



Comunicación y Hombre

ISSN: 1885-365X

j.conde@ufv.es

Universidad Francisco de Vitoria
España

San Román López, Marta; Fernández Pérez, María Dolores
Razones y riesgos de agrupar a los alumnos por niveles según su rendimiento
académico, dentro del aula de Educación Primaria Bilingüe
Comunicación y Hombre, núm. 12, junio, 2016, pp. 223-234
Universidad Francisco de Vitoria
Pozuelo de Alarcón, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129446703009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

SAN ROMÁN LÓPEZ, Marta

Colegio Montealto (Madrid, España)

✉ martasroman@gmail.com  0000-0002-7057-8401**FERNÁNDEZ PÉREZ, María Dolores**

Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid, España)

✉ mdfernandez@edu.uned.es  0000-0002-6725-7252

RECIBIDO / RECEIVED

1 de diciembre de 2015

ACEPTADO / ACCEPTED

11 de enero de 2016

PÁGINAS / PAGES

De la 223 a la 234

ISSN: 1885-365X

Razones y riesgos de agrupar a los alumnos por niveles según su rendimiento académico, dentro del aula de Educación Primaria Bilingüe

Reasons and risks of grouping pupils by academic level, in the Bilingual Primary School

El acceso mayoritario a la educación transforma las aulas y evidencia la diversidad de la sociedad. La escuela enfrenta este reto desarrollando prácticas de agrupación dentro del aula. El problema surge en el análisis de los criterios empleados en las mismas. Presiones de los programas, evaluaciones externas y de la comunidad educativa conducen al logro de resultados inmediatos, conculcando la unidad del proceso educativo. Agrupar exclusivamente en función del nivel académico, especialmente durante los primeros años de escolarización, condiciona negativamente el posterior rendimiento del alumnado. La educación bilingüe debe colaborar al desarrollo de criterios adecuados de agrupación en las aulas.

PALABRAS CLAVE: Agrupamiento educacional, Eficacia escolar, Bilingüismo, Rendimiento escolar, Modelo educacional, Educación Primaria

With society's access to the education system, classroom's have transformed, demonstrating diversity, mirroring society. Schools need to address this and develop different group practices in classrooms. Problems arise in criteria analysis classifying these practices. Pressures of programs, external evaluations and the educational community lead to focus on immediate results, losing the authenticity of the educational process. Grouping pupils exclusively by academic level, especially during first years of schooling, may violate these principles and have negative consequences on later academic achievement. School's bilingual programs should share responsibility with the school, developing a correct use of this type of teaching practice.

KEY WORDS: Educational grouping, School effectiveness, Bilingualism, Academic achievement, Educational model, Primary School

1. Introducción: La educación como realidad universal

Nunca como ahora, la educación había encabezado las listas de prioridades, tanto a nivel político, como en las conversaciones diarias de cualquier ciudadano. Asumida como un derecho universal, la educación es analizada y estudiada por los investigadores, criticada por los medios de comunicación y cuestionada, en general, por todos.

Los programas educativos no han permanecido ajenos a los cambios sociales, económi-

cos o políticos. Y la escuela, como cualquier organismo vivo, crece y se transforma inevitablemente.

Por un lado, se ha visto abocada a una necesaria reelaboración del marco de contenidos que forman la base del aprendizaje en los primeros años de vida: un currículum globalmente aceptado por la mayoría de las comunidades educativas, sobre el que los alumnos deben aprender en la Escuela Primaria. La investigación profundiza en los diseños curriculares y en los programas; los enriquece y modifica en un constante y responsable ejercicio por definir correctamente las bases del conocimiento, las destrezas, los valores y las necesidades de la sociedad actual.

Por otro lado, la preocupación por la ciencia y su ordenación en un conjunto de conocimientos a adquirir, se completan con el desarrollo de la práctica educativa. El estudio del modo en el que el saber se transmite, define otro campo de investigación pedagógica, centrada en el papel del profesor y en su relación con los alumnos.

Hemos abierto las puertas de las escuelas y encontramos que, en cada una de ellas, se abre un escenario apasionante donde tienen lugar acciones de aprendizaje que implican procesos variados y complejos; todos ellos afectan al desarrollo integral de la persona.

Los profesores enfrentan cada día la maravillosa, pero ardua realidad, de las diferencias individuales. Comprueban que no todos los alumnos aprenden de la misma manera. Que la mera transmisión de conocimientos no tiene lugar de forma uniforme y lineal, por definidos que establezcamos los objetivos y contenidos, por organizados que se presenten en cursos académicos o etapas educativas. Como reacción, se multiplican los métodos, didácticas y estudios en búsqueda de respuestas sobre el mejor modo de enseñar y las distintas formas de aprender, en un desesperado y necesario intento de llegar a todos, de responder a esa realidad universal que debe ser la educación.

2. Identificación del problema: Afrontar la diversidad como una tarea de la escuela eficaz

Ante la variedad de resultados, se han dedicado grandes esfuerzos a establecer los principios que expliquen el porqué del éxito de algunas escuelas y el aparente fracaso de otras; a definir, si es que existe, un modelo de escuela susceptible de ser considerado como tal; a describir sus características y explicar sus razones.

En esta línea de trabajo, el movimiento de Eficacia Escolar ha expresado así lo que debería ser la escuela: "Una escuela eficaz es aquella que promueve el progreso de todos los alumnos más allá de lo que sería esperado considerando su rendimiento inicial y su historial; asegura que cada alumno alcanza el mayor nivel posible; mejora todos los aspectos del rendimiento y el desarrollo de los alumnos; y continúa mejorando año tras año" (Stoll y

Fink, 1996: 28). Una definición de escuela que menciona a cada alumno y tiene en cuenta el desarrollo personal de sus posibilidades; una escuela no reduccionista en cuanto a lo que el rendimiento significa, con una visión integradora del conocimiento, desafiante y valiente ante la necesidad constante de mejora...: es una definición esperanzadora.

Para estos autores, las diferencias individuales no son un problema sino un reto: prepararnos para acertar con el mejor modo de enfrentarnos a ellas. Es ésta una de las tareas de la escuela y, también, una de sus grandes responsabilidades: llegar a cada persona, hacer que la educación universal, como principio, se haga realidad en las escuelas. Algunos autores hablan incluso de la ética de la equidad (Murillo, 2005).

Sin embargo, descendiendo a la realidad de nuestras aulas, observamos que muchos docentes anhelan encontrar un cierto grado de homogeneidad que facilite su labor. Este miedo o recelo ante las diferencias no sólo responde a la dificultad de atender a los distintos modos de aprender de cada uno; preocupa, sobre todo, constatar el desigual dominio de destrezas y conocimientos dentro del aula; preocupan los resultados, a veces por encima del desarrollo integral de cada uno de nuestros alumnos.

La respuesta ante esta doble fuente de diferencias, las destrezas y los conocimientos (por no mencionar otras muchas variables diferenciadoras), requiere una misma estrategia, o más bien un conjunto de ellas, encaminadas a transmitir conocimientos, utilizando procesos variados que atiendan a las múltiples maneras de aprender, aplicando modos de trabajo grupal que respeten los ritmos de aprendizaje y se adapten al rendimiento inicial de cada alumno, cuando comienza el curso.

No vamos a detenernos a considerar las numerosas posibilidades de apoyo externo o interno que pueden ayudar a los docentes a desarrollar esta labor, ni vamos a analizar toda la literatura e investigación pedagógica sobre la urgente y necesaria formación del profesorado como auténticos expertos en el dominio de grupos. Kagan (1994) ya nos proporciona las claves para iniciar esta ruta de aproximación a un trabajo cooperativo eficaz en el aula.

Sí nos gustaría, sin embargo, reflexionar sobre una situación cada vez más frecuente en nuestras aulas de Primaria: la excesiva inquietud del profesorado por los resultados y la presión de las autoridades educativas, que empuja a primar la instrucción en detrimento de la educación. Ocurre así que, desde edades muy tempranas, se agrupa a los alumnos, dentro y fuera del aula, en función de su rendimiento, evaluado éste exclusivamente en su relación cuantitativa con determinados conocimientos o priorizando algunas destrezas básicas como, por ejemplo, las habilidades lectoras y escritoras durante los primeros cursos.

Aunque todo ello responde a un bienintencionado esfuerzo por atender a la diversidad, cabe preguntarse si este tipo de agrupaciones no contribuye, en realidad, a favorecer aún más las diferencias, a crear un tipo de *diversidad ficticia*, establecida precisamente desde la propia escuela. Debemos analizar cuidadosamente el peso y razón de las variables que se aplican a la hora de agrupar a nuestros alumnos.

3. Objetivo y metodología

La identificación de este problema nace de la observación del trabajo en las aulas y desde la propia escuela. El marco metodológico de la investigación-acción proporciona los instrumentos necesarios para que los docentes participen activamente en la reflexión sobre su labor educativa, detectando carencias y aportando soluciones adaptadas a las necesidades del alumnado. Los maestros forman parte de la investigación y su formación debe orientarse a la aplicación de procesos que permitan detectar situaciones como la que plantea este artículo, estudiar y analizar los riesgos de determinadas prácticas educativas, proponer alternativas y elaborar conclusiones, dentro de una espiral de trabajo característica de este tipo de metodología de investigación (Lewin, 1946; Elliott y Ebbutt, 1983; Kemmis y Mac Taggart, 1988; Latorre, 2003).

La reflexión sobre las estrategias de agrupación en el aula forma parte de un proyecto desarrollado en un centro privado de la Comunidad de Madrid, que incide en la formación docente y la mejora del profesorado como base de actuación sobre la escuela¹. Uno de sus objetivos es la transformación del estilo educativo de los equipos docentes que, a través de la aplicación de estrategias y procesos de trabajo, profundizan sobre la teoría y proponen cambios y modificaciones orientados a la mejora escolar. El plan de acción para la formación de equipos docentes proporciona la oportunidad de producir cambios, adaptar teorías y diseñar nuevos modos de actuar dentro de las aulas. Es la escuela la que ha de transformarse en función de los alumnos y no al contrario. La identificación del problema pasa así a convertirse en el objetivo de la investigación: el reto de afrontar la diversidad como fuente de enriquecimiento para todos.

Como parte de las propuestas de este trabajo, se presentan a continuación algunas reflexiones sobre las agrupaciones homogéneas del alumnado que atienden exclusivamente a criterios académicos, con el objetivo de mostrar sus deficiencias y riesgos, frente a las oportunidades que ofrecen otros estilos de auténtico trabajo cooperativo dentro de las aulas.

4. Los riesgos de dividir el aula según criterios de rendimiento

En primer lugar, conviene considerar uno de los factores básicos que constituyen la esencia de lo que debe ser una escuela eficaz: mantener un alto nivel de expectativas sobre los alumnos (Edmonds, 1979). Cuando realizamos agrupaciones en función de determinadas

1/ Cfr. Tesis doctoral: San Román López, Marta. "Aplicación de la metodología CLIL en Educación Primaria. Organización y formación de los equipos docentes". Directora: María Dolores Fernández Pérez. UNED, Facultad de Educación, 2016.

habilidades en edades tempranas, estamos estableciendo, de algún modo, una reducción del marco en el que ha de desarrollarse el aprendizaje de cada uno.

Es cierto que el profesor identifica, evalúa e incluso diagnostica comportamientos, habilidades, deficiencias y destrezas de sus alumnos desde el primer momento en que se enfrenta a un grupo de clase. Su primera tarea consiste en adaptar el currículum a las necesidades y características de sus alumnos. Cuando el profesor adapta su programa a las dificultades que detecta en el aula, cuando cuestiona el modo de presentar la información y cuando cuestiona el propio currículum y no a sus alumnos (Hart *et al.*, 1992), es cuando está en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad. El reto, para el docente, es poner todos los medios a su alcance, explorar todas las oportunidades, replantearse constantemente sus expectativas sobre cada alumno.

Los profesores saben que el tiempo y el respeto al ritmo madurativo de los niños, en sus primeros años escolares, son factores esenciales en el aprendizaje. En el caso de alumnos con necesidades especiales, es fundamental considerar el proceso de apoyo antes de que cualquier problema se incremente, incluso como prevención a su aparición, como señalan los expertos en el enfoque preventivo de la enseñanza de apoyo (Jordan, Lindsay y Stanovich, 1997). Un aula organizada en grupos, atendiendo a resultados estrictamente académicos, podría, no sólo anular la oportunidad de muchos alumnos para desarrollar capacidades y destrezas que simplemente requieren más tiempo, sino también restar posibilidades de aprendizaje a toda la clase.

La premura por agrupar dentro del aula condiciona los límites de lo que esperamos de nuestros alumnos; la falta de resultados positivos inmediatos puede confundir y alimentar diferencias que atienden sólo a algunas variables del aprendizaje. Muchos autores han señalado efectos claramente negativos acerca de este tipo de agrupaciones homogéneas (Gamoran, 2004; Kulik y Kulik, 1987; Morgan y Stucker, 1960).

En el desarrollo ordinario de las clases, puede resultar eficaz organizar equipos de alumnos en función del nivel de adquisición de destrezas concretas. Puntualmente, funciona la introducción de estas agrupaciones homogéneas, alternándolas con otras de carácter heterogéneo, para la consecución de un objetivo de aprendizaje determinado.

Sin embargo, estos grupos no deberían ser permanentes, ni siquiera habituales; no pueden *encasillar* a un alumno en un marco que defina cuál será su rendimiento durante un periodo de tiempo determinado. Todo profesor ha experimentado en su aula la capacidad de los alumnos para sorprender con el inesperado desarrollo de una habilidad, como si se activara una tecla que permite empezar a leer con inusitada fluidez o transformar, de repente, garabatos en frases legibles. Son mil acciones de aprendizaje previas las que provocan la activación de estos resortes, pero no deja de maravillarse cuando así ocurre. Esta realidad debe promover una actitud de apertura constante en los docentes: dejarse sorprender, multiplicar los medios y las oportunidades; observar y esperar lo mejor de cada alumno.

Los marcos o grupos establecidos de forma rígida nublan la vista y roban, a profesores y alumnos, ocasiones únicas de enseñar y aprender. El aprendizaje cooperativo se basa, precisamente, en la heterogeneidad de los equipos de trabajo, en multiplicar las oportunidades para todos, con la certeza de que el conjunto de las habilidades individuales enriquece los recursos del grupo de aula: “la aceptación de la diversidad, es la norma” (Sharan, 2014: 807).

En segundo lugar, estas reflexiones nos obligan a replantear cuestiones más generales acerca de la escuela y su función como transmisora del conocimiento, porque éste “constituye un todo...” (Newman, 1946: 161-162). Las agrupaciones por nivel o capacidades o, más bien, su mal uso y práctica, conllevan el riesgo de conculcar la unidad del proceso educativo. La educación tiene necesariamente que caracterizarse por ser un todo, tiene que integrar conocimientos y vida; no es una suma de aprendizajes inconexos (García-Hoz, 1988).

Las actividades que se realizan en el aula, sobre todo en los primeros años de escolarización, son interdependientes. Frecuentemente, aquellos alumnos que se muestran más lentos en la adquisición de destrezas fundamentales, como la lectura o la escritura, emplean más tiempo que los demás realizando una tarea o ejercicio concreto. Si el docente no adapta el currículum, permitiendo que esta carga concreta de trabajo sea menor para ellos, permanecerán en sus pupitres *hasta que terminen la tarea*, mientras otros más rápidos atienden otro tipo de actividades. Y precisamente, las actividades que *se pierden*, son las que inciden directamente en la adquisición de esas destrezas de la lectura o la escritura. Leer exige atención. Escribir exige constancia y persistencia en la tarea... No podemos privar a los alumnos más lentos de actividades que impliquen atender, elaborar, manipular, ordenar, clasificar, reflexionar... porque el conocimiento nunca puede adquirirse de forma fragmentada (García-Hoz, 1988); todo se interrelaciona y es, en estos procesos de interrelación y reflexión, donde el conocimiento adquiere su auténtico significado.

Un último argumento nace del análisis de las consecuencias que tienen sobre los alumnos estas prácticas que, coloquialmente, denominamos como: *dividir la clase por niveles*.

En las aulas de primero, segundo o tercero de Primaria, las agrupaciones según el nivel de lectura, escritura, conocimientos matemáticos,... son habituales. Su incidencia es aún mayor si la materia tiene que ver con el uso y dominio de una segunda lengua, como ocurre en las escuelas denominadas bilingües, y como se ha estudiado en tantos países con programas de este tipo (O'Malley y Chamot, 1990).

La preocupación por evitar que cualquiera de nuestros alumnos se sienta incómodo por pertenecer al grupo de nivel bajo o deficitario estimula la imaginación de los docentes: inventamos un sinfín de eufemismos a partir de colores, letras o nombres atractivos.

Desengañémonos: todos los niños del mundo, tarde o temprano, identifican que el grupo “azul” está formado por los que peor leen, o que el “equipo B” agrupa a los que no saben responder correctamente a preguntas del profesor de inglés... Están, por tanto, perfectamente informados sobre las expectativas que el docente ha establecido acerca de su posi-

ble y futuro rendimiento (Kulik y Kulik, 1987).

No se trata de hacer una crítica generalizada sobre la conveniencia o no de realizar grupos homogéneos en el aula, según criterios de capacidades o habilidades académicas. Existen experiencias y justificaciones que las denigran en cualquier circunstancia, por considerarlas claramente *anti-democráticas*, como otras que avalan su utilización puntual: "A veces conviene emplear grupos homogéneos, cuyos miembros tengan similar capacidad para enseñar determinadas prácticas sociales o alcanzar ciertos objetivos conceptuales" (Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, 1999: 17). Sí conviene, sin embargo, analizar el modo y las razones por las que actualmente se llevan a cabo y, sobre todo, establecer su duración en función de un objetivo concreto; urge asegurarnos de que su aplicación responde a motivos realmente formativos.

En caso contrario, estaríamos asimilando la diversidad a un problema puntual, cuando se trata, simplemente, de una realidad que exige respuestas adecuadas: el aula es el escenario desde el cual debemos abordarla. Los investigadores profundizan sobre este tema convirtiendo el aula en el centro de atención y definiéndola, no sólo como contexto académico, sino como espacio socializador: el aula es lo que necesita ser "revisado, analizado y evaluado desde la perspectiva de la diversidad" (Parrilla, 1996: 177).

Resta añadir que, si es importante considerar todo esto a lo largo de la vida escolar de los alumnos, todavía lo es más durante los primeros años, en la etapa de Educación Primaria. Cuanto más jóvenes, los alumnos se muestran más vulnerables, más dependientes de los métodos de trabajo que empleamos con ellos, más sensibles a las experiencias necesarias para desarrollar sus capacidades y su inteligencia.

Agrupar dentro del aula según determinadas destrezas durante esta primera parte de la vida escolar implica establecer pronósticos sobre los alumnos, de una forma peligrosamente temprana. Conviene analizar si los criterios que empleamos realmente respetan las características de los niños y los ritmos de aprendizaje. Piaget advierte: "el pronóstico es, por tanto, más delicado cuanto más joven es el alumno" (Piaget y Buey, 1972: 66). Es responsabilidad de los docentes reflexionar sobre determinadas prácticas educativas que pueden condicionar la vida escolar ulterior si no tienen en cuenta la naturaleza de los niños y la lógica de las etapas de su desarrollo intelectual.

Por todos estos motivos, dentro del grupo de clase, como señala Parrilla Latas (1996: 176), y en términos de enseñanza-aprendizaje, los objetivos deben estar definidos para que todos los alumnos se incorporen de forma plena al trabajo académico, evitando así lo que podríamos llamar *dualidad académica*. Las acciones e intervenciones que los docentes realizan a lo largo del curso, a nivel de aula, no pueden olvidar este principio.

5. El caso concreto de los niveles en el aula bilingüe de Educación Primaria

Actualmente, en la etapa de Educación Primaria y, con mayor frecuencia todavía, en las clases de inglés como lengua extranjera o asignaturas impartidas en esta lengua, las agrupaciones permanentes y rígidas proliferan de forma llamativa. Su aplicación sin control ni objetivos claros puede perpetuar, no sólo una dualidad académica, sino un enjambre de niveles y grupos dentro del aula, como si la respuesta a la diversidad por parte de la escuela no aplicara sus principios a esta área del aprendizaje de un segundo idioma.

Los programas bilingües y sus docentes también forman parte de la tarea de transformar el aula. Como se ha analizado anteriormente, la diversidad no puede esgrimirse como excusa para rebajar las expectativas sobre el posible rendimiento de algunos de nuestros alumnos, para romper la unidad del proceso educativo, para reducir nuestros objetivos a meros resultados puntuales, urgidos por la presión de las instituciones y las evaluaciones externas. La diversidad dentro del aula de inglés merece las mismas respuestas por parte de la escuela y tiene que ser el punto de partida para la mejora de los programas de bilingüismo.

Durante muchos años, el modelo de enseñanza tradicional no ha contado con los recursos necesarios de apoyo al profesorado, de innovación pedagógica, de aprendizaje experimental o de evaluación de necesidades especiales. Conviene recordar que los profesores de inglés han sido, en muchos casos, pioneros en la transformación de las didácticas aplicadas al aula. La dificultad que nace de la propia naturaleza de la enseñanza de un segundo idioma ha urgido un especial desarrollo de habilidades, por parte de los docentes, para captar la atención y comunicarse con unos alumnos, para los que el idioma era la primera barrera.

Las diferencias individuales han sido siempre una realidad patente pero, aún más si cabe, en las clases de lengua extranjera. Una diversidad que los profesores de inglés han enfrentado, históricamente, a pesar de las carencias formativas y la falta de medios.

La implementación actual de los programas bilingües ha transformado el concepto de segundo idioma, pasando de ser una asignatura, a veces ni siquiera obligatoria, a formar parte del currículo básico de muchos centros. La escuela y los docentes a cargo de estos programas son los responsables de que la riqueza y ventajas del bilingüismo sean una realidad para todos los alumnos.

Dentro del aula de inglés, la diversidad se presenta como una ocasión única para enseñar a trabajar en equipo. La sociedad, la cultura y el mercado de trabajo presentes nos recuerdan cada día la necesidad, para los adultos, de compartir conocimientos y poner nuestras habilidades al servicio de los demás, para lograr un beneficio común a todos. Si éste es uno de los "grandes esfuerzos de la humanidad", como lo define Wragg (1984, citado en Nunan, 1992: 19) tenemos que asegurarnos de que nuestros alumnos aprenden precisamente esto en las aulas.

Toda la investigación sobre aprendizaje cooperativo se basa en esos mismos principios. La presencia de diferentes niveles y habilidades entre los alumnos ante el aprendizaje de un segundo idioma no implica que la manera de abordarlos haya de ser, siempre y de forma permanente, a través de grupos homogéneos, según las destrezas del lenguaje en cualquiera de sus expresiones, oral o escrita. El trabajo a través de grupos heterogéneos, el auténtico trabajo colaborativo, ha demostrado sobradamente su eficacia: se pueden conseguir objetivos más complejos (Cassany, 2009). Cuando los grupos se determinan deliberadamente heterogéneos, los mejores alumnos consolidan su aprendizaje, mientras que aquéllos que presentan alguna deficiencia, se benefician de la ayuda de sus compañeros. Una ayuda que muchas veces prueba ser mucho más eficaz que la del profesor (Kohonen, 1992).

Si la escuela evoluciona para dar respuesta a los cambios sociales, al derecho de todos a la educación y a las necesidades de todos los individuos, no podemos establecer *feudos* en los que se conculquen estos principios. Ningún profesional puede abstraerse de esta obligación. Tampoco los profesores de idiomas. Es una tarea de todos reflexionar continuamente sobre nuestras prácticas docentes para asegurarnos de que no estamos perdiendo el auténtico sentido de la educación en nuestras aulas o privando a nuestros alumnos de la necesaria y enriquecedora relación que todos deben establecer con sus compañeros.

6. Cómo evaluar la atención a la diversidad en la escuela

Una vez que el profesorado asimila y comprende estos principios básicos de la teoría, necesariamente, los equipos docentes han de actuar para que el conocimiento adquiera su pleno sentido dentro de la realidad de las aulas y en la situación concreta de cada centro educativo. Facilitar la formación no es suficiente.

El proyecto de investigación citado en este artículo propone determinados procesos, a modo de propuesta, para capacitar al profesorado y realizar un seguimiento coherente de las prácticas educativas que fomentan la cooperación en las aulas y el respeto y atención a la diversidad. Esta propuesta excluye las agrupaciones por nivel académico dentro de los grupos de clase y pone el foco sobre la formación docente para aplicar estrategias de trabajo cooperativo en el aula.

Aunque no es posible establecer un diseño eficaz para todos los centros, sí se pueden establecer pautas generales de actuación que se han mostrado eficaces en nuestro caso. En un primer nivel, es necesario abordar la mejora desde los propios equipos docentes, proporcionar la formación utilizando apoyos externos, como cursos impartidos por expertos en el tema. Para que esta formación llegue a todos los docentes, es fundamental establecer la situación de partida: todos los miembros de un equipo docente aportan, de entrada, su propia experiencia, sus aptitudes y capacidades y su propio estilo y conducta. Las sesiones

de trabajo han de adaptarse a este análisis previo.

Un segundo nivel, incluiría las estrategias de trabajo para el seguimiento del proceso formativo. Es necesario asegurar que la teoría tiene su aplicación práctica en la transformación de actitudes entre el profesorado. Entre otros procesos, resultan indispensables los grupos de discusión semanales o reuniones de equipos docentes, para el intercambio de experiencias y el necesario apoyo y colaboración entre profesores. Es aquí donde se produce la auténtica asimilación de la teoría, el debate e intercambio de opiniones. A estas reuniones habría que añadir la intervención periódica del personal del departamento de orientación de cada centro, que aportaría puntualmente información para la adecuación de las estrategias de trabajo en el aula a los alumnos con necesidades especiales.

Sin embargo, las actitudes de cooperación durante las reuniones docentes no pueden observarse como único instrumento de evaluación y no aseguran una aplicación práctica del estilo de trabajo cooperativo dentro de las aulas. Por este motivo, un tercer nivel debe incluir medidas para romper el aislamiento del docente durante sus clases, abriendo las puertas de las aulas al resto de los profesores. Sólo desde aula, durante la práctica docente, se pueden evaluar las estrategias de trabajo cooperativo, compartiendo este escenario con los demás miembros del equipo docente.

Por último, una escuela eficaz que atiende a todos los alumnos, preocupándose por el rendimiento personal de cada uno de ellos, debe presentar los resultados de evaluación de la promoción completa, no sólo de los alumnos de alto rendimiento. Ha de ofrecer a todos los miembros de cada grupo de clase la oportunidad de llegar a su mejor nivel. El auténtico análisis sobre la eficacia de la escuela deriva del punto de partida individual de los niños y del resultado final de cada uno, al final de la etapa de Primaria. La excelencia no aplica sólo al porcentaje de los que alcanzan un nivel más alto, sino a los resultados que muestran el mejor nivel posible de todos los alumnos.

7. Conclusiones: las ventajas de colaborar dentro de las aulas

Volviendo a unidad del proceso educativo, concluiremos recordando que todos los aprendizajes interactúan. La diversidad del aula, la forma en que agrupamos a nuestros alumnos, deben producir un necesario y enriquecedor intercambio de capacidades sociales, intelectuales, de actitud, de creatividad e imaginación...; relaciones interpersonales de incalculable valor para cada alumno y que, gracias precisamente a la diversidad del alumnado, nunca están por igual distribuidas y, desde luego, no son patrimonio sólo de los alumnos aventajados en ciertos aspectos del aprendizaje, ni de los alumnos *del nivel alto*... De hecho, estos alumnos necesitan de las habilidades de los demás en la misma proporción en que los que

presentan algunas dificultades concretas de aprendizaje, necesitan verse expuestos a otros modelos diferentes al de su profesor. Hay que sumar situaciones de aprendizaje, siempre y para todos, nunca restar ocasiones de mejorar a ninguno. Es obligación del profesor (Hme-lo-Silver, 2013) recordar constantemente en el aula que no existe un solo alumno que posea todas las habilidades necesarias para el desarrollo de una tarea: cuantas más aportaciones se realicen por parte del grupo, con mayor rapidez se reducirá el desnivel académico entre unos alumnos y otros; no todas las tareas requieren habilidades relacionadas exclusivamente con el nivel académico.

Puede ocurrir que todo esto nos esté llevando por caminos más relacionados con los resultados y las presiones de gobiernos y administraciones educativas, con las presiones de los padres y familias o con los argumentos de la opinión pública, que con criterios basados en la esencia misma del proceso educativo y la responsabilidad de formar personas que desarrollen eficazmente todas sus capacidades. Es preciso corregir este rumbo porque: “la educación no puede entenderse como adaptación a las exigencias de la sociedad, sino como realización de una personalidad autónoma, crítica y solidaria” (Baena, 2008: 24).

La auténtica misión de la escuela es enfrentar esta necesidad de dar respuesta a la diversidad; solventar las carencias del propio sistema a nivel de aula, revisando la programación, los objetivos y las tareas; replantearse la formación de los docentes en la búsqueda de apoyos, promoviendo el trabajo cooperativo de profesores y alumnos a través del desarrollo de la práctica educativa. Se trata de transformar la escuela para conseguir una mejora, para adaptar la realidad institucional, la normativa y el currículo a las necesidades del aula; es necesario devolver al alumno el protagonismo como centro de todos nuestros esfuerzos. 

Bibliografía / Bibliography

- CASSANY, Daniel. “La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica”. *TINKUY*. 2009, nº 11, p. 7-29.
- EDMONDS, Ronald. “Effective schools for the urban poor”. *Educational Leadership*. 1979, nº 37, pp.15-24.
- ELLIOT, John y EBBUTT, Dave. *Action-Research into teaching for understanding: a guide to the TILQ*. Cambridge: Cambridge Institute of Education, 1983.
- GAMORAN, Adam. “Classroom organization and instructional quality”. En: WALBERG, Herbert; REYNOLDS, Arthur y WANG, Margaret (Eds.), *Can Unlike Students Learn Together?* Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2004, pp. 141-155.
- GARCÍA HOZ, Víctor. *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp, 1988.
- HART, Susan. “Evaluating support teaching”. En: BOOTH, Tony et al., *Curricula for diversity in education*. Londres: The Open University-Routledge, 1992.
- HMELO-SILVER, Cindy. *The international handbook of collaborative learning*. New York: Routledge, 2013.
- JOHNSON, David; JOHNSON, Roger y HOLUBEC, Edythe. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999.
- JORDAN, Anne; LINDSAY, Lina y STANOVICH, Paula. “Classroom teachers’ instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving”. *Remedial and Special Education*. 1997, vol.18 nº 2, pp. 82-93.

- KEMMIS, Stephen; MAC TAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.
- KOHONEN, Viljo. "Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education". En: NUNAN, David (Ed.). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, pp. 14-39.
- KULIK, James y KULIK, Chen-Lin. "Effects of ability grouping on student achievement". *Equity and Excellence in Education*. 1987, nº 2, pp. 22-30.
- LATORRE, Antonio. *La investigación-acción*. Barcelona: Grao, 2003.
- LEBRERO BAENA, María Paz. "Atención socioeducativa a los derechos de la primera infancia". *Revista de Educación*. 2008, nº 347, pp.15-32.
- LEWIN, Kurt. "Action research and minority problems". *Journal of Social Issues*, 1946, vol.4 nº2, pp. 34-46.
- MORGAN JR, Elmer y STUCKER, Gerald. "The Joplin plan of reading vs. a traditional method". *Journal of Educational Psychology*. Abril 1960, vol. 51 nº 2, p. 69.
- MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- NEWMAN, John Henry. *Naturaleza y fin de la educación universitaria*. Madrid: EPESA, 1946.
- NUNAN, David. *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- O'MALLEY, J. Michael y CHAMOT, Anna Uhl. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- PARRILLA LATAS, Ángeles. *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1996.
- PIAGET, Jean y FERNÁNDEZ BUEY, Francisco Javier. *Psicología y pedagogía* Barcelona: Ariel, 1972.
- SHARAN, Yael. "Learning to cooperate for cooperative learning". *Anales de Psicología*. 2014 vol. 30, nº 3, pp. 802-807.
- STOLL, Louise y FINK, Dean. *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press, 1996.