

EL AGRUPAMIENTO FLEXIBLE DE ALUMNOS COMO INNOVACION ORGANIZATIVA.

Núria Borrell Felip
Universidad de Barcelona

INTRODUCCION.

Considero que la Organización escolar, ha de cooperar en la educación de los alumnos. Por tanto, es misión suya estudiar los modos óptimos de estructurar los elementos escolares a fin de facilitar la labor de la didáctica y poner a su disposición recursos que le permitan atender las necesidades personales de los estudiantes.

Recuerdo una frase de Further en el Congreso Europeo de Pedagogía Comparada celebrado hace unos años en Valencia, que pienso sintetiza esta preocupación "hay que reconocer el derecho a ser diferente". Ya sé que es difícil compaginar este derecho a ser diferente con el derecho a una educación de calidad para todos (como recuerdan, en especial, los Organismos internacionales). Además la diferenciación muchas veces lleva al "etiquetado" de los alumnos, tal como ponen de relieve Appel y otros autores de la corriente socio-crítica.

Suscribo las afirmaciones que Gómez Dacal hace en un recentísimo trabajo (1992) cuando considera como elementos fundamentales de la acción didáctica:

- el respeto a los ritmos y formas de aprender del alumno, a los que deben subordinarse las soluciones organizativas y metodológicas.
- la consideración del grupo flexible como el espacio natural para que el proceso de enseñanza/aprendizaje tenga lugar en las mejores condiciones, tanto desde la perspectiva personal como social" (p. 225).

Esta línea de trabajo e investigación se fundamenta en la preocupación que siento por las diferencias individuales y necesidades de los alumnos. Mi interés tiene un doble origen, por un lado la realidad práctica de los alumnos de primaria y bachillerato a quienes impartí clases (en escuelas graduadas y una unitaria) y por otro la fundamentación de la Pedagogía Diferencial, asignatura en la que colaboré en mi docencia universitaria.

Pienso que hay unos momentos de especial interés para esta diferenciación; una sería al inicio de los aprendizajes básicos, otro en el actual ciclo superior y futura secundaria obligatoria.

El artículo que presento quiere enriquecer este campo de la innovación educativa en el ámbito de las necesidades diferenciales de los alumnos. Mi aportación se centrará en tres aspectos:

- a) Las directrices de la Reforma de la enseñanza y su planteamiento sobre los principios de comprensividad y diversificación.
- b) El análisis de la bibliografía sobre esta temática que nos aporta los resultados de las actuales investigaciones sobre el campo y alerta de los potenciales peligros.
- c) Un estudio exploratorio que realicé en el ciclo inicial.

Analizo pues cada uno de éstos apartados:

A) DIRECTRICES DE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA.

Ya el proyecto para la reforma de la enseñanza se preocupaba de una doble tensión "lograr un equilibrio adecuado entre, por una parte, el principio de comprensividad y, por el otro, el principio de atención adecuada a los intereses, motivaciones y capacidades de los estudiantes que se manifiestan con intensidad creciente a partir de los 12-13 años" (1987, p. 93).

Este enfoque de centrar el aprendizaje en los alumnos y no en el currículum va a ser el sentido de la Reforma educativa si no queremos quedarnos en puros cambios de nombre superficiales. Desde la concepción de una enseñanza no graduada cobra sentido la propuesta. Las palabras del Ministro en el Prólogo al Proyecto para la reforma de la enseñanza son suficientemente elocuentes: "Frente a la concepción en la que el resultado del esfuerzo educativo aparece simbólicamente predeterminado por el programa y en el que docentes y alumnos funcionan como meros servidores, ha ido abriéndose paso en nuestro país la convicción de que la calidad de la enseñanza depende fundamentalmente de la calidad de los diversos factores aplicados al proceso educativo y de su acertada combinación". (1987, p. 13)

Me permito presentar otra amplia cita en la que el Proyecto de reforma plantea alternativas para lograr el deseado equilibrio entre comprensividad y diversificación. Esta modalidad consiste en establecer diversos niveles de rendimiento dentro de cada ciclo o curso, de manera que todos los alumnos cursen las mismas materias, pero en algunas de ellas, por ejemplo matemáticas o idioma extranjero, lo hacen con distintos niveles de exigencia o dificultad. Esta modalidad, seguramente preferible, no discriminatoria, aunque obviamente más compleja, consiste en adoptar organizaciones flexibles dentro del aula, que atienden a las necesidades individuales de los alumnos, manteniendo el principio de trabajar con clases heterogéneas. Esta segunda modalidad, junto con la introducción del principio de opcionalidad sobre algunas materias del currículum, representa seguramente la mejor solución, pero reclama un aumento significativo de los recursos, un cambio radical en la organización de los centros y, especialmente, en el modo de conducir la clase por parte de los profesores" (p. 92).

Estos principios quedan plasmados en la LOGSE y así en su Preámbulo señala que "en el período formativo común a todos los españoles se organizará de manera comprensiva con una progresiva diversificación. En la enseñanza secundaria obligatoria, tal diversificación creciente lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptando el mismo tiempo a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes, con el fin de posibilitar que todos alcancen los objetivos comunes a esta etapa". Posteriormente vuelve a referirse a esta modalidad especialmente en los artículos 6.1, 14.3, 20.3, 20.4, 21, 32 y 37.1.

También en los Diseños Curriculares Base tanto el referido a la Educación Primaria como el de la Secundaria Obligatoria vuelve a insistir en que "el objetivo de la educación obligatoria es ofrecer al alumno una cultura común a la que debe tener acceso cualquier ciudadano... Pues la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación escolar tendrá, entonces, que lograr un equilibrio entre la necesaria comprensividad del currículo y la innegable diversidad de los alumnos" (1989, p. 44).

En el Informe Síntesis del Debate del Diseño Curricular Base se señala que se requiere una serie de medidas prácticas y, entre ellas, unas organizaciones flexibles que permitan al

individualizada a los estudiantes que lo necesiten "Estos grupos deben ser abiertos, permitiendo una gran movilidad de alumnos" (1991, p. 252).

Esta preocupación para atender la diversidad aparece, pues, claramente tanto en la Ley como en los Diseños Curriculares Base. Todo ello, sin embargo, está muy relacionado con unas ayudas eficaces de orientación psicopedagógica, servicios de apoyo y estrategias organizativas.

No sólo son importantes los factores humanos sino también los referidos a tiempos, espacios, etc. Creo que a la Organización Escolar se le plantea el reto de diseñar e investigar estrategias que aporten una acertada combinación de los elementos para que faciliten la puesta en práctica de ambos principio: comprensividad y diversificación. Así podremos lograr la equidad y la calidad educativa que todos anhelamos.

B) INVESTIGACIONES SOBRE GRUPOS DE INSTRUCCION.

La literatura sobre la agrupación de alumnos es amplia, así como las investigaciones sobre los efectos de esta variable en el rendimiento y actitudes de los alumnos.

En nuestro país hay el documentado estudio de la Orden (1974), algunos libros traducidos que estudian las agrupaciones por habilidad y, recientemente, el trabajo sobre la teoría y la práctica de la diversidad y agrupación de los alumnos que realizó el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (Rué i Teixidor, 1991), o el libro de Gómez Docal (1992) sobre los centros educativos eficientes.

Interesantes revisiones son las de Brophy y Good (1974) y Good y Mars Hall (1984) y los meta-análisis de Kulik, Ch. y Kulik, J.A. (1982) sobre los grupos de habilidad y más indirectamente de los mismos autores (1984) sobre los efectos de la instrucción acelerada para alumnos bien dotados. El primer meta-análisis recoge 52 investigaciones a nivel de la escuela secundaria. Anota aquí algunos de sus resultados "los más beneficiados de clases homogéneas son aquellos de alta habilidad que son colocados en clases especiales para una instrucción enriquecida" (p. 6209) y en especial el hecho de que "los estudiantes que son agrupados por habilidad en una materia determinada, tal como matemáticas o inglés, tienen una mejor actitud hacia esta materia" (p. 620). Me parece interesante la actitud positiva hacia la materia, además del mayor rendimiento en los alumnos adelantados así como el hecho de que los efectos de la agrupación en el autoconcepto sean positivos, aunque en mejor grado.

Otro importante trabajo es el de Kerckhoff (1986) realizado sobre las escuelas secundarias inglesas. Aporta algunas ventajas sobre los estudios anteriores, ya que,

- está basado en una amplia muestra nacional.
- examina los efectos, tanto en las escuelas donde seleccionan a los alumnos según habilidad, como en aquellas otras, que admitiendo a todos los estudiantes los agrupan dentro de la propia escuela.
- el análisis comprende comparaciones de estudiantes que han sido separados en clases según habilidad y otros agrupados heterogéneamente.

Los resultados, en general, apoyan la hipótesis de que, en un periodo de cinco años, los estudiantes, si pertenecen a los grupos superiores, ganan más, y si a los inferiores menos, de lo que cabría esperar si no hubiesen sido separados según grupos de habilidad. También aparecen ciertas contradicciones y especialmente en referencia a las investigaciones realizadas en Estados Unidos.

Ello hace pensar al autor que la agrupación por habilidad, en un currículum oculto, puede ser de diferentes finalidades en ambos países o en determinadas escuelas dentro de un mismo país.

Estos serían unos resultados globales que requieren análisis más detallados teniendo cuenta que hay muchos más factores. En primer lugar las agrupaciones pueden realizarse en diferentes o dentro de la misma y el profesor atender sucesivamente los grupos. Brophy y (1986) estudia diferencias entre la enseñanza directa, a pequeños grupos o enseñanza individualizada. Rosenholtz y Wilson (1980) muestra que cuando la clase se subdivide en grupos de habilidad las diferencias son más amplias que cuando estos grupos han sido formados de acuerdo con algún criterio que no sea la capacidad o el rendimiento. También son importantes efectos sociales, la interacción con los compañeros, la composición de la clase, las percepciones de los estudiantes, etc., en una palabra la ecología del aula (tal como nos recuerda especialmente Doyle).

El profesor debe realizar las "micro-adopciones" a los alumnos ya que "la adaptación a la enseñanza es fundamentalmente una prueba para satisfacer el reto de la diversidad" (Corno y Gage, 1986 p. 606), pero la organización escolar debe facilitar las "macro-adaptaciones".

Se han examinado las distintas vías de los alumnos de secundaria (Alexander y Hout, 1982), los grupos de habilidad en primaria (Slavin, 1986), los efectos de la desegregación étnica (Crain y Mohard, 1983), y se conoce mucho acerca de las diferencias previas y de cómo los grupos homogéneos o heterogéneos difieren en los procesos de clase (Peterson, Wilkison y Hall, 1984) pero sabemos mucho menos de cómo las diferentes prácticas de agrupamiento influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

McPortland y Crain (1987) reclaman más investigaciones que analicen los efectos de diferentes versiones de grupos homogéneos y heterogéneos incluyendo comparaciones en diferentes contextos dentro de la clase y extraescolares; contrastes entre diferentes rangos de rendimiento en diferentes grados y asignaturas; así como evaluar programas que usen agrupaciones homogéneas para algunas materias y heterogéneas en otras.

Para este estudio de la diferenciación de resultados escolares hay que tener en cuenta, señala Gamoran (1986) dos categorías de mecanismos: las condiciones técnicas de diferenciación instruccional y los procesos institucionales que operan a través de una categorización simbólica definida, aspecto este último mucho menos estudiado.

Sorensen y Halliman (1984) ponen de relieve que los distintos grupos de habilidad en un currículum común o las distintas vías en una diversificada, influyen de modo diferente en las posibilidades de aprendizaje que tienen los alumnos. Pero algunas veces la adscripción de un alumno a un grupo u otro no depende de él (inteligencia, rendimiento, etc.) sino de una serie de condicionantes (nº de alumnos en el grupo, estudios anteriores, etc.). Por esto Sorensen califica como un "sistema de posiciones cerradas" a muchos de los grupos de instrucción alternativa del currículum. Considera que en estos sistemas es muy difícil cambiar de grupo, a veces incluso, hay que esperar a que haya una vacante aunque los logros del alumno aconsejen el cambio; en otros, en ciertas ocasiones los profesores pueden "reinterpretar" los resultados del estudiante reafirmando en la primera distribución.

Uno de los mayores problemas de los grupos de habilidad es que esto perjudica a los alumnos lentos como continúan afirmando muchos estudios (Rosenholtz y Wilson, Good y Stipek, 1983, Good y Marshall, 1985) tanto en resultados, como disminuye la autoestima, motivación y otras consecuencias negativas que comporta el etiquetado.

Estos diferentes resultados pueden tener varios orígenes que es importante determinar. Uno serían las expectativas de los profesores, otro las diferencias instruccionales. Varias investigaciones ponen de manifiesto que el ritmo de trabajo con los alumnos menos capaces es más lento y que los profesores están más centrados en objetivos de más bajo nivel y en procedimientos rutinarios (Shavelson y Stern, 1981) y por tanto en una instrucción de menor calidad. Pero además de las diferencias debidas a la instrucción hay otros relativos a factores de estructura y organización de la clase (Halliman, 1987).

Los profesores conscientes de estos diferentes condicionantes pueden compensarlos, tanto si se refieren a su actuación concreta como a los diferentes medios y así "pueden manipular las estructuras organizacionales de la clase - grupos, centros de aprendizaje, estructura de recompensas- así como realizar agrupaciones de corto tiempo y que no estigmaticen, etc. (Corno y Snow, 1986 p. 613). En especial los grupos flexibles, la atención más individualizada a los alumnos y los sistemas no igualitarios (que atienden más a los alumnos que necesitan más) etc. Tal como nos recuerda Halliman (1987, p. 66) "se requiere mayor flexibilidad en la asignación de los estudiantes o los grupos de habilidad y un movimiento de alumnos de un grupo a otro durante los años escolares... (así como para los más lentos) grupos más pequeños y un buen sistema de premios y estímulos".

La investigación como acabo de indicar, muestra que la instrucción en los grupos de baja habilidad es de menor calidad. Una explicación coherente de ello es el modelo que presenta Halliman (1987). Para este autor hay diferencias en cuanto a tiempo, material y otros aspectos cualitativos. En su modelo tienen en cuenta las oportunidades para el aprendizaje, clima de aprendizaje y aptitudes de los estudiantes y todo ello mediatizadas por la motivación y el esfuerzo del estudiante. Lo que más influye son factores exógenos como son la cantidad de aprendizaje y los aspectos cualitativos de contenidos, ritmo y métodos. Las aptitudes son afectadas por los aprendizajes anteriores y el nivel de prerequisites. Estos factores exógenos pueden ser modificados por la escuela y por tanto tenidos en cuenta para una mayor igualdad de oportunidades para aprender y esto debería ser directamente proporcional a las necesidades.

En este sentido, como pone de relieve Parthand y Crain (1987) las investigaciones en general "indican que los estudiantes de bajo rendimiento responden a recursos extras de aprendizaje con un aumento significativo del logro" (p. 148). Por tanto corresponde al profesor y a la escuela, así como a la administración, distribuir estos recursos extras para que compensen las diferencias y todos los alumnos disfruten de unas oportunidades de aprendizaje adecuadas.

Creo que los grupos flexibles, el número diferente de alumnos en cada uno, materiales diversificados (que no quiere decir inferiores o superiores), atención según necesidades, etc., son modos de ayudar a una enseñanza de calidad para todos.

Muy interesante es la experiencia sueca del sistema Engsom (Ahlström and Jonsson, 1980) de grupos flexibles en contraposición a los cursos alternativos de nivel que a partir del 7º año se imparten en matemáticas e inglés. La investigación es un estudio longitudinal realizado en un centro de secundaria. El equipo de profesores de inglés acepta la responsabilidad conjunta para trabajar con todos los alumnos que inician el 7º año (cuatro clases convencionales) y permite la agrupación y reagrupación flexible de los estudiantes. Los grupos en lugar de fundamentarse en el dominio, el ritmo o la elección (mediatizada fundamentalmente por el nivel socioeconómico de los alumnos) se apoya en otros efectos diferenciadores, metodología, contenidos, etc.

Los profesores consideran que los grupos homogéneos no son ventajosos y creen posible la flexibilidad de agrupación y, por tanto, programan la materia bimensual de tal modo que realmente permite el cambio de grupo y también piensan que los alumnos asignados a grupos lentos pueden obtener tan buenos resultados como los restantes, depende de la enseñanza remedial la metodología

y en especial la motivación, así, una vez concluido el período, no se encuentran desfavorecido la pertenencia a un determinado grupo. Esta real flexibilidad reduce el riesgo negativo de expectativas condicionadas por los grupos de habilidad. Se observa que además de aumentar el dominio de la materia y no dañar la autoimagen de los alumnos, disminuye la alta correlación que se observa en Suecia entre la elección de cursos adelantados de inglés y la clase social. Este sistema de agrupación flexible junto con el trabajo en equipo de los docentes fue muy positivo tanto para los alumnos como para los profesores.

Entre nosotros, como ya indiqué al principio de este apartado, está el trabajo realizado por L'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (Rué i Teixidor, 1991) sobre "Diversitat i agrupament d'alumnes". En este seminario teórico-práctico se analizaron experiencias que intentan adoptar la enseñanza y los recursos organizativos, para aumentar la eficacia de los aprendizajes a la diversidad de los alumnos no sólo es una descripción de experiencias sino también una reflexión crítica sobre estos nuevos modelos organizativos (tal como los grupos flexibles, etc). Se pretende con ello que los equipos de profesores sean conscientes de los componentes ideológicos que subyacen a estos sistemas y, por tanto, se planteen la justificación pedagógica, la competencia técnica y los principios de eficiencia. Muy interesantes para estas finalidades, es el cuestionario que presenta Rué (p. 29-31) y que distribuye en cinco grandes apartados:

1. Objetivos y valores educativos.
2. Criterios para el agrupamiento de los alumnos.
3. El diagnóstico.
4. El modelo organizativo.
5. Los efectos del modelo organizativo.

Además de otros temas (efectividad, coeducación, etc) los estudios de caso se refieren a grupos flexibles en materias instrumentales (lengua y matemáticas) y especialmente en el nivel superior de E.G.B. La valoración es optimista, tanto referida a alumnos como a profesores. También se constatan las dificultades, la posibilidad real del cambio de grupo o de nivel (lo que puede invalidar la supuesta flexibilidad), la poca aceptación de algunos padres, la inseguridad para continuar la experiencia por cambio de profesorado (especialmente en centros públicos) etc.

Es un trabajo que ayuda a situar los temas organizativos y didácticos en unas coordenadas más profundas. "La modalidad organizativa no es solamente una cuestión técnica, es necesario que planteemos para afrontar la diversidad sin negarla, cuáles son los valores que subyacen a las decisiones curriculares adoptadas" (p. 29)

Un recurso que se ha empleado, formalmente poco y que es fácil de utilizar en grupos heterogéneos es el aprendizaje por pares o en pequeños grupos. En este aprendizaje cooperativo los alumnos más capaces explican el material a los menos capaces y estas explicaciones, tal como ha quedado de manifiesto en varias investigaciones son correctas, ayudan a la motivación y al entendimiento de ambos (Webb, 1982, 1983).

Sobre la influencia de los compañeros podemos encontrar en el trabajo de Ida et al. (1982) una documentada síntesis.

Después de presentar las orientaciones sobre la Reforma y analizar diversas investigaciones y trabajos en este campo, presento una investigación exploratoria que he realizado sobre grupos flexibles en niños y niñas del ciclo inicial.

C) ESTUDIO EXPLORATORIO.

El estudio exploratorio es una investigación acción con enfoque cooperativo llevada a cabo durante un curso escolar.

El centro escolar había iniciado en el citado curso los grupos flexibles en lectura para los alumnos de 1° de EGB. Al iniciar el segundo trimestre empezó mi cooperación en el proceso.

Después de unos primeros contactos se determinó que el facilitador externo asumiría las funciones de observador participante en las clases y entrevistaría a profesores y alumnos en un proceso de triangulación tal como propone el Instituto de Cambridge. Con toda la información recogida se realizaría la reflexión conjunta con los maestros para la elaboración de hipótesis-acción que guía en los nuevos planes en un proceso en espiral de acción-reflexión, siguiendo las directrices de Carr y Kemmis.

El Centro tiene alumnos desde el nivel de párvulos (4 años) hasta el de COU. El nivel sociocultural del alumnado es medio alto y la lengua familiar dominante es el catalán. La mayoría de los alumnos provienen del propio barrio que está situado en la izquierda del ensanche barcelonés. En EGB, los cursos son triplicados. Funciona en el centro un gabinete psicopedagógico y dispone también de una profesora que durante el horario escolar, se encarga de las reeducaciones en parvulario y ciclo inicial.

Las agrupaciones flexibles se habían realizado con todos los alumnos de 1° de EGB de las tres clases, atendiendo al nivel prelector que presentaban en septiembre. Así surgieron cuatro grupos lectores (denominados verde, naranja, amarillo y rojo). Cuando un niño dominaba los niveles de su grupo pasaba al inmediato siguiente; a veces iba con otra profesora y otros compañeros, a veces permanecía con la misma profesora si era todo el grupo el que había superado el nivel (como puede observarse, todos los niños tenían lectura a la misma hora). Además, de las tres profesoras tutoras la coordinadora de EGB se encargaba de un grupo lector.

El proceso de diagnóstico y observación participante se realiza después de las reuniones previas de concienciación y el esclarecimiento del problema. Tiene lugar durante los meses de marzo a mayo. Efectué nueve sesiones de observación participante, 8 mientras los niños trabajaban en los grupos lectores y 1 en una tarde completa de clase. Entrevisté a todos los maestros y la coordinadora, así como a 9 alumnos.

El interés diagnóstico se centró en detectar:

1. La adecuación del material lector a los alumnos
2. la actitud de los niños ante la lectura,
3. el conocimiento y la atención de los maestros hacia todos los niños,
4. la satisfacción de los alumnos en relación al trabajo y a su grupo-lector,
5. los problemas de grafías,
6. los problemas de pronunciación (esto se introdujo durante el proceso, ya que observé la presencia de alumnos con ésta problemática).

La reflexión conjunta se realizó en el mes de junio y elaboramos el plan de acción para el curso próximo.

De la triangulación y la reflexión conjunta, se deduce que:

- los alumnos no se sienten discriminados por su pertenencia a un determinado grupo
- todos muestran interés y no están angustiados por la problemática lecto-escritora,
- la experiencia es de lecto-escritura, aunque en un principio se diseñó sólo pensando en la lectura,
- se concede más importancia a la lectura comprensiva que a la mecánica,
- las maestras tienen un conocimiento completo no sólo de los niños de su grupo-clase también del grupo-lector,
- hay un trabajo coordinado de las maestras, se considera indispensable el trabajo en equipo del profesorado.

La especificación del Plan de acción para el segundo año se concreta en:

- la profundización en el interés lector de los alumnos y estudio de lecturabilidad del material,
- el diagnóstico y la reeducación gráficas y fónicas en 1º de EGB,
- realizar los grupos atendiendo no sólo al nivel prelector sino también el gráfico,
- ejercicios fónicos y de grafismo preventivo en parvulario.

A MODO DE EPILOGO.

Espero que este artículo al aportar investigaciones y experiencias sobre la agrupación de alumnos, ayuden a reflexionar a todos aquellos equipos escolares dispuestos a realizar innovaciones para atender mejor las necesidades individuales de todos los alumnos.

Las agrupaciones alternativas y su estudio tienen un papel a jugar en la clarificación del dilema equidad- calidad de nuestra Reforma Educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AHLSTRÖM, K. G. & JONSSON, M (1980):** *Flexible Grouping of Pupils and Teamwork between Teachers*. Uppsala, Acte Universitatis Upsaliensis.
- BROPHY, J & GOOD, T. L. (1974)** *Teachers-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York, Rinehart and Winston.
- BROPHY, J & GOOD, T. L. (1986):** "Teacher Behaviour and Student Achievement". En **WITTROCK, M.C. (ed):** *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York, Mc Millan, pp. 328-375.
- CORNO, L & SNOW, R. E. (1986):** "Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners". En **WITTROCK, M. C. (Ed):** *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York, Mc Millan, pp. 605-629.
- DAR Y & RESH, N. (1986):** "Classroom intellectual composition and academic achievement". *American Educational Research Journal*, nº 3-23, pp. 357-374.
- FERNANDEZ, F y MARTINEZ, Mª D. (1992):** "Los que no siguen", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 204, pp. 54-58.
- GAMORAN, A (1986).** "Instructional and institutional effects of ability groupings.", *Sociology of Education*, nº 4-59, pp. 185-198.
- GLOECKLER, T. (1986):** "Data-based decision-making procedures for determining individual retention." *Education*, nº 2-10, pp. 182-186

- GOMEZ DACAL, G (1992):** *Centros educativos eficientes*. Barcelona, P.P.U.
- GOOD T. L. & STIPEK, D. J. (1983):** "Individual differences in the classroom: A psychological perspective". En **FENSTERMACHER, G. D. & GOODLAND, I. I. (Eds.):** *Individual differences and the common curriculum*. Chicago, University Chicago Press.
- GOOD, T.L. & MARCHALL, S. (1985):** "Do students learn more in heterogeneous or homogeneous groups?" En **PETERSON, P & WILKINSON, L & HALLIMAN, T. (eds):** *The Social context of Instruction.*, San Diego, Academic Press.
- HALLIMAN, M. T. (1987):** "Ability Grouping and Student Learning". En **HALLIMAN, M. T. (Ed):** *The Social Organization of Schools*. Nueva York, Plenum Press, pp. 41-49
- HALLIMAN, M. T. (eds). (1987):** *The Social Organization of Schools*. New York, Plenum Press.
- HEGARTY, S. HODGSON, A & CLUNIES-ROSS, L. (eds) (1988):** *Aprender juntos*. Madrid, Morata.
- IDE, J. K., PARKERSON, J. A., HAERTEL, G. D. & WALBERG, H. J. (1981):** "Peer Group Influence on Educational Outcomes: A Qualitative Synthesis" *Journal of Educational Psychology*, V 73, n° 4, pp. 472-484.
- KERCKHOFF, A. C. (1986):** "Effects of ability grouping in British secondary schools", *American Sociological Review*, n° 51, p. 842-858.
- KULIK, Ch. L & KULIK, J. A. (1982):** "Research synthesis on ability grouping", *Educational Leadership*, May 1982, pp. 619-621
- M.E.C. (1987):** *Proyecto de Reforma de la Enseñanza*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (1989):** *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (1990):** *Ley Orgánica del Derecho a la Educación y Disposiciones Reglamentarias*. M.E.C, Boletín Oficial del Estado.
- M.E.C. (1991):** *Informe Síntesis: Debate del Diseño Curricular Base*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MCPARTLAND, J. M. & CRAIN, R. L. (1987):** "Evaluating the Trade-offs in Student Outcomes from Alternative School Organization Policies". En **HALLIMAN, M. T. (Ed):** *The Social Organization of Schools*. Nueva York, Plenum Press, pp. 131-156.
- OAKES, J. (1985):** *How Schools Structure Unequality*. New Haven, Yale University Press.
- PRAGER, J. LOGSHORE, D & SEEMAN, M. (eds) (1986):** *School desegregation Research*. Nueva York, Plenum Press.
- ROSENHOLTS, S & WILSON, B. (1980):** "The effect of classroom structure on shared perceptions of ability", *American Educational Research Journal*, n° 17, pp. 75-82.
- RUE, J i TEIXIDO, M (1991):** *Diversitat i agrupament d'alumnes*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona.
- SHAYERLSON, R. J. & STERN, P. (1981):** "Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior", *Review of Educational Research.*, n° 51, pp. 455-498.
- SLAVIN, R. E. (1986):** *Ability grouping and student achievement in elementary school: A best evidence synthesis (inf. n° 1)*. Baltimore, Johns Hopkins University.
- SORENSEN A. B. & HALLIMAN, M. T. (1984):** "Effects of race on the assignment to ability groups". En **PETERSON, P & WILKINSON, L. C. & HALLIMAN, M. T. (Eds):** *The social Organization of Schools*. Nueva York, Plenum Press, pp. 85-103.
- SORENSEN, A. B. (1987):** "The Organizational Differentiation of Students in Schools as an Opportunity Structure". En **HALLIMAN, M. T. (Ed):** *The Social Organization of Schools* Nueva York, Plenum Press, pp. 103-129.
- WEBB, N. M. (1982):** "Student interaction and learning in small groups". *Review of Educational Research*, n° 52, pp. 421-466.
- WEBB, N. M. (1983):** "Predicting learning from student interaction", *Educational Psychologist*, n° 18, pp. 33-42.