

Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes

Distributing opportunities: the impact of school grouping on the students' experience

Jordi Pàmies Rovira y Alba Castejón¹

Resumen

El presente artículo realiza una revisión de la literatura de investigación centrada en la estratificación escolar interna y los procesos de selección del alumnado, con el fin de discernir los espacios de aprendizaje y de socialización diferenciados que existen dentro de las propias escuelas. Considera los datos empíricos que las investigaciones aportan acerca de las diversas formas de agrupamiento de los estudiantes, los argumentos y criterios sobre los que se sustentan y el impacto que estos tienen sobre los resultados académicos y la experiencia escolar. Presenta también las investigaciones que en España han abordado esta estratificación y señala el impacto sobre los estudiantes de esta estrategia organizativa escolar.

Palabras clave

Agrupamientos escolares, sistema escolar selectivo, desigualdades educativas.

Abstract

This article proposed carries out a revision of the literature of research on school internal stratification and the selection processes of students, with the purpose of discerning the different spaces of learning and socialization that exist inside the school itself. It considers the empirical data that researches provide about the different forms of students grouping, the arguments and criteria on which they hold and the impact that these forms of students grouping have on the academic results and school experience. It also shows the researches that in Spain have dealt this stratification and points the impact on the students of this school organization strategy.

Keywords

Educational tracking, selective school system, educational inequalities.

Recibido: 01-07-2015
Aceptado: 05-09-2015

¹ Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, EMIGRA CER Migraciones, Jordi.pamies@uab.cat y alba.castejon@uab.cat

En las últimas décadas del siglo xx los países occidentales han vivido un importante desarrollo de la educación básica y obligatoria. Esta expansión educativa y el aumento paralelo de las posibilidades de acceso a la educación de sectores de población tradicionalmente excluidos no ha supuesto, sin embargo, una reducción de las desigualdades educativas y sociales al mantenerse unos resultados académicos diferenciados entre los estudiantes, que se explican en gran medida a partir del status económico, cultural y social de las familias. Al menos, así lo han constatado una parte importante de investigaciones mientras, a la par, otro número relevante de estas, ha aportado evidencias sobre el impacto de las condiciones que los diversos sistemas educativos y las escuelas ofrecen a los jóvenes para construir trayectorias convencionales y de éxito. Estas condiciones obedecen, en parte, a las formas de selección del alumnado que impera en cada sistema educativo, a partir de la diferenciación entre escuelas pero también dentro de ellas a través de la estratificación escolar interna.

Diversos autores, entre ellos Dupriez (2010) o Mons (2007), señalan la existencia de sistemas educativos diferentes en relación a las políticas de selección de los estudiantes en la educación secundaria inferior (la ESO, en el caso español). Para estos autores, un primer grupo estaría formado por los países con **sistemas educativos comprensivos**, caracterizados por presentar unos bajos niveles de diferenciación de los estudiantes dentro de los centros, en los que siguen un currículo común. Este es el caso de los países nórdicos –Islandia, Finlandia o Noruega– donde el alumnado de educación secundaria inferior es agrupado de forma heterogénea, y recibe apoyo educativo en las propias aulas ordinarias.

En contraposición a los sistemas educativos comprensivos, los más diferenciados, como es el caso de los países de Europa central –Alemania, Austria, Suiza o Luxemburgo–, separan a los estudiantes a partir de edades tempranas (10 o 12 años) en itinerarios educativos (académico, técnico y/o vocacional) que conducen a la obtención de certificaciones académicas distintas. En estos sistemas educativos existen múltiples tipologías de centros, en cada uno de los cuales se siguen currículos diferenciados. Otros países, como Estados Unidos, Canadá, Australia o Reino Unido realizan la separación de los estudiantes en el interior de los propios centros. Esta separación, basada en el **rendimiento** o las **capacidades** del alumnado, se suele dar en todas las asignaturas o en alguna de ellas y, frecuentemente, aunque puedan existir diferencias curriculares entre los grupos, la certificación obtenida al finalizar la secundaria inferior es similar.

Varios estudios han analizado el efecto de estas políticas de separación de los estudiantes y aportan resultados concluyentes: en aquellos sistemas educativos menos comprensivos y con itinerarios académicos institucionales a edades más tempranas la equidad educativa es menor (Ferrer, Castel y Valiente, 2009). Así parecen corroborarlo también las investigaciones que concluyen que en los países con una selección temprana la correlación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el rendimiento de estos es mucho más elevada que en los sistemas más comprensivos (Castejón y Zancajo, 2015). Los estudiantes que más se ven perjudicados por una diferenciación institucional temprana son aquellos que están situados en los niveles inferiores de rendimiento (Dronkers, der Velden, y Dunne, 2011; Hanushek y Wössmann, 2006; Kiss, 2010; Nusche, 2009; Stanat y Christensen, 2006). Jenkins *et al.* (2008) señalan que en aquellos países con separación institucional temprana entre itinerarios académicos e itinerarios vocacionales – como Alemania, Austria o Hungría– se produce una segregación escolar relativamente alta, y casi la mitad de este hecho se explica por las desigualdades en el origen socioeconómico presentes entre los diferentes itinerarios. En este sentido, se apunta que cuando antes se realiza la selección del alumnado en diferentes itinerarios, menos igualdad de oportunidades hay en un sistema educativo (Dupriez y Dumay, 2006; Duru-Bellat, Mons, y Suchaut, 2004; Horn, 2009). Este hecho se acentúa cuando se focaliza la atención en los grupos más vulnerables: en los sistemas más diferenciados el alumnado de familias inmigradas,

por ejemplo, es orientado con mayor frecuencia hacia los itinerarios menos académicos (Ammermueller, 2007; Entorf y Lauk, 2008; Nusche, 2009; OECD, 2010a). La selección limita la formación y el acceso a estudios superiores de estos jóvenes y, en sentido contrario, condiciona su ubicación en itinerarios ocupacionales, situándoles en una posición de desventaja escolar y social.

La situación del sistema educativo español en cuanto a esta clasificación es, cuanto menos, ambigua. A pesar de que a partir de los años 90 se introduce el principio de comprensividad en la escuela hasta los 16 años, la propia LOGSE y las leyes educativas posteriores no han determinado, de forma clara, el tipo de agrupamiento del alumnado que debe aplicarse en los centros educativos. Al contrario, impulsan en la actualidad –LOMCE– la separación de los estudiantes en itinerarios educativos diferenciados a edades más tempranas. En este sentido, aunque la legislación no ha contemplado de forma oficial la posibilidad de agrupar a los alumnos según sus capacidades, en Cataluña por ejemplo, con datos muestrales de 2013, un 74% de los centros consultados agrupaban a sus alumnos según su nivel de aprendizaje (CSASE, 2014), mientras que con datos PISA 2009, eran un 17% de centros catalanes los que agrupaban al alumnado por niveles en todas las materias, un porcentaje que en España se situaba en torno al 7%. Es evidente que la carencia de datos censales en relación al agrupamiento del alumnado en los centros no permite establecer la magnitud de este fenómeno en el sistema educativo español. Sin embargo las investigaciones muestran que esta estrategia resulta también una práctica extendida (Carrasco, *et al.*, 2011; Ferrer *et al.*, 2009; Pàmies, 2006; Ponferrada, 2007) y que de forma más o menos evidente se realiza con criterios de homogeneidad en las asignaturas instrumentales o en el conjunto de las materias.

El presente artículo realiza una revisión de la literatura de investigación centrada en estos procesos de selección del alumnado y concretamente en la estratificación escolar interna, con el fin de discernir los espacios de aprendizaje y de socialización diferenciados que pueden existir dentro de las propias escuelas. Para ello consideramos las evidencias que las investigaciones aportan acerca de las diversas formas de agrupamiento de los estudiantes, los argumentos y criterios sobre los que se sustentan y el impacto que estos tienen sobre los resultados académicos y su experiencia escolar. Presenta también las investigaciones que en España han abordado la estratificación escolar interna, para acabar con unas conclusiones referidas al impacto de esta estrategia organizativa escolar.

Los tipos de agrupamientos escolares

Aunque en ocasiones la delimitación conceptual de las prácticas de agrupamiento del alumnado pueda resultar un tanto confusa, sobre todo por las diferentes nomenclaturas dadas a estrategias de carácter similar, entre los sistemas que utilizan formas de diferenciación del alumnado se pueden distinguir aquellos en que la estratificación es una característica sistémica (es decir, de la estructura del sistema educativo) o los sistemas en que la diferenciación –y las decisiones asociadas a ésta– se produce a nivel de centro educativo. El primer tipo de separación de los estudiantes, denominada por una parte de los autores como *tracking*, se da en aquellos sistemas en que existen itinerarios educativos diferenciados desde edades tempranas (Alemania, Austria, Luxemburgo, Países Bajos, Bélgica, Hungría o Suiza), y donde el currículo y los objetivos educativos son diferentes entre itinerarios o *tracks*, que suelen dividirse en académico, técnico y/o vocacional (Schofield, 2010).

Por otro lado, diversos autores han propuesto una clasificación de las formas, que pueden ser muy diversas entre los diferentes sistemas educativos, en las que los estudiantes están encuadrados en los grupos escolares (Kutnick, *et al.*, 2005; Sukhnandan y Lee, 1998), básicamente a partir de las prácticas desarrolladas en países anglosajones (Reino Unido y Estados Unidos). Bajo la denominación de agrupamiento por niveles (o en inglés, *ability grouping*) se incluyen prácticas que difieren entre sí, pero que comparten el hecho

de que los grupos se conforman, habitualmente, para cada curso escolar y que pueden ser variables a lo largo de la escolarización. Por ejemplo, el *streaming* (U.K.) o *tracking* (U.S.) se da en los centros donde los alumnos son asignados en un grupo-clase a partir de la evaluación de su nivel o capacidades (evaluación hecha a partir de su rendimiento previo, o a partir de sus resultados en exámenes o tests), y permanecen en estos grupos en todas o la mayoría de las asignaturas. El *banding* (U.K.) consiste también en agrupar a los alumnos por niveles en todas las asignaturas, aunque los agrupamientos son más flexibles en la mayor parte de estas.

Otra forma particular de agrupar a los estudiantes es el *setting* (U.K.), de acuerdo con sus capacidades en cada una de las asignaturas. Esto supone que un alumno pueda estar asignado a un nivel alto o bajo dependiendo de la asignatura y que sus compañeros puedan variar en cada uno de los grupos. En la práctica, según Kutnick *et al.* (2005) muchos alumnos tienden a estar en grupos de nivel similares en distintas asignaturas, mientras que para otros estudiantes los niveles pueden variar considerablemente. Por último, en los centros donde se practican los agrupamientos heterogéneos (*mixed-ability*) la experiencia educativa se produce en grupos que incluyen estudiantes con capacidades diversas.

Estas formas de agrupamiento responden a cómo las diferentes políticas educativas se interrogan en cada uno de los sistemas sobre la creación de capital humano y la cohesión social y han tenido una implantación dispar en las diferenciadas tradiciones nacionales. En todo caso, a lo largo de este artículo, el término **agrupamiento por capacidades** hará referencia a aquellas prácticas que implican, en mayor o menor medida, que los estudiantes estén agrupados en grupos homogéneos, ya sea como respuesta institucional **a la diversidad** o como elemento estructural del sistema.

El agrupamiento por niveles: argumentos explícitos e implícitos

El agrupamiento por niveles en el interior de los centros es una estrategia que se practica en numerosos sistemas educativos. Según datos del estudio PISA 2009 (OECD, 2010b) un 55% de los estudiantes de la OCDE están en centros donde los agrupamientos homogéneos se realizan en algunas asignaturas y el 13% asisten a escuelas donde se producen en todas ellas. Su uso y aplicación se basan en la creencia de que el alumnado se puede clasificar según sus habilidades y capacidades en categorías homogéneas (Van Houtte, Demanet y Stevens, 2012).

Los argumentos que justifican el agrupamiento de los estudiantes por niveles se apoyan en dar una respuesta escolar supuestamente más adecuada a la diversidad de las necesidades educativas del alumnado, cumpliendo con el objetivo principal de reducir la heterogeneidad del grupo de aprendizaje (Sukhnandan y Lee, 1998). Los principales argumentos postulan que mediante esta práctica se simplifican las condiciones de enseñanza y se permite la adaptación de los aprendizajes a la capacidad de los estudiantes, hecho que, se supone, conduce por sí mismo a una mejora del rendimiento (Gamoran y Mare, 1989).

Ya en 1987, Slavin recogió que los defensores del agrupamiento por niveles argumentan que permite adaptar el ritmo y las estrategias de enseñanza en cada uno de los grupos: en los grupos de **nivel alto** se puede aumentar el ritmo y el nivel de instrucción, proporcionando un estímulo a los estudiantes **más capaces**, mientras que en los grupos de **nivel bajo** el profesor puede adecuar los contenidos, además de repetir y revisarlos tantas veces como sea necesario. En esta línea, investigaciones como las de Lou, Abrami y Spence (2000) señalan que el seguimiento de los estudiantes resulta más fácil para el profesorado cuando el grupo tiene **un nivel similar de capacidad de aprendizaje**. Ansalone y Biafora (2004) por su parte, consideran que es esta una situación que en términos de eficiencia escolar supone una distribución más adecuada de los recursos.

Sin embargo, diversas investigaciones (Gillborn, 2004; Ireson, Clark, y Hallam, 2002; Payet, 1997; Van Zanten, 2001; VanderHart, 2006) exponen cómo otras motivaciones emergen detrás de esta práctica escolar. Por ejemplo, Manning y Pischke (2006) apuntan que los docentes consideran que es más sencillo enseñar en clases homogéneas y Barker (2003), al analizar los motivos por los que los docentes pueden tener preferencia por los agrupamientos por niveles, reconoce que éstos identifican más dificultades para realizar docencia en clases heterogéneas, pues la enseñanza en estos grupos es más exigente. Además, los profesores consideran que no han recibido ningún tipo de formación para hacer frente a la diversidad en las aulas (Barker, 2003).

En otra línea, el trabajo de VanderHart (2006) apunta que las razones detrás de las cuales se asienta el agrupamiento por niveles van más allá de las estrictamente académicas, pues factores como la diversidad social, étnica y cultural de la escuela parecen tener más peso en las decisiones que los directores toman respecto a esta práctica. Asimismo, sugiere que los directores de escuelas más heterogéneas, en términos de clase y de diversidad cultural y étnica, se encuentran bajo presión por parte de algunas familias (de la mayoría y de clase media) que esperan que sus hijos no se vean **perjudicados** por alumnos que identifican con más dificultades de aprendizaje. En una línea similar, Payet (1997) ya constató que directores y profesorado de escuelas situadas en barrios de clase trabajadora no quieren perder los pocos chicos autóctonos y de clase media con los que cuentan, y por este motivo sitúan a estos estudiantes en **enclaves dorados** dentro de la escuela, separados de aquellos estudiantes que, se considera, pueden tener un efecto **contaminante**. Trabajos como los de Reay y Ball (1997) también señalan las preferencias de los padres de clase media hacia el agrupamiento por niveles, así como los deseos de estas familias para que sus hijos sean separados de los estudiantes **menos capaces** o **indisciplinados** en escuelas socialmente heterogéneas.

Así lo hemos podido constatar también en trabajos previos (Pàmies, 2013; Ponferrada, 2009) y en las investigaciones en curso (Castejón, 2015): a pesar de que el argumento explícito para defender el agrupamiento por niveles en los centros de secundaria sea el hecho de proporcionar una enseñanza adaptada a cada grupo de estudiantes, los docentes y las direcciones manifiestan que es necesario establecer medidas (el agrupamiento por niveles) para asegurar que los alumnos **que tiran, los buenos**, no se vean perjudicados por aquellos alumnos que definen como los que **no quieren estudiar** y que **contaminan**.

El agrupamiento de los estudiantes: los criterios de asignación

Cabría pensar que la asignación de los estudiantes a los diversos agrupamientos se realiza en base a las capacidades intelectuales, la aptitud y el nivel académico. Sin embargo las investigaciones señalan que éstos no son los únicos criterios para el emplazamiento y que en éste juegan un papel primordial otros factores como la clase social, el origen étnico y el estatus migrante.

Si en el caso de los sistemas educativos con una estructura altamente diferenciada las investigaciones (Crul y Doomernik, 2003; Pietsch y Stubbe, 2007; entre otros) constatan la sobrerrepresentación de estudiantes de familias inmigradas o de clase trabajadora en los itinerarios de tipo vocacional, algo similar ocurre en los procesos de estratificación escolar interna donde estos mismos estudiantes tienen una mayor presencia en los grupos de bajo nivel (Gamoran y Mare, 1989; Gamoran, 1992, 2009; Mehan *et al.*, 1996; Mickelson y Everett, 2008; Oakes, 1985; Schofield, 2006). Las evidencias empíricas señalan pues, que la separación de los estudiantes por niveles mantiene la desigualdad de estatus social, del mismo modo que el origen social, económico y cultural de las familias tiene un efecto importante a la hora de emplazar a los estudiantes en los diferentes itinerarios en los sistemas educativos más selectivos (Glock *et al.*, 2013; Kimura y Ochsén, 2013; Krause y Schüller, 2014). En estos, la elección, que en ocasiones se

atribuye a las familias y a los propios estudiantes está altamente influenciada por maestros, directores y otros actores educativos, que instan a hacer las **elecciones correctas** de acuerdo con las supuestas habilidades (Gamoran, 1992). Pero estas orientaciones se basan, a menudo, en un criterio académico sesgado socialmente. Así lo ilustran Pietsch y Stubbe (2007) cuando señalan que los alumnos de posiciones sociales más desfavorecidas tienen que lograr un rendimiento más alto en lectura que sus pares socialmente más aventajados para que sus profesores les den las mismas orientaciones hacia el itinerario académico.

De la misma manera, en los sistemas en que no existe una diferenciación estructural de los itinerarios educativos pero donde los alumnos son agrupados en clases diferentes dentro de las propias escuelas, existe también una segregación social de los estudiantes (Oakes, 1985; Gamoran y Mare, 1989; Gamoran, 1992, 2009; Mehan, *et al.*, 1996; Mickelson y Everett, 2008). En estos casos, la investigación muestra cómo los estudiantes de minorías étnicas y de clase trabajadora tienden a estar sobrerrepresentados en los grupos de **nivel bajo** (Gillborn y Mirza, 2000). Para algunos autores (Valencia, Donato y Menchaca, 1991) las causas de la mayor presencia en los agrupamientos de bajo nivel de ciertos colectivos de alumnos, como los jóvenes inmigrantes, cabe buscarlos en su menor dominio de la lengua escolar, mientras que otros autores, como Entorf y Lauk (2008), señalan que los alumnos inmigrantes pueden verse **atrapados** en los grupos de bajo nivel antes de haber tenido la oportunidad de desarrollar las habilidades lingüísticas y sociales para demostrar su potencial educativo. Esta argumentación tendría que complementarse con los datos que ofrecen trabajos como los de Gillborn (2004) centrados en las preconcepciones del profesorado y los estereotipos que inciden en las formas en las que este construye como menos capaces intelectualmente a los estudiantes de ciertos orígenes étnicoculturales, a través de mecanismos de etiquetaje que refuerzan nociones apriorísticas sobre el origen del alumnado y que hemos podido constatar en las diversas etapas educativas (Carrasco *et al.*, 2011).

El efecto de los agrupamientos sobre la experiencia escolar y los resultados académicos

Diversas investigaciones se han centrado en analizar los efectos de los agrupamientos sobre las experiencias escolares y el rendimiento académico de los estudiantes. El trabajo pionero de Oakes (1985) ya señalaba que los estudiantes encuadrados en grupos de bajo nivel aprendían menos y recibían *inputs* escolares de menor calidad que los estudiantes de características similares situados en grupos heterogéneos. Y numerosas investigaciones muestran como el acceso al conocimiento y a las experiencias que tienen los estudiantes ubicados en grupos de bajo rendimiento son más limitadas (Boaler, William y Brown, 2000; Gamoran, Nystrand, Berends y Lepore, 1995; Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada y Rios, 2013; Hallam y Deathe, 2002; Ireson *et al.*, 2002; Ireson y Hallam, 1999; Pàmies, 2013; William y Bartholomew, 2004). Estos estudiantes están sujetos a expectativas más bajas, reciben menos estímulos para el aprendizaje, están expuestos, con mayor frecuencia, a metodologías repetitivas y a actividades que los infantilizan (Gibson *et al.*, 2013), las expectativas sobre la propia trayectoria educativa son más bajas y tienen más probabilidades de abandonar la educación (Werblow, Urick y Duesbery, 2013). Una situación que colabora en el desarrollo de estrategias adaptativas de menor rendimiento (Pàmies, 2006). Frente a esta situación, en los grupos de alto nivel los profesores promueven actividades de pensamiento crítico y una mayor abstracción y a ellos les dedican más tiempo en la selección y preparación de actividades. Estos efectos en las experiencias escolares conllevan, tal y como se concluye en muchos de los estudios citados, ciertas consecuencias sobre los resultados propiamente académicos.

Así pues, más allá de las experiencias escolares, una buena parte de las investigaciones se han centrado también en estudiar los efectos del agrupamiento sobre los resultados académicos. Algunas de ellas comparan las diferencias de resultados académicos entre los alumnos que se encuentran en grupos heterogé-

neos y aquellos que estudian en grupos constituidos por niveles; y, otro tipo de estudios han buscado los efectos diferenciales entre grupos de diversos niveles (Slavin, 1990). La dificultad en la realización de estudios adecuados y los problemas metodológicos asociados a las comparaciones entre escuelas con agrupamiento y sin agrupamiento por niveles, han dado lugar a que el mayor número de investigaciones se centre en comparar los grupos de diferentes niveles entre sí (Cahan, Linchevski, Ygra y Dazinger, 1996).

Respecto a los resultados académicos, se pueden distinguir dos efectos del agrupamiento por niveles: las consecuencias en la productividad educativa –que hace referencia al aumento o disminución de los resultados medios– y el impacto sobre la desigualdad educativa –que se refiere al aumento o disminución de la dispersión de los resultados tanto en general como entre colectivos de alumnos– (Gamoran, 2009). En relación a los primeros, se ha señalado reiteradamente que el agrupamiento por capacidades tiene escasos efectos positivos sobre los resultados académicos del conjunto de estudiantes (Betts y Shkolnik, 2000; Gamoran y Mare, 1989; Hanushek y Wössmann, 2006; Sukhnandan y Lee, 1998). Mientras que en términos de desigualdad educativa, tiene efectos especialmente nocivos para aquellos alumnos encuadrados en los grupos de bajo nivel (Hoffer, 1992; Parsons y Hallam, 2014; Van Houtte, 2004). Schofield (2006), en una revisión de investigaciones en torno a esta práctica, afirma que la evidencia científica refuta la afirmación de que el agrupamiento por capacidades aumente por sí misma el rendimiento de los estudiantes; además, como señala, las investigaciones concluyen que la agrupación por niveles hace que aumente la diferencia, y resulta perjudicial para los estudiantes de bajo rendimiento. Las desigualdades académicas asociadas al agrupamiento por niveles refuerzan el conocido *achievement gap* y las desigualdades sociales de partida, en tanto que los estudiantes de minorías étnicas o de clase trabajadora se concentran en mayor medida en los grupos de **nivel bajo** (Gamoran, 2009).

Agrupamientos escolares: promoviendo identidades y acumulación de capital social diferenciado

Los procesos de agrupamiento escolar afectan a las experiencias del alumnado y también a sus identidades académicas y sociales (Flores González, 2005). Foley, (1990) en su estudio etnográfico en Texas, pudo constatar como los estudiantes de las clases avanzadas etiquetaban a los estudiantes de las clases de menor consideración y prácticas como **perdedores** y **tontos**. Esta situación, que pudo recoger en España también el trabajo de Ponferrada (2007) pone de relieve el impacto que tiene en la construcción de las identidades escolares el espacio que la escuela ofrece y en el que sitúa a los estudiantes. Ireson *et al.* (2002) observan también como en el Reino Unido el emplazamiento de los estudiantes en grupos de status diferenciados se correlaciona con la construcción de una negativa imagen académica que se acaban autoatribuyendo los estudiantes de los grupos de **nivel bajo**. La relación entre las prácticas de *tracking* y las consecuencias en la autoestima del alumnado o sus actitudes hacia la escuela también ha sido corroborada por estudios como los de Van Houtte *et al.* (2012) y Van Houtte y Van Maele (2012).

Las formas de agrupamiento también promueven relaciones y formas diversas de acumulación de capital social. Las relaciones –y los contactos interculturales– que tienen los estudiantes, vienen condicionados por la propia organización escolar (Oakes, 1985; Stearns, 2004) y el espacio físico en el que la escuela les sitúa. Del mismo modo que pueden dificultar o promover las oportunidades de relaciones interculturales (Hallinan y Williams, 1987; Oakes, 1985), también posibilitan el acceso a prácticas y estilos culturales objeto de legitimación y de valoración por parte de la escuela.

Como han constatado los trabajos de Stanton Salazar (1997, 2004), para los jóvenes de minorías y de clase social baja, poder acceder a un determinado grupo de iguales puede representar una fuente de capital social que permita el acceso a las formas valoradas en el *ethos* escolar, el acceso a los recursos y em-

puje hacia el éxito. Además en los grupos de **nivel alto** los estudiantes tienen mayor tendencia a mostrar comportamientos pro-sociales, y mayores posibilidades de ser identificados como buenos estudiantes. De forma contraria, en los grupos de **bajo nivel**, es más fácil que los estudiantes construyan la identidad de un chico o chica de la calle, en el sentido de Eckert (1989) y de la **popularidad** y el **respeto planteado** en el trabajo de Flores González (2005). En estos espacios escolares minorizados es donde se representan las culturas segregadas y donde, siguiendo a Valenzuela (1999) se desarrollan de forma especial los procesos de *subtractive schooling* para los jóvenes de minorías. Por otra parte, se infiere una relación entre las prácticas de agrupamiento y el conflicto: los estudiantes situados en grupos de **nivel bajo** muestran mayores niveles de conflictividad que sus iguales enclavados en grupos de **alto nivel**, independientemente de su clase social (Ponferrada y Carrasco, 2008; Schaffer y Olexa, 1971).

Trabajos como el de Horvat y Lewis (2003) mostraron la existencia entre la minoría de grupos de iguales con inclinaciones diversas hacia la escuela –superando de esta manera el *burden of acting white* de Fordham y Ogbu (1986)–, pero también pusieron de manifiesto las estrategias que utilizaban estos estudiantes para negociar la presión de las orientaciones escolares de los iguales en los grupos de **nivel bajo**. Ante aquellos grupos de iguales que ejercían una presión negativa para el éxito, y que se situaban en los grupos de bajo nivel, los estudiantes con buenos resultados utilizaban estrategias de camuflaje mientras que sus éxitos eran celebrados en aquellos grupos con una mayor orientación hacia el logro escolar. Aún más, esta moneda tiene un reverso. Uno de los efectos del agrupamiento por niveles en la experiencia de los jóvenes de minorías es el sentimiento de alienación, de aislamiento social y de alejamiento cultural que tienen los estudiantes cuando están en un grupo de **nivel alto** que no les corresponde (Pàmies, 2013).

Asimismo, el trabajo de Lin y Yi (2014) muestra el impacto del *tracking* y como la selección resulta ser un evento crucial en la vida de los estudiantes. Mediante el uso de datos longitudinales (The Taiwan Youth Project), concluyen que el acceso a espacios educativos de escasa consideración puede influir indirectamente en la desvinculación escolar y de forma negativa en diversos ámbitos de la vida de los estudiantes, incluyendo la depresión o la delincuencia propiciada por el mayor o menor acceso a un determinado grupo de iguales.

Distribuyendo oportunidades a través de los agrupamientos escolares

Diversos estudios sugieren que las desigualdades educativas están ampliamente condicionadas por la estructura de los sistemas escolares en términos de diferenciación, más que por las propias desigualdades en la sociedad (Dupriez y Dumay, 2006). En investigaciones etnográficas, por ejemplo Gibson *et al.*, (2013), se pudo constatar también cómo las propias escuelas a través de las formas de emplazamiento de los estudiantes no solo reproducen sino que amplifican las desigualdades escolares y sociales, situando a ciertos jóvenes en espacios centrales frente a otros considerados periféricos, como habían mostrado también investigaciones como la de Gitlin, Buendía, Crosland y Doumbia (2003). Pudimos corroborar esta situación en el trabajo de campo etnográfico comparativo realizado entre California y Cataluña (Gibson *et al.*, 2013) y centrado en los hijos e hijas de familias mexicanas y marroquíes respectivamente, al reconocer cómo estos estudiantes eran situados en unos márgenes simbólicos en cuanto a las relaciones de poder y al acceso al conocimiento. Y en el desarrollado en diversos centros educativos de la Región Metropolitana de Barcelona al considerar las estrategias formales de separación del alumnado dentro de las escuelas, desde los servicios educativos destinados a la pequeña infancia hasta la finalización de la educación obligatoria, así como sus efectos más allá de esta última (Carrasco *et al.*, 2011).

El conjunto de investigaciones en España que abordan las formas de agrupamiento de los estudiantes, poco abundantes, señalan como la separación de estos en grupos de nivel actúa como elemento de

diferenciación. Trabajos como los de Serra (2001), Ponferrada (2007) o Pàmies (2013) muestran como el agrupamiento por niveles propicia la creación de resistencias escolares, favorece las desvinculaciones y construye las trayectorias de fracaso. La construcción explícita de la falta de habilidades escolares a través de la incorporación en un agrupamiento de **bajo nivel** y el no reconocimiento de bagajes diversos pero con igual valor académico (como pueden ser las lenguas familiares), ressignifica la desafección escolar y los posicionamientos contra-escolares. El trabajo de González (2012), constata también la importancia del aula ordinaria como espacio en el que se crean y consolidan redes de relación más o menos interculturales y se acumula el capital social. Mientras que, el trabajo de Poveda, Jociles y Franzé (2009) sugiere que en los institutos se generan estrategias de externalización (atención en dispositivos específicos y de **bajo nivel** a cargo de técnicos y profesionales especializados) y de posicionamiento de algunos alumnos, como el alumnado extranjero, que los convierten en **visitantes/invitados** del centro educativo (los alumnos no sienten nunca que formen parte real de la comunidad de alumnos ni de los espacios sociales construidos). Una situación que genera dinámicas de desafección y alienación de los estudiantes. En una línea similar, Rubio (2013) muestra como los agrupamientos —y dispositivos escolares— funcionan a modo de **parche** (organizativo o curricular) para solucionar los considerados problemas relacionados con las diversidades explícitas de determinado alumnado y, que se entiende, son las responsables de que se produzcan los desajustes escolares.

Concluyendo: amplificando las desigualdades

Hemos contemplado que en el debate sobre los agrupamientos escolares un numeroso corpus de investigaciones ha estudiado no tan solo sus efectos académicos sino también aportado datos empíricos sobre otras dimensiones, como las experiencias escolares o las relaciones sociales del alumnado. Otros aspectos como la relación entre el agrupamiento del alumnado y la reproducción de las desigualdades educativas y/o sociales han sido también contemplados desde la literatura de investigación en educación.

Para la mayor parte de las investigaciones el agrupamiento por capacidades proporciona, a expensas de la mayoría de los estudiantes, escasos resultados a unos pocos. Pero en su aplicación, legitimando a nivel institucional supuestas diferencias y capacidades —objetivas u objetivables— amplifica no tan solo las desigualdades de rendimiento, sino que divide socialmente. En la estratificación escolar interna juegan un papel determinante las percepciones del profesorado y las habilidades que se les atribuye a los jóvenes en la cultura escolar. En los grupos de bajo nivel, en tanto que espacios escolares minorizados, es donde se representan las culturas segregadas y donde se promueven expectativas diferenciadas para los sectores de estudiantes considerados subalternos (Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada y Rios, 2011). En estos espacios se naturalizan las diferencias a la vez que se responsabiliza a los propios estudiantes de los resultados que obtienen en la escuela. Así, se obvian las posibilidades que una perspectiva inclusiva (Booth y Ainscow, 2002) podría ofrecer, al permitir un análisis real sobre las condiciones que escuelas y sistemas educativos ofrecen a todos los estudiantes para el aprendizaje, la participación y la sociabilidad. Mientras, en el debate sobre las formas de agrupamiento de los estudiantes y su impacto, seguimos contemplando cómo se distribuyen las oportunidades, y cómo bajo implícitos negativos y estigmatizadores se contribuye a fabricar los resultados académicos de los **subalternos**, aquellos considerados **diversos** en la escuela.

Referencias Bibliográficas

Ammermueller, A. (2007): Poor Background or Low Returns? Why Immigrant Students in Germany Perform so Poorly in the Programme for International Student Assessment. *Education Economics*, 15 (2), 215-230.

Ansalone, G. y Biafora, F. (2004): Elementary school teachers' perceptions and attitudes to the educational structure of tracking. *Education*, 125 (2) 249-259.

Barker, A. (2003): Bottom: A Case Study Comparing Teaching Low Ability and Mixed Ability Year 9 English Classes. *English in Education*, 37 (1) 4-14.

Betts, J. R. y Shkolnik, J. L. (2000): The effects of ability grouping on student achievement and resource allocation in secondary schools. *Economics of Education Review*, 19 1-15.

Boaler, J., William, D., y Brown, M. (2000): Students Experiences of Ability Grouping: disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26 (5) 631-648.

Booth, T. Y., Ainscow, M. (2002): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Cahan, S., Linchevski, L., Ygra, N., y Dazinger, I. (1996): The cumulative effect of ability grouping on mathematical achievement: A longitudinal perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 22 (1) 29-40.

Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., y Bertrán, M. (2011): Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas en F. J. García Castaño y S. Carrasco (Eds.), *Investigaciones en Inmigración y Educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. (Madrid: CIDE-Ministerio de Educación).

Castejón, A. (2015): Expectativas docentes y agrupamiento del alumnado en educación secundaria obligatoria: discursos y prácticas en centros educativos de Cataluña. *Presentación oral en I Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación* (Lisboa, 9-11 de julio 2015).

Castejón, A. y Zancajo, A. (2015): Educational Differentiation Policies and the Performance of Disadvantaged Students Across OECD Countries. *European Educational Research Journal*, 14 222-239.

Crul, M y Doornik, J. (2003): The Turkish and the Moroccan second generation in the Netherlands: Divergent Trends between and Polarization within the Two Groups. *International Migration Review*, 37 (4), 1039-1065.

CSASE (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu). (2014): *Anàlisi del rendiment acadèmic a l'ensenyament obligatori de Catalunya*. (Barcelona).

Dronkers, J., der Velden, R., y Dunne, A. (2011): *The effects of educational systems, school-composition, track-level, parental background and immigrants' origins on the achievement of 15-years old native and immigrant students. A reanalysis of PISA 2006*. Research Centre for Education and the Labour Market (Maastricht University).

Dupriez, V. (2010): *Methods of Grouping Learners at School*. (París, UNESCO).

Dupriez, V. y Dumay, X. (2006): Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative Education*, 42 (2) 243-260.

Duru-Bellat, M., Mons, N., y Suchaut, B. (2004): *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans. L'éclairage des comparaisons entre pays*. Les Cahiers de l'IREDU, 66.

Eckert, P. (1989): *Jocks & Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. (New York, Teacher College Press).

Entorf, H. Y Lauk, M. (2008): Peer Effects, Social Multipliers and Migrants at School: An International Comparison. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34 (4) 633-654.

Ferrer, F., Castel, J. L., y Valiente, Ò. (2009): *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. (Barcelona, Fundació Jaume Bofill).

Flores González, N. (2005): Popularity Versus Respect: School Structure, Peer Groups and Latino Academic Achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (5) 625-642.

Foley, D. E. (1990): *Learning capitalist culture: Deep in the heart of Texas*. (Philadelphia, University of Pennsylvania Press).

Fordham, S. y Ogbu, J. (1986): Black Students' School Success: Coping the "Burden of Action White". *The Urban Review*, 18 (3) 176-206.

Gamoran, A. (1992): The Variable Effects of High School Tracking. *American Sociological Review*, 57 (6) 812-828.

Gamoran, A. (2009): Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice. *WCER Working Paper*, 2009-6.

Gamoran, A., y Mare, R. D. (1989): Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *American Journal of Sociology*, 94 (5) 1146-1183.

Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., y Lepore, P. C. (1995): An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. *American Educational Research Journal*, 32 (4) 687-715.

Gibson, M., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., y Rios, A. (2013). Different systems, similar results: immigrant youth in schools in Catalonia and California en R. Alba y J. Holdaway (Eds.), *The Children of Immigrants in Schools in the US and the EU*, 84-119. (New York, Oxford University Press).

Gillborn, D. (2004): Racism, Policy and Contemporary Schooling: current inequities and future possibilities. *Sage Race Relations Abstracts*, 29 (2) 5-33.

Gillborn, D., y Mirza, H. S. (2000): *Educational Inequality. Mapping Race, class and Gender. A synthesis of research evidence*. (London, OFSTED).

Gitlin, A., Buendía, E., Crosland, K., y Doumbia, F. (2003): The production of margin and center: Welcoming-unwelcoming of immigrant students. *American Educational Research Journal*, 40 (1) 91-122.

Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., y Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education*, 16 (4) 555-573.

González, S. (2012): Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrantes: experiencias que marcan. *Educación XXI*, 15 (2) 137-158.

Hallam, S., y Deathe, K. (2002): Ability grouping: Year group differences in self concept and attitudes of secondary school pupils. *Westminster Studies in Education*, 25 (1) 7-17.

Hallinan, M. T. y Williams, R. (1987): The stability of students' interracial friendships. *American Sociological Review*, 52 (5) 653-664.

Hanushek, E. y Wössmann, L. (2006): Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *The Economic Journal*, 116 (510) 63-76.

Hoffer, T. B. (1992): Middle School Ability Grouping and Student Achievement in Science and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (3) 205-227.

Horn, D. (2009): Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, 15 (4) 343-366.

Horvat, E. y Lewis, K. (2003): Reassessing the Burden of 'Acting White': The Importance of Peer Groups in Managing Academic Success. *Sociology of Education*, 76 265-280.

Ireson, J., Clark, H. y Hallam, S. (2002): Constructing ability groups in secondary schools: issues in practice, *School Leadership and Management*, 22 (2) 163-176.

Ireson, J., y Hallam, S. (1999): Raising Standards: is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 25 (3) 343-358.

Jenkins, S., Micklewright, J., y Schnepf, S. (2008): Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries? *Oxford Review of Education*, 34 (1) 21-37.

Kimura, M., y Ochsén, C. (2013): Teachers vs . parental choice and the tracking distribution of students: a natural experiment. Retrieved from: http://www.eea-esem.com/files/papers/eea-esem/2013/935/ESEM_Kimura_Ochsén.pdf

Kiss, D. (2010): Are Immigrants Graded Worse in Primary and Secondary Education? Evidence for German Schools. *Rubr Economic Papers*, 223.

Krause, A., y Schüller, S. (2014): Evidence and Persistence of Education Inequality in an Early-Tracking System: The German Case *IZA Discussion Paper*, 8545. (Bonn, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit).

Kutnick, P., Sebba, J., Blatchford, P., Galton, M., y Thorp, J. (2005): *The Effects of Pupil Grouping: Literature Review*. Department for Education and Skills. (Brighton, The University of Brighton). Research Report RR688.

Lin, W.-H. y Yi, C.-C. (2014): Educational Tracking and Juvenile Deviance in Taiwan: Direct Effect, Indirect Effect, or Both. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, September, 1-23.

Lou, Y., Abrami, P. C. y Spence, J. C. (2000): Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal of Educational Research*, 94 (2) 101-112.

Manning, A. y Pischke, J. S. (2006): Comprehensive versus selective schooling in England in Wales: What do we know? *IZA Discussion Paper*, 2072. (Bonn, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit)

Mehan, H., Villanueva, I., Hurbard, L. y Lintz, A. (1996): *Constructing school success: The consequences of untracking low achieving students* (Cambridge, University Press).

Mickelson, R. A., y Everett, B. J. (2008): Neotacking in North Carolina: How High School Courses of Study Reproduce Race and Class-Based Stratification. *Teachers College Record*, 110 (3) 535-570.

Mons, N. (2007): *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?* (Paris, Presses Universitaires de France).

Nusche, D. (2009): What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options *OECD Education Working Papers*, 22.

Oakes, J. (1985): *Keeping Track: how schools structure inequality*. (New Haven, Yale University Press).

OECD. (2010a): *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, practices and performance*. (Paris, OECD).

OECD. (2010b): *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Vol IV* (Paris, OECD).

Pàmies, J. (2006): *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona* (Barcelona, Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona).

Pàmies, J. (2013): El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362 133-158.

Pàmies, J., Bertran, M., Ponferrada, M., Narciso, L., Aoulad, M. y Casalta, V. (2013): 'Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya. *Temps d'educació*, 191-207.

Parsons, S. y Hallam, S. (2014): The impact of streaming on attainment at age seven: evidence from the Millennium Cohort Study. *Oxford Review of Education*, 40 (5) 567-589.

Payet, J. P. (1997): *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. (Paris, Armand Colin).

Pietsch, M., y Stubbe, T. C. (2007): Inequality in the Transition from Primary to Secondary School: school choices and educational disparities in Germany. *European Educational Research Journal*, 6 (4) 424.

Ponferrada, M. (2007): *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. (Barcelona, Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona).

Ponferrada, M. (2009). Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía Española*, 119 69-83.

Ponferrada, M. Y Carrasco, S. (2008): Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria. *ICEV Revista d'estudis de la Violència*, 4.

Poveda, D. Jociles, M. y Franzé, A. (2009): La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: Experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de trabajos sobre cultura, educación y desarrollo humano*, 5 (3) UAM.

Reay, D. (1998): Setting the agenda: The growing impact of market forces on pupil grouping in British secondary schooling. *Journal of Curriculum Studies*, 30 (5) 545-558.

Reay, D., & Ball, S. J. (1997): Spoilt for Choice?: the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23 (1), 89-101. doi:10.1080/0305498970230108

Rubio, M. (2013): *Construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad: el caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria*. (Granada, Tesis doctoral. Universidad de Granada).

Schaffer, W. E. y Olexa, C. (1971): *Tracking and Opportunity: The locking-out process and beyond*. (Scranton, Chandler Pub. Co.).

Schofield, J. W. (2006): Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement: Research Evidence from Social, Educational, and Developmental Psychology. AKI. *Research Review*, 5. (Berlin, Social Science Research Center).

Schofield, J. W. (2010): International Evidence on Ability Grouping With Curriculum Differentiation and the Achievement Gap in Secondary Schools. *Teachers College Record*, 112 (5) 1492-1528.

Serra, C. (2001): *Identidad, racismo i violència. Les relacions interètniques en un institut català*. (Girona, Tesis doctoral. Universitat de Girona).

Slavin, R. E. (1987): Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 57 (3) 293-336.

Slavin, R. E. (1990): Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60 (3) 471-499.

Stanat, P. y Christensen, G. (2006): *Where immigrant students succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. (Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development).

Stanton Salazar, R. (1997): A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review*, 67 (1) 1-40.

Stanton Salazar, R. (2004): Social Capital Among Working-Class Minority Students. In J. Gibson, M.; Gándara, P; Koyama (Ed.), *School Connections: US Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. (New York, Teachers College Press).

Stearns, E. (2004): Interracial friendliness and the social organization of schools. *Youth & Society*, 35 (4) 395-419.

Sukhnandan, L. y Lee, B. (1998): *Streaming, setting and grouping by ability: a review of the literature*. National Foundation for Educational Research in England and Wales,

Valencia, R., Donato, R. y Menchaca, M. (1991): Segregation, desegregation, and integration of Chicano students: Problems and Prospects in R. Valencia (Ed.), *Chicano School Failure and Success: Research and Policy Agendas for the 1990s*. (New York, Falmer Press).

Valenzuela, A. (1999): *Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Caring*. (Albany, State University of New York Press).

Van Houtte, M. (2004): Tracking Effects on School Achievement: A Quantitative Explanation in Terms of the Academic Culture of School Staff. *American Journal of Education*, 110 (4) 354-388.

Van Houtte, M., Demanet, J. y Stevens, P. (2012): Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? *Acta Sociologica*, 55 (1),

Van Houtte, M. y Van Maele, D. (2012): Students' Sense of Belonging in Technical/Vocational Schools Versus Academic Schools: The Mediating Role of Faculty Trust in Students. *Teachers College Record*, 114 1-36.

Van Zanten, A. (2001): *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. (Paris, Presses universitaires de France).

VanderHart, P. (2006): Why Do Some Schools Group by Ability? Some Evidence from the NAEP. *American Journal of Economics and Sociology*, 65 (2) 435-462.

Werblow, J., Urick, A., y Duesbery, L. (2013): On the Wrong Track: How Tracking is Associated with Dropping Out of High School. *Equity & Excellence in Education*, 46 (2) 270-284.

Wiliam, D. Y Bartholomew, H. (2004): It's not which school but which set you're in that matters: the influence of ability grouping practices on student progress in mathematics. *British Educational Research Journal*, 30 (2) 279-293.