

# Gestión de la heterogeneidad en las aulas chilenas. Técnicas, patrones de agrupamiento y sus efectos en el sistema educativo: un estudio de caso

## Management of heterogeneity in Chilean classrooms. Techniques, patterns of clustering and their effect on the education system: a case study

Cristóbal Villalobos\*, Camila Rojas Sánchez\*\* y Diego Torrealba Arregui\*\*\*

Recibido: 29-08-2014 - Aceptado: 10-10-2014

### Resumen

El presente artículo analiza la forma en cómo se gestiona la heterogeneidad social, económica, cultural y académica de los estudiantes al interior de las escuelas básicas de Chile, estudiando las lógicas, técnicas y patrones de ordenamiento que docentes y directivos utilizan para generar procesos de agrupamiento al interior de las aulas. A través de un estudio de casos, y utilizando diversas técnicas de investigación cualitativas, se da cuenta de la existencia de cuatro principales patrones de ordenamiento –según disciplina, según características físicas, según necesidades educativas especiales y según casos particulares– y tres técnicas de gestión de la heterogeneidad –vía aislamiento, vía heterogenización y vía posicionamiento espacial– que se construyen simultáneamente y de manera relacional, a partir de un proceso escalonado de definición de roles y poderes al interior de la escuela. Estos resultados entregan nuevos elementos para la discusión de la inclusión, la calidad y la equidad del sistema escolar chileno.

**Palabras clave:** heterogeneidad escolar, agrupamiento al interior del aula e inclusión educativa.

\* Sociólogo y Trabajador Social de la Pontificia Universidad Católica. Magister en Economía Aplicada de la Universidad Alberto Hurtado y la Georgetown University. [crisobal.villalobos@mail.udp.cl](mailto:crisobal.villalobos@mail.udp.cl)

\*\* Socióloga de la Pontificia Universidad Católica entre los años 2009 y 2013. Como parte de su desarrollo profesional, ha sido asistente de investigación del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. [clrojas@uc.cl](mailto:clrojas@uc.cl)

\*\*\* Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica entre los años 2009 y 2013. Como parte de su desarrollo profesional, ha sido asistente de investigación del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. [dag.torrealba@gmail.com](mailto:dag.torrealba@gmail.com)

## Abstract

This article analyzes the management of social, economic, cultural and academic student's diversity in elementary schools to Chile, analyze the aim, techniques and patterns of grouping that teachers and managers used to generate clustering processes within the classroom. Through a case study, and using various qualitative research methods, the results show the existence of four patterns grouping –by discipline, by physical characteristics, by special educational needs and by individual cases– and three management heterogeneity techniques –for isolation, for heterogenization and for spatial positioning. The patterns grouping and management techniques being built simultaneously and relational way, from a staged process of defining roles and powers within the school. These results provide new elements for discussion of inclusion, quality and equity of the Chilean school system.

**Keywords:** school heterogeneity, grouping within classroom, educative inclusion.

## 1. Introducción

Desde mediados del siglo XX, diversos países de América Latina –entre ellos Chile– han experimentado sustanciales aumentos en la cobertura de educación básica, media y superior (OCDE, 2010). Como consecuencia de ello, la mayoría de estos países han propiciado una serie de reformas a sus sistemas educativos, con el fin de afrontar los desafíos que esta expansión ha generado. En esta línea, es posible destacar tres grandes objetivos de la política educativa contemporánea: i) el mejoramiento de la calidad educativa; ii) la disminución de brechas educativas entre distintas clases y grupos sociales y; iii) la inclusión efectiva y exitosa de la totalidad de los estudiantes al sistema (Braslavsky y Cosse, 1996; Crouch *et al.*, 2009).

Chile no ha estado exento a esta tendencia. En la década de los noventas y a principios del nuevo siglo, se han generado una serie de reformas educativas orientadas principalmente a modificar las condiciones del proceso pedagógico y de los establecimientos educativos, así como a apoyar académicamente a las escuelas de menores rendimientos. A pesar de estos esfuerzos, investigaciones recientes han sido categóricas en mostrar la existencia de relevantes brechas educativas entre grupos sociales (Donoso, 2005) y la permanencia de un patrón de segregación escolar (Valenzuela *et al.*, 2013), entregando así una interrogante respecto de la efectividad de las reformas generadas y del modelo implementado.

Una pregunta relevante –pero poco explorada– que se abre en este escenario dice relación con la forma como el sistema educativo gestiona la heterogeneidad o intrínseca diferencia académica, socioeconómica, étnica, política y cultural de sus estudiantes, que existe en cualquier sistema escolar. Tal como indica Dupriez (2010), la pregunta por la heterogeneidad tensiona al sistema en su nivel nacional, pero también emerge como una problemática fundamental en los establecimientos y en las aulas, ya que involucra un cuestionamiento respecto de cómo incluir al “otro” en un espacio social determinado. De esta manera, el análisis de la heterogeneidad no

se agota en la forma en que el sistema organiza y distribuye a los estudiantes en sus distintos establecimientos, sino también en la forma en cómo estos establecimientos incorporan (o no) mecanismos para que todos sus estudiantes realicen aprendizajes, con una mirada inclusiva y equitativa (Dupriez *et al.*, 2008). Una forma específica de análisis de la heterogeneidad al interior de los establecimientos dice relación con los mecanismos y lógicas de agrupamiento al interior del aula. A pesar de la reconocida importancia que este espacio tiene en el proceso educativo (Mourshed *et al.*, 2012), a la fecha no existen mayores investigaciones o estudios en Chile que hayan reflexionado respecto de la manera en cómo se gestiona la heterogeneidad en la sala de clases<sup>1</sup>. En este contexto, el presente estudio de caso tiene como objetivo analizar los patrones, lógicas y mecanismos de ordenamiento de los alumnos en distintas aulas básicas del país. Se intenta, además, entender las causas y consecuencias de estos procesos en la calidad y equidad educativas.

Para alcanzar este propósito, el artículo se estructura en cuatro secciones, además de esta introducción. La siguiente sección entrega algunos antecedentes relevantes para la comprensión del fenómeno que se estudiará, profundizando en el concepto de heterogeneidad y calidad educativa y analizando el rol del aula en este proceso. Luego, se detallan los principales elementos metodológicos del estudio, entregando información respecto de la muestra y metodologías de recolección de información utilizadas. Enseguida se exponen los resultados, que presentan la forma a través de la cual se produce la heterogeneidad en los establecimientos, mostrando además los principales patrones y técnicas de ordenamiento encontrados. Finalmente, la última sección entrega una serie de conclusiones y reflexiones importantes generadas a la luz de los resultados.

## 2. Antecedentes

### 2.1. Heterogeneidad, equidad y calidad educativa

Un tema relevante de la investigación educativa se refiere a la forma en cómo los sistemas escolares manejan la heterogeneidad económica, social y académica de sus estudiantes (Dupriez *et al.*, 2008), especialmente por dos aspectos. Desde un punto de vista macrosocial, la organización de la heterogeneidad determina la forma mediante la cual las escuelas y aulas se organizan (Dupriez, 2010; Opdenakker y Van Damme, 2001) y los fenómenos de agrupamiento que, a partir de esta diferenciación, se producen (Dubet, 2006). Junto con esto, y en una escala microsocia, la heterogeneidad de los estudiantes se relaciona con la efectividad docente (Simonsen *et al.*, 2008), las relaciones entre pares y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que las características de los estudiantes determinan la forma en cómo interactúan

<sup>1</sup> El estudio de la heterogeneidad y/o distribución de estudiantes en Chile se ha centrado fundamentalmente en el análisis de segregación y segmentación del sistema entre escuelas. Para una revisión exhaustiva del estado de la investigación en este aspecto, ver Bellei (2013). Adicionalmente, durante los últimos años se ha promovido la investigación seminal del agrupamiento entre cursos en Chile (Treviño *et al.*, 2014), lo que puede entenderse como una forma específica de manejo de la heterogeneidad al interior de los establecimientos.

los actores que se encuentran en un mismo espacio social: el aula (De Giorgi y Pellizzari, 2013).

Esto implica que la calidad y equidad educativa no se establece únicamente a través de la producción de sistemas integrados o cohesionados (Crouch *et al.*, 2009), sino también mediante la generación de mecanismos inclusivos al interior de las aulas, que permitan generar procesos de interactividad (Aubert y García, 2001) y un aprendizaje dialógico de los estudiantes (Aubert *et al.*, 2008). De esta manera, se releva la necesidad de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje no únicamente como un momento de generación de habilidades o conocimientos, sino también como un momento de producción de equidad (o inequidad) educativa.

Detrás de esta mirada del proceso de enseñanza se encuentra una mirada holística de la calidad educativa. Murillo (2003: 54) ha cristalizado esta idea utilizando el concepto de escuela efectiva, entendida como aquel espacio que “[...] promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica”. De esta forma, una escuela eficaz no solo es una escuela que genera resultados académicos relevantes y entrega niveles de conocimiento a sus estudiantes, sino que también aquella que incorpora tres principios clave: equidad, desarrollo integral del alumno y valor agregado. Estos tres principios se superponen, se mezclan y son recíprocos, y deben favorecer el desarrollo de todos y cada uno de los alumnos, entregando así un marco analítico fundamental para el estudio de la gestión de la heterogeneidad en el aula.

## **2.2. El debate sobre el agrupamiento al interior del aula**

En general, las prácticas de agrupamiento u ordenamiento al interior del aula proliferan con la democratización y expansión de la enseñanza, que trae consigo una mayor heterogeneidad en las características sociales, culturales y académicas de los estudiantes. Así, la dificultad de hacer frente a la diversidad de necesidades de aprendizaje dentro de la sala de clases impulsa a los docentes y otros agentes a separar a los alumnos en distintas aulas, según sus habilidades y capacidades académicas, con el objetivo de adaptar el currículum y los procesos de enseñanza a los requerimientos de grupos más homogéneos (Navarro del Rey, 2012). Sin embargo, esta práctica comienza a ser objeto de críticas cuando se analizan los nocivos efectos sociales y emocionales que produciría el agrupamiento entre cursos. Ante esto, algunos profesores y establecimientos empiezan a usar una técnica alternativa: el agrupamiento por habilidad dentro de una misma clase, técnica cuya conveniencia es objeto de debate hasta el día de hoy (Hong y Hong, 2009; Kim, 2012).

Por una parte, los partidarios de esta práctica afirman que dividir la clase en grupos homogéneos posibilita una mayor flexibilidad para ajustar los objetivos de aprendizaje y el ritmo de enseñanza, de manera de poder lidiar mejor con el amplio rango de necesidades dentro del aula. Al mismo tiempo, algunos estudios han señalado que este método eleva los

resultados académicos de los estudiantes (Slavin, 1987; Robinson, 2008; Hong y Hong, 2009) o bien, que al menos beneficiaría a los estudiantes con mayores habilidades (Kang *et al.*, 2007). En contraste, los críticos del agrupamiento en el aula han sugerido que esta estrategia pedagógica puede limitar el aprendizaje de los estudiantes más que facilitarlos, principalmente en el caso de los alumnos con mayores dificultades (Hoffer, 1992). A su vez, existe evidencia de que la clase completa se vería perjudicada por la separación de los estudiantes por nivel de habilidad (OCDE, 2010). Adicionalmente, estudios sobre el fenómeno han determinado que, en ambientes de clase cohesionados, el rendimiento académico suele ser mayor (Ireson y Hallam, 2005).

Con todo, las mayores críticas al agrupamiento al interior del aula no discuten sus efectos académicos, sino sus consecuencias sociales, psicológicas y culturales. Así, se ha planteado que el agrupamiento por habilidad podría ocasionar dificultades en la autoestima y el autoconcepto académico de los estudiantes que son ubicados en los grupos de bajo logro, modelando la autopercepción y autovaloración de los estudiantes respecto a sus capacidades (Rosenholtz y Rosenholtz, 1981). En esta misma línea se ha señalado que el agrupamiento al interior de la clase tiene efectos en las expectativas de los profesores, generando menores expectativas en sus estudiantes, sobre todo en los del grupo bajo, lo que se ha conocido como *Efecto Pigmalión* o profecía autocumplida, que sería agudizado y consolidado a través del agrupamiento (Slavin, 1987; Kim, 2012; Worthy, 2010). Finalmente, se han estudiado los efectos del agrupamiento al interior del aula dentro de la lógica de producción y reproducción de la desigualdad social. En estas investigaciones, se ha mostrado que el origen de la familia está fuertemente relacionado con la asignación al grupo, siendo los estudiantes de minorías étnicas y contextos sociales desfavorecidos los principales perjudicados con el ordenamiento al interior del aula (Myklebust, 2006, cit. en Valls *et al.*, 2011: 8).

En parte como respuesta a estos reparos, quienes defienden el agrupamiento de los estudiantes dentro del aula han esgrimido que las críticas a esta metodología derivan principalmente de la errada implementación que se le ha dado en algunos contextos educativos, indicando que si se tienen en cuenta consideraciones tales como el agrupamiento por habilidades específicas, la flexibilidad y el tamaño de los grupos, el ordenamiento por habilidad en el aula entrega resultados satisfactorios (Slavin, 1987). De esta manera, los posibles problemas del agrupamiento estarían dados por una asignación poco certera o por los bajos niveles de movilidad entre grupos, más que por características inherentes de las técnicas utilizadas (MacIntyre e Ireson, 2002; Worthy, 2010).

Lo anterior hace centrar la discusión sobre el agrupamiento en el plano de la operación y desarrollo de la técnica. Tal como destacan Hong y Hong (2009), entender las lógicas, fundamentos y mecanismos de agrupamiento parece fundamental para poder evaluar la eficacia de esta medida, centrandose así la discusión en la forma que adquiere el manejo de la heterogeneidad al interior del aula (MacIntyre e Ireson, 2002).

### **2.3. El aula y la heterogeneidad en el sistema escolar chileno**

En general, investigaciones nacionales han reconocido la existencia de múltiples factores intervinientes en el proceso educativo. Según un estudio del Centro de Estudios Públicos (CEP), estos pueden clasificarse en tres: i) los que hacen referencia a las características de los alumnos, tanto intrínsecas (habilidades, capacidades y competencias, interés) como extrínsecas (nivel socioeconómico); ii) los que incluyen las características de operación de los establecimientos, tales como su dependencia y autonomía, sus incentivos, regulaciones, entre otras y; iii) las características internas de cada escuela; su cultura e identidad, donde se inserta la misión y visión del establecimiento educacional. En este último aspecto se reconoce como un elemento relevante la forma en cómo los establecimientos manejan la heterogeneidad de sus estudiantes.

A pesar de mencionarse dentro de los factores que influyen en el proceso educativo, para el caso chileno no existen estudios específicos que den cuenta de los procesos de ordenamiento al interior de la sala de clases y sus efectos. Aún así, existen diversos antecedentes relevantes para estudiar este fenómeno, pudiendo reconocerse especialmente dos. En primer lugar, existe una serie de documentos ministeriales que integran la organización de la clase como un elemento a considerar en el proceso de enseñanza aprendizaje. En estos documentos se plantea que es tarea del docente velar por una oportuna organización del espacio físico, la creación de rutinas entre el alumnado y el profesor, y la gestión efectiva del tiempo de aula (MINEDUC, 2012). De esta forma, y desde una mirada de la función docente, los instructivos ministeriales revelan la necesidad de considerar la gestión de la heterogeneidad para el correcto desempeño de sus funciones, y no como un elemento de producción de calidad o equidad educativa.

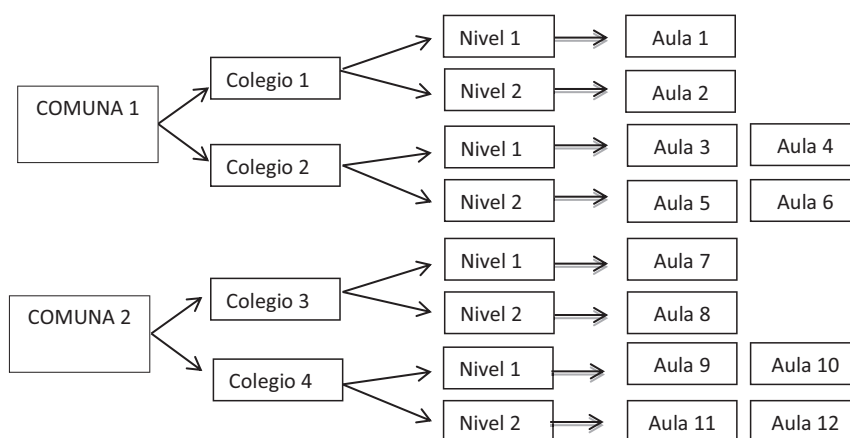
Junto con esto, durante los últimos años se han desarrollado diversos estudios que buscan analizar la efectividad escolar de aquellos establecimientos que concentran a la población más vulnerable del país, en lo que se ha denominado *estudios de efectividad escolar*. Desafortunadamente, las investigaciones en Chile han mostrado que solo el 1% de los establecimientos educacionales que concentran a los alumnos provenientes de entornos socioeconómicos desventajados puede definirse como “escuelas efectivas” (Bellei *et al.*, 2004). Si bien estos datos son alarmantes, algunas investigaciones han señalado que uno de los ejes centrales que posibilitaría la consolidación de escuelas efectivas es el trabajo directo en el aula (Zárate, 1992; Bellei *et al.*, 2004). Así, se ha establecido que uno de los aspectos que se puede desarrollar para lograr la efectividad escolar es llevar adelante el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, lo que solo puede lograrse reconociendo y manejando adecuadamente la heterogeneidad de los mismos. Lo anterior significa atender los ritmos, habilidades, intereses y estilos de aprendizaje de cada alumno, utilizando gran variedad de metodologías y materiales de enseñanza, manteniendo la integración del aula y altas expectativas respecto a todos ellos (Bellei *et al.*, 2004).

### 3. Metodología

El enfoque investigativo adoptado fue el estudio de casos. Esta metodología tiene como objetivo principal entender un objeto social en su totalidad, buscando dar cuenta de las estructuras, dinámicas y formas de producción de una determinada problemática (Yacuzzi, 2004). Considerando la heterogeneidad de la realidad educativa chilena, se seleccionaron varios casos de estudio (Stake, 1999) con el objetivo de maximizar las diferencias y similitudes de los casos escogidos. Para ello, se seleccionaron 12 aulas, de cuatro colegios diferentes y dos comunas distintas<sup>2</sup>.

Dentro de cada escuela, se escogieron intencionadamente dos niveles educativos de enseñanza básica, primero básico y quinto básico. La selección del primer año (primero básico) se fundamenta en la posibilidad de conocer los patrones iniciales de manejo de la heterogeneidad del establecimiento, mientras que la selección de quinto básico se basa en la evidencia del aumento del agrupamiento por habilidad (*group ability*) en los cursos superiores (Ireson y Hallan, 2005). De esta manera se buscó indagar en las posibles diferencias en el manejo de la heterogeneidad al interior de los cursos, buscando establecer tipologías (Babbie, 2000) respecto de este fenómeno. La Tabla 1 exhibe de manera representativa el proceso de selección de la muestra.

**Tabla 1. Selección de la muestra**



<sup>2</sup> En el nivel de la comuna, se seleccionó una comuna de servicios y desarrollo industrial de la Región Metropolitana y una comuna de producción agrícola de la Sexta Región, como una manera de controlar posibles diferencias demográficas. Por otra parte, en el nivel del establecimiento, se escogieron cuatro establecimientos diferenciados en dos variables: nivel de vulnerabilidad (según índice IVE, distinguiendo entre alta vulnerabilidad y mediana vulnerabilidad) y dependencia (distinguiendo entre establecimientos municipales y particulares subvencionados). Adicionalmente, también se consideró como variable el número de cursos por nivel que existiera en los establecimientos, seleccionando dos establecimientos que tuvieran dos cursos por nivel y dos en los que existiera solo uno, para así poder controlar por posibles procesos de agrupamiento entre cursos (Treviño *et al.*, 2014)

Se utilizaron dos técnicas para la recolección de información, ambas de carácter cualitativo. Por una parte, entrevistas semiestructuradas (Canales, 2006) a los directivos de los 4 establecimientos y a los profesores jefes de cada una de las aulas observadas<sup>3</sup>, con el objetivo de indagar en la percepción y fundamentación respecto de los patrones y acciones realizadas en el manejo de la heterogeneidad en las aulas y los establecimientos. Complementariamente, se realizaron observaciones no participantes en cada una de las 12 aulas seleccionadas. Esta técnica se considera una poderosa herramienta de investigación social, en la que el investigador busca no intervenir (o intervenir lo menos posible) en el desarrollo del fenómeno a analizar (Ruiz, 2003). Las observaciones fueron sistematizadas y organizadas de manera gráfica, dando cuenta del ordenamiento de los actores al interior del aula. Para ello se construyeron sociogramas, técnica utilizada en el análisis sociológico de redes que permite obtener una representación gráfica tanto del espacio (el aula), como de sus actores (Casanova, 1991).

## 4. Resultados

La presentación de los resultados se organiza en tres ámbitos: la forma en la que se produce y gestiona la heterogeneidad en la escuela y la relación de ésta con los procesos de gestión de la heterogeneidad en el aula, los principales patrones de ordenamiento al interior del aula identificados y, las principales técnicas de ordenamiento observadas y declaradas.

### 4.1. Producción y gestión de la heterogeneidad en la escuela y el aula

Un primer hallazgo dice relación con el proceso de producción y gestión de la heterogeneidad en la escuela, y cómo éste se relaciona con la gestión de la heterogeneidad al interior del aula. Al respecto, se evidencia la existencia de tres actores principales en este proceso: los sostenedores, el equipo directivo y los profesores. En general, lo que se observa es la existencia de un patrón escalonado (o étápico) de decisión, donde, en primer lugar, los sostenedores ejecutan decisiones generales respecto del tipo de estudiantes a aceptar y las características generales de éstos. A su vez, estas decisiones se ven afectadas por las decisiones tomadas por el equipo directivo, el cual tiene un rol central en la distribución del alumnado entre cursos, tal como lo expresa uno de los docentes entrevistados: “[...] La distribución entre cursos es una decisión que la toma inspectoría, orientación, [...] la dirección básicamente” (docente 4, establecimiento 2).

En términos generales, los directivos dan cuenta de que este proceso de distribución de estudiantes entre cursos se fundamenta en distribución aleatoria, y en algunos casos, en discriminación positiva. Una muestra de la primera perspectiva la expresa claramente un

---

<sup>3</sup> Considerando la organización curricular del sistema educativo chileno, que se basa en profesores generalistas en la educación básica (aun cuando pueden haber profesores especializados en estos niveles), se decidió entrevistar al profesor jefe, bajo la hipótesis de que éste representaría de mejor manera las lógicas y justificaciones del ordenamiento y gestión de los estudiantes al interior del aula.



directivo de un establecimiento: “La distribución entre cursos es absolutamente al azar, equilibrando por sexo, pero no se busca homogeneizar los cursos. Solo en la educación media se realiza esto por afinidad de contenidos específicos (humanista, científico, matemático)” (directivo 4, establecimiento 4). Esta opinión contrasta con los resultados seminales de recientes investigaciones cuantitativas (Treviño *et. al.*, 2014) que muestran la existencia de importantes procesos de agrupamiento, especialmente por habilidades académicas entre cursos en parte importante de los establecimientos del país. Sin embargo, y más allá de esta controversia, lo relevante es destacar que todos los estamentos del sistema reconocen a los directivos como un actor ancla en la distribución de la heterogeneidad en un nivel específico, a saber, entre los cursos.

Asimismo, todos los actores educativos entrevistados reconocen la importancia de un tercer actor -el docente- en el nivel más particular de la gestión de la heterogeneidad de la escuela: el aula. De esta forma, se reconoce al docente como un actor “decisional” clave en el proceso de ordenamiento, agrupamiento y manejo de los estudiantes al interior del aula. Tal como reconoce un profesor, “[...] la distribución del alumnado al interior de la sala de clases es una decisión netamente de cada profesor” (docente 7, colegio 3), lo que se encuentra en línea con investigaciones anteriores (Simonsen, 2008). En algunos casos, esta decisión debe ser consultada con distintos actores del establecimiento (director, jefe de la unidad técnico profesional, entre otros), pero siempre recayendo la decisión central en los docentes: “Respecto al ordenamiento dentro de la sala, solo existen sugerencias a los profesores acerca de las necesidades de ciertos niños, pero están ciertos de que los profesores son los que mejor pueden saber las necesidades de sus alumnos” (directivo 3, establecimiento 3).

Así, la gestión de la heterogeneidad en el establecimiento se presenta como un proceso diferenciado, donde los distintos actores complementan y comparten sus decisiones y acciones. El argumento más utilizado para esta diferenciación es el nivel de conocimiento que cada actor tiene de las capacidades y potencialidades de los estudiantes, tal como se refleja en la siguiente opinión: “En el ordenamiento al interior del aula, es el profesor el que toma la decisión, ya que es él quien trabaja en el aula segundo a segundo, y se le informa al equipo directivo y se respeta esta decisión” (docente 6, establecimiento 2). De esta forma, el docente cumple un rol fundamental en la gestión de la heterogeneidad del aula, y por ende, en la distribución de los alumnos. Es capaz de realizar este rol gracias a su conocimiento especializado de los estudiantes, más que por sus credenciales, espacio en la organización escolar o “expertise” profesional.

Esta perspectiva se ve complementada con una visión que entrega la decisión del manejo de la heterogeneidad en el aula al docente, como una forma de mantener la estructura organizacional de la escuela. Desde esta mirada, la potestad de los docentes de organizar a los estudiantes dentro de la sala de clases se basa en el proceso de división jerárquica de la escuela, donde se busca promover una separación entre el espacio del aula y el espacio escolar, bajo la lógica de la autonomía docente: “No existe una planificación directiva respecto a la distribución de los alumnos dentro del aula, pues se le da la facultad total al docente para que éste lo realice; el

conocimiento del profesor es mucho mayor y la dirección es respetuosa del criterio docente, pues se remarcan los niveles de decisión existentes” (directivo 3, establecimiento 3)

De esta manera, se produce una tensión entre un ejercicio de poder basado en el conocimiento (el docente gestiona la heterogeneidad porque conoce a sus estudiantes) y un poder basado en la jerarquía (el docente trabaja en el aula, y por ende, él gestiona la heterogeneidad) que no necesariamente coinciden en el establecimiento escolar, pero que, de una u otra forma, entregan al profesor una herramienta relevante para la toma de decisiones respecto de la organización y manejo de la heterogeneidad al interior de las escuelas. No obstante, en ambos casos se reconoce que el objetivo final de este manejo es el aprendizaje académico de todos los estudiantes, lo que es aún un tema de debate (Simpson, 1981; Cameron *et al.*, 2008).

#### **4.2. Patrones de ordenamiento al interior del aula**

Un segundo hallazgo de investigación se refiere a la existencia y análisis de los patrones de ordenamiento del aula que realiza el docente. Siguiendo a Danielson (2002), entenderemos por patrón de ordenamiento aquellas disposiciones o reglamentaciones generadas en el aula con el objetivo de distribuir a los estudiantes por alguna característica (académica, socioeconómica, física, racial, etc.). A diferencia de otros estudios (Simonsen *et al.*, 2008), en la presente investigación el foco para la clasificación de patrones no está dado por las acciones realizadas por el docente, sino por las características de los estudiantes que se ven afectados por estas decisiones.

Sintéticamente, encontramos cuatro principales patrones de ordenamiento: i) Ordenamiento según disciplina; ii) ordenamiento según características físicas; iii) ordenamiento según necesidades educativas especiales y; iv) ordenamiento según casos particulares. Si bien analíticamente éstos se presentan como patrones diferenciados, es importante indicar que en el espacio educativo muchas veces conviven en una misma aula, no siendo necesariamente patrones excluyentes de manejo de la heterogeneidad.

Respecto del primer ordenamiento, basado en la disciplina, los resultados muestran que esta posibilidad se traduce, en las aulas observadas, en la necesidad de construir un patrón de ordenamiento en base a la disciplina de los estudiantes, entendida como la capacidad de producir aulas tranquilas y sin ruido. Tal como indica un docente, “[...] lo que prima en la distribución de la clase es la disciplina [y el aprendizaje] de los alumnos” (docente 9, establecimiento 4). La aplicación práctica de este principio de ordenamiento es variada. En algunos casos, los alumnos catalogados como “desordenados” (esto es, aquellos que interrumpen a lo menos dos veces durante un módulo) tienen una ubicación lejana respecto del lugar del docente, mientras que en otros casos la presencia de actos de indisciplina genera cambios de lugar que acercan a los estudiantes al docente<sup>4</sup>, o los aíslan de otros estudiantes<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Un resumen esquemático de los sociogramas se encuentra disponible en el anexo. Respecto del patrón de disciplina, ver como ejemplo el sociograma 1, en los estudiantes 7, 11, 12 y 25.

<sup>5</sup> Un ejemplo de este patrón puede observarse en el sociograma 2 (estudiante 9) y en el sociograma 9 (estudiantes 30, 40 y 42).

En todos los casos, el argumento utilizado por el docente para la generación de este patrón refiere a la supuesta relación entre la disciplina y el aprendizaje (Robinson, 2008; Hong y Hong, 2009), los que se tienden a observar como fenómenos directamente relacionados: “El mecanismo que yo estoy usando trata principalmente en sentar a los niños con problemas, ya sean académicos o de disciplina, con personas que les va bien y que se portan bien, entonces a estos alumnos que les va bien les digo que ayuden a su compañero a trabajar, a portarse bien, a hacer adecuadamente el trabajo” (docente 1, establecimiento 1). De esta manera, se reconoce en la disciplina, entendida fundamentalmente como el apego a las normas de clase, un valor relevante del aula, capaz de modificar el ordenamiento de los estudiantes y de ser una variable relevante para la gestión de la heterogeneidad de los estudiantes, en general con el objetivo de homogeneizar a los estudiantes según esta variable.

Un segundo patrón de ordenamiento observado se relaciona con las características físicas de los estudiantes. En este caso, se trata de un patrón de ordenamiento centrado en diferencias observables (e intrínsecas) de los estudiantes, más que en su desempeño o comportamiento. Existen dos grandes orientaciones a este respecto. En algunos casos, el patrón de ordenamiento está definido por el tamaño (altura) o contextura de los estudiantes, con el objetivo principal de permitir que todos puedan ver fácilmente al docente. Tal como explica un profesor: “[Yo] preferentemente ubico a los alumnos según criterios de estatura, por el tema de la pizarra básicamente” (docente 8, establecimiento 3).

En otros casos, sin embargo, el patrón de ordenamiento por características físicas se asocia a algún déficit o discapacidad detectada por los estudiantes. Ejemplos de estos casos son la discapacidad corporal<sup>6</sup> (sillas de ruedas, por ejemplo), o bien las diferencias de percepción visual o auditiva, tal como lo expresa uno de los docentes entrevistados: “Se ordena dentro de la sala de clases y se realiza según criterios de discapacidad, por necesidades educativas especiales, estatura y contextura. Priman la discapacidad auditiva y visual” (docente 11, establecimiento 4). En ambos casos, lo central es la relación entre ordenamiento y oportunidades de aprendizaje, pues el ordenamiento tiene (al contrario del patrón de ordenamiento por disciplina) el objetivo explícito de apoyar a determinados estudiantes, o de generar las condiciones para el aprendizaje de aula. En todo caso, en muchas oportunidades este patrón no es aplicado de manera intensiva<sup>7</sup>, por lo que no sería un factor crucial de ordenamiento en varias aulas.

Un tercer patrón de ordenamiento, vinculado al anterior, dice relación con el ordenamiento de los alumnos según la categorización de necesidades educativas especiales. Independientemente del debate respecto del concepto y forma de categorización de estos estudiantes, lo relevante acá es resaltar que, en muchos casos, el ordenamiento se genera en torno a la clasificación de la supuesta capacidad cognitiva del estudiante. Esta es una práctica bastante extensiva en los casos estudiados<sup>8</sup>, y en las aulas donde el ordenamiento se estructura a partir de un proyecto

<sup>6</sup> Ejemplo de este patrón puede observarse en el sociograma 5, en los estudiantes 3 y 21.

<sup>7</sup> Ver sociogramas 3, 4 y 6, para observar una distribución aleatoria de estudiantes con discapacidades físicas.

<sup>8</sup> Ver sociograma 3, estudiantes 30, 35 y 41 y sociograma 6, especialmente los estudiantes 4, 5, 22, 26 y 31.

escolar general, tal como lo expresa un docente: “[...] Nos enmarcamos en el proyecto PIE que trabaja con la integración de los alumnos que se cree que tienen un problema cognitivo (...) [así se] ayuda en las técnicas de ordenamiento [...]. Por ende, no se va a sentar un alumno con gran liderazgo frente a un compañero con pocas habilidades sociales, esto con el fin de no ‘opacar’ al alumno, lo cual ha traído resultados positivos, aunque siempre con un seguimiento a cada estudiante (docente 6, establecimiento 2)”.

La justificación para la aplicación de este patrón de ordenamiento también varía. Generalmente, como en la cita anterior, el objetivo explícito del docente es no generar dificultades en los alumnos catalogados con “necesidades educativas especiales”, mientras que, en otros casos, se privilegia el desarrollo de estrategias de relaciones de pares, tal como se describe a continuación: “[...] A estos últimos [alumnos con necesidades educativas especiales] los siento con amigos para que se sientan cómodos y puedan lograr un mejor desarrollo personal” (docente 8, establecimiento 3).

Paradójicamente, esta argumentación (apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales) se utiliza para desarrollar patrones contrarios a los descritos anteriormente. En algunos casos, más que buscar el apoyo entre pares similares, el ordenamiento se realiza buscando mezclar a los estudiantes con necesidades educativas especiales con alumnos sin estas necesidades<sup>9</sup>. [...] Así, si los alumnos tienen informe [de necesidades educativas especiales], entonces se posicionan en la primera o segunda fila, lo cual genera que cuando se trabaja en grupo, probablemente ellos no van a quedar juntos, pero sí cerca de la profesora. Esto con el fin de hacer una actividad eficiente y efectiva (docente 12, establecimiento 4). En este caso, el argumento se basa en que la interacción con estudiantes distintos (y no iguales) sería la clave del desarrollo de estos alumnos, bajo la lógica de una educación inclusiva.

Finalmente, es posible distinguir un cuarto patrón que hemos denominado “según casos particulares”. En este caso, el patrón de ordenamiento está guiado por aspectos específicos de los estudiantes que son utilizados casuísticamente más que como un estándar. En este patrón, son elementos relevantes los problemas de afectividad y/o emocionalidad de los estudiantes. Específicamente, el docente observa en el patrón una posibilidad para apoyar al estudiante, a través de un acompañamiento y cercanía con el docente<sup>10</sup>. Tal como lo relata una docente: “Al ser un establecimiento para alumnos de género masculino, se evidencia comportamientos mucho más agresivos, y esto sumado a la soledad en la que viven los alumnos, hacen de la clase un desafío para el profesor en cuanto al área afectiva de la clase (...). También dentro de la distribución predomina lo afectivo, pues hay alumnos que necesitan estar cerca de la profesora por un tema más bien emocional que cognitivo (...)” (profesor 3, colegio 2).

En esta misma lógica, también se establecen patrones de ordenamiento fundamentados en peticiones de los estudiantes o de los apoderados. En ambos casos, lo que diferencia a este patrón de los anteriores es que la gestión de la heterogeneidad se entiende mediante una

---

<sup>9</sup> Para una ejemplificación de este patrón de ordenamiento, ver el sociograma 12.

<sup>10</sup> Esto ocurre en el sociograma 3, donde la docente explicita que el posicionamiento del estudiante 7 se debe a estos motivos.

interacción entre docente y otros actores, y no mediante un acto unilateral de éste<sup>11</sup>. Tal como argumenta uno de los docentes entrevistados: “Cada profesor ordena a sus alumnos según sus necesidades. Por ejemplo, hay dos alumnas en mi clase que les gusta trabajar más solas y aprenden más, por lo que se les sienta cerca de la ayudante del curso pero solas” (docente 9, establecimiento 4). De esta forma, lo que hace particular a este patrón no es el objeto de estudio, ni el análisis que se realiza, sino la metodología que se utiliza para manejar las diferencias académicas, cognitivas y afectivas de los estudiantes.

### **4.3. Técnicas de ordenamiento del aula**

Un tercer tema de discusión refiere a las técnicas de ordenamiento utilizadas en las aulas. A diferencia de los patrones, las técnicas refieren al modo en que los patrones de ordenamiento se ponen en la práctica. En este sentido, es claro que existe una relación bidireccional entre los patrones de agrupamiento y las técnicas empleadas para sobrellevarlos, pues las técnicas son los métodos específicos de agrupamiento realizados para desarrollar uno de los patrones descritos. Al igual que en el caso de los patrones, las técnicas no son estáticas ni excluyentes, sino que se encuentran de maneras múltiples en las aulas. A grandes rasgos, es posible identificar tres técnicas de agrupamientos: i) Técnica de aislamiento de algún alumno; ii) Técnica de heterogenización de estudiantes; iii) Técnica de posicionamiento en sectores específicos del aula.

Una primera técnica de ordenamiento, utilizada principalmente en el ordenamiento vía necesidades educativas especiales y por disciplina, es aislar al alumno en el aula. Como bien lo dice su nombre, el objetivo de esta técnica es apartar a estudiantes con determinados problemas físicos, cognitivos, conductuales y/o sociales<sup>12</sup>. La argumentación de los profesores para utilizar esta técnica radica en que, mediante el aislamiento, tanto los otros alumnos como el estudiante aislado podrían mejorar su rendimiento: “Hay otros alumnos que se sientan solos por un tema de habilidades para aprender, entonces así no se sienten menos válidos al momento de trabajar con otros compañeros (...). También el ordenamiento es rotativo, no siempre se sientan en el mismo lugar” (docente 9, establecimiento 4). A pesar de que los resultados de investigaciones anteriores no avalan esta perspectiva (Hoffer, 1992; OCDE, 2012), el aislamiento se esgrime como una técnica de equidad, pues no busca separar a los estudiantes mediante su condición académica, sino que entregar condiciones diferenciadas para el rendimiento eficaz de cada estudiante<sup>13</sup>.

En contraste diametral con la técnica descrita anteriormente, podemos observar la existencia de técnicas de heterogenización de estudiantes. En este caso, el docente busca generar procesos de interacción entre estudiantes distintos, especialmente en aspectos académicos, conductuales

<sup>11</sup> Esto es lo que se puede inferir de la observación realizada al aula 9, con los alumnos 26 y 30.

<sup>12</sup> Un ejemplo de este proceso se puede observar en el sociograma 9, especialmente respecto del alumno 2.

<sup>13</sup> Esta explicación es similar a la utilizada por los defensores del agrupamiento entre cursos para argumentar la necesidad de construir grupos homogéneos. Una síntesis de la discusión internacional del tema puede verse en Slavin (1991).

o cognitivos. La lógica aplicada por esta técnica de ordenamiento se basa en los principios del efecto par (Bellei, 2013), ya que los docentes buscan, a través de las relaciones de estudiantes de diferentes características, el potenciamiento de habilidades y competencias<sup>14</sup>, tal como se refleja a continuación: “Siempre trato de sentar a un niño que tiene menos habilidades para entender la clase, con otro que sí las tiene, y así los alumnos más rápido empujan cognitivamente a los compañeros que les cuesta más” (docente 10, establecimiento 4).

Adicionalmente, esta combinación de estudiantes de distintas características sería la clave para poder tener un clima de aula propicio. Así, la justificación de la heterogenización no está dada únicamente por el beneficio que entrega a los estudiantes, sino también por el ambiente de aula que construye y las posibilidades de enseñanza que este ambiente entrega al profesor: “El mecanismo de agrupamiento de sentar a los alumnos con problemas con compañeros que se portan bien es súper importante, ya que hay que pensar que existen líderes negativos y positivos, y el líder negativo obviamente influye de mala manera, entonces hay que empezar a juntarlo con gente positiva” (docente 1, establecimiento 1).

Adicionalmente, en algunos casos, la heterogenización de los grupos responde a la necesidad de construir un sentido de pertenencia en el curso, propiciando el conocimiento de nuevos estudiantes, como parte del proceso de sociabilización propio del sistema escolar: “[...] De esta forma se trabaja de manera individual, pero también de manera grupal para que puedan y aprendan a sociabilizar. Por ello, la posición del alumno la indico en el sentido de que los alumnos aprendan y puedan sociabilizar con los que no lo hacen” (docente 2, establecimiento 1). La heterogenización de los estudiantes, en sus distintas variables, es una técnica relacionada fundamentalmente en aulas organizadas mediante patrones de disciplina y necesidades especiales de los estudiantes, bajo la lógica de lo que Aubert *et al.* (2008) llaman aprendizaje dialógico.

Finalmente, es posible detallar una técnica intermedia: el posicionamiento de algunos estudiantes en sectores específicos del aula. Esta técnica no busca el aislamiento de algunos estudiantes, sino que la homogenización de éstos mediante determinadas características, en determinados sectores del aula. A diferencia de la literatura internacional (Rosenholtz y Rosenholtz, 1981; Rosenholtz y Simpson, 1984; MacIntyre e Ireson, 2002), el criterio de homogenización no es fundamentalmente académico, sino que primariamente disciplinar<sup>15</sup>: “No importa tanto el aprendizaje en el ordenamiento de los alumnos, sino que puedan compartir y sociabilizar con todo el mundo. [Por eso], la importancia de este ordenamiento se evidencia en la responsabilidad que toman los alumnos de ellos mismos, y además que se sienten más importantes cuando ven los logros y los comentan entre ellos” (docente 2, establecimiento 1).

<sup>14</sup> Ver, por ejemplo, el sociograma 1, donde los grupos de trabajo se organizan mezclando a estudiantes de distintas características.

<sup>15</sup> A modo de ejemplo, ver sociograma 4, especialmente a los alumnos 5 y 20.

Dado su foco en aspectos conductuales y no académicos, la homogenización no necesariamente es definitiva e inmutable, lo que constituye una de las principales críticas respecto de estas técnicas de ordenamiento (MacIntyre e Ireson, 2002; Worthy, 2010). Tal como expresa un docente: “La vida no es segmentada, es un todo, por lo que en el colegio se trata de enseñar no solo habilidades cognitivas, sino que se reconoce el esfuerzo, otras habilidades, la afectividad, y todo eso igualmente se evalúa en tablas de cotejo. Por eso, la importancia de la interdisciplina (*sic*) en el colegio, donde simultáneamente se enseñan distintas cosas” (docente 5, establecimiento 2).

## 5. Conclusiones

La investigación presentada proporciona un marco relevante para analizar un fenómeno poco explorado en el país: la forma como se gestiona la heterogeneidad al interior del aula. Como se ha podido observar, los resultados no son unívocos y presentan bastantes variaciones, configurándose más como un ejercicio exploratorio de conocimiento de un fenómeno que como una tesis definitoria de una realidad. En este sentido, es posible destacar tres grandes temáticas, a partir de las cuales emergen importantes desafíos para investigaciones futuras.

Un primer aspecto dice relación con la forma mediante la cual se gestiona la heterogeneidad en los establecimientos. Como indicamos, pareciera que la gestión de la heterogeneidad se realiza a partir de un proceso escalonado, recayendo en el docente la definición y ordenamiento de los estudiantes al interior del aula. Las implicancias de este hallazgo son relevantes para las políticas públicas y para la formación docente. Por una parte, y desde una visión de políticas públicas, la autonomía total del docente respecto de la heterogeneidad se constituye como un posible obstáculo para la generación de políticas que fomenten la integración y equidad educativa. Por otra parte, y desde la perspectiva de la formación docente, las atribuciones respecto de un elemento fundamental como el ordenamiento nos llevan a preguntarnos por el nivel de preparación de los docentes, sus juicios (y prejuicios) y cómo éstos se cristalizan finalmente en el aula, los que constituyen, necesariamente, reflexiones a profundizar en el corto y mediano plazo.

Un segundo aspecto dice relación con la multiplicidad de patrones y técnicas de ordenamiento detectados. A diferencia de la literatura internacional, centrada básicamente en el ordenamiento académico de los estudiantes al interior del aula (MacIntyre e Ireson, 2002; Worthy, 2010), los resultados son claros en mostrar la existencia de una multiplicidad de argumentos y lógicas utilizadas para el ordenamiento de los estudiantes en el aula. Tal como indica Dupriez (2010), esto implica que en el nivel del aula se producen fenómenos distintos (y no totalmente relacionados) a los que se producen en la gestión de los cursos o entre establecimientos, los que son en general menos establecidos, más específicos y menos sistemáticos, tal como hemos podido corroborar en la investigación realizada.

¿Implica esto que la gestión de la heterogeneidad en el aula es intrínsecamente más equitativa que los procesos de ordenamiento en los niveles escolares (*group ability*) o de agrupamiento (segregación) en las escuelas? No necesariamente. Tal como indican Aubert y García (2001), la inclusión educativa en el aula es un proceso que va más allá de las intenciones de los actores y que debe ser evaluado en función de su efectividad para lograr que todos los estudiantes generen los aprendizajes esperados y desarrollen al máximo sus capacidades y habilidades. De ahí la necesidad de evaluar (idealmente, de manera cuantitativa) cada patrón o técnica en su propio contexto, analizando, por un lado, el impacto de determinados ordenamientos en aspectos cognitivos, académicos y sociales de los estudiantes; y por otro lado, el impacto de estos ordenamientos en la equidad educativa (Murillo, 2003). Este es, sin duda, un aspecto fundamental que se debe considerar en futuras investigaciones del área.

Finalmente, y relacionado con lo anterior, la investigación ha dado cuenta de la existencia de distintas técnicas y ordenamientos, pero no ha mostrado patrones estructurales que permitan explicar estas diferencias. Pareciera que ni la comuna del establecimiento, ni la dependencia de éste, ni su nivel de vulnerabilidad son factores críticos para definir la forma de gestionar la heterogeneidad en el aula. En general, no se evidenciaron diferencias relevantes en los discursos de los docentes y directivos de distintas escuelas, ni tampoco se observaron mayores patrones en torno al ordenamiento del aula. Si esto es así, ¿qué podría estar definiendo entonces la construcción de estos patrones? Preliminarmente, y en base a la investigación realizada, es posible postular dos tesis. Por una parte, y siguiendo las perspectivas de la eficacia escolar (Murillo, 2003), es posible hipotetizar que hay factores microsociales de la gestión del establecimiento y del aula que son críticos para la organización de la heterogeneidad, como la organización jerárquica del establecimiento, los valores institucionales o las identidades locales. Por otra parte, y considerando la relevancia de los docentes en la toma de decisiones de este proceso, también parece pertinente suponer que algunos factores, tanto de su formación inicial como de su ejercicio profesional, podrían ser determinantes a la hora de explicar los métodos de agrupamiento en el aula. Ambas hipótesis constituyen una agenda de investigación relevante para el estudio de la heterogeneidad de las aulas en el país.

## Referencias

- Aubert, A. y García, C. (2001). Interactividad en el aula. *Cuadernos de Pedagogía* 301(1), 20-24.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: International Thomson Editores.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: UNICEF- MINEDUC.



- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). *Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, PREAL.
- Cameron, C., McDonald, C., Morrison, F. y Jewkes, A. (2008). Effects of classroom organization on letter-word reading in first grade. *Journal of School Psychology*, 46(1), 173-192.
- Canales, M. (2006). *Metodología de la investigación social*. Santiago: LOM.
- Casanova, M. (1991). *La sociometría en el aula*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Crouch, L., Gove, A. y Gustafsson, M. (2009). Educación y Cohesión Social. En C. Cox. y S. Schwartzman (eds.). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina* (pp. 289-334). Santiago: Uqbar.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing Student Achievement*. New York: MIT Press.
- De Giorgi, G. y Pellizzari, M. (2013). Understanding social interactions: Evidence from the classroom. *NBER Working Paper 19202*.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile: 1990 - 2005. El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113 - 135.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Gedisa: Madrid.
- Dupriez, V., Dumay, X. y Vause, A. (2008). How do school systems manage pupil's heterogeneity? *Comparative Education Review*, 52(2), 245-274.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. UNESCO.
- Hoffer, T. (1992). Middle School Ability Grouping and Student Achievement in Science and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(3), 205-227.
- Hong, G. y Hong, Y. (2009). Reading Instruction Time and Homogeneous Grouping in Kindergarten: An Application of Marginal Mean Weighting through Stratification. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(1), 54-81.
- Ireson, J. y Hallam, S. (2005). Pupil liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 297-311.
- Kang, C., Park, C. y Lee, M. (2007). Effects of ability mixing in high school on adulthood earnings: quasi experimental evidence from South Korea. *Journal of Population Economic*, 20(2), 269-297.
- Kim, J. (2012). Implementing ability grouping in EFL context: Perceptions of teachers and students. *Language Teaching Research*, 27(3), 289-315.
- MacIntyre, H. e Ireson, J. (2002). Within-class Ability Grouping: placement of pupils in groups and self-concept. *British Educational Research Journal*, 28(2), 149-263.
- MINEDUC (2012). *Clima de aula y condiciones para el aprendizaje*. Santiago: MINEDUC.

- Mourshed, M., Chijioko, C. y Barber, M. (2012). ¿Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo? *Serie de documentos PREAL*, 26.
- Murillo, F. (2003). *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Santiago: Convenio Andrés Bello – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE.
- Treviño, E., Valenzuela, J.P. y Villalobos, C. (2014). *Segregación académica y socioeconómica al interior de la escuela. Análisis de su magnitud, evolución y principales factores explicativos*. Informe Final del Proyecto FONIDE F711296. Santiago: MINEDUC.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What makes a school successful? Resources, Policies and Practices, Volume IV*. Paris: OECD.
- Opdenakker, M. y Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematic achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 407-432.
- Robinson, J. (2008). Evidence of Differential Effect of Ability Grouping on the Reading Achievement Growth of Language-Minority Hispanics. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 141-180.
- Rosenholtz, S. y Rosenholtz, S. (1981). Classroom Organization and the Perception of Ability. *Sociology of Education*, 54(2), 132-140.
- Rosenholtz, S. y Simpson, C. (1984). Classroom Organization and Student Stratification. *The Elementary School Journal*, 85(1), 21-37.
- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. y Sugai, G. (2008). Evidence – based practiced in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Simpson, C. (1981). Classroom Structure and the Organization of Ability. *Sociology of Education*, 54(2), 120-132.
- Slavin, R. (1987). Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Valenzuela, J.P, Bellei, C. y De los Ríos, D. (2014). Socio-economic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile, *Journal of Education Policy*, 29(2), 17-24.
- Valls, M., Siles, G. y Molina, S. (2011). *Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, Streaming e Inclusión*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Barcelona.

Villarroel, V. (2002). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Un estudio con profesores y alumnos de Enseñanza Básica*. Lectura y Vida. Consultado el 7 de enero de 2014 en [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n2/23\\_02\\_Villarroel.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n2/23_02_Villarroel.pdf)












Worthy, J. (2010). Only the Names Have Been Changed: Ability Grouping Revisited. *Urban Review* 42(1), 271-295.

Yacuzzi, E. (2004). *El estudio de casos como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación*. Documento CEMA. Consultado el 10 de enero de 2014 en <http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

Zárate, G. (1992). Experiencias educacionales exitosas. Un análisis a base de testimonios. *Revista de Estudios Públicos*, 47, 127-158.

## Anexo 1

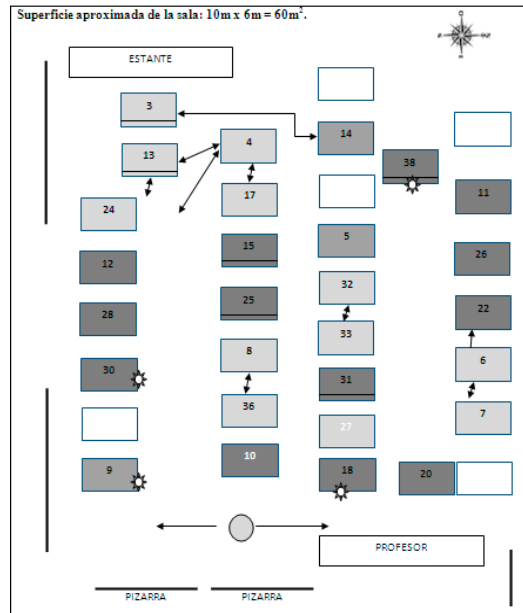
Códigos:

	Estudiante que habla con sus compañeros más de 3 minutos sin instrucción del profesor.
	Estudiante que se mueve y/o desplaza en reiteradas ocasiones (más de 5) sin instrucción del profesor.
	Alumno que sigue instrucciones del profesor y participa de manera esperada en la clase.
	Estudiante que, a lo largo de la clase, no aporta ideas ni opinión.
	Pupitre vacío por ausencia del alumno o mesa desocupada.
	Profesor.
	Llamadas de atención/advertencias del profesor a alumnos.
	Estudiante con necesidades educativas especiales según relato del profesor.
	Estudiante con discapacidad visual o auditiva.
	Movimientos voluntarios de estudiantes.
	Movimientos normados por el profesor.

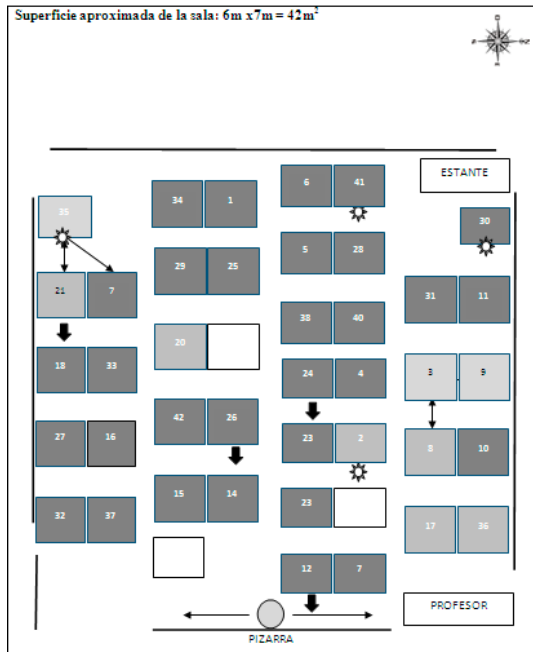
**Sociograma 1:** Curso Lenguaje y Comunicación, Región Metropolitana, 1ro Básico (colegio 1, curso 1)



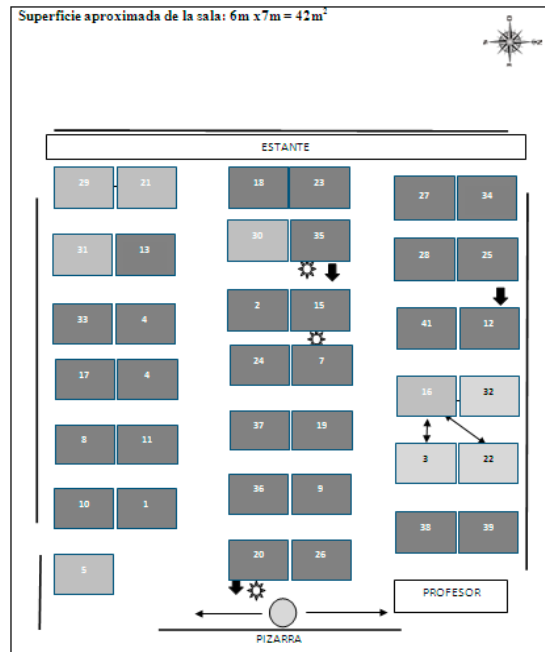
**Sociograma 2:** Curso Lenguaje y Comunicación, Región Metropolitana, 5to Básico (colegio 1, curso 1)



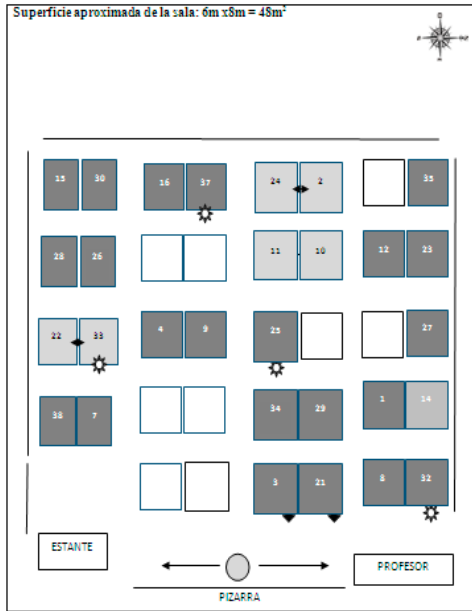
**Sociograma 3:** Curso Ciencias Naturales, Región Metropolitana, 1ro Básico (colegio 2, curso 1)



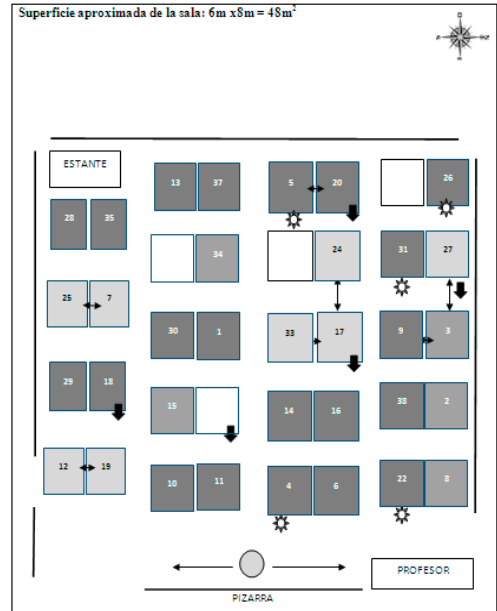
**Sociograma 4:** Curso Ciencias Naturales, Región Metropolitana, 1ro Básico (colegio 2, curso 2)



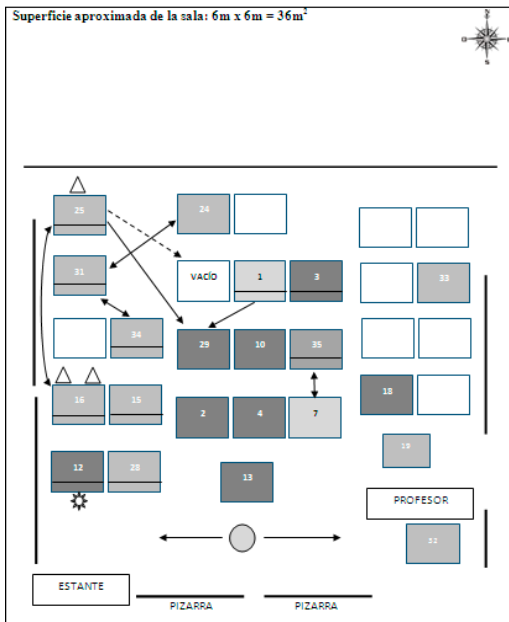
**Sociograma 5:** Curso Lenguaje y Comunicación, Región Metropolitana, 5to Básico (colegio 2, curso 1)



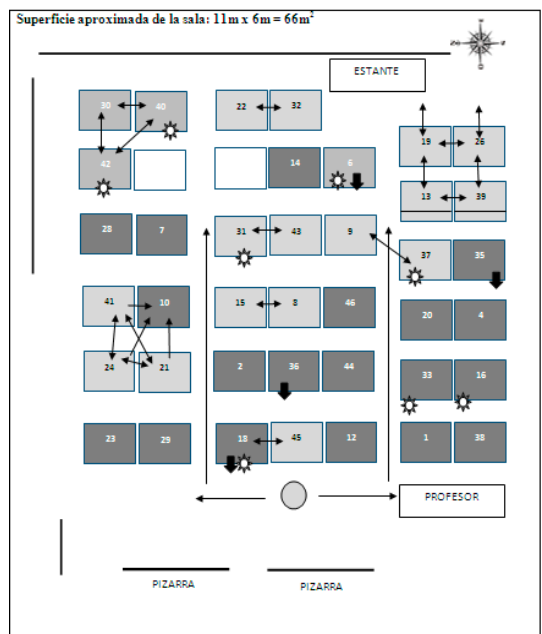
**Sociograma 6:** Curso Orientación, Región Metropolitana, 5to Básico (colegio 2, curso 2)



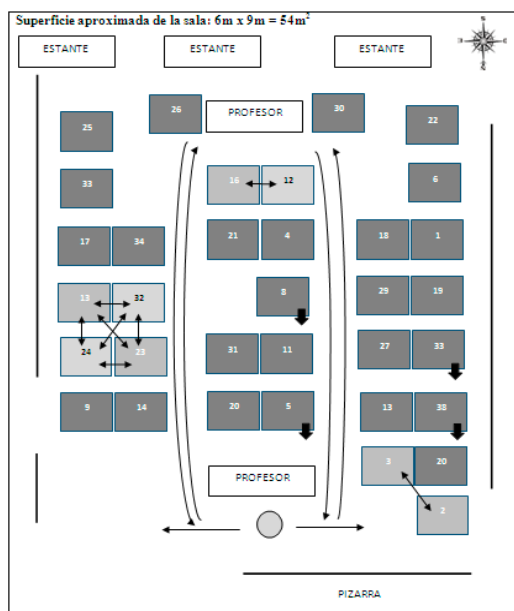
**Sociograma 7:** Curso Matemáticas, VI Región, 1ro Básico (colegio 3, curso 1)



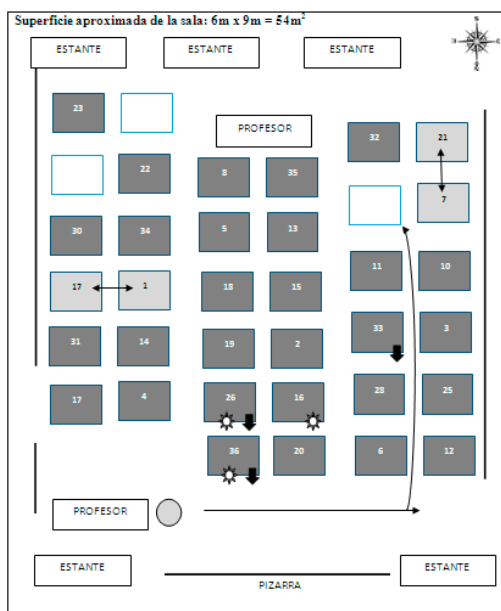
**Sociograma 8:** Curso Ciencias Sociales, VI Región, 5to Básico (colegio 3, curso 1)



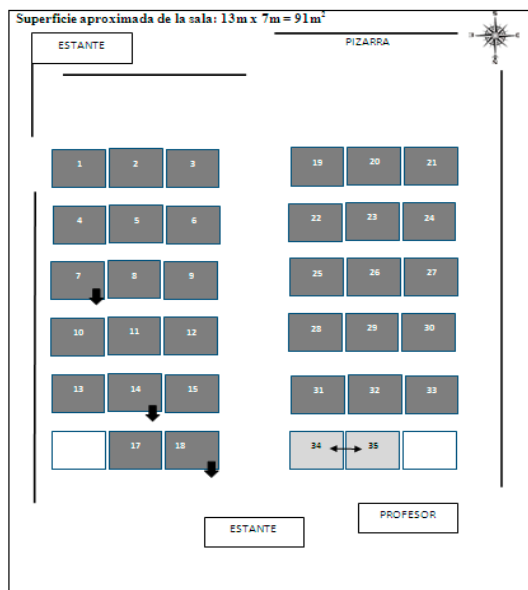
**Sociograma 9:** Curso Lenguaje y Comunicación, VI Región, 1ro Básico (colegio 4, curso 1)



**Sociograma 10:** Curso Lenguaje y Comunicación, VI Región, 1ro Básico (colegio 4, curso 2)



**Sociograma 11:** Curso Idioma, VI Región, 5to Básico (colegio 4, curso 1)



**Sociograma 12:** Curso Idioma, VI Región, 5to Básico (colegio 4, curso 2)

