitudes	
Matemáticas				
Medio S. y N.				

- ✓ Estudiar los recursos del aula y del centro.

Tanto los objetivos como las actividades que se proponen en los grupos han de ser posibilistas. Han de partir del conocimiento y buena gestión de los recursos reales del centro.

El número de grupos viene, actualmente, delimitado por el número de profesores disponibles en el centro cada curso y esto condiciona muchos aspectos organizativos de los mismos, sobre todo la formación de nuevos grupos o los cambios intergrupales. Pero no sólo afecta a los aspectos organizativos también a los curriculares y relacionales. La organización y el funcionamiento correcto de las tutorías dependen, en gran medida de aspectos tales como espacios, tiempo de dedicación, número de profesores de apoyo, etc.

El equipo docente que hace un estudio realista de sus recursos adecua su actuación a los objetivos que desean desarrollar y no se abandonan a una evolución no deseada de la experiencia, impuesta por los imperativos de los medios y los recursos del centro.

- ✓ Seleccionar los criterios de adscripción.

Tal como se ha visto a lo largo de la revisión bibliográfica los posibles efectos emocionales y de tendencia segregadora que puedan ocasionar este tipo de agrupamiento, cuando se usa el criterio de homogeneidad, puede quedar matizado e incluso diluido al aplicar diversos criterios de adscripción a los grupos.

La agrupación inicial a partir de objetivos es recomendable. Agrupar a los alumnos en torno a objetivos comunes que se desarrollan con actividades diferenciadas en el seno de una gama variada de grupos que cubren un abanico amplio de necesidades, creo que es una propuesta que debe ser considerada.

Los equipos docentes pueden pensar en una organización que contemple tantos grupos como profesorado pueda hacerse cargo de su tutoría. En espacios adaptados al tipo de actividad que se propone. En función de grandes objetivos que abarcan el tratamiento disciplinar, global o interdisciplinar de las áreas y que se desarrollan en tiempos diferenciados, mayor o menor tiempo, según un máximo y un mínimo previsible. Con unos materiales autogestionables en algunos casos o tutorizados en otros, según convenga al objetivo propuesto y un proceso de autoevaluación y heteroevaluación integrado en el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje.

- ✓ La composición de los grupos.

Es conveniente que se realice a partir de tres referencias: 1. el conocimiento de las necesidades del alumno que aporta el equipo docente, 2. la propuesta de objetivos que se determine para el alumno y 3. la negociación con el propio alumno sobre las posibilidades de integración, progreso y tiempo previsible de permanencia en el grupo.

**ORGANIZACIÓN DEL AULA/CENTRO:
¿Cómo organizamos los grupos?**

Profesor/es:	Grupo de referencia:	Composición:	Nº de grupos:	observaciones
Grupo A niveles implicados	Criterio de adscripción	alumnos/as:	horario espacio	tipo de trabajo
Grupo B niveles implicados	Criterio de adscripción	alumnos/as:	horario espacio	tipo de trabajo
Grupo C: niveles implicados	Criterio de adscripción	alumnos/as:	horario espacio	tipo de trabajo

✓ La metodología empleada.

Es recomendable plantearse la flexibilización de los grupos desde una propuesta de metodología de carácter cíclico, en la que las grandes capacidades de la etapa de enseñanza obligatoria se planteen en círculos concéntricos en los que en una primera ocasión se aborda desde la periferia a lo más sustancial y nuclear. Las distintas perspectivas que llevan al mismo fondo común están acordes con los principios constructivistas del aprendizaje que se pretende desarrollar en los centros. Esta forma de actuar puede dar juego a la formación de grupos que diversifiquen la oferta educativa, sin establecer diferencias segregadoras. Pueden estar abordando el mismo objetivo desde actividades muy distintas en grados también distintos de profundidad y de complejidad o a ritmos de trabajo diferenciados. Estas serán las características que marquen a los grupos y no la de los niveles de homogeneidad de conocimientos de los alumnos.

✓ La tutoría y seguimiento de los aprendizajes.

Estos tres referentes conviene integrarlos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se realiza en los grupos y revisarlo de forma continua, como modo de estímulo y constatación de resultados.

Será objeto de seguimiento y revisión: 1. El conocimiento que va adquiriendo el alumno, en relación a la situación inicial y a su vertiente social. 2. El grado de consecución de los objetivos propuestos y su posibilidad de profundización de los mismos. 3. La posibilidad de promoción a otro grupo que planteen nuevos retos o profundización de los objetivos ya asimilados en un grado más superficial o menor.

Es conveniente sea realizado el seguimiento por el propio alumno en procesos de autoevaluación, por el tutor supervisando los aspectos más generales y el propio grupo como fuente de aprendizaje que es.

La vertiente social de la evaluación académica, en la que la institución escolar debe certificar los conocimientos adquiridos, desde los actuales planteamientos, asume la certificación al final de la etapa de enseñanza secundaria obligatoria y no en la etapa anterior. Las medidas ordinarias y extraordinarias que normativamente se prevén para atender a la diversidad de alumnos, cada vez más contemplan la posibilidad de acreditación al evaluar los objetivos generales de esta etapa obligatoria.

SEGUIMIENTO DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE y TUTORÍA
¿Qué proceso está realizando el alumno en los aprendizajes?

Objetivos trabajados	Dominios adquiridos Evaluación del alumno	Dominios adquiridos Evaluación del profesor/grupo	Propuesta de cambio SÍ/NO	Grupo al que accede	Periodo de incorporación Fecha de revisión:
Estrategias cognitivas					
Ritmo					
Técnicas organización del trabajo					
Areas					
Lengua					
Matemáticas					
Medio S. y N.					
E. Plástica					

- ✓ Las interacciones entre iguales. Valor formativo del grupo.

En el ámbito relacional es necesario considerar de forma muy presente, el valor educativo del grupo. La persona aprende por sí misma, pero en el seno del grupo humano. La sociedad es una fuente continua de aprendizaje. Los grupos que se forman para conseguir objetivos de aprendizaje son fuente de interacciones entre iguales que potencian o obstaculizan los progresos individuales. En manos de los equipos docentes está considerarlos como recurso potente de aprendizajes.

Visto desde la perspectiva grupal, no puede ser objeto de desprecio, por parte de los equipos docentes, aspectos tan importantes como la proximidad que existe en el lenguaje entre compañeros. Esta permite que un alumno que no entiende las explicaciones de su profesor, entienda, de forma meridiana, las explicaciones de su compañero ya que comparten, en cierta medida la forma de comprender, la forma de razonar o de construir los conocimientos, ayudándole a superar barreras de comprensión que el profesor no alcanza a poder ofrecer

b) Otros sectores educativos implicados.

Cuando se implementa una experiencia de grupos flexibles con los alumnos, se movilizan recursos tanto del ámbito organizativo como curricular que rompe la estructura tradicional de grupos/clase y afecta a los programas y estrategias del aprendizaje que se ofrece al alumno individualmente y al grupo o grupos en los que se integra. Estos cambios afectan no sólo a los alumnos como principales protagonistas sino también a sus padres.

El centro debe velar por la información que puedan recibir ambos sectores educativos. Los alumnos, en primer lugar, deben conocer todos y cada uno de los objetivos que se propone el centro, al establecer este tipo de estrategia para poder compartir después todos los beneficios y obstáculos que con ella se presenten.

A su vez, los padres deberán ser puestos al día de las ventajas e inconvenientes de la puesta en marcha de la estrategia y ser valorada y aprobada, en su caso, por sus representantes en el Consejo Escolar del centro, como parte de la actuación prevista en su Proyecto Curricular.

Una experiencia, como la que analizamos, que atañe básicamente al ámbito didáctico-curricular y al organizativo debe integrarse en el abanico de medidas ordinarias que prevé el centro para atender a la diversidad.

Y lo debe hacer a partir del conocimiento en profundidad, del seguimiento compartido de su práctica, a través de la negociación con los alumnos y la evaluación de su práctica, de modo que se vaya orientando hacia la consecución de los objetivos

previstos y no vaya evolucionando hacia otras tendencias no deseadas por todos los sectores educativos.

Es conveniente que:

1. El Claustro de profesores junto con el equipo directivo elabore un plan de intervención que incluya: objetivos, actuaciones, responsables, tiempo de realización, recursos que se movilizarán, presupuesto y forma de evaluar ese plan.
2. Presente al Consejo Escolar para su aprobación, si es el caso.
3. Ponga en práctica los grupos flexibles a partir de los recursos disponibles.
4. Revise periódicamente la consecución de objetivos y la coherencia de su práctica.
5. Informe sistemáticamente a los alumnos, a sus padres y al Consejo Escolar.

3.1.2. El centro educativo que evalúa los agrupamientos flexibles.

A aquellos centros, que habiendo puesto en práctica los agrupamientos flexibles de alumnos para atender sus diferentes necesidades educativas, se planteen evaluar lo experimentado hasta un momento concreto, bien sea como aspecto aislado que quieren valorar, bien sea como un aspecto más del plan de evaluación interna de centro que realizan cada curso, les sugeriría que tuvieran en cuenta para su realización algunos aspectos como:

Plantear la evaluación de los agrupamientos flexibles a la luz de la práctica.
 Revisar los principios y concepciones que los promueven.
 Integrarla en el Plan de evaluación y mejora del centro.

- ✓ Plantear la evaluación de los agrupamientos flexibles a la luz de la práctica.

Tanto si el objetivo es implementar una innovación, en este caso, cambiar la organización tradicional en grupos/clase clasificados por edades, para flexibilizar la oferta de grupos que trabajen según objetivos y actividades, como si es evaluarla, el centro educativo debiera seguir la estrategia base para centrarse no en la estrategia de puesta en marcha, sino en la de revisión, análisis e interpretación de los fenómenos que les llevará a mejorar o potenciar aquellos aspectos que de por sí ya vayan funcionando positivamente.

La estrategia comprende los siguientes pasos:

Detectar las posibles necesidades de cambio a partir del conocimiento de la realidad.
 Elaborar con la información recogida un plan eficaz de evaluación.
 Ejecutarlo, estableciendo aquellos elementos de retroalimentación necesarios para cambiar la práctica, si procede, o potenciarla, si es el caso.

Desde la perspectiva de poder detectar algunos puntos clave de seguimiento y evaluación en la flexibilización de grupos, el centro deberá ser muy cuidadoso en aspectos organizativos y didácticos, como la estructura interna de los grupos, los cambios intergrupales, la metodología diferenciada, la tutoría, preguntándose sobre:

El mantenimiento de una estructura interna de los grupos de carácter flexible

¿Se dan realmente cambios a lo largo del curso?	Sí/No:	Periodicidad
¿Son adecuados los criterios de adscripción?	Sí/No:	Medidas
¿Siempre es necesaria la promoción de los alumnos?	Sí/No:	¿Cuándo no?
¿Se detectan disfunciones en los alumnos que asisten a los grupos?	Sí/No:	Medidas correctivas

El replanteamiento de la metodología, con priorización del trabajo autónomo y la autoevaluación.

¿La metodología empleada es diferente para cada grupo?	Sí/No:	¿En qué?
¿Se emplea una metodología cíclica?	Sí/No:	¿Cuándo?
¿Se usan materiales autogestionables?	Sí/No:	¿Cuándo?
¿Se fomenta el trabajo autónomo?	Sí/No:	¿Cuándo?

¿Están diversificadas las actividades?	Sí/No:	¿Cuándo?
--	--------	----------

¿Están diversificados los objetivos?	Sí/No:	¿Cuándo?
¿Se aprovechan las interacciones entre compañeros como recurso pedagógico?	Sí/No:	¿Cuándo?
¿Se potencian los valores sociales del grupo?	Si/No:	¿Cómo?

El seguimiento individual y acción tutorial para cada alumno y para el grupo.

¿Tienen posibilidad real de trabajar y aprender de forma diferenciada?	Sí/No:	Incidencias
¿Queda recogido el proceso individual que realiza cada alumno?	Sí/No:	Instrumentos
¿Se expresa adecuadamente el progreso del alumno a través de la evaluación?	Sí/No:	Medidas correctoras
¿Progresan el grupo como tal grupo?	Si/No:	Medidas correctoras
¿El grupo hace aportaciones a la formación del alumno?	Si/No:	Incidencias

- ✓ Revisar los principios y concepciones que los promueven.

Si bien he ido considerando cada uno de los aspectos organizativos, curriculares y relacionales que intervienen en la flexibilización de los grupos, no podemos dejar a un lado que, tanto los centros educativos que inician, como en los que evalúan sus prácticas, deben plantearse la necesidad de explicitar sus objetivos y con ellos sus concepciones y las creencias que les mueve a querer adoptar esta estrategia como medio educativo.

En cualquier caso, y desde el conocimiento de la dificultad que supone llevar a cabo dicha explicitación y adoptar acuerdos en torno a un supuesto modelo de educación, los Claustros de profesores han de hacer un esfuerzo por dejar claro y manifiestos los valores y concepciones que subyacen a esta práctica. Sólo si se ponen de acuerdo en que sea una práctica integradora, que rechaza la segregación de cualquier tipo y que parte de las diferencias para dar oportunidades de promoción y progreso a todos y cada uno de los alumnos que pasan por el centro, podrán decir que aplican el principio de atención a la diversidad que tienen impreso en su Proyecto educativo de centro, de lo contrario su práctica será más deseo de responder a las demandas educativas de sus alumnos que realidad.

- ✓ Integrarla en el Plan de evaluación y mejora del centro.

La dinámica de un centro, que integra los procesos de evaluación en su vida organizativa de forma ordinaria y busca la eficacia y la rentabilidad de sus esfuerzos, convierte la evaluación de la práctica en medio para el replanteamiento y mejora continuada de sus acciones.

Desde este punto de vista, los centros que, no estando satisfechos con algún aspecto de la práctica de agrupamiento flexible de los alumnos, se plantean su evaluación deben integrarla como parte de la Memoria Anual de Centro y servir de base para la detección de necesidades de cambio y propuesta de actuaciones correspondientes al Plan Anual de Centro del siguiente curso.

Si tenemos en cuenta una de las sugerencias anteriores, se consideraba que una buena planificación en un centro contempla actuaciones, generalmente a tres años vista, los datos obtenidos en la evaluación que el centro pueda hacer de la práctica de agrupamientos flexibles darán sus frutos en sucesivos momentos contemplados en el Plan Anual de Centro, probablemente, de los años sucesivos.

Esta dinámica organizativa que es recomendable se establezca en los centros no es más que una de las fases de un proceso general que contempla:

El establecimiento de grandes principios educativos en el Proyecto Educativo del Centro.
Se concretan en sus aspectos curriculares a través del Proyecto Curricular
Se planifican a través de los Planes Anuales de Centro
Ejecutándose en el contexto concreto del centro y evaluándose a través de los Planes de Evaluación.

Esta evaluación se recoge en la Memoria de centro y sirve de detección de necesidades y actuaciones que se concretan en el Plan anual del año siguiente. De este modo se cierra el círculo de la reflexión- acción.

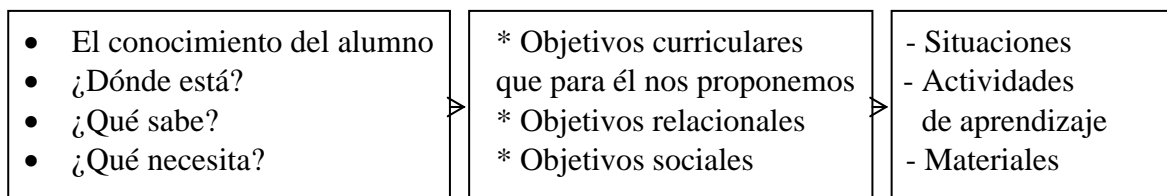
A todos los centros educativos les sugeriría que no olvidaran una obviedad:

3.1.3. El alumno es el eje de la educación y por tanto del agrupamiento flexible.

El sentido del agrupamiento flexible, como medio educativo, es hacer progresar a todos y cada uno de los alumnos en sus conocimientos, desarrollándose como persona en el momento preciso en el que se encuentran.

Para conseguir hacer unos agrupamientos flexibles que cumplan estos objetivos es necesario tener en cuenta algunas consideraciones:

- a) El agrupamiento por sí mismo no aporta elementos de progreso a los rendimientos académicos de los alumnos como expresión de sus aprendizajes.
- b) La organización de grupos es un aspecto de la gestión académica del centro subsidiaria al hecho principal de gestionar el currículum de acuerdo a las necesidades educativas de cada grupo y de cada alumno que lo forma.
- c) Esta gestión del currículum tiene que ser entendida desde la interacción de tres elementos:



A partir del conocimiento de cada alumno, se establece un itinerario formativo que contempla objetivos curriculares, relacionales y sociales. Estos objetivos son concretos y tienden a asumir las capacidades generales de las etapas obligatorias (1º y 2º) comprenden los aspectos psico-cognitivos, emotivos y sociales. Se desarrollan a través de actividades diferenciales que aportan materiales autónomos que los alumnos pueden gestionar.

La confluencia de objetivos y de actividades que los desarrolla es el criterio clave para la formación de grupos; el ritmo de asimilación de conocimientos marca el progreso en cuanto al cumplimiento de objetivos, pasando de grupo en grupo en función de este progreso.

El espacio, el tiempo y los materiales están al servicio de los objetivos curriculares propuestos y éstos de las necesidades educativas individuales y grupales.

La metodología que responde más a las características de la intervención propuesta es la de carácter cíclico. Consiste en plantear situaciones distintas que responden a objetivos curriculares determinados y que en diferentes momentos y con distintos planteamientos y actividades se afrontan en diversos grados de profundización en los conocimientos. Este tipo de metodología, además de dar respuesta adecuada a las diferencias individuales dentro de un currículum común, permite al alumno promocionar de un grupo al otro sin problemas de adaptación, ya que las situaciones y las actividades que se plantean en ellas son diversas pero reiterativas en el tiempo, diferentes, por cuanto se proponen en distintos grados de dificultad y profundización a medida que los alumnos van adquiriendo aquellos objetivos que desarrollan en algún grado las capacidades generales que se pretende que obtengan al finalizar la etapa educativa obligatoria.

Los materiales curriculares y los recursos didácticos que se movilizan en estos grupos no son más que el refuerzo visual y táctil necesario para trabajar estos objetivos, bajo criterios de autonomía en el trabajo y autoevaluación. Su característica principal es la autogestión. Esto facilita el trabajo individual, el aprendizaje entre iguales y el trabajo grupal, al promocionar el trabajo autónomo del alumno y al poder ejercer las funciones de estimulación hacia el aprendizaje, dinamización de grupos y propiamente de enseñanza al profesor.

Para poder facilitar al profesorado en activo la puesta en marcha de este tipo de agrupamientos flexibles, me atrevería a exponer algunas ideas dirigidas a las Administraciones educativas, que pudieran ayudar a innovar los centros en el sentido que se está exponiendo. Además me gustaría señalar como fuente de posibilidades y recursos a los que pueden los centros acudir y optimizar: los llamados Servicios educativos que la Administración educativa pone al servicio de los centros y, en particular, a los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) y a los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) como servicios muy próximos a los centros.

3.2. Sugerencias a las administraciones educativas.

Desde la perspectiva de los centros educativos, las administraciones educativas son las instituciones encargadas de normativizar, aportar recursos económicos, ofertar medios de formación continua a los docentes para su actualización, regular y controlar la vida institucional de los centros educativos, en un marco contextual tendente a ir aumentando la autonomía de los centros educativos.

De las funciones citadas, quisiera centrarme en dos de las que pudieran incidir en el bien hacer de los agrupamientos flexibles:

1. La formación permanente que ofrece la administración educativa, al profesorado.
2. Los servicios educativos de apoyo que permiten a los centros desarrollar con mayor perspectiva y ayuda su tarea educativa.

3.2.1. **Ámbito de la formación permanente del profesorado**

Si compartimos con Escudero (1987: 16), la idea de que son innovaciones *las dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones, los hechos, los contenidos y las prácticas escolares, en alguna dirección renovadora de aquello que existe*, no tendremos más que admitir que las innovaciones son complejas, dinámicas y se desarrollan no de forma lineal, sino que desde la planificación a la evaluación van evolucionando y adquiriendo una entidad que le es propia y singular.

Es en este sentido que se puede hablar de procesos de innovación más que de innovaciones en el sentido estático y acabado del concepto.

Estos procesos son diversos y se acomodan, adaptan y se redefinen según el deseo de los participantes en ellos y la realidad idiosincrásica del centro en que se integran. Convocan a los diferentes sectores educativos: profesores, alumnos, padres, administradores y técnicos, que inciden en la puesta en marcha del cambio educativo y que están destinados a ser procesados por los profesores.

Las Administraciones educativas han de velar por el desarrollo de estos procesos innovadores que se producen o pueden producirse en los centros.

Para conseguir que la innovación llegue a todos los centros, las Administraciones han de ofrecer al profesorado la formación necesaria para poder poner en marcha estos procesos innovadores. Una formación de carácter permanente que facilite al profesorado las habilidades, las técnicas, la revisión de concepciones y de actitudes necesarias para asumir el reto del cambio.

Para dar respuesta a esta necesidad de los centros, en nuestro contexto, la Subdirecció General de Formació Permanent del Departament D'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya viene desarrollando Planes de Formación Permanente para el profesorado y, específicamente, programas de formación para la innovación en los

centros educativos, configurando un itinerario formativo tendente a la promoción del cambio educativo.

La oferta formativa que el profesorado ha recibido, desde la perspectiva específica de la implementación de la Reforma del Sistema Educativo, ha contemplado modalidades como: Cursos de formación básica para la Reforma de carácter informativo, pensados específicamente para dar a conocer aquellos elementos básicos que permitan poner en práctica los cambios promovidos por la Reforma y módulos de profundización, que han consistido en la realización de actividades de carácter formativo, con la intención de profundizar en temas de tipo psicopedagógico, en los nuevos planteamientos de las áreas y en sus didácticas.

Dentro de los llamados Planes de Zona, descritos en el capítulo V, se ofrecen al profesorado otras actuaciones formativas destinadas a actualizar sus conocimientos y adquirir nuevas habilidades.

A los equipos directivos, por su parte, se ofrecen cursos y seminarios de formación de directores/directoras y de jefes de estudios. Son cursos informativos/formativos, que pretenden dar a conocer conocimientos y estrategias propias de la gestión y organización de los centros o de la gestión y desarrollo del currículum, en el caso de los jefes de estudio.

Acabada la vigencia del Plan de Formación 1989-96, que promovió este diseño, se ha iniciado en la actualidad el Plan de Formación Permanente 1996-2001. Su finalidad es *dar respuesta a las nuevas necesidades de formación derivadas de la implantación del nuevo sistema educativo, de los cambios radicales de la sociedad actual y del nuevo rol atribuido al profesorado* (Dpt. d'Ensenyament, 1997).

Por un lado supone la continuidad de la oferta formativa del anterior Plan, aunque, por otro adopta compromisos formativos que abordan temáticas nuevas como: la evaluación interna y externa de los centros educativos, o la organización de unidades de adaptación del currículum en los centros de enseñanza secundaria obligatoria y cubre nuevas necesidades formativas como la formación para la dimensión europea, las nuevas tecnologías, nuevas especialidades, entre otros.

En esta línea progresiva de formación, en la que los procesos informativos se alternan con los formativos de profundización en temas concretos, parece conveniente que la formación que ofrezca la Administración educativa al profesorado avance, cuanto menos, en dos sentidos: en profundidad y diversidad.

Quisiera explicar las dos direcciones en que, a mi entender, debería progresar la formación permanente que la Administración pone al alcance de los profesores para ejercer su derecho y obligación de dar un buen servicio a la comunidad educativa y a la sociedad, en general.

Creo conveniente proponer al respecto de la formación dos sugerencias, a mi entender, definitorias de una línea futura de acción que lleve a una mejora de la calidad de enseñanza en los centros o al menos, a la constatación de una mayor incidencia de cambios en las prácticas educativas de las aulas y de los centros, como símbolo de aprendizaje del profesor como individuo y del centro como institución.

Antes, es necesario valorar dos cuestiones previas: a) La innovación va íntimamente relacionada con la formación. b) Aprender, desde una perspectiva constructivista, consiste, de forma amplia, en reestructurar el pensamiento en función de nuevos conocimientos que se integran en la red de saberes. Dicha reestructuración supone cambios en la forma de pensar y, en consecuencia, de actuar, de lo contrario no se ha asimilado lo que se pretendía aprender.

Llevado al ámbito que nos ocupa, es necesario considerar la eficacia de la formación permanente en la que participa el profesorado desde la perspectiva del aprendizaje individual o colectivo que produce y de la incidencia que se puede recoger en las prácticas educativas de cada profesor o del colectivo de profesores de un centro.

Ambas condiciones, aprendizaje y actuación profesional consecuente, bien en el aspecto actitudinal o en el de las prácticas docentes, son, en mi opinión, posibles indicadores de éxito y excelencia en las propuestas formativas que puedan realizar las Administraciones educativas o las Instituciones colaboradoras encargadas de llevarlas a cabo.

Desde la pretensión de llegar a la excelencia y la calidad en la formación permanente que se ofrece, me atrevería a hacer dos sugerencias a la Administración educativa que la promueve:

1. La formación permanente debe avanzar en profundidad.
2. La **Formación en la práctica** debe presidir los planteamientos de la formación permanente.

- ✓ La formación permanente debe avanzar en profundidad.

Cuando hablo de que la formación permanente, en la que participa ampliamente el profesorado,¹ debe avanzar en profundidad me refiero a que debiera contemplar una doble dimensión: a) una dimensión vertical en cuanto al objeto de la formación y otra b) dimensión horizontal en cuanto al sujeto de la formación.

a) Respecto a la dimensión vertical de la formación, diría que ésta debiera profundizar en sus planteamientos y tener por objeto la adquisición de aprendizajes que promuevan el desarrollo profesional y la revisión de la práctica educativa para mejorarla.

En la actualidad, el profesorado que asiste a actividades de formación permanente elige aquella modalidad formativa que se le ofrece y que puede cubrir sus necesidades de formación individual o de centro. La finalidad, en el primer caso, es adquirir aquellos conocimientos, habilidades, técnicas que le capaciten en mayor grado que el actual para llevar a cabo su tarea educativa y le den seguridad como profesional ante sus alumnos. El compromiso entre formador e institución formadora es frecuentemente el de garantizar una transmisión de conocimientos adecuada a esas necesidades y, en su caso, adaptarla al grupo de alumnos que participan de la formación.

El compromiso del profesorado que se forma es el de la asistencia (mínimo un 80% del tiempo total destinado a esa actividad formativa) y la participación en la actividad, si ésta así lo prevé.

En este proceso queda por recoger el objeto primordial de toda la actividad formativa que se promueve: el reconocimiento del aprendizaje real llevado a cabo por los participantes según un criterio de funcionalidad y de cambio y renovación de las prácticas educativas en los centros y, por tanto, en las aulas.

Si relacionamos cada una de las modalidades formativas que se realizan con los diferentes enfoques que les pudieran servir de modelo o base de actuación, teniendo en cuenta que todo el proceso es muy complejo y que tan sólo se acercan en mayor o menor grado a una modo de entender la formación, pero no siempre responden a todas y cada uno de las características del modelo subyacente, se puede observar que son las

¹ Véase en los datos de evaluación del Plan de Formación Permanente del periodo 1989-1996 el número de places ofertadas y ocupadas: 256.389 plazas ofertadas y cubiertas en primaria, 268.905 en secundaria, 54.212 en educación infantil, 242.417 en interniveles y 27.698 en otras (Dpt. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1997)

modalidades basadas en un modelo interpretativo-socio-crítico las de mayor tendencia a profundizar en los aspectos formativos que atañen a las prácticas docentes.

Las modalidades formativas que se basan en procesos informativos de transmisión de conocimientos nuevos pueden ser de interés cuando se busca traspasar el mayor número de conocimientos a los receptores, en un tiempo relativamente corto, con una metodología deductiva basada en la teoría con pequeñas aproximaciones a la concreción práctica.

El mundo de la práctica es definido como una parcela de aplicación y proyección de la teoría, que incide en él con un diseño elaborado externamente. Potencian su carácter divulgador de conocimientos.

Los cambios de actitud y de prácticas docentes pueden darse o no como consecuencia de la formación, pero no están necesariamente contemplados.

Con estos objetivos se planifican: cursos, conferencias, congresos, simposios... Se plantean desde un enfoque técnico científico o tecnológico estudiado por autores como: Wise (1977), Firestone y Herriot, (1981), Merton (1968), House (1981)...

Aquellas actividades formativas que se plantean como objetivo comprender la realidad, que quieren cambiar, parten de una metodología inductiva que analiza la práctica y todos los elementos que intervienen en ella.

Se pretende cambiar conocimientos, actitudes y prácticas. La información da paso a la formación. Se prevé en el diseño algún tipo de cambio personal o/y institucional en los participantes, pero no queda recogido de forma sistemática y eficaz las posibles consecuencias de la formación recibida.

El profesorado adopta una posición más participativa que en el caso anterior y el estudio de casos y la ejemplificación se convierte en elemento clave de la formación.

Las modalidades más frecuentes son las de seminario, asesoramiento externo al centro, los grupos de trabajo, seminarios permanentes o los intercambios de experiencias... se adaptan a un enfoque interpretativo de la formación. En esta línea encontramos aportaciones de Olson (1982), Fullan (1985)....

Cuando las modalidades formativas tratan de transformar la práctica educativa mediante la implicación del profesorado en los procesos de cambio y mejora de la enseñanza que se genera en el centro, adoptan un carácter global, se refieren a aspectos internos de las prácticas docentes, nacen de la necesidad de los participantes y se desarrollan por iniciativa de ellos. Los procesos formativos que se inician son procesos colaborativos que pueden requerir o no la ayuda y el asesoramiento de agentes externos.

Parten de la necesidad de investigar y conocer aquello que hacen y pretenden mejorar su práctica a partir de dicha formación. El cambio que se pueda producir es

interno al centro y revierte en sus prácticas, siendo o no difundidas sus nuevas experiencias.

Las modalidades formativas que se promueven desde este enfoque de carácter socio-crítico pueden ser coincidentes con las citadas anteriormente, pero aumentan su dimensión vertical en profundidad de conocimientos y compromisos profesionales. Así se suele dar un mayor compromiso de colaboración global de los equipos docentes del centro. Este tipo de formación está más cercana a los planteamientos de Elliot, 1981; Holly, 1984; Kemis 1982 y Stenhouse, 1984).

b) dimensión horizontal en cuanto al sujeto de la formación.

En cuanto al sujeto de la formación es conveniente considerar la necesidad de un mayor protagonismo del profesorado en estos procesos.

La tendencia a la descentralización de la formación, que viene poniendo en práctica el Departament d'Ensenyament de la Generalita de Catalunya, a través de sus Planes de Zona, es un primer paso hacia este objetivo de implicación y compromiso con la formación permanente.²

Pero es necesario avanzar más. El profesorado debiera concebir su formación como el medio de contraste y revisión de su tarea docente de forma individual y colectiva; ser el incitador y detector de sus propias necesidades y de las de la institución en la que trabaja; conocer la necesidad de adquirir un criterio profesional que le lleve a poder dar explicaciones de todo aquello que realiza en el ámbito docente; saber que la reflexión conjunta puede proporcionarle conocimientos que la reflexión individual no aporta y que esto enriquece su trabajo; demandar un tipo de formación que responda a esas necesidades de formación continuada, desde la realidad de su centro, de sus equipos docentes y de sus alumnos; obtener los conocimientos en estrategias de organización y gestión de innovaciones que les lleve a conseguir aquellos compromisos e implicaciones necesarios para promover innovaciones que les hagan mirar al futuro y adaptarse a él.

En esta línea sugiero desarrollar dentro de los Planes de Formación de forma decidida y cautelosa a la vez, una modalidad de formación que pudiera llamarse de **formación en la práctica**.

✓ La **Formación en la práctica** como prioridad actual en los planteamientos de la formación permanente.

Se trata de un modelo de intervención de carácter formativo/ autoformativo, realizado en los centros y surgido de la precisión de mejora de la práctica educativa que los profesores experimentan. Se dirige a dar respuesta a las necesidades formativas

² Véase el capítulo V. donde se describen los Planes de Zona, su diseño y su funcionamiento.

propias de profesionales reflexivos e investigadores de su práctica docente. Valora el itinerario formativo realizado para seguir progresando en una formación que ayuda a profundizar en la comprensión de los fenómenos.

Existen diversas razones que hacen patente la necesidad de un modelo de formación como el de la Formación en la práctica.

- a) Entre un 80% a un 85% del profesorado catalán ha participado a lo largo de estos últimos cursos (de 1995 a 1998) en modalidades formativas de cursos, seminarios, grupos de trabajo y asesoramientos puntuales de forma externa al centro. Estas han formado a parte del profesorado actualizándolo en materias y aspectos curriculares o organizativos concretos.

En las valoraciones que se hacen de las mismas, se observa una tendencia a pedir un cambio de dirección en la formación y una adaptación a las diversas necesidades formativas de los centros en contextos particulares. La demanda se orienta hacia un tipo de formación conectada con la realidad de los centros y de sus prácticas educativas.³

- b) La coherencia en la elaboración de una línea de acción educativa de un centro, requiere de éste un alto grado de cohesión entre los equipos docentes que lo componen. El paso del insularismo en las prácticas docentes al trabajo colaborativo en equipo no deja de ser, en los momentos actuales, una innovación que requiere de las estrategias de implementación precisas y de los puntos de anclaje que facilita un tipo de formación adecuada.

El profesorado necesita formación para constituirse en equipos docentes cohesionados que trabajan en objetivos comunes, compartiendo significados.

El Claustro por sí mismo no es un equipo docente colaborativo, se ha de formar en una cultura determinada que permita al centro elaborar una línea coherente de actuación.

- c) Propongo este tipo de formación como medio idóneo de promover la innovación y el desarrollo profesional.

El Dpt. d'Ensenyament en colaboración con la Universidad de Barcelona ha realizado un estudio que ha permitido conocer la realidad de los centros educativos, las inquietudes y actitudes del profesorado hacia el cambio y su grado de consciencia hacia la innovación. (De la Torre y Busquets, 1994).

³ Durante el curso 1995-96 de un total de 5088 actividades de formación realizadas en los PAFPZ de toda Cataluña, 416 fueron demandas de asesoramiento en los centros de carácter externo. Aproximadamente el 10% de las demandas de formación han sido en el sentido de acercarla al centro. En el curso 1996-97 se ha incrementado en un 20 % aproximadamente y crece la tendencia de acercar la formación a la realidad cotidiana.

La información sobre el contexto ha permitido conocer la distribución de estas innovaciones y de las temáticas tratadas. Este conocimiento ha posibilitado al mismo tiempo detectar las carencias tanto de centros que no innovan como de temáticas sobre las que no se incide.

Es necesaria una formación basada en la consciencia de profesionalidad individual y colectiva, que genere dinámicas de trabajo en las distintas culturas organizativas de los centros.

Es preciso que incida en la vida profesional de cada profesor y en el crecimiento institucional de los centros.

Por último, tal como se ha recogido en esta investigación, es necesario que tienda al cambio de actitudes, concepciones y valores en la búsqueda de la mejora profesional e institucional.

La metodología que desarrolle este modelo debe tender a la aplicación de técnicas etnográficas de carácter evaluativo o interpretativo, que contemplen los siguientes aspectos:

a) Establecimiento de asesoramientos externos a partir de haber recorrido la parte informativa y de profundización necesaria para participar de procesos de autoformación.

Sin poseer la información básica y aquellos elementos metodológicos y estratégicos que posibilite la reflexión conjunta y la autoformación no puede llevarse a cabo el modelo de formación en la práctica que se describe.

b) A modo de ilustración se deben dar a conocer técnicas de análisis de situaciones, observación por video por grabación, por imitación, por un asesor, exposición y debate en red de centros, organización de intercambio de experiencias y materiales, debate de materiales, de estrategias, simulaciones o estudios de caso entre otras técnicas.

La Formación en la práctica supone entrar en procesos que contemplan etapas como:

- a) ***diagnosticar y descubrir una preocupación temática o problema.***
- b) ***construcción de un plan de trabajo***
- c) ***ejecución del plan en la práctica y observación de su funcionamiento***
- d) ***reflexión, interpretación e integración de resultados. Replanificación.***

La tipología de intervenciones que puedan llevar a procesos de formación en la práctica pueden centrarse en:

a) El asesor o equipo asesor interno

Se trata de contemplar la figura de un asesor o equipo de asesores internos que, formando parte del Claustro de profesores y aplicando criterios de implicación en los proyectos de formación, capacidad de dinamizar los grupos, de liderazgo y de planificación y promoción de cambios pueda llevar a cabo procesos de formación en la práctica, con o sin ayuda de agentes externos que de forma puntual se pudieran requerir.

b) Tutorización entre iguales.

Considero interesante retomar el método de imitación y de análisis de la práctica *in situ*, aplicando técnicas de debate y crítica sobre habilidades concretas. Cada profesor que participa de este proceso se convierte en formador/formado.

c) Red local/ general de centros

Cada una de las tipologías anteriores puede ser vista desde un enfoque microinstitucional o macroinstitucional. Si adoptamos esta última podemos pensar en procesos de formación en la práctica llevados a cabo en una red local o europea de centros encaminada a compartir proyectos afines o al intercambio, análisis y mejora de experiencias educativas.

3.2. 2. **Ámbito de los servicios educativos de apoyo.**

De entre todos los servicios educativos⁴ con que cuenta la Administración educativa destaco por su relevancia en el tema: los centros de recursos pedagógicos y los equipos de asesoramiento psicopedagógico que actúan en el marco del centro educativo.

⁴ Campos de aprendizaje, centros de documentación y experimentación de ciencias, centro de recursos de lenguas extranjeras, escuelas oficiales de idiomas, instituto catalán de nuevas profesiones, oficina educativa europea, programa de informática educativa, programa de medios audiovisuales, servicio de enseñanza del catalán, equipos de atención psicopedagógica, centros de recursos pedagógicos.

a) Los Centros de Recursos Pedagógicos

Dependen del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Son *servicios educativos de ámbito comarcal, subcomarcal o local que desarrollan actividades de refuerzo a la práctica docente, colaboran en la formación permanente del profesorado y promueven el intercambio de experiencias didácticas. Disponen de documentación e información didáctica y de una mediateca en servicio de préstamo de recursos didácticos, dirigida a los centros docentes y al profesorado de enseñanzas no universitarias* (Guía de servicios, 1997).

La propia definición de los CRP, así como de sus funciones marcan la conexión con los centros y el papel relevante de ayuda y fuente de recursos didácticos que deben suponer.

Para optimizar su función, respecto a los centros sugeriría profundizar en tres aspectos:

- a) La gestión de la formación permanente hacia la innovación de los centros.
- b) El análisis de materiales curriculares desde diferentes criterios: autogestión, trabajo grupal, construcción del conocimiento para ponerlos a disposición de los profesores junto con su análisis y orientación.
- c) La promoción de intercambios de experiencias didácticas y la gestión de redes intercentros, que faciliten la optimización de recursos, experiencias y reflexión conjunta entre los centros de una zona o de diferentes zonas.

- ✓ La gestión de la formación permanente hacia la innovación de los centros.

Una de sus funciones es el soporte logístico en la gestión de la formación permanente. Los profesores destinados a los Centros de Recursos Pedagógicos son los encargados de presentar la oferta de formación permanente a todos y cada uno de los centros educativos.

El Plan de Formación Permanente se nutre de las demandas de formación de los centros canalizadas a través de los llamados Planes de Zona que gestionan los CRP junto con las Delegaciones Territoriales, en un afán de descentralización de estas tareas.

Los centros solicitan, hacia el mes de febrero-marzo las actividades de formación que consideran necesarias para su centro o para cada uno de los profesores

del mismo. Lo cierto es que, en una alta proporción, las demandas se sitúan, en su mayor parte, en el ámbito de lo individual y pocas en el de lo institucional y colectivo.

Es aquí donde sería necesario dar un giro copernicano. Algunos CRP ya están hace años en la línea, que aquí se apunta, pero siguen siendo minoritarios.

La formación permanente del profesorado, está básicamente destinada a actualizar las competencias y conocimientos del mismo, de modo que pueda adaptarse a los requerimientos sociales en cada momento de su trayectoria profesional.

Si consideramos que los agrupamientos flexibles, tal y como se han descrito, requieren la adquisición de habilidades nuevas en estrategias de gestión de innovaciones, técnicas de programación que permitan la diversificación de objetivos, situaciones, actividades o bien el dominio de metodologías que impliquen nuevos planteamientos del currículum, será necesario plantear necesidades de formación de centro, que doten a los Claustros de instrumentos útiles y adecuados a la demanda de atención a la diversidad desde un currículum común. Esta formación no sólo implementará innovaciones, como estos grupos, con estas metodologías más adaptadas, sino que dará seguridad y atrevimiento a un profesorado que hoy no se arriesga a innovar demasiado en sus aulas.

Es la Administración, desde sus planteamientos generales de formación, la que debiera impulsar con energía una formación nacida de proyectos de innovación de los centros y que se asumen por el centro como institución para mejorar sus prácticas educativas. Los criterios que se establecen, en el momento de elaborar la oferta formativa debieran priorizar este tipo de innovación sobre la individual, que si bien debe convivir no debiera alcanzar las máximas cotas en un proceso de cohesión de los centros como el que estamos viviendo. Los centros están consolidando líneas de escuela, equipos docentes que tratan de trabajar de forma colaborativa y para todo ello requieren formación específica de centro. Una formación en la práctica que les ayude a redescubrir conjuntamente su tarea educativa.

La función de los CRP se debiera centrar, respecto a la formación, en hacer llegar esos criterios y gestionarlos ayudando a su promoción.

✓ El análisis de materiales curriculares desde diferentes criterios: autogestión

El profesorado, en su quehacer diario, se manifiesta muy limitado ante la posibilidad de elaborar o incluso seleccionar aquel material curricular que pudiera responder a las necesidades de autogestión y diversificación, que se ha ido describiendo.

Una función, que ya cumplen los CRP y que sugeriría pueden ampliar, es la de poner a disposición del profesorado todo el material curricular y los recursos didácticos que se pueden reunir en una momento determinado.

La ampliación vendría en dos sentidos: en primer lugar, en el de la adaptación a las necesidades de cada centro y, en segundo, a las necesidades intercentros.

Los materiales en uno y otro caso podrían ser seleccionados en función de criterios que aportaran los propios centros: autogestión, trabajo grupal, construcción del conocimiento, y ponerlos a disposición de los profesores junto con su análisis y orientación.

✓ La promoción de intercambios de experiencias didácticas y la gestión de redes intercentros, que faciliten la optimización de recursos, experiencias y reflexión conjunta entre los centros de una zona o de diferentes zonas.

Sugiero como criterios: la afinidad de experiencias didácticas y de gestión e implementación de innovaciones, o bien las experiencias discrepantes intercentros para llevar a los centros al debate y la reflexión crítica sobre procesos y resultados de los materiales y de los recursos didácticos.

Mantener canales de comunicación, entre centros-CRP y entre centro –CRP que facilite materiales y los resultados de los mismos, es entrar en una dinámica de enriquecimiento mutuo que aumenta en espiral su influencia positiva para el cambio y la mejora de los centros.

b) Los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico/ El psicopedagogo de centro.

Tanto las funciones del psicopedagogo del centro como la del profesional que compone los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico se hallan recogidas en la normativa de curso para los centros de enseñanza secundaria de 1994-95. Las primeras en la *Full de Disposicions i Actes Administratius* núm. 52. Resolución de 27 de junio de 1994 art. 1. 9 y las funciones propias del psicopedagogo del EAP están reguladas por la Orden de 20 de mayo de 1983. DOGC núm 344, de 13.7.83. y como servicio educativo del Dpt. D'Ensenyament por el Decreto 155/1994 de 28 de junio. DOGC núm 1919 de 8.7.94

En la etapa de educación infantil y en la de primaria existe la figura del profesor especialista en educación especial con dedicación plena a los alumnos con necesidades educativas especiales. En la etapa de secundaria obligatoria existe el psicopedagogo de centro que participa en los departamentos y/o seminarios para orientar la tarea del profesorado y del centro, en general, respecto al tratamiento de la diversidad del alumnado, colabora en la adaptación de créditos comunes, haciendo docencia de áreas instrumentales y proporcionando criterios para el agrupamiento de los alumnos y sus seguimiento

El EAP, por su parte, asesora al profesorado en la adopción de criterios preventivos en el trabajo de aula, así como en su seguimiento y evaluación. Establece

un plan de actuación para cada alumno o para situaciones colectivas, ofreciendo recursos para la acción docente.

Así mismo, evalúa las necesidades educativas especiales de los alumnos, informando de su nivel de competencias en cada área curricular, el grado de ayuda que necesitan los contenidos prioritarios y los servicios o materiales que les convienen. Colabora en la orientación de adaptaciones curriculares que precisen los alumnos.

Respecto a las relaciones centro-familia, el psicopedagogo del EAP mantiene la relación con las familias informándolas y orientándolas sobre las n.e.e. del alumno. Colabora en la formación familiar y mantendrá abiertos en todo momento los canales de comunicación.

El asesoramiento que llevan a cabo estos profesionales a diferentes centros de una misma zona aporta una perspectiva global y externa que enriquece su intervención en el centro. Pueden estudiar diferentes soluciones a problemas parecidos, recoger planteamientos diversos a situaciones educativas parecidas y ofrecer su colaboración en el intercambio. Así se convierte en otra fuente importante de formación, orientación y ayuda a la innovación en los centros.

Su plan de trabajo contempla la colaboración continuada con aquellos servicios de la comunidad que se dirigen a la infancia y la juventud con finalidades singulares o complementarias a los propios de los EAP. La optimización de este hecho amplía las posibilidades de obtener recursos externos a los centros.

4.- Prospectiva sobre el tema. Líneas de investigación futuras.

Al llegar a este punto final de la investigación, siento la necesidad de volver a retomar el trabajo de Umberto Eco (1990: 266)., en el que orienta a futuros doctores en la elaboración de sus tesis. En sus páginas finales recuerda el reto que supone y el interés que tiene su elaboración. Expone el deseo, que tiene el doctorando, en general, de recuperar todos aquellos temas que ha ido dejando en la cuneta, con tal de no perder el camino. De seguir investigando en aquellos aspectos que han quedado rezagados en el tiempo y que espera en algún momento abordar. Afirma que *todo esto es señal de que la tesis ha activado el metabolismo intelectual y que esto siempre es una experiencia positiva.*

A lo largo del trabajo he tenido que sortear *las piedras del camino* de las que nos hablaba el Dr. Santos Guerra, en una excelente conferencia dada en la Universidad de Barcelona en el año 1993, con motivo de un seminario dirigido a doctorandos. He tenido que trabajar con limitaciones de las que, si bien he dejado constancia en su

momento, quisiera recordar y me he resignado a aplazar algunos temas que quisiera exponer por que son constitutivos de líneas de investigación futura.

✓ Limitaciones de la investigación.

Entre las primeras señalaré aquellas que más han condicionado el desarrollo de la investigación y que, al parecer, suelen ser comunes a aquellos trabajos llevados a cabo por personas individuales que abordan temas de su exclusivo interés. Este es el caso de esta tesis.

Como muchas de ellas, se trata de una investigación propuesta y realizada individualmente por mí en el marco de un doctorado en torno a la Innovación educativa, correspondiente al tercer ciclo de estudios de la Facultad de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Barcelona. Como tal trabajo individual se ha encontrado básicamente con dificultades en el ámbito del acceso a la información.

El proyecto de tesis planteó inicialmente el estudio de los agrupamientos flexibles de alumnos desde la perspectiva del tratamiento de la diversidad en los centros de Cataluña, para en investigaciones posteriores completar la visión primera en centros del resto del estado.

La realidad de los hechos me ha demostrado que al igual que expresan otros doctorandos, hoy doctores (Gairín, 1987), existe una grave dificultad en obtener la información deseada.

a) Respecto a la extensión de la investigación.

Este objetivo se ha mostrado muy ambicioso para una primera aproximación al tema y la investigación, se ha centrado en la zona de influencia a la que he tenido acceso por motivos de conocimiento y trabajo.

Se ha estudiado principalmente la zona del Vallès Occidental y algunos centros de distintas zonas de Cataluña, que han abarcado ámbitos urbanos, semiurbanos y rurales, como elementos de contraste necesarios.

b) Superación de los déficits propios de cada metodología con la integración.

El hecho de emplear una metodología que integrara los aspectos cuantitativos con los cualitativos ha venido motivado por el deseo de superar los déficits que pudiera presentar una u otra y de contrastar la información obtenida en forma extensiva con la profundización de esos datos cualitativos en un centro concreto que representara a la gran mayoría de centros de la zona y de zonas semejantes.

- c) La opinión de los profesores como medio de conocer las actitudes y concepciones.

A pesar de partir de un modelo teórico bien delimitado y de instrumentos validados y fiabilizados, he de resaltar la posible discrepancia entre opinión verbal y actitud o pensamiento. En todo momento he basado el trabajo de investigación en la manifestación verbal de los profesores, de los alumnos, de los padres o de todo aquel que estaba implicado en los procesos sujetos a análisis.

Podemos considerar que en algunos casos pudiera haber discrepancia entre pensamiento y manifestación del pensamiento. No se conocen, para poder superarla, instrumentos y normas metodológicas para medir la verdadera intención de los participantes.

- d) Comprensión de fenómenos más que generalización.

Se han estudiado los agrupamientos flexibles en un tiempo y en un espacio determinado. Los resultados obtenidos son una descripción de los fenómenos en un momento y en un lugar; están encaminados a la comprensión de los hechos y a la mejora de los mismos, a través de su análisis y contraste en otros centros de características semejantes o diferentes. Se pretende ofrecer a la comunidad científica más una descripción detallada y rigurosa de los mismos, con la que poder otros comenzar a trabajar, que una generalización de los resultados.

La sucesión de retratos de la realidad puede al final dar la visión poliédrica que ésta requiere para su comprensión. Este trabajo no deja de ser una pequeña aportación a esta sucesión.

- ✓ Líneas de investigación futuras.

El proceso investigador iniciado ha movilizado elementos de reflexión, análisis y de crítica en torno a un tema de creciente necesidad y vigencia en los ámbitos educativos. El tema de la atención a la diversidad es un tema de interés creciente que presenta necesidades urgentes. Pocos son los centros educativos que tienen resuelto de forma satisfactoria la forma de abordar lo diverso en un marco de igualdad de oportunidades para todos. Los medios que se ponen a disposición de cumplir este objetivo, en ocasiones son acertados y, en otras, retroceden en sus propósitos.

Es por todo ello, que considero la necesidad científica que me lleva a señalar ámbitos de investigación futura que ayudarán a completar este trabajo o a profundizar en aspectos, que sin duda no han sido estudiados.

- a) Extensión de la investigación al resto de las Comunidades Autónomas del Estado.

Con la extensión de lo estudiado al resto de las Comunidades Autónomas se podría obtener un retrato amplio y riguroso de la situación de esta estrategia en todo el estado y compararla con lo acaecido fuera de nuestro contexto. De modo que pudiéramos tener en nuestro haber una opinión bien informada sobre los diferentes tipos de agrupamientos que se vienen realizando en los centros y recomendando por las Administraciones educativas, como medio de atención a la diversidad.

- b) Estudio longitudinal de los agrupamientos flexibles.

Un elemento de conocimiento que se debiera añadir es el estudio a lo largo del tiempo de esta estrategia. Con él se podría discernir si la flexibilidad del currículum, de las metodologías, de los contextos educativos y de los materiales curriculares cumplen o no de forma eficaz los objetivos de progreso individual y colectivo que se proponían.

- c) Organización de grupos flexibles según el modelo descrito.

En este trabajo de investigación se esboza, a la luz de lo investigado, un modelo de intervención que modifica en gran parte lo que se viene realizando, desde el ámbito organizativo pero sobre todo desde el ámbito curricular.

Sería de interés poderlo aplicar y estudiar los beneficios que pudiera suponer para el objetivo de atender a todos y cada uno de los alumnos que asisten a los centros.

- d) Elaboración, selección y aplicación de materiales autogestionables.

Otro aspecto de estudio necesario es el relacionado con los medios y los recursos que se emplean en esta estrategia. No podemos poner el acento en los aspectos de diversificación curricular y no aportar elementos de conocimiento sobre los materiales y recursos didácticos que hay que emplear.

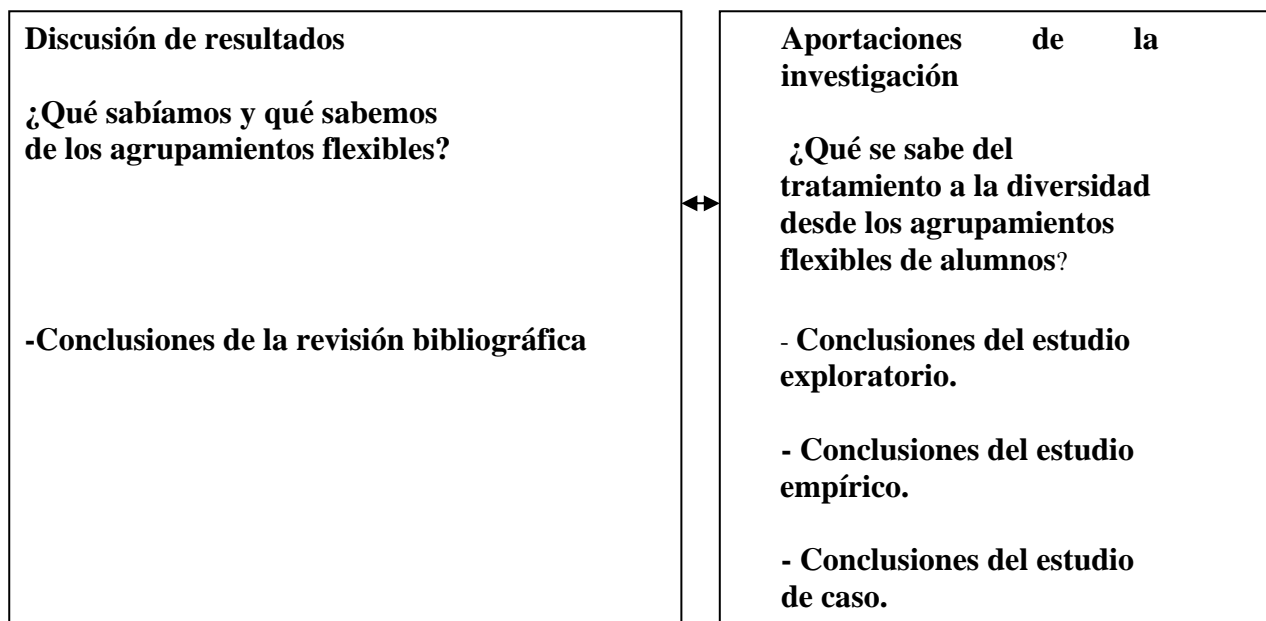
Un estudio de mercado sobre los materiales existentes, su selección y aplicación, sería preciso para aportar aquellos conocimientos sobre los mismos que nos lleven a precisar sus efectos sobre los alumnos y su eficacia.

- e) Incidencia de la formación en el tratamiento de la diversidad.

Por último, propondría investigar sobre la incidencia de la formación permanente que recibe el profesorado en los ámbitos de atención a la diversidad, a través de un estudio etnográfico que permitiera conocer los cambios y las innovaciones llevadas a cabo al respecto, en los centros y en las aulas, para después conocer su eficacia en los objetivos educativos planteados.

Estos y algunos otros estudios de carácter menor han quedado, por el momento, a la espera de que el ansia investigadora no acabe en su primer despertar y pueda irse expresando a lo largo de un tiempo, que si bien no es demasiado extenso, sí puede ser lo intenso que el trabajo investigador requiera.

A modo de síntesis



El profesorado y sus prácticas docentes en los centros en que trabajan

- **¿Cuál es el pensamiento implícito del profesorado que mantiene éstas y no otras prácticas?**
- **¿Qué piensan?**
- **¿Qué saben?**
- **¿Qué actitudes mantienen?**
- **¿Qué tipo de práctica docente, en general, realizan?**
- **¿Ayudan a cambiar la práctica docente los planteamientos institucionales sobre la diversidad y su tratamiento?**
- **¿Qué tipo de estrategias practican más?**
- **¿Qué tendencias mantienen estas prácticas docentes desde la perspectiva de la atención a la diversidad?**
- **¿Qué relación hay entre lo que piensan y lo que hacen?**
- **¿Qué valoración hace el profesorado de los agrupamientos flexibles como estrategia de organización del trabajo, en particular?**

Planteamientos generales que configuran los agrupamientos flexibles de alumnos

- **¿Son los agrupamientos flexibles un modo real de atender las necesidades educativas individuales de los alumnos?**
- **¿En qué consisten y como se llevan a cabo realmente los agrupamientos flexibles que se pueden practicar en un centro educativo?**
- **¿Cómo nace la necesidad de llevar a cabo agrupamientos flexibles en la práctica concreta de un centro.**
- **¿Cómo se organizan?**
- **¿Qué concepciones sustentan la práctica?**
- **¿Cuáles son los obstáculos con los que se encuentra la práctica de estos agrupamientos?**
- **¿Qué efectos pueden generar?**
- **Dilemas que se establecen en torno a los agrupamientos flexibles en el centro.**

Conclusiones generales. Una visión de conjunto sobre el tratamiento de la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos.

Sugerencias para las distintas audiencias.

Sugerencias para implementar los agrupamientos flexibles de alumnos como una innovación organizativo-didáctica para atender a la diversidad en el centro educativo

- **El centro educativo que inicia su experiencia en el agrupamiento flexible.**
- **El equipo directivo como motor del cambio y gestor de las innovaciones.**
- **El equipo docente como elemento clave de los procesos de enseñanza.**
- **El centro educativo que evalúa los agrupamientos flexibles.**
- **El alumno es el eje de la educación y por tanto del agrupamiento flexible.**

Sugerencias a las administraciones educativas.

- **Ámbito de los servicios educativos de apoyo.**
- **Los Centros de Recursos Pedagógicos**
- **Los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico/ El psicopedagogo de centro.**

Prospectiva sobre el tema. Líneas de investigación futuras.

- **Limitaciones**
- **Líneas de investigación futuras**

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Agelet, J. et al. (1997). "¿Agrupamientos flexibles?". *Aula de Innovación educativa* nº 61. mayo. Barcelona. Ed. Graó
- Ahlström, K y Maud, J. (1980). "Flexible grouping of pupils and team-work between teachers". *Acta universitatis upsaliensis*. Uppsala Studies in education nº13 Uppsala. Sweden
- Ajo López, M.J. (1985). "Agrupamientos flexibles en el ciclo inicial". *Apuntes de Educación* (Dirección y Administración escolar) nº 17 pp.6-8.
- Albericio, J. (1990). "Organización flexible de alumnos". *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- Albericio, J. (1991). *Educación en la diversidad*. Madrid. Ed. Bruño
- Albericio, J. (1992). "L'agrupament flexible". *Crònica d'ensenyament*. nº 46, maig Dpt. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Albericio, J. (1995). *Los agrupamientos flexibles como modalidad organizativa entre la escuela graduada y la escuela para el progreso continuo, común y diferente de los alumnos*. Tesis doctoral dirigida por Dr. J. Gairín. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona (1992).
- Albericio, J. (1993). "Els agrupaments flexibles i la diversitat". *Guix* nº 187, maig, pp: 11-14. Barcelona. Ed. Graó.
- Albericio, J. (1994). *Los agrupamientos flexibles y la escuela para el progreso continuo*. Barcelona. Ed. PPU
- Albericio, J. (1997). *Los agrupamientos flexibles*. Barcelona. Edebé
- Alsina J. y Muñoz, E. (1988) "Currículum flexible y diversidad de alumnos". *Cuadernos de Pedagogía* nº 157 pp.68-71
- Allal, L. (1979) "L'evaluation formative dans l'enseignement differencie". *Actes du colloque a l'Université de Genève*, març 1978. Ed. Allal L. (6º ed. 1985)
- Allport, G. (1979). *Psicología de la personalidad*. Buenos Aires. Paidós
- Amorós, C y Baldrich, J y Carrasco, S. (1995). "Renovació pedagògica i formació permanent". *Temps d'Educació*, nº 14, 2n semestre, Universitat de Barcelona.
- Antúnez, S (1991). *Del Projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona. Graó.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (1988). *Organització de Centres. Experiències, propostes i reflexions*. Barcelona. Ed. Graó.
- Arnaiz, P. (1987). *Aprendizaje en grupo en el aula*. Barcelona. Ed. Graó
- Babour, N (1990). "Flexible grouping: it works!" *Childhood Education*. Baltimore, V. 67, nº 2 pp.66-67
- Badia, T. y Pujol, J. (1988). "Tratamiento de la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía* nº157 pp. 74-79
- Bailey, W. y Neale, D. (1980). "Teachers and school improvement". *The Educational Forum*. Vol24 (1), pp: 69-76
- Ball, St. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid. Paidós.
- Barberà, V. (1991). "El agrupamiento de alumnos en los centros". *Apuntes de educación*. Dirección y administración nº. 41. Abril-junio. Madrid. Ed. Anaya.
- Barrueco, A. (1984). *Agrupación flexible de alumnos de e.g.b*. Instituto de ciencias de la educación. Universidad de Salamanca
- Baudelot Ch. y Establert, R. (1976). *La escuela capitalista*. México. Siglo XXI

- Baudelot Ch. y Establert, R.(1990). *El nivel educativo sube*. Madrid. Ed. Morata
- Beltrán, F. y San Martín (1992).“Hacer posible la democracia organizativa. Autoevaluación escolar”.*Cuadernos de Pedagogía*_ nº 204. Junio
- Benedito, V. (1977). *Temas didácticos. Dinámica de grupos*. Barcelona. Círculo Editor Universo.
- Benedito, V. (1991) (dir.) *El professorat de Primària i Secundària a Catalunya: necessitats i perspectives en la seva formació permanent*.Barcelona. ICE de la Universitat de Barcelona
- Bennett, Ch. (1990). *Comprehensive multicultural education*. Massachusetts. Ed. Allyn and Bacon. 2ª. ed.
- Bennet, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid. Ed. Morata
- Berman,P. (1981). “Educational Change:An implementation paradigm” en R.Lehming (ed) *Improving schools.Using what we know*.Beverly Hills. London. Sage Publications, pp: 253-286
- Bernstein, B. (1975).*Clases, códigos y control*. Madrid. Ed. Akal. 2ª ed. (1977)
- Berutto, G. (1974). *La sociolingüística*.México. Ed. Nueva Imagen.
- Best, J.W. (1982). *Como investigar en educación*. Madrid. Ed. Morata. 9ª ed.
- Bisquerra, R.(1987) *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona. PPU. *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barna. CEAC.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Barcelona. PPU
- Blanch, J. (1991). “Reforma: l’atenció a la diversitat”. *Crònica d’Ensenyament*_ nº 34, març. Barcelona. Dpt. d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Bolívar, A. (1993). “Culturas profesionales en la enseñanza”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 219, noviembre, pp: 68-72. Barcelona. Ed. Fontalba
- Bolman, L y Deal, T. (1984) *Modern approaches to understandings and managins organizations*. San Francisco. Jossey-Basse Publi.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona. Graó
- Bordas, I. (1993) (coord). *Actes de les Jornades sobre l’avaluació a l’aula*. Institut de Ciències de l’Educació. Universitat de Barcelona.
- Bordas, I. (1995) *Avaluar per a innovar*. Departament d’Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Borg Walter. R (1966). *Ability grouping in the public schools*. Madison, Wisconsin.Dembar. Educational Research Services, Inc.
- Boring, E. G. (1942).*Sensation and perception in the history of experimental psychology*.New york. R. Appleton Century Co.
- Borrell, N. (1989) *Las prácticas en la profesionalización del pedagogo. Análisis de una experiencia*. Barcelona. PPU
- Borrell, N. (1984) “Agrupamiento de alumnos”. *Educación*, nº 6, pp:145-158. Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Borrell, N. (1989). *Organización Escolar*. Barcelona. Humanitas.
- Borrell, N. (1990). “Aportaciones al concepto de escuela”. *Bordón* V. 42. nº 2 pp. 205-214. Madrid.

- Borrell, N. (1992). "Modelos de formación del profesorado e inspección" en Fernández Álvarez, M. *La dirección escolar: Formación y puesta al día*. Madrid. Escuela Española
- Borrell, N. (1996). "La innovación en organización : concepto, clasificación y experiencia" en I. Cantón, *Manual de organización de centros educativos*. pp:539-579. Vilassar de Mar. Oikos-Tau.
- Bourdieu, P. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona. Labor.
- Bourdieu, P. (1967). "Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée". *Revue International de Science Sociale*, vol XIX, nº3, pp: 367-388
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. London. Paul Chapman Publishing Ltd.
- Cantón, I. (1992). *La organización y los centros de reforma*. Barcelona. Oikos Tau.
- Carretero, M. (1982). "Desarrollo intelectual durante la adolescencia. Competencia, actuación y diferencias individuales". *Infancia y aprendizaje* nº 12 pp. 81-98
- Carretero, M. (1982). "Los estilos cognitivos. Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales". *Infancia y aprendizaje* nº 17, pp: 20-28. Madrid.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Laertes.
- Carr, W y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- Carrasco, M.L. y Ruiz, M. (1996). *La reforma educativa está en marcha. ¿Y la tuya?*. Madrid. Ed. La Muralla
- Castillo Álvarez, J.L. (1988). "Incidencia de las expectativas en el rendimiento académico. Revisión de algunos datos relevantes". *Educadores* V. XXX nº 145. enero-marzo. pp. 111-119
- Cerdà Massó, R. (1986). *Diccionario de Lingüística*. Madrid. Ed. Anaya.
- Chadwick, C. y Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Buenos Aires. Barcelona. Ed. Paidós- educador.
- Ciscar, C. y Uria, M.E. (1986). *Organización escolar y acción educativa*. Madrid. Ed. Narcea.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid. Ed. La Muralla.
- Cohen, M; March, J y Olsen, J (1972). "A Garbage can model organizational choice". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 17, pp: 1-25.
- Cohen, M y March, J. (1974). *Leadership and ambiguity: The American College. College president*. New York. McGraw-Hill
- Cohen, E. y Benton, J. (1988). "Making groupwork work". *American Educator*. Vol 2, pp:10-17. London
- Colin, R. y Kutnick, P. (1992). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Colomina, R. (1990 b). "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar" en Coll, C, Marchesi, A y Palacios, J. *Psicología de la educación*. Madrid. Alianza Editorial

- Coll, C y Miras, M (1990). "Características individuales y condiciones de aprendizaje. La búsqueda de interacciones" en *Psicología de la Educación*. C.Coll, A. Marchesi y J. Palacios. Madrid. Alianza ed.
- Coll, C. (1984). "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". Monográfico sobre La importancia educativa de las relaciones entre alumnos. *Infancia y aprendizaje* nº 27-28. Barcelona.
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Coll, C. (1988a) "Comprensividad y diversidad". *Cuadernos de Pedagogía* nº 158, pp. 61-63. Barcelona. Ed. Fontalba
- Coll, C. Marchesi, A, Palacios, J. (1990). "Desarrollo psicológico y educación". Vol III. *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Ed. Alianza Editorial
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Comas, N. y Tarrason, M.T. (1989). "L'agrupament flexible com a resposta a la diversitat". *Guix* nº 139. maig, pp. 31-35. Barcelona. Ed. Graó
- Contreras, J. (1996). "Teoría y práctica docente". *Cuadernos de pedagogía* nº 253. Barcelona. Ed. Fontalba.
- Cook, TD. y Reichard, Ch.G. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Ed. Morata (2ª ed. 1995)
- Corominas, J. (1973). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid. Gredos. (3º ed)
- Cros, F.(1997). "L'innovation à l'école: son sens, sa place". *Cahiers pédagogiques*. nº 350-Janvier-fevrier. Paris. CRAP.
- Dahllöf, S. (1971). *Ability grouping, content validity, and curriculum process analysis*. New York. Teachers College Press. Columbia University.
- Dalin, P y Rust, V. (1983). *Can schools learn?*. NFER. Nelson
- Dar, Y. (1988). *Classroom composition and pupil achievement : a study of the effects of ability based classes*. New York. Gordon and Bredek.
- Davis, G. y Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid. Ed. La Muralla
- De Diego, J. (1992). "Els objectius en el Projecte curricular de Centre". *Guix*. nº 182, desembre. Barcelona. Ed. Graó.
- De la Orden, A. (1968). "Influencia de la homogeneidad de las clases en el rendimiento escolar". *Revista española de pedagogía* XXVI Nº 101. Enero- marzo. Madrid.
- De la Orden A. (1969). *Hacia nuevas estructuras escolares*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- De la Orden A. (1975). *El agrupamiento de los alumnos. Estudio crítico*. ICE. CSIC. Madrid
- De la Orden A. (1983). "Agrupamiento de alumnos". *Diccionario de la Educación*. Madrid. Ed. Santillana.
- De la Torre, S. (1991). "Los estilos sociocognitivos en el programa de filosofía para niños". *Revista Aprender a pensar* nº 3, 1r. trim. Madrid

- De la Torre, S. (1991). "Estilos cognitivos y currículum. Un modelo de análisis para mejorar la instrucción". *Bordón*. Vol. 43 nº 1. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid. Ed. Anaya
- De la Torre, S.(1994).*Innovación Curricular. Proceso, estrategias y evaluación*.Madrid. Dykinson, S.L.
- De la Torre, S. (1994). *Innovacions educatives a Catalunya*. Barcelona. Ed. Eumo.
- De la Torre, S. Díaz, L, Oliver, C, Villaseñor, G. (1993). "Los estilos: un enfoque innovador centrado en los alumnos". *Revista de innovación educativa* nº 2. Madrid
- De la Torre, S. (1993) "Métodos de enseñanza y estilos cognitivos" en Sevillano y Martín *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. UNED, Madrid, pp: 107-156
- De la Torre, S (coord), Mallart, J, Oliver, C et. alt (1993). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- De la Torre, S (coord), Mallart, J, Oliver, C et. alt (1998). *Com aprendre dels errors. Mòduls per a l'ESO*. Barcelona. Ed. Octaedro
- De la Torre, S.Mallart, J. Millan, D, Borja, M (1995). *Conèixer per canviar*. Barcelona. PPU.
- De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos*. Madrid. Escuela Española
- De la Vina, L y Civera, I (1993). *Una alternativa educativa. El Proyecto Curricular de Centro. Recursos para elaborar el PCC*. Valencia. Ed. Nau.
- De Miguel Díaz, M (1994). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Premios nacionales de investigación e innovación educativas. CIDE. MEC. Madrid.
- De Miguel Díaz, M (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo
- Delaire, G. y Ordromeau, H.(1991). *Los equipos docentes. Formación y funcionamiento*. Madrid. Ed. Narcea
- Delval, J. (1991). *Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona. Paidós
- Dpt. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya (1990). *Decret 226/1990 de 4 de setembre (D.O.G.C nº 1450 de 3.10.90 per al que es regula els drets i deures dels alumnes de centres de nivell no universitari de Catalunya*.
- Dpt. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya (1993).*Decret 302/1993 de 9 de desembre (D.O.G.C nº 1835 de 22.12.93) per al que es modifica el decret 226/1990 de 4 de setembre*.
- Dpt. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya (1992). *Circular del 16 de novembre de 1992, relativa a les instruccions per al procés d'elaboració del Projecte Curricular de Centre*.
- Dpt. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. (1992).*Decret 75/1992 de 9 de març (D.O.G.C nº1578 de 3.4.1992) Ordenació General dels ensenyaments de l'Educació Infantil, l'Educació Primària i Educació Secundària Obligatoria a Catalunya*.

- Dpt. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. (1992). *Decrets 94/1992 i 95/1992 de 28 d'abril* (D.O.G.C. n° 1593 de 13 maig) Ordenació Curricular.
- Dpt. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. (1992). *Decret 223/1992 de 25 de setembre que modifica els Decrets 95/1992 i 96/1992 de 28 d'abril*.
- Dpt. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. (1993). *Normativa curs 93/94*. art. 3.2 p.7993 i art. 5.1, 5.3, 5.5.
- Dpt. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. (1992). *Resolucions de 3 de juny de 1992. Full de disposicions i actes administratius del (n° 435, any X, juny 1992)*.
- Dpt. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. (1993). *Resolució de 18 de gener de 1993. Decret 163/89 de 23 de juny que regula la Inspecció d'Ensenyament*.
- Dpt. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. (1993). *Resolució de 18 de juny de 1993. Full de disposicions i Actes administratius del Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya. (n°489, any XI, juliol 1993)*.
- Dpt. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya (1992). *Currículum de Primària* Barcelona. Servei d'edició i publicacions.
- Dpt. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya (1991). *La resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes a l'ensenyament infantil i obligatori*. Documents d'Educació Especial n° 13.
- Dpt. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya (1986). *L'Educació Especial a Catalunya*. Documents d'Educació Especial n° 8. Barcelona. Servei de Publicacions de la Generalitat de Catalunya.
- Dpt. d'Ensenyament Generalitat de Catalunya (1987). *Recerca actual en integració*. Documents d'Educació Especial n° 7. Barcelona. Servei de Publicacions de la Generalitat de Catalunya.
- Dpt. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (1997). *Resolució de 19 de juny de 1997, per la qual s'aproven instruccions relatives a l'organització del currículum a l'educació sendària obligatoria per a l'atenció a la diversitat dels alumnes*. Full de disposicions i actes administratius núm.669 any XV, juliol 1997 pp: 1219
- Dpt. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (1992). *Decret 96/1992, de 28 d'abril*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC). núm 1593 de 13.5.1992.
- Dpt. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (1996). *Decret 75/1996, de 5 de març*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC). núm 2180 de 11.3.1996
- Dpt. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (1996). *Ordre de 3 de juny de 1996*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC). núm 2215 de 7.6 1996
- Dpt. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (1998). *Pla de Formació Permanent 1996-1997 / 2000-2001*. Subdirecció General de Formació Permanent. Servei de Edicions i Publicacions
- Dpt. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (1994). *Ordre de 25 d'agost de 1994 per la qual s'estableix el procediment per a l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum a l'etapa d'educació infantil i d'educació primària*.
- Dpt. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (1995). *Modificacions i adaptacions del currículum. Orientacions per al desplegament del currículum. Educació infantil i primària*. Direcció General d'Ordenació Educativa.
- De Peretti, A. (1980). *Recueil d'instruments et de processus d'evaluation formative*. Institut National de Recherche Pedagogique. Paris

- Dewey, J.(1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires. Losada.
- Dewey, J. (1989). *Democràcia i escola*. Barcelona. Ed. Eumo
- Dolz, L. (1991). “Agrupamientos y currículum”. *Apuntes de educación. Dirección y Administración* nº 41 Abril-junio. Madrid. Ed. Anaya.
- Dunn, R. y Dunn, K (1984) *La enseñanza y el estilo individual del aprendizaje*. Madrid. Ed. Anaya
- Echeverría, B. (1987). *Estadística psicopedagógica : prácticas*. Barcelona. PPU
- Eco, H. (1990). *Como se hace una tesis*. Barcelona. Gedisa, (9ª ed.)
- Edwards, D y Mercer, N.(1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid. Paidós
- Egido, I et altri (1993). *Diez años de investigación sobre el profesorado*. CIDE, Madrid.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona. Martínez Roca.
- Elliott, J. (1986). *La investigación-acción en el aula*. Valencia. Generalitat Valenciana
- Elliott, J. (1989). *Práctica, recerca i teoria en educació*. Barcelona. Ed. Eumo
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Barcelona, Morata.
- Elliott, J. 1990). “¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa?”. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 206, setiembre, pp: 56-60. Barcelona. Ed. Fontalba
- Entwistle, N.(1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona. Ed. Paidós
- Equip de mestres C.P. Font d'en Fargas (1988). “Agrupament flexible d'alumnes”. *Guix* nº 123. Barcelona. Ed. Graó
- Escola Pia d'Olot. (1986) “Una experiència d'agrupaments flexibles al cicle mitjà”. *Butlletí de mestres*. nº 206, juny-juliol, pp:34-37
- Escudero Muñoz. J.M.” La innovación y la organización escolar” en *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid. Narcea
- Escudero Muñoz, J.M. (1990). “¿Dispone la Reforma de un modelo teórico?”. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 181. mayo. pp. 88-92. Barna. Fontalba.
- Escudero Muñoz, J.M. (1991). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla. G.I.D. Ed. Arquetipo
- Escudero Muñoz, J.M. (1992). “Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares”. *Actas II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla*.
- Escudero Muñoz, J. M. (1994). *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid. Ediciones pedagógicas.
- Escudero Muñoz. J.M. (1997). “Aproximadamente un lustro de formación en centros: reflexiones para un balance crítico y constructivo”. *Actas del I Encuentro estatal de formación en centros*. Junta de Andalucía.
- Esposito, D. (1973). “Homogeneous and heterogeneous ability grouping: Principal finding and implications for evaluating and designing more effective educational environment”. *Rev. Educations Research* nº 43 pp: 1634-179
- Esteve, J. (1987). “El malestar docente” en Etxeberria, F. *El fracaso de la escuela*. San Sebastián. Erein.
- Estruch, M. (1995). “Agrupación flexible para las materias instrumentales (ciclos 10-12 y 12-14)”. *Aula de innovación educativa* nº 35, febrero, pp: 53-59. Barcelona. Ed. Fontalba

- Fabra, M.LL (1992). *El professorat de la Reforma*. Barcelona. Ed. Barcanova
- Feneyrou, R (1991). "Incidències psicològiques de l'avaluació". *Butlletí del Col.legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya* nº 74 pp. 36-44. Barcelona.
- Fermoso, P, Gairín, J. y otros (1993). *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*. Cap. VI. pp. 219-265. Barna. Ed. P.P.U.
- Fernández Enguita, M.(1990). *Juntos pero no revueltos*. Madrid. Aprendizaje/ Visor.
- Fernández Enguita, M. (1987). "Unidad y diversidad en la escuela comprensiva". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 157 pp. 65-66
- Fernández Enguita, M. (1991). *La escuela a examen*. Madrid. Ed. Eudema-Actualidad
- Fernández, M. (1991). "Atenció a la diversitat i adaptacions del currículum". *Guix* nº 164, pp.27-30
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona Ed. Paidós Educador.
- Fernández; M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Madrid. Colección pedagogía hoy. Ed. Morata
- Fernstenmacher, G.D. y Berliner, D.C. (1985). "Determining the Value of Staff developement". *The Elementary School Journal*. Vol 85 (3), pp: 282-314.
- Ferrandez, A. (1983). *La enseñanza individual*. Barcelona. Ed. CEAC
- Ferrández, A. (1984). "Innovación y Organización Escolar" en Aierbe, P, Garragorri, X *Innovación y Reforma Educativa*. ICE. Universidad del País Vasco.
- Ferrández, A. (1993) "La Organización Escolar como objeto de estudio" en Gairín, Antúnez. *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona. PPU
- Ferrandis Torres, A. (1988). *La escuela comprensiva: situación actual problemática*. Madrid. CIDE/MEC.
- Firestone, W.A y Herriot, R. (1981). "Images of organization and the promotion of educational change". *Recherche in sociology of education and socialization*, vol.3, pp:221-227
- Flanders, N.A. (1990). "La flexibilidad en la enseñanza". *Enciclopedia Internacional de la Educación*. pp:2712-2717. Barcelona. Ed. Vivens Vives-MEC
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Esplugues de Llobregat. El Roure.
- Font, J. (1992). "Cap a una escola comprensiva i inclusiva. L'atenció a la diversitat". *Crònica d'ensenyament* nº 45, abril. Barcelona. Dpt. L'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Forman, E. y Cazden, C.(1984). "Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales". *Infancia y aprendizaje* nº 27-28, pp: 139-157. Madrid
- Franchi, G.(1993) "L'escola de la plena escolaritat" en *Educación en la diversitat i escola democràtica*. Muñoz, E y Rué, J (Coords).ICE. UAB.
- Francis, H. (1985). *Learning to teach: psychology in teacher training*. London. Falmer Press.
- Fullan, M. y Pomfret, A. (1977). "Research on Curriculum and Instruction implementation". *Review of Educational Research*. Vol. 2, pp:195-219
- Fullan, M.(1990). "El desarrollo y la gestión del cambio". *Revista de innovación e investigación educativa* nº 5. Abril. I.C.E. Universidad de Murcia. Murcia

- Fullan, M. (1986). *La gestión del cambio educativo. Symposium de Innovación educativa.* Murcia.
- Fullana, J. (1996). “La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar.” *Bordón* nº 48 (2), pp: 151-166. Madrid.
- Gairín, J. (1987). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática.* Barcelona. Ed. PPU
- Gairín, J. (1988). “Innovación educativa y organización escolar”. *Curso de Estrategias de Innovación didáctica.* Madrid. UNED.
- Gairín, J. (1989) “La estructura organizativa en los centros docentes” En Q. Martín-Moreno *Organizaciones Educativas.* Madrid. UNED.
- Gairín, J. (1986) “Arquitectura y mobiliario”. *Enciclopedia de la Educación preescolar.* Vol. II. Madrid. Santillana. pp.301-324
- Gairín, J. (1987). *Proyecto docente de Organización escolar.* UAB. Barcelona
- Gairín, J. (1991) “Modelos organizativos, modelos directivos”. *I Jornades sobre direcció escolar.* Forum Europeo de Administradores de la Educación en Cataluña. Barcelona. (Documento policopiado).
- Gairín, J. (1992). “Els reptes de la Reforma”. *Jornades d'Ensenyament.* Maig Tarragona. (Documento policopiado).
- Gairín, J. (1992) “La dirección, factor clave de la calidad educativa”. *Actas del primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos.*
- Gairín, J. (1993). “¿Son posibles y necesarios los proyectos educativos de centro?” V Seminario Didáctico sobre Aragón ante la Reforma Educativa el centro escolar como eje de la acción educativa. Zaragoza. Mayo.
- Gairín, J. (1994). *La autonomía institucional. Concepto y perspectivas.* I.C.E. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Gairín, J. (1995). “El reto de la organización de los espacios”. *Aula de Innovación educativa.* nº 38, junio, pp: 45-50. Barcelona. Graó.
- Gairín, J. (1996) “Estrategias organizativas en la atención a la diversidad”. *Simposio sobre el tratamiento integrador de la diversidad.* Barcelona. Diciembre
- Gairín, J. Oliver, C. et alt. (1996) *Estratègies d'acció per a l'elaboració del projecte curricular de centre.* Institut de Ciències de l'Educació. unviuersitat Autònoma de Barcelona.
- Gairín, J. Oliver, C. et alt. (1997). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de Centro Educativo.* Madrid. Ed. Síntesis
- Gallifa Roca, J. (1990a). *Models cognitius de l'aprenentatge.* Mojà. Barcelona. Ed. Raima.
- Galton, M et alt. (1992). *Groupwork in the primary classroom.* London. Routledge.
- Galton, M y Moon, B. (1983). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum.* Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- Galton, M (1987) “An ORACLE chronicle a decade of classroom research.” *Teaching and teacher education.* 3 (4) pp. 299-314
- Galton, M. y Patrick, H. (1992). *El currículum en la pequeña escuela primaria.* Madrid. La Muralla.
- Galton, M. (1992). “Agrupamiento y trabajo en grupo” en Rogers y Kutnick (1992) *Psicología social de la escuela primaria.* Barcelona. Ed. Paidós

- García Hoz, V y Medina. R (1987) *Organización y gobierno de centros educativos*. Ed. Rialp. Madrid
- García Hoz. V. (1966) “Lo que hay tras los grupos homogéneos”. *Revista Española de Pedagogía*. nº 94 pp.163-166
- García Hoz. V. (1967). “Agrupamientos de alumnos”. *Revista Española de Pedagogía*. nº 97 pp. 3-20
- García Hoz. V. (1970a).*Educación personalizada*. Instituto de Pedagogía del CSIC. Madrid
- García Hoz. V. (1987).*Pedagogía visible y educación invisible*. Madrid. Ed. Rialp.
- García Hoz. V. (1988 a). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid. Ed. Rialp.
- García Hoz. V. (1988 b). “Pedagogía diferencial y pedagogía general. El principio de complementación en los métodos de investigación”. *Bordón*. Sociedad Española de Pedagogía. V. 40. nº 4. pp. 631-638
- García Suárez, J. (1991). “Los agrupamientos flexibles, una necesidad.” *Apuntes de educación. Dirección y administración* nº 41. Abril-junio. Madrid. Ed. Anaya.
- Garriga, J. (1988). “Agrupament flexibles d'alumnes”. *Guix* nº 123. enero pp. 33-35
- Garriga, J.(1991). “Agrupament flexibles d'alumnes”. *Perspectiva Escolar* nº 154 pp 33-34
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid. Ed.Anaya
- Gimeno Sacristán, J. (1996).”Formación de los profesores e innovación curricular”. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 139 pp.84-87
- Gimeno Sacristán, J. (1989).”Luces y sombras de un proyecto”. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 152 pp. 84-88
- Gimeno Sacristán, J. (1992).”Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica”. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 209. Diciembre pp.62-68
- Gimeno Sacristán, J. (1995).*Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata
- Gimeno Sacristan, J y Pérez Gómez, A (1989).*La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Ed. Akal / Universitaria.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). “Los materiales y la enseñanza” .*Cuadernos de Pedagogía* nº 194 julio-agosto, pp: 10-15. Barna. Ed. Fontalba
- Gimeno Sacristán, J.(1986) “Formación de los profesores e innovación curricular”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 139. Ed. Fontalba. Barcelona.
- Gimeno, J y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata.
- Gimeno, J y Pérez, A. (1993). “El profesorado de la Reforma” *Cuadernos de Pedagogía* nº 220. Ed. Fontalba. Barcelona
- Gimeno, J. (1993). “El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento de control?”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 219, noviembre, pp: 22-27. Barcelona. Ed. Fontalba
- Giné Giné. C. (1994) “La integración escolar. El estado de la cuestión”.*Cuadernos de Pedagogía* nº 228. setiembre. pp. 63-65. Barna. Fontalba
- Glase, R. (1977). *Adaptative education: individual diversity and learning*. Nueva York. Ed. Holt.

- Glatter, R. (1990). "La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos". *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.
- Goetz, J.P y Lecompte. M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Ed. Morata
- Golbert. M, Passow, H y Justman, J. (1966). *The effects of ability grouping*. New York. Teachers College. Columbia University
- Goldstein, B. (1989). *Training and developement in organizations* .San Francisco. Jossey-Bass.
- Gómez Alemany, I (1991). " El marc curricular, la socialització i l'agrupament d'alumnes". *Seminari de recerca*. Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la UAB.
- Gómez Dacal, G. (1973). *Bases para una dirección científica en la empresa*. Burgos. Hijos de Santiago Rodríguez.
- Gómez Dacal, G. (1985) *El centro docente. Lineas para la aplicación de la LODE*. Madrid. Escuela Española.
- Gómez Dacal (1992). *Centros educativos eficientes*. Barcelona. Ed. PPU
- Gómez Dacal (1992b). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid. Ed. La Muralla
- González, A. P. (1988). *Estrategias de innovación y formación del profesorado*. UNED. Madrid. *Cuadernos de Pedagogía* nº 235, abril, pp: 66-67. Barcelona. Ed. Fontalba
- González, M^aT. y Escudero, J.M. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona. Ed. Humanitas.
- González, M^aT. (1989) "La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar" en Q. Martín-Moreno *Organizaciones Educativas*. Madrid. UNED.
- González, M^aT. (1990) " Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas". *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona
- González, M^aT. (1991). "Centros escolares y cambio educativo " en Escudero y López *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla. Arquetipo ediciones
- González, J.LL. (1987). "El paper del grup-classe en el nou marc curricular per a l'ensenyament obligatori". *Butlletí de mestres* nº 212. Barcelona Dpt. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Goodlad, I.(1976). *La escuela sin grados: organización y funcionamiento*. Buenos Aires. Ed. El Ateneo.
- Gozzer, G. (1989). *Un exámen de la escuela. Sistemas y organizaciones en Europa y en el mundo*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Guba, E . (1981) "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". en Gimeno y Pérez (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal
- Guilford, J.P. (1959). *Personality*. New York. McGraw-Hill.
- Guimerá, C. (1993). " El pensamiento del profesor". *Cuadernos de Pedagogía* nº213, abril, pp 19-20. Barcelona. Ed. Fontalba.

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad.*(Cambian los tiempos , cambian los profesores). Madrid. Morata
- Havelock, R. y Huberman, A (1980). *Innovación y problemas de la educación.* Madrid. UNESCO.
- Hernández, F y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo.* Barcelona. Ed. Graó
- Hernández, F y Sancho, J. (1993). “¿Sueñan los innovadores con realidades galácticas?” *Cuadernos de Pedagogía* nº 214, pp: 68-70
- Herzberg, F. (1967). *The motivation to work.* Nueva York.
- Holmes, M. (1967). *La escuela comprensiva en acción.* Buenos Aires. Ed. “El Ateneo”.
- Huberman, M.(1990). “Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado”.*Revista de innovación e investigación educativa* nº 5, abril Murcia. Universidad de Murcia
- Huberman (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession.* Paris. Ed. Delachaux and Niestle.
- Huguet, T y López, L. (1998).” Avaluació de l’atenció a la diversitat en un centre de primaria”. *Guix.* nº 242, febrer.
- Husen y Torsten (1988).*Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje.* Barcelona. Paidós
- Imbernón, F. (1989). *La formación del profesorado: el reto de la Reforma.* Barcelona. Laia.
- Imbernón, F. (1995). “Innovación y formación en y para los centros”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 240, octubre, pp: 68-72. Barcelona. Ed. Fontalba
- Issaacs, D. (1973). *Como mejorar la dirección de los centros educativos.* Pamplona. EUNSA.
- Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas.* Madrid. Morata/ Paideia
- Jiménez, B.(1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa.* Barna. PPU
- Johnson, D y Johnson, R.(1984) *Structuring cooperative learning.* New Brighton .Minnesota. Interaction. Book Co.
- Johnson, D. (1972). *Psicología social de la educación.* Buenos Aires. Kapelusz
- Juan Otero, M. (1992). “¿Cuántos alumnos tenemos en nuestras aulas?”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 204. Junio. Barcelona. Ed. Fontalba
- Katz, D y Kahn, R.L (1976) ”Tipos de organizaciones”. *Lecturas sobre organización.* Trillas. México.
- Kemmis, S.y Mctaggart, R. (1988)*Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona. Ed Laertes
- Ketele, (1988). *Observar para educar.* Madrid. Ed. Aprendizaje/Visor
- Kliksberg, B (1975) *El pensamiento organizacional del taylorismo a la teoría de la organización.* Buenos Aires. Paidós (Vol.II).
- Kluchnikow, (1981). “Reflexiones sobre la teoría y la práctica de la planificación de la Educación”.*Perspectives.* Vol X, nº 1pp: 29-43
- Kogan, N y Wallach, M. (1966). *Modes of thinking in young childrenm: a study of the creativity intelligence distintion.* New York. Holt Rinchart and Winston.
- Kogan, N. (1971).“Educational implications of cognitive styles” en G.S. Lesser. *Psycology and educational practice.* Glenview, III. Scott Foresman. Ed. cast. *La psicología en la práctica educativa.* México. Trillas.

- Labov, W. (1972). *Language in the inner city. Studies in the black english vernacular*. Philadelphia. University of Pennsylvania.
- Lake, S. (1988). "Equal access to education. Alternatives to tracking and ability grouping". *Practitioner's*. Monograph nº2. Sacramento
- Lawson, D. (1969). "Agrupamientos homogéneos. Estudio histórico y filosófico. Hacia nuevas estructuras escolares." *Magisterio Español*. Madrid
- Leal, J. (1993). "El malestar en la escuela: el niño como síntoma" en *Estudis i recerques. Educació i Psiopedagogia*. Ajuntament de Barcelona
- Lee, M. y Lucking, R. (1990). "Ability grouping: realities and alternatives". *Childhood education. Journal of the association for childhood education international*. Columbia College. South Carolina.
- Lee L. Smith (1974). *La realidad de la escuela sin grados*. Argentina. Ed. Estrada.
- Lerena, C. (1986). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona. Ariel.
- Leithwood, K. (1994). *Developing expert leadership for future schools*. London. The Falmer Press.
- Leithwood, K. (1990). "Cambio curricular planificado como resolución de problemas" *Revista de innovación e investigación educativa* nº 5, abril. Murcia. I. C.E. de la Universidad de Murcia.
- Leithwood, K. (1981). "The dimensions of curriculum innovation". *Journal of Curriculum Studies*, vol 13 (1), pp: 25-36
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflict*. New York. Harper ad Brother.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: selected papers*. New York. Mc Graw-Hill.
- Lewontin, R. (1984). *La diversidad humana*. Madrid. Akal.
- Lillo, J. (1988). *Psicología de la percepción*. Madrid. Debate. 2ª ed. (1993)
- Lindsay, P y Norman, D (1977). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid. Ed. Tecnos
- Longás, A y Navasa, J.Mª (1994). "La diversidad en la escuela comprensiva". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 222 febrero. pp. 84-87. Barna. Ed. Fontalba.
- López Melero, M y Jové, G. (1997) "La organización escolar ante la escuela de la diversidad". *IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona.
- López, J.A. (1986). *El funcionament de l'escola pública a Catalunya*. Barcelona. Ed. 62. Rosa Sensat.
- Lorenzo, M. (1997). *Organización escolar*. Universidad de Málaga. Málaga
- Loughlin, C.E y Suina, J. (1987) *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Cap. IX, pp:222-262. Madrid. Ed. Morata-MEC
- Lundgren, U.P (1992). *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid. Morata.
- Malaguzzi, L. (1987). "Context social en que es produeix la integració de la diversitat". *Perspectiva Escolar*, nº119. Noviembre. pp.5-13
Barcelona. Associació de mestres Rosa Sensat.
- March y Simon (1969). *Teoría de la Organización*, Barcelona. Ariel.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*, Madrid. Ed. Escuela Española.

- Marcelo C. et alt. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Secretariado de Investigación de la Universidad de Sevilla. Sevilla
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barna. PPU.
- Marín, R. (1985). *Sistematización e innovación educativas*. Madrid. UNED.
- Martín Moreno, Q. (1989) (Coord). *Organizaciones educativas*. Madrid. UNED.
- Martínez Celdrán, E. (1994). *Bases para el estudio del lenguaje*. Barcelona. PPU.
- Maruny, Ll. (1992). *Respostes escolars a la diversitat d'alumnes*. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Documento policopiado
- Mascaró, J. (1995). "Una breve defensa". *Cuadernos de Pedagogía* nº 235, abril, pp: 66-67. Barcelona. Ed. Fontalba
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. Nueva York. Harper and Row.
- Mascort Díez, E (1987) *Tecnología de la organización educativa*. Barcelona. Oikos
- Masip, M. y Gallego, C. (1988). "Un modelo para la diversidad". *Cuadernos de pedagogía* nº 160 pp.24-26
- Matas, M.C y Paretas (1984)." Agrupament flexible". *Butlletí dels mestres* nº 186. Abril-mayo pp.6-8
- Matas, J. (1997). "Validació de la carta vocàlica del català oriental central mitjançant la tècnica de l'escalament multidimensional". *Estudios de Fonética Experimental*. Vol. VIII, pp: 253-270. Barcelona. PPU.
- Mayer, R. (1981). *El futuro de la Psicología cognitiva*. Madrid. Alianza editorial
- Mayer, R. (1985). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona. Paidós. 1ª ed. (1986)
- Mayntz, R (1980) *Sociología de la educación*. Madrid. Alianza editorial. 3ª ed.
- McGaughy, J.R.(1930). "Homogeneous grouping". *Childhood Education*. Vol. VI, marzo, pp: 291-96. Baltimor.
- Medina, A. (1988). *La enseñanza y la interacción en el aula*. Madrid. Ed. Cincel
- Merriam, A. (1988) *Case study research in education. A qualitative approach* San Francisco- London. Jossey-Bass Publishers. 2ºed. (1990)
- M.E.C. (1985). *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*. Madrid. Servicio de Publicaciones.
- M.E.C. (1980). "Programas renovados". *Vida escolar*. nº 206. Madrid.
- M.E.C. (1990) *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE*. 1/1990 de 3 d'octubre. Madrid. M.E.C. Ministerio de Educación y Ciencia
- (1990) "Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo". *Cuadernos de Pedagogía* nº 184. Barcelona. Fontalba.
- M.E.C. (1995). *Ley Orgánica 9/1995; de 20 de noviembre de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. B.O.E. nº 278, martes 21-11-1995
- M.E.C. (1996). *Orden de 18 de marzo de 1996 por la que se desarrolla y aplica el Real Decreto 1693/1995 de 20 de octubre*. B.O.E. 26-03-96, cap.V.
- M.E.C. (1996) *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares* Madrid..Centro de Desarrollo Curricular.
- Miles, M (1973). *Innovation in Education*. Teacher's College Press. Columbia University. Nueva York, 4ª ed.

- Miller, R. (1976). *La escuela no graduada. Una nueva solución educativa*. Buenos Aires. Ed. "El Ateneo"
- Miras, M (1990). "Diferències individuals i ensenyament adaptatiu". *Cuadernos de Pedagogía. Reforma educativa*. Dpt. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Miras, M (1990 a) "Características individuales y condiciones de aprendizaje. la búsqueda de interacciones" en Coll, C, Marchesi, A y Palacios, J. *Psicología de la educación*. Madrid. Alianza Editorial
- Molina, S. (1989) *El alumno en la Perspectiva Escolar*, n° 119 pp.14-19. Nov 1987. Publicació Rosa Sensat. Barcelona.
- Monero Font, C. (1990). Elaboración de proyectos de centros basados en la diversidad escolar. *Organización escolar*. Madrid. Ed. Anaya
- Monereo Font, C. (1987). "Alternatives pedagògiques a la diversitat psicològica a l'escola." *Revista Interuniversitaria de Formació del Professorado* n° 7 pp.115-134
- Montero, A. (1988). *Pensamiento y creencias de los profesores*. Sevilla. Dpt. Publicaciones, CEP de Alcalá de Guadaíra.
- Moreras, J. (1993). "Com abordar els llibres de text des de la diversitat". *Guix* n° 184 pp: 9-14 febrero. Barcelona Ed. Graó
- Moreno, J.M (1968). "Revisión de las técnicas de agrupamiento escolar". *Bordón* n° 153-154, tomo XX, pp: 3-40. Madrid. Anaya
- Morrish (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca. Ed. Anaya.
- Mugny, G y Doise, W. (1983) *La construcción social de la inteligencia*. Méjico. Trillas
- Municio, P (1992) La estructura y estrategia de los centros: sus aspectos culturales. *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, pp 55-78. Sevilla.
- Muñoz Sedano, A. y Román Pérez, M. (1989) *Modelos de organización escolar*. Madrid. Cincel.
- Muñoz, E y Alsinet, J (1990) "Comprensivitat i diversitat". *Cuadernos de Pedagogía*
- Muñoz, E. Maruy, Ll. (1993). "Respuestas escolares". *Cuadernos de Pedagogía* n° 212. Barcelona. Ed. Fontalba
- Nisbet, J y Shucksmith, J (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid Ed. Santillana. ed. castellana (1990)
- Norman, A. y Lindsay, P. (1977). *Procesamiento de información humana*. Vol II. Madrid. Tecnos.
- Norman, D.A. (1985). *Aprendizaje y memoria*. Madrid. Alianza.
- Nunziati, G. (1990) "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". *Cahiers pédagogiques*, n° 280, pp:47-64. Paris
- OCDE (1985). *L'enseignement dans la société moderne*. París. OCDE.
- OCDE (1989) *Escuelas y calidad de enseñanza*. Madrid. Paidós/ MEC.
- O'hair, M.J. (1993) (eds.) *Diversity and teaching. Teacher education*. New York. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Oliver, C. (1991). "La innovació al centre d'E.G.B". *Butlletí Informatiu del Forum europeu d'administradors de l'educació*. n° 2, juny. Barcelona
- Oliver, C. (1993). "El agrupamiento flexible". *Cuadernos de Pedagogía* n°212, pp.19-21

- Oliver, C. (1993). "Agrupaments flexibles d'alumnes". en *II Jornades sobre educació en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona. ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- Oliver, C y Gradailla, A. (1993), "Planificación de la formación en la organización y gestión de centros". *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- Oliver, C. (1995). "Agrupar a los alumnos: ¿ilusión o realidad?" *Aula de innovación educativa* nº 35, febrero, pp: 53-59. Barcelona. Ed. Fontalba
- Olson, J.K. (1982). *Innovation in the Science Curriculum*. London. Crom Helm.
- Olson, J.K. (1990). " Teoría de la innovación y creencias del profesor. Problemas de relación cultural". *Revista de innovación e investigación educativa*. nº 5, abril, pp: 59-67. Murcia. I.C.E. de la Universidad de Murcia.
- Onrubia, J (1993). "La diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria". *Aula de Innovación Educativa* nº 12 pp. 45-49. Barcelona. Graó.
- Ortega, R. (1990). "El grupo aula como sistema de relaciones socio-afectivas". *Investigación en la escuela*, nº10 pp.51-60
- Ossanna, E, Bargellini, E, Laurino, E. (1990). *El material didáctico en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires. Ed. El Ateneo
- Otano, L y Sierra, J. (1994). "El lugar del centro". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 227, julio, pp 22-27. Barcelona. Ed. Fontalba.
- Ovejero, A. (1990). *Aprendizaje cooperativo en el aula: Una alternativa a la educación tradicional*. Madrid.
- Owens, R.G. (1976). *La escuela como organización*. Madrid. Santillana.
- Palacios, J. y Carretero, M. (1982) "Implicaciones educativas de los estilos cognitivos". *Infancia y Aprendizaje* nº 18 pp 83-126
- Parcerisa, A (1992). "Projecte Curricular de Centre: Criteris sobre com ensenyar". *Guix*. nº 182. Desembre. Barcelona. Ed. Graó.
- Pask, G. (1976). *Conversation theory: applications in education and epistemologie*. Elsevier.
- Passow, H. (1970). "El laberinto de la investigación sobre el agrupamiento por capacidad" en Yates *Agrupamiento en educación*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Peretti, A (1987). "Organización de la enseñanza y estructuraciones diferenciadas de las agrupaciones de alumnos" en Martín Moreno, Q. (1987). *Cuestiones sobre la organización del entorno de aprendizaje*. Madrid. UNED
- Pérez Casado, D. (1981) *Escuela y conflictos*. Madrid. Escuela Española.
- Pérez Gómez, A.I (1988). "Autonomía y formación para la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía* nº 161 pp.8-11
- Pérez Gómez, A y Gimeno, J. (1988). "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico". *Infancia y aprendizaje* nº 42. Madrid.
- Pérez Gómez, A.I (1990). "La formación del profesorado y la Reforma educativa". *Cuadernos de Pedagogía* nº 181. pp.84-87. Barcelona. Ed. Fontalba.
- Pérez Gómez, A. (1994). "La cultura escolar en la sociedad posmoderna". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 225, mayo, pp 80-85. Barcelona. Ed. Fontalba.
- Pérez Sastre, E. (1993). "A vueltas con el malestar docente". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 208 pp: 76-78. Barcelona. Ed. Fontalba.

- Pérez Serrano, G. (1989) “La investigación sobre el rendimiento académico y la calidad de la educación”. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 138 pp. 97-104 abril-junio
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid. Ed. La Muralla
- Perrenoud, P.(1981).“De las diferencias culturales a las desigualdades escolares:la evaluación y las normas en una enseñanza diferenciada”. *Infancia y Aprendizaje*, nº 14.
- Perrenoud, P (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Ed. Paideia, Morata.
- Perrenoud, P. (1966). “On vont les pédagogies différenciées? Vers l’individualisation du curriculum et des parcours de formation” *Symposium sur le traitement éducatif et intégrateur de la diversité des élèves*. Barcelona.
- Perrenoud, P.(1996). “ Peut-on changer per l’analyse de ses pratiques?. *Cahiers pedagogiques*. nº 346, setembre.
- Piaget, J e Inhelder, B. (1982) *Psicología del niño*. Madrid. Morata
- Piaget, J. (1929). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Madrid. Ed. de la lectura.
- Pope, M. (1967). *School organization: theory and practice, selected readings on grading, non grading, multigrading, self-contained, classrooms, departamentalitation, team teaching, homogeneous vs. Heterogeneous grouping*. Chicago. Rand McNally.
- Porter, Lawler y Hackman (1975: 69) *Behavior in Organization..*_Kogakuusha Ltd Tokyo. McGraw Hill.
- Postic, M (1978). *Observación y formación de los profesores*_ Madrid. Ed. Morata
- Postic, M. y De Ketele, J.M. (1988). *Observar las situaciones educativas*_ Madrid. Ed. Narcea.
- Pozo, J y otros (1991). “ Conocimientos previos y aprendizaje escolar”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 188, pp:12-14. Barcelona. Ed. Fontalba
- Przemyski, H. (1991). *Pedagogie Différenciée*_Paris. Ed. Hachette Education.
- Puig, J y Romeu, T. (1991). *L’escola ha de donar resposta a tots els alumnes*_ Barna. PPU.
- Puigdellívol, I, (1992). *Programació d’aula i adequació curricular. El tractament de la diversitat* . Barcelona. Ed. Graó.
- Pujol, M.A y Figueras, C. (1988). “Los rincones de trabajo”. *Cuadernos de Pedagogía* nº156. febrero. pp 38-40. Barcelona. Ed. Fontalba
- Pulpillo, A. (1964). *Inscripción, evaluación y agrupamientos escolares*. Madrid. Escuela Española.
- Purdom, D.M. (1989). “Currículum sin grados” *Enciclopedia Internacional de la Educación*. pp 1054-1056_Barcelona. Ed. Vicens Vives y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Quintana, J..M (1984). *Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social*. Barcelona. Ed. Hispano Europea. (2ªed. 1989)
- Real Academia Española, (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe.

- Rapsodie (Grupo). (1981). "Prevenir las desigualdades escolares mediante una pedagogía diferenciada." *Infancia y aprendizaje* nº pp.51-85.
- Resnick y Beck, I.L. (1976)-"Designing instruction in reading. Interaction of Theory and Practice" en Guthrie (ed.). *Aspects of reading acquisition*. Baltimore. Md, Johns Hopkins University Press.
- Reuchlin, M. (1989). *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris. PUF
- Rico, M y Val, J (1974) "Una experiencia en agrupamientos flexibles: "El Palmeral". *Vida escolar* nº155, pp. 42-48 Madrid.
- Riera; I. (1987) "La cultura de la diversitat". *Perspectiva escolar* nº119 pp.11-13. Barcelona. Ed. Graó
- Rivas; J. (1991) *El aula como espacio social de intercambio y aprendizaje. Estudio naturalista de la cultura del aula en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; los rituales de aprendizaje*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga.
- Rodríguez Diéguez, J. (1990). "Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares". *Bordón* nº 42 (3), pp: 257-265. Madrid.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar* Vilassar de Mar. Oikos.
- Rodríguez, V. (1993). "La metodología y el tratamiento de la diversidad en el PCC". *Revista aula de innovación educativa*, Gener 1993. Barcelona Ed. Graó
- Roig-Ibañez, J. (1983). "Más en torno a la variable "agrupamiento" en relación con el rendimiento". *Bordon* nº 248. tomo XXXV. Mayo-junio. Madrid. Escuela Española
- Rogers. C y Kutnick. P.(1992). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona-Buenos Aires Ed. Paidós.
- Romero González, J y Pérez Esparcia, J..(1992). *Pobreza y desigualdad en los países en desarrollo*. Madrid. Ed. Síntesis.
- Rué, J (1989) *Aproximació a la recerca educativa. Portar la recerca a la classe*. Perspectives en la Investigació Educativa.Seminari de Recerca en l'Acció Institut de Ciències de l'Educació. U.A.B.
- Rué, J. (1990). "Els agrupaments flexibles. Anàlisi de la modalitat de grups flexibles". *I Congrés Interuniversitari d'Organització Escolar. Actes II*. pp.191-196
- Rué, J. (1991) *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i de l'aprenentatge*. Barcelona. Ed. Barcanova
- Rué, J. (1991 a). *Diversitat i agrupament d'alumnes*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rué, J. (1992). (Coord.) *Investigar para innovar en educación*. Seminari de Recerca Educativa. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rul, J. (1990). *El Projecte de Gestió del centre educatiu*. Dpt. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Servei de Publicacions. Barcelona.
- Rul, J. (1995). *La Memòria avaluativa del centre educatiu*. Generalitat de Catalunya. Dpt. d'Ensenyament. Barcelona
- Rul, J. (1997). *Manual de gestió avaluativa*. (document policopiat).

- Sack, R. (1981) "Una tipología de las reformas de la educación". *Perspectivas*. Vol. XI, nº 1, pp: 45-60
- San Fabian Maroto, J.L. (1993). *Percepción de la escolaridad por el alumnado al final de la E.G.B.* Madrid. M.E.C. Centro de Investigación, Documentos y Evaluación. C.I.D.E. 1988.
- San Fabián, J. (1996). "¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional". *Investigación en la Escuela*. nº39, pp: 41-54
- San Martín, A y Beltrán, F. (1994). "Flexibilidad y cambio educativo". *Cuadernos de Pedagogía* nº 222. Barcelona. Ed. Fontalba
- Sánchez de Horcajo, J.J. (1991). *Escuela, Sistema y Sociedad. Invitación a la sociología de la educación*. Madrid. Ed. Libertarias. Prodhufi.
- Sancho Gil, J. (1986). *Entre pasillos y clases*. Madrid. M.E.C. Ed. Sendai. Premio nacional del Centro de Investigación, Documentos y Evaluación. C.I.D.E. 1986
- Sancho Gil, J. (1989) "La investigación en la acción en el ámbito de la educación" *Portar la recerca a classe*. Perspectives en la Investigació Educativa. Seminari de Recerca en l'Acció. Institut de Ciències de l' Educació.U.A.B.
- Sancho, J. (1992). " Evaluar, conocer, transformar, mejorar". *Aula de innovación educativa*, nº6 pp: 47-51 Barcelona. Graó.
- Sancho, J. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Madrid. Centro de Publicaciones del MEC.
- Sancho, J y Hernández, F. (1997) "La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones". *Revista de Educación* nº 312, enero-abril, pp: 81-110
- Santamarta, A y Espín, J. (1996) "Diversidad y escuela comprensiva: vías de respuesta" en Alvarez y Bisquerra (coord). *Manual de orientación y tutoría*. pp:213-237. Barcelona. Praxis
- Santos, M. (1990). "El sistema de relaciones en la escuela". *Actas del I. Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona
- Santos, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros educativos*. Madrid. Akal / Universitaria.
- Santos, M.(1990). "Elaboración de Proyectos Curriculares a partir de la contextualización de objetivos". *Revista aula de innovación educativa* nº 8 Noviembre 1992. Barcelona Ed. Graó.
- Santos, M. (1994). "Ortodoxia y alternativa". *Cuadernos de Pedagogía* nº 222. Barcelona. Ed. Fontalba
- Santos, M. (1994) *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga. Ed. Aljibe.
- Santos, M. (1993). "Agrupaciones flexibles: un Claustro investiga". *Cuadernos de Pedagogía* nº206 pp.50-55. Barcelona. Ed. Fontalba
- Santos, M. (1993). "Agrupacions flexibles: un camí cap a la investigació". *Guix* nº 187 pp-5-9. Barcelona. Ed. Graó
- Santos, M. (1995). "El discurso crítico ascendente". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 233 febrero, pp 82-85. Barcelona. Ed. Fontalba
- Schein, E.H.(1988) *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona. Plaza y Janés
- Schein, E.H y Bennis, W.G. (1980). *El cambio personal y organizacional a través de métodos grupales*. Barcelona-Herder

- Schön, D. (1994). "La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 222, febrero, pp. 88-92. Barcelona. Ed. Fontalba.
- Schwab, J.J. (1969). "The practical: A language for curriculum". *School Review*, vol 79 (4), pp:1-23
- Schwartz, S y Pollishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo. Una organización de la clase centrada en el alumnado*. Madrid. Narcea
- Sevillano, M.L. y Medina, A. (coord). (1991) *Didáctica-adaptación. El currículum: fundamento, diseño, desarrollo y evaluación*. UNED. Madrid. 2ª ed.
- Sevillano, M.L y Martín, F. (1993). *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado; dirección y coordinación*. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Silverman, R y Welty W. (1992). *Case studies for teacher problem solving*. USA. McGraw Hill, Inc-
- Simons, H. (1995). *La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado en apoyo de las escuelas democráticas*. Col. Volver a pensar la educación. Madrid. Morata
- Slavin, R. E. (Ed.) (1988). *School and classroom organization*. Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Soler, M y Cabanes. A. (1991) *El Pressupost del centre educatiu*. Dpt. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Servei de Publicacions. Barcelona.
- Solé, I. (1990 c). "La interacción profesor-alumno y el proceso de enseñanza y de aprendizaje" en Coll, C, Marchesi, A y Palacios, J. *Psicología de la educación*. Madrid. Alianza Editorial
- Stake. R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Ed. Morata.
- Steinbrink, J y Jones, R. (1990). "Team learning in social studies". *Social studies and the young learner*, nº 3. Enero-febrero. Vol 2 pp: 3-5. New York
- Stenhouse. L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata
- Stenhouse. L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata
- Stephenson, W (1953). *The study of behavior. Q. Technique and its methodology*. Chicago. University Press.
- Stufflebeam, D.L.(1971). *Educational evaluation and decision-making*. Itasca III. F.E. Reacock
- Subirats, M. (1985). *Rosa y Azul*. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Madrid. 2ªed. (1988)
- Svensson, N.E. (1962). *Ability grouping and scholastic achievement. Report on a five-years follow-up study in Stockholm*. Uppsala Alquist and Wirsell
- Tarrason, M.J. (1990). "Aspectes metodològics de l'agrupació flexible". *Guix* nº 148. pp: 31-36. Barcelona. Ed. Graó
- Tejada, J y Montero, J (1990). "El papel del director ante la innovación: algunos obstáculos que impiden la gestión del cambio en nuestros centros docentes". *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona
- Tejada, J. (1993). "Resistencias –obstáculos a la innovación". *Ier. Congreso Internacional de Administración Educacional. La Serena* (Chile)
- Tejedor, F.J et. alt. (1989). *Investigaciones educativas*. 1986-88 CIDE/MEC. Madrid.
- Tirado, V. (1996). "La atención a la diversidad en la educación secundaria". *Signos* nº18, pp: 24-31, abril-junio. Madrid

- Titone, R. (1968). *Metodología Didáctica*. Madrid. Ed. Rialp
- Thourstone, (1967). *La medición de la inteligencia, la aptitud y el interés*. Madrid. Paidós.
- Tójar, J.C. (1994). "Calidad de los registros de observación en investigación educativa". *Bordón* n.º 46 (1). Madrid. Ed. Escuela Española
- Tomás, M (1992). *Proyecto docente*. UAB. Barna.
- Tomás, M. (1993). "Consideraciones sobre las tareas de aprendizaje del alumnado: resolución de problemas aritméticos en la etapa 6-12 años". *Curriculum* n.º 6-7, pp: 139-146. Madrid.
- Tomás, M. (1993). *Implicacions organitzatives de l'atenció a la diversitat*. Material audio-visual. Ed. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tomás, M. (1996) "La construcción de una nueva cultura en los centros educativos y el papel de la resolución de conflictos en este proceso". en F.E.A.E. *La construcción de una nueva cultura en centros educativos*. Noviembre 22-23 y 24. Murcia.
- Tomás, M. (1995). "Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos". *Educación* n.º 19, pp: 61-77. Departament de pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tonucci, F. (1990). *Ensenyar o aprendre?*. Barcelona. Graó.
- Tonucci, F. (1997). "Qui té ganes, encara, de perdre el temps amb els infants?. Apunts per una pedagogia de la lentitud". *Temps d'educació. Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació*. n.º 17, 1er. trimestre, Universidad de Barcelona.
- Torres, J. (1992). *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- Torres, J. (1995). "Algunas objeciones". *Cuadernos de Pedagogía* n.º 235, abril, pp: 68-69. Barcelona. Ed. Fontalba
- Tous, J. (1993). *Comportamiento social y dinámica de grupos*. Barcelona. PPU
- Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de conflictos*. Barcelona. Ed. Heider
- Tyler, W (1991). *Organización escolar*. Madrid. Ed. Morata
- Valli, L. (1986). *Becoming clerical workers*. Boston. Routledge and Kegan Paul.
- Vaniscotte, F. (1989). *70 millions d'élèves. l'Europe de l'éducation*. Paris. Ed. Hatier.
- Vázquez Gómez, G. (1982). "¿Qué hay dentro de "la clase"?. Precisiones metodológicas sobre la clasificación en la educación básica". *Bordón*, n.º 242-243. Sociedad Española de Pedagogía. Tomo XXXIV. Madrid.
- Vigy. J.L. (1990). *Organización cooperativa de la clase*. Buenos Aires. Cincel. Kapelus.
- Villar, L. M. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil
- Villar, L.M. (1992). "Teorías implícitas de los profesores sobre el cambio educativo". *VII Congreso de la Asociación Internacional para la investigación de la personalidad del docente (AIRPE)*. Salamanca.
- Villar, L.M (1997). "Pensamientos de los profesores (en el décimo aniversario de un congreso)". *Bordón*, V.49 n.º1. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid
- Viñas, J. (1991). "El agrupamiento de alumnos y la reforma". *Apuntes de educación. Dirección y administración* n.º 41. Abril-junio. Madrid. Ed. Anaya.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona. PPU.

- Webb, N.(1984). “Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños”. *Infancia y aprendizaje* nº 27-28, pp: 119-183. Madrid
- Warnock,M. (1990) “Informe sobre NEE”. *Siglo Cero* nº 130, pp: 12-24. Madrid
- Whipple, G. (1936).*The grouping of pupils*.35 th. Year Book. *I National soc for the study of education*. University of Chicago Press
- Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid. Ed. Paidós/MEC
- Witkin, H.A. y Goodenough, D. (1985). *Esytilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid. Pirámide.
- Wittrock, M.C (1990). *La investigación de la enseñanza*. Profesores y alumnos. Barcelona. Buenos Aires. Paidós educador. Vol. I,II,III
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid. Paidós/MEC.
- Yates, A. (1970).*Agrupamiento en educación*. Buenos Aires. Ed. Paidós
- Yates, A. (ed) (1966). *Grouping in education a report sponsored by the Unesco Institute for Education*. Stockholm. Almqvis &.
- Yoyce, A.J (comp) (1981). *Flexibility in teaching*. Nueva York. Ed. Longman
- Yoloye, A. (1981). “Evaluar las reformas “. *Perspectivas*. Vol.11. (1), pp:92-101
- Zabala, A. (1990). “Los materiales curriculares”. *La elaboración del currículum en el centro educativo*. Barcelona. Horsori/ICE
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa*. Barcelona. Ed. Grao. Col.lecció Guix nº 18.
- Zabalza, M.A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Ed. Narcea 3ªed.
- Zabalza, M.A. (1989). *Del currículum al proyecto de centro*. Barcelona . Ed Itaca
- Zeichner, K. (1988). “Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos”, pp: 110-127, en Villa, A. et al. *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea
- Zerilli (1989). *Fundamentos de Organización y dirección General*. Deusto. Bilbao.
- Zurriaga, F y Hermoso, T. (1991).” Alternativas al libro de texto”. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 194, pp.39-41. Barcelona. Ed,. Fontalba

INDICE DE FIGURAS, TABLAS, CUADROS Y GRÁFICOS

CAPÍTULO I

Fig. nº 1.1. Propuestas de modelos de Organización Escolar	39
--	----

CAPÍTULO II

Fig. nº 2.1. Evolución del personal del programa de Educación Compensatoria. Periodo 1989.93.	74
Fig. nº 2.2. Alumnado de la etapa de enseñanza primaria. Repetidores	77
Fig. nº 2.3. Titulaciones otorgadas al acabar la E.G.B.	78
Fig. nº 2.4. Tipología de diferencias individuales que interaccionan en el ámbito del aprendizaje escolar.	85
Fig. nº 2.5. Modelo de procesamiento de la información.	96
Fig. nº 2.6. Modelo del proceso de aprendizaje.	99
Fig. nº 2.7. Continuum, de relaciones sociales entre grupos humanos	109
Fig. nº 2.8. Tipología de alumnos según códigos lingüísticos y expectativas familiares.	114

CAPÍTULO III

Fig. nº 3.1. Algunas características de dos modelos de organización del sistema escolar.	132
Fig. nº 3.2. Elementos del P.E.C.	133
Fig. nº 3.3. Condicionantes del edificio escolar	148
Fig. nº 3.4. Interrelación de elementos que conlleva la elaboración del Presupuesto de Centro.	156
Fig. nº 3.5. Elementos de la organización escolar implicados en una estructura de carácter flexible	158

CAPÍTULO IV

Fig. nº 4.1. Relación entre reforma, cambio, innovación educativa y experiencia de innovación.	167
Fig. nº 4.2. Modelo para el desarrollo colaborativo	181
Fig. nº 4.3. Modelo de fuerzas en las organizaciones.	187
Fig. nº 4.4. La resistencia al cambio en las instituciones: elementos.	188
Fig. nº 4.5. Elementos que intervienen en la aparición de resistencias a las innovaciones.	190
Fig. nº 4.6. Relación entre coherencia en la promoción de innovaciones y aceptación.	192

CAPÍTULO V

Fig. nº 5.1. Evaluación cursos básicos para la Reforma. Aspectos curriculares	227
Fig. nº 5.2. Evaluación cursos básicos para la Reforma. Aspectos de utilidad de la formación	230

CAPÍTULO VI

Fig. nº 6.1. Tipología de agrupamientos	287
Fig. nº 6.2. Criterios de agrupamiento y modalidades de agrupamientos flexibles.	290

CAPÍTULO VII

Fig. nº 7.1. Ideograma de la investigación sobre: La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos. 309

CAPÍTULO VIII

Fig. 8.1. Tipología de estudios llevados a cabo en la investigación. 323

Fig. 8.2. Estructura y contenido del cuestionario QUATAE. 350

Fig. 8.3. Perfil del profesorado respecto a la concepción de agrupamientos flexibles homogéneos. 373

Fig. 8.4. Perfil del profesorado respecto a la concepción de agrupamientos flexibles heterogéneos. 375

Fig. 8.5. Tendencias conceptuales del profesorado sobre el agrupamiento de alumnos. 376

Fig. 8.6. Perfil del profesorado respecto a sus conocimientos. 379

Fig. 8.7. Perfil del profesorado respecto a su práctica con relación a la situación del tratamiento a la diversidad en el centro. 384

Fig.8.8. Análisis de las prácticas de agrupamientos flexibles. Interrelación de variables 434

Fig. 8.9. Dimensiones en que se agrupan las valoraciones del profesorado sobre los agrupamientos flexibles de alumnos. 435

TABLAS

Tabla. 8.1. Dpt. D'Ensenyament. Estadística de L'Ensenyament. Curso 1994-95. Profesorado de educ. infantil y primaria de Cataluña. 326

Tabla. 8.2. Dpt. D'Ensenyament. Estadística de L'Ensenyament. Curso 1994-95. Centros de educación infantil y primaria de Cataluña. 326

Tabla. 8.3. Dpt. L'Ensenyament. Estadística de L'Ensenyament. Curso 1994-95. Número de profesoras en los centros de educación infantil y primaria de Cataluña. 327

Tabla. 8.4. Dpt. D'Ensenyament. Estadística de L'Ensenyament. Curso 1994-95. Titulación académica del profesorado. 32

Tabla. 8.5. Dpt. D'Ensenyament. Estadística de L'Ensenyament. Curso 1994-95. Profesorado que ha participado en actividades de formación básica para la reforma en Cataluña. 328

Tabla 8.6. Edad de los docentes pertenecientes a la muestra 330

Tabla 8.7. Porcentajes de hombres y mujeres en los docentes 330

Tabla 8.8. Formación académica de los docentes 331

Tabla 8.9. Experiencia docente del profesorado. 331

Tabla 8.10. Años de permanencia en los centros 332

Tabla 8.11. Comparación entre porcentajes de la población y de la muestra 334

Tabla 8.12. Distribución geográfica y por zonas de la muestra. 334

Tabla 8.13. Prácticas de agrupamiento flexible en los centros 335

Tabla 8.15. Composición y tipología de centros educativos. 336

Tabla 8.16. Composición de las aulas y respecto al aprendizaje 337

Tabla 8.18. Conocimientos de agrupamientos flexibles. 378

Tabla 8.19. Conocimientos del profesorado sobre estrategias 378

Tabla 8.20. Conocimientos y prácticas del profesorado de los AF.	381
Tabla 8.21. Conocimientos y prácticas del profesorado. Otras estrategias grupales	
Tabla 8.22. Conocimientos y prácticas de estrategias de organización del trabajo individual.	381
Tabla 8.23 Conocimientos de AF y prácticas de estrategias de organización grupal e individual.	382
Tabla 8.24. Conocimiento de estrategias de organización del trabajo grupal y prácticas de AF y de estrategias de trabajo individual.	383
Tabla 8.25. Conocimientos de estrategias de organización del trabajo individual y prácticas de AF y de estrategias de trabajo grupal.	383
Tabla 8.26. Situación del centro respecto al tratamiento de la diversidad. Conocimiento y práctica del profesorado.	386
Tabla 8.27. Frecuencias sobre las actitudes ante el cambio y ante los planteamientos reformistas del tratamiento a la diversidad.	388
Tabla 8.28. Frecuencia con que el profesorado practica estas estrategias de organización social y/o individual del trabajo escolar.	395
Tabla 8.29. Frecuencia con que el profesorado practica estas estrategias de organización social y/o individual del trabajo escolar.	395
Tabla 8.30. T-Test contraste entre las medias de los grupos. Variables del bloque B. b1). Práctica educativa de aula. Diferencias significativas entre ellas.	397
Tabla 8.31.M.D.S. Dimensiones de la práctica docente de aula/ centro.	400
Tabla 8.32. Diferencias significativas entre prácticas docentes de aula/centro y distribución de la diversidad.	404
Tabla 8.33. Concepción del tratamiento de la diversidad vs. práctica educativa de aula/centro.	413
Tabla 8.34. Frecuencia de valoraciones del profesorado sobre los agrupamientos flexibles de alumnos.	429
Tabla 8.35. Valoraciones de los agrupamientos flexibles, actitudes y conceptos fundamentales	432
Tabla 8.36 Diferencias significativas en las valoraciones de los af. vs tipo de prácticas	441

CUADROS

Cuadro 8.1. Items del cuestionario QUAETAETAE y valoraciones sobre los agrupamientos flexibles a partir del análisis de documentos	442
---	-----

GRÁFICOS

Gráfico 8.1. Concepción del profesorado respecto al tratamiento de la diversidad	370
Gráfico 8.2. Concepto de agrupamiento flexible homogéneo.	372
Gráfico 8.3. Concepto de agrupamientos flexibles heterogéneos.	374
Gráfico 8.4 Dimensiones de la práctica educativa del aula.	400
Gráfico 8.5. Prácticas vs. Tipo de centro	402
Gráfico 8.6. Núm. Alumnos clase vs. Tipo de práctica	403

Gráfico 8.7. Núm. Alumnos clase vs. Implicación en las prácticas.	403
Gráfico 8.8. Tratamiento de la diversidad en el centro positivo vs. Tipos de prácticas docentes.	405
Gráfico 8.9. Tratamiento de la diversidad en el centro condicional vs. Tipos de prácticas docentes.	405
Gráfico 8.10. Tratamiento de la diversidad en el centro negativo vs. Tipos de prácticas docentes.	407
Gráfico 8.11. Tipo de práctica docente vs. Concepción tratamiento de la diversidad metodológico	410
Gráfico 8.12. Tipo de práctica docente vs. Concepción tratamiento de la diversidad curricular	411
Gráfico 8.13. Tipo de práctica docente vs. Concepción tratamiento de la diversidad organizativo.	412
Gráfico 8.14. Concepción positiva sobre los AF Homogéneos y prácticas docentes.	415
Gráfico 8.15. Concepción condicional sobre los AF homogéneos y prácticas docentes.	416
Gráfico 8.16. Concepción negativa sobre los AF homogéneos y prácticas docentes.	417
Gráfico 8.17 Tipo de práctica docente vs. Concepción agr. flex. homog	417
Gráfico 8.18. Tipo de práctica docente vs. Concepción agr. flex. heter.	419
Gráfico 8.19. Actitud ante el cambio positiva vs. Prácticas docentes	420
Gráfico 8.20. Actitud ante el cambio condicional vs. Prácticas docentes	421
Gráfico 8.21. Actitud ante el cambio negativa vs. Prácticas docentes	421
Gráfico 8.22 Actitud ante la reforma. Positiva vs. Prácticas docentes	423
Gráfico 8.23. Actitud ante la reforma. Condicional vs. Prácticas docentes	423
Gráfico 8.24. Actitud ante la reforma. Negativa vs. Prácticas docentes	424
Gráfico 8.24. Valoraciones del profesorado. Dimensiones1 y 2 en que se agrupan los aspectos de los agrupamientos flexibles analizados.	436
Gráfico 8.25. Valoraciones del profesorado. Dimensiones 3 y 4 en que se agrupan los aspectos de los agrupamientos flexibles analizados.	436
Gráfico 8.26. Valoraciones del profesorado sobre los agrupamientos flexibles vs. Tipo de centro.	437
Gráfico 8.27. Valoraciones del profesorado sobre la rigidez de los agrupamientos flexibles analizados.	439

CAPÍTULO IX

Fig. nº. 9.1. Propósitos del estudio de caso.	464
Fig. nº. 9.2. Ámbitos de estudio.	465
Fig. nº. 9.3. Criterios de selección del caso.	466
Fig. nº. 9.4. Aspectos de la negociación inicial	469
Fig. nº. 9.5. Aspectos de la negociación procesual	470
Fig. nº. 9.6. Aspectos de la negociación final	470
Fig. nº. 9.7. Aspectos negociados sobre el plan de mejoras.	470
Fig. nº. 9.8. Ejes de reflexión considerados al aplicar los instrumentos	480

Fig. nº 9.9. Elementos para el análisis de la calidad de los registros de observación.	482
Fig. nº.9.10.Elementos considerados en las observaciones de los grupos llevadas a cabo.	490
Fig. nº 9.11. Interrogantes planteados en la investigación	492
Fig. nº 9.12.Componentes considerados en el estudio del centro educativo	499
Fig. nº.9.13. Criterios para adscribir los alumnos a los grupos.	501
Fig. nº.9.14. Grupos formados en el centro	502
Fig. nº.9.15. Tareas de coordinación realizadas por el equipo docente	503
Fig. nº. 9.16. Elementos considerados en la organización de tutorías	506
Fig. nº. 9.17. Organización de los agrupamientos flexibles en el centro	506
Fig. nº. 9.18. Proceso de implementación como práctica innovadora alternativa al grupo/clase	548
Fig. nº 9.19. Elementos organizativos, curriculares y relaciones que requiere la organización de agrupamientos flexibles.	549
Fig. nº 9.20. Pensamiento de los distintos sectores educativos	557
Fig. nº 9.21. Dilemas entre pensamiento y acción. Profesorado	566
Fig. nº 9.22. Dilemas aportados por los alumnos	567
Fig. nº 9.23. Dilemas aportados por los padres	568

TABLAS

Tabla nº 9.1. Distribución del profesorado	495
Tabla nº 9.2. Distribución de las horas impartidas por el profesorado especialista	496

CUADROS

Cuadro nº. 9.1. Plan de trabajo llevado a cabo en el estudio de caso	475
Cuadro nº 9.2. Documentos escritos estudiados	476
Cuadro nº 9.3. Fuentes de información y ámbitos de la investigación	480

GRÁFICOS

Gráfico nº 9.1. Gráfica de opinión de los alumnos sobre agrup flex en el centro.	515
Gráfico nº 9.2. Gráfica sobre los sentimientos de los alumnos hacia los grupos	516
Gráfico nº 9.3. Gráfica de opinión de los padres sobre el agrupamiento flexible	519
Gráfico nº 9.4. Gráfica sobre eficacia del agrupamiento flexible.Opinión padres	520
Gráfico nº 9.5. Opciones curriculares. Opinión de padres y alumnos.	522
Gráfico nº 9.6. Gráfica sobre valoración de los cambios intergrupales	524
Gráfico nº 9.7.Estructura interna de los grupos. Ratio alumnos /profesor /grupo	527
Gráfico nº 9.8. Porcentaje de alumnos y de alumnas por grupos	528
Gráfico nº 9.9. Estilos de aprendizaje de los alumnos que integran los grupos.	529
Gráfico nº 9.10 Resultados académicos en situación de agrup flex y no agrup	542
Gráfico nº 9.11. Porcentaje de alumnos que no dominan las matemáticas en situación de agrupamiento flexible y de grupo/clase.	544
Gráfico nº 9.12. Resultados académicos de los agrupamientos flexibles. Setiembre	544

