

Creencias de los Equipos Directivos y Docentes respecto del Agrupamiento de Estudiantes al Interior de las Escuelas

Beliefs of School Principals and Teachers regarding the Grouping of Students within Schools

Juan Pablo Fajardo González *,¹ y Alexis Araya Cortés ²

¹ Universidad Central de Chile, Chile

² Universidad de La Serena, Chile

RESUMEN:

Dentro de la investigación sobre la inclusión educativa, la segregación escolar, ha sido abordada con especial atención en las últimas décadas, dando cuenta que esta puede tener efectos negativos en la trayectoria educativa del estudiantado y reproducir desigualdades. Estos estudios se han enfocado, principalmente, en la segregación entre escuelas; sin embargo, son menos los antecedentes respecto de las dinámicas de segregación dentro de los establecimientos. El presente estudio busca describir y comparar las creencias de docentes y directivos de establecimientos educacionales de la Región de Coquimbo, Chile, respecto a las modalidades de agrupamiento que ocurren al interior de sus escuelas. El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo y un diseño de Teoría Fundamentada. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 5 directivos y 5 docentes y se analizaron con procesos de codificación, desde un nivel descriptivo a un nivel interpretativo, utilizando el software Atlas Ti. Los resultados muestran creencias favorables, tanto de docentes como directivos, a formas de agrupamiento heterogéneo, optando por modalidades aleatorias de agrupar al estudiantado, encontrándose también establecimientos que han avanzado en intencionar grupos con estudiantes de diferente rendimiento académico.

DESCRIPTORES:

Agrupamiento, Segregación académica, Trayectorias educativas, Heterogeneidad académica, Creencias docentes.

ABSTRACT:

Within the research on educational inclusion and school segregation has been addressed with special attention in recent decades, realizing that it can have negative effects on the educational trajectory of students and reproduce inequalities. These studies have focused mainly on segregation between schools; however, there are fewer precedents regarding the dynamics of segregation within schools. The present study seeks to describe and compare the beliefs of teachers and school principals in the Coquimbo Region, Chile, regarding the grouping modalities that occur within their schools. The study was approached from a qualitative approach and a Grounded Theory design. Semi-structured interviews were applied to 5 school principals and 5 teachers and they were analyzed with coding processes, from a descriptive to an interpretative level, using Atlas Ti software. The results show favourable beliefs, both from teachers and school principals, to heterogeneous grouping forms, opting for random modalities of grouping students, also finding schools that have advanced in grouping students with different academic performance.

KEYWORDS:

Grouping, Academic segregation, Educational trajectories, Academic heterogeneity, Teacher's beliefs.

CÓMO CITAR:

Fajardo González, J. O. y Araya Cortés, A. (2025). Creencias de los equipos directivos y docentes respecto del agrupamiento de estudiantes al interior de las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 19(1), 81-97.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000100081>

1. Introducción

Las agendas educativas de los países de América Latina han avanzado de forma paulatina en políticas de inclusión para sus sistemas escolares, enfrentando una serie de desafíos y dilemas para su implementación. Dentro de estos desafíos se destaca la forma desigual en la que se encuentra distribuido el estudiantado entre las escuelas, debido a barreras de entrada por su origen socioeconómico, su rendimiento escolar e, incluso, por su origen étnico, lo que ha generado una importante agenda de investigación sobre la segregación escolar, principalmente, al evidenciarse que este fenómeno presenta indicadores particularmente altos en Latinoamérica (Murillo y Graña, 2022).

Hay consenso de que sistemas escolares segregados generan efectos negativos, sobre todo en los grupos más vulnerados, afectando sus logros académicos, la convivencia escolar y el ejercicio pleno del derecho a la educación, además perjudica al conjunto de la sociedad, al afectar la cohesión social (Bellei, 2013; Murillo, 2016; Valenzuela et al., 2010); sin embargo, hay menos consenso en relación a los procesos de segregación y agrupamiento dentro de la escuela. Mientras, hay posiciones que señalan que hay un efecto positivo en agrupar estudiantes bajo características como el rendimiento académico, ya que permitiría al cuerpo docente implementar estrategias ajustadas a las necesidades de cada grupo; otros autores señalan que el efecto sería más bien negativo, al constatar que en la realidad dichas estrategias no se implementan, o, directamente, por los efectos sobre las expectativas de docentes y estudiantes, la estigmatización de estudiantes y el derecho a acceder a las mismas oportunidades educativas (Treviño et al., 2018).

A nivel internacional, datos de países pertenecientes a OCDE, en base a lo indicado por directivos en la evaluación PISA 2015, señalan que la práctica de agrupamiento está bastante extendida, pero, principalmente, en asignaturas específicas (38 %) y no en todas de forma permanente (8 %); mientras que en Chile, dan cuenta que es una práctica extendida y presente en todos los niveles educativos, pero es especialmente notoria en establecimientos que imparten sólo enseñanza media, llegando a un 59 % los que realizan agrupamiento al iniciar el ciclo escolar, principalmente de tipo académico (Treviño et al., 2018). Otros estudios en Chile, como el de Sevilla y Sepúlveda (2019) en liceos polivalentes, muestran que agrupar a estudiantes en las modalidades científico humanista o técnicas, de acuerdo a sus calificaciones, genera un impacto en las expectativas del profesorado respecto a los logros académicos de sus estudiantes y una jerarquización entre cursos humanistas y técnicos.

A pesar del creciente consenso en torno a la necesidad de fortalecer las normas sobre la elección de escuelas para reducir sus efectos segregadores, los cambios de políticas y las investigaciones en esta dirección son escasos (Hernández y Carrasco, 2020). El debate sobre las formas y efectos de la segregación escolar en Chile sigue presente y en tensión ante un proceso de reforma educativa, marcado por la implementación de la Ley 20.845 de 2015 denominada también Ley de Inclusión. En este escenario, el sistema escolar debe estar atento a nuevas formas de segregación que se dan dentro de las escuelas y que han sido poco tratados a nivel de política educativa, pensando, especialmente, en quienes, gracias a la reforma en curso, han podido cruzar las barreras de acceso (Pamies y Cárcamo, 2022). En este sentido, los estudios en Chile han puesto el foco en describir cuantitativamente la presencia de formas de agrupamiento y han sugerido complementar los datos disponibles con información cualitativa que permita profundizar en los motivos que llevan a los establecimientos educativos a realizar dicha

agrupación, por lo cual la decisión de agrupar queda en manos de cada establecimiento (López et al., 2020; Treviño et al., 2014).

Los antecedentes presentados dan cuenta que la segregación y agrupamiento al interior de las escuelas son un fenómeno relevante de abordar, especialmente si se considera la necesidad de avanzar a un sistema escolar inclusivo. El objetivo central de esta investigación es conocer las creencias de los equipos directivos y docentes de la Región de Coquimbo respecto del agrupamiento de estudiantes al interior de sus establecimientos. Para esto, como objetivos específicos, se describirán las modalidades de agrupamiento utilizadas en los liceos participantes, para luego describir y analizar las creencias de directivos y docentes respecto al agrupamiento de estudiantes y contrastar las creencias de ambos grupos.

2. Fundamentación Teórica

2.1. Segregación escolar: efectos sobre la inclusión educativa

En términos generales, se entiende la segregación escolar como la distribución desigual, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones socioeconómicas, académicas, étnico culturales entre otras (Ferrando et al., 2020; Murillo, 2016; Murillo y Carrillo, 2020; Valenzuela et al., 2010). Para Murillo (2016), se pueden distinguir dos formas básicas para clasificar la segregación escolar: la socioeconómica y la étnico-cultural, a la cual se podría agregar un tercer tipo basado en las competencias escolares del estudiantado: la segregación académica. Otro tipo de segregación que se ha abierto campo es la vinculada a la segregación por género, aun cuando la mayoría de los sistemas educativos han avanzado a escuelas mixtas (Ramírez, 2022). Bajo esta definición, el concepto de segregación escolar sigue siendo amplio y su énfasis dependerá de su contexto de estudio. En Estados Unidos, por ejemplo, los estudios sobre segregación escolar están primordialmente ligados a la dimensión étnico-racial (Francis y Darity, 2021), en Europa Central el debate se centra en la temprana división de estudiantes en itinerarios diferenciados (Rodríguez-Martínez et al., 2024), mientras que en Latinoamérica, la segregación se vincula principalmente con factores socioeconómicos y académicos (González, 2017). En el caso de Chile, la composición de las escuelas tiende a la homogeneidad, especialmente en cuanto a características sociales y culturales del alumnado (Villalobos et al., 2020).

La investigación al respecto demuestra que la segregación afecta la calidad de la experiencia académica y trayectoria educativa del estudiantado vulnerable socioeconómicamente, cuando éstos se concentran en una escuela. Además, impacta negativamente en elementos clave de la calidad educativa como la convivencia escolar, los procesos de mejora educativa y fenómenos como la deserción escolar (Bellei, 2013). Otro de los efectos críticos de la segregación es su impacto sobre la cohesión social, en cuanto educarse en una escuela socialmente diversa es un requisito para aprender aspectos vinculados a la convivencia social, la democracia y el respeto a los derechos humanos (García-Huidobro, 2014). Para Murillo y Duk (2016), la inclusión educativa y la segregación son antagónicas en cuanto no es posible pensar en escuelas inclusivas si estas generan formas de discriminación arbitraria en su acceso, o que en su organización interna agrupe al estudiantado bajo criterios que podrían reproducir la desigualdad social y de acceso a la educación.

2.2. Agrupamiento escolar: entre la homogeneidad y la heterogeneidad

Las formas de segregación intraescuela han tenido su propio campo de estudio, abordando los mecanismos mediante los cuales se distribuye al estudiantado en la escuela y/o en el aula (Treviño et al., 2018) y que se refleja en la forma homogénea o heterogénea en la que quedan organizados (Calatayud, 2018). Para Duk y Murillo (2016), el agrupamiento del estudiantado al interior de las escuelas es uno de los dilemas de la inclusión educativa. En este sentido, Castejón y Pàmies (2018), distinguen entre el agrupamiento que ocurre en sistemas educativos que tempranamente definen diferentes itinerarios académicos, como es el caso de Alemania o Países Bajos y el agrupamiento por habilidades que ocurre dentro de la escuela para generar grupos homogéneos. Eriksen et al. (2022), considerando el caso noruego, da cuenta que aún en países con una tradición en políticas educativas de igualdad, la presión por agrupar por rendimiento académico es alta, quedando en la autonomía y agencia docente estas decisiones.

Treviño et al. (2014) a partir de Ireson y Hallam (2001) clasifica diferentes formas de agrupamiento dentro de las escuelas, entre las que destaca:

- *Tracking/streaming*: Agrupamiento basado principalmente por rendimiento académico de forma permanente.
- *Banding*: Agrupamiento en todas las asignaturas pero de forma más flexible, el estudiantado puede cambiar sus trayectorias y las categorías de clasificación son más amplias que pueden ocurrir dentro del aula.
- *Setting*: Agrupamiento según las habilidades en asignaturas diferentes.
- *Mixed-ability*: Agrupamiento en grupos heterogéneos en cuanto a sus habilidades académicas, se considera un modelo inclusivo que atiende a la diversidad de estudiantes.

Respecto de los efectos del agrupamiento, hay debate en torno a las ventajas y desventajas de cada modalidad. En términos generales, la evidencia señala que el agrupamiento temprano por habilidades en instituciones o dentro de la escuela, impacta negativamente en las trayectorias educativas del estudiantado de menor rendimiento (Dronkers et al., 2011) y de menor nivel socioeconómico, reproduciendo desigualdades de origen (Treviño et al., 2018). Mientras que agrupar a estudiantes de mayores habilidades no tendría un efecto significativo en mejorar su rendimiento (Allende et al., 2024). Otras posiciones señalan que el agrupamiento tendría un efecto distinto, dependiendo de la intención pedagógica y la implementación que lleve a cabo el cuerpo docente, sin embargo, la evidencia indica que estas prácticas son escasamente implementadas o no se dan todas las condiciones para realizarlas (González, 2002).

En paralelo a la discusión sobre el agrupamiento, se encuentran los estudios sobre el “efecto par”, debido a que ejerce una influencia muy poderosa en el comportamiento humano (Montalbán, 2024) y es el principal mecanismo a través del cual la composición socioeconómica influye en el rendimiento (Palardy, 2020). En consecuencia, el estudiantado más vulnerable en términos socioeconómicos tendría un mejor desempeño académico en la interacción con estudiantes más aventajados, no sólo por su contacto directo, sino también en términos de la interacción con el profesorado y sus prácticas de aula (Ortiz, 2015). Por otra parte, considerando las relaciones socioemocionales del estudiantado, el agrupamiento académico podría generar polarización en la conducta de estudiantes que se encuentran en diferentes grupos, generando actitudes negativas hacia el aprendizaje y la escuela en estudiantes

de grupos categorizados como menos aventajados, reforzando estereotipos y facilitando la estigmatización (Maharaj y Zareey, 2022) afectando su autoestima y motivación (Mcgillicuddy, 2021; Papachristou et al., 2021).

2.3. Creencias de docentes y toma de decisiones sobre el agrupamiento

Considerando que en el contexto chileno los procesos de agrupamiento están desregulados y, por lo tanto, quedan al arbitrio de cada establecimiento escolar, es clave para esta investigación conocer las creencias de docentes y directivos. La investigación sobre las creencias docentes se encuentra dentro de los llamados estudios sobre el pensamiento del profesorado (Rojas, 2014), cuyos supuestos señalan que las creencias impactan en la labor docente y en las decisiones pedagógicas (Rodríguez-Sosa y Soliz-Manrique, 2017). Además, las creencias tendrían un impacto en las expectativas del profesorado respecto a sus estudiantes y a cómo organizan los procesos de planificación, organización del trabajo en aula y de evaluación, pudiendo ser incluso más fuertes que el propio conocimiento profesional al momento de tomar decisiones (Gelber et al., 2019).

Respecto a las creencias del cuerpo docente sobre la inclusión, Muñoz et al. (2015) señala que existen al menos tres tipos: perspectiva individual que concibe la problemática de la inclusión como algo que atañe a individuos en particular y sus déficit, que debería quedar en manos de profesionales especializados; perspectiva dilemática la cual considera que todo estudiante tiene derecho a la educación, pero pone en tensión cuáles son las mejores formas de atender la diversidad, como organizar la escuela y su propia formación; mientras que la perspectiva interactiva se vincula a creencias en las cuales el profesorado consideran la diversidad como parte del trabajo docente y que todo el estudiantado presenta necesidades específicas, por lo que pone énfasis en la interacción entre estudiante y la comunidad educativa, con especial preferencia por el trabajo colaborativo.

3. Método

La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo (Miranda y Ortiz, 2020) y enfoque cualitativo (Catalán, 2021), debido a su mirada holística, profunda y contextualizada de los sujetos que son parte de la investigación, priorizando la comprensión de sus creencias. En coherencia con el enfoque, el diseño del estudio corresponde al de Teoría Fundamentada (TF), ya que busca comprender las creencias del cuerpo docente desde la información recopilada, mediante una secuencia de procesos de codificación que permita la emergencia de teorías comprensivas del fenómeno en estudio (Catalán, 2021), especialmente en áreas de investigación con poca presencia de teorías previas, siendo pertinente para el estudio de fenómenos sociales (Strauss y Corbin, 2002). Un diseño desde la TF permite avanzar desde un enfoque comprensivo e interpretativo a la posibilidad de proponer teorías respecto a la toma de decisiones de los equipos docentes y directivos al momento de agrupar estudiantes.

Participantes

La muestra del estudio corresponde a docentes de aula y docentes directivos de 5 establecimientos de enseñanza media de la Región de Coquimbo, Chile. Se utilizó un muestreo intencionado, es decir se seleccionó una muestra que permitió responder a los objetivos de la investigación, mediante un proceso dinámico y flexible (Reales et al., 2022).

Un primer criterio que orientó la selección de la muestra consideró establecimientos con una matrícula que requiriera conformar más de un curso por nivel, lo que generaría la necesidad de agrupamiento. También, siendo el foco de la investigación las creencias respecto del agrupamiento, y con el fin de contrastar diversas perspectivas sobre el tema, se intencionó que los y las participantes cumplieran roles distintos dentro del establecimiento, por lo que se consideró tanto docentes directivos como docentes de aula.

Los otros criterios utilizados consideraron la diversidad al interior de la muestra para una mayor riqueza en la información recopilada. Con esta intención, se seleccionaron establecimientos educacionales que imparten diferentes modalidades de enseñanza (Humanista-Científica, Técnico-Profesional y Polivalente), de administración municipal y particular-subvencionada y de diferentes territorios de la Región de Coquimbo, Chile. En el Cuadro 1 se presenta una descripción detallada de los y las participantes del estudio.

Cuadro 1

Participantes del estudio

Participante	Años en cargo actual	Años de experiencia profesional	Administración del establecimiento	Modalidad del establecimiento	Comuna
Directivo 1	6	20	Municipal	Polivalente	Paihuano
Docente 1	10	28			
Directivo 2	9	25	Municipal	Polivalente	Combarbalá
Docente 2	5	15			
Directivo 3	13	25	Particular subvencionado	Humanista-científico	Coquimbo
Docente 3	14	26			
Directivo 4	8	22	Particular subvencionado	Humanista-científico	Coquimbo
Docente 4	10	17			
Directivo 5	15	30	Municipal	Técnico Profesional	La Serena
Docente 5	6	18			

Instrumentos

Como técnica de recolección de información se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas (Ibarra-Saiz et al., 2023), las cuales permiten al investigador definir ejes temáticos pertinentes al estudio, pero a la vez tener la flexibilidad de conducir la conversación hacia acontecimientos y aspectos subjetivos para acceder a las creencias de los y las participantes que no emergen de forma explícita. Se utilizó un guion temático, validado por el juicio de tres expertos, mediante una matriz que considera la coherencia, pertinencia, relevancia y suficiencia de las preguntas. La entrevista final consideró dimensiones como la descripción de modalidades de agrupamiento, motivos del agrupamiento, impacto sobre el aprendizaje, el clima de aula y la inclusión. Previo a la aplicación, cada docente y directivo firmó un consentimiento informado y participó de forma voluntaria en la investigación (Roulston, 2021).

Análisis de datos

Para el análisis de datos se utilizó como base algunos principios de la TF, la cual permite avanzar mediante sucesivos procesos de codificación, desde un nivel descriptivo a un nivel interpretativo de análisis (Catalán, 2021; Strauss y Corbin, 2002). En primer lugar, se desarrolló un proceso de codificación abierta guiado por las categorías definidas mediante la revisión teórica y objetivos, permitiendo también que emergieran nuevas

categorías. Posteriormente, se realizó un proceso de codificación axial, indagando e interpretando relaciones entre las categorías que emergieron en la etapa anterior. Para esta segunda etapa, se utilizó el software Atlas ti, en su versión 8.4, que permitió la emergencia de categorías más complejas. Por último, es relevante señalar que el estudio consideró los criterios de rigor científico de credibilidad, confirmabilidad y transferibilidad.

4. Resultados

4.1. Modalidades de agrupamiento

4.1.1. Agrupamiento inicial

En relación con las formas de agrupamiento inicial, desde los y las participantes emergen dos modalidades principales: una que se caracteriza como un *agrupamiento aleatorio heterogéneo* que está presente en la mayoría de los establecimientos, y un *agrupamiento intencional heterogéneo*, con foco en el rendimiento académico, que se presenta en dos de los establecimientos participantes. No aparecen descripciones que den cuenta de modalidades de agrupamiento académico u de otro tipo que busquen la conformación de grupos homogéneos.

El *agrupamiento aleatorio heterogéneo* emerge de descripciones en la que no se considera ningún criterio, ni antecedente para formar los grupos de curso. Es coincidente en esta modalidad el uso del listado inicial de estudiantes matriculados para ir agrupándolos en base al orden de aparición. Los establecimientos que describen esta modalidad dan cuenta de un impacto del Sistema de Admisión Escolar (SAE) en el proceso de conformación de los cursos, en cuanto entienden la aleatoriedad como una característica propia de este sistema. Algunos establecimientos luego del agrupamiento aleatorio realizan corrección por género.

Los niños, cuando entran al colegio, entran con la matrícula mediante SAE, la letra A o B sin distinción. No hacemos ninguna distinción, sólo por orden que viene del SAE. Entonces, reitero, no se considera condición económica, no hay condición social. (Directivo 4)

Llega la matrícula, se hacen las fichas, y después por orden de aparición en la lista voy armando, todos estos son primero B, todos estos son primero C, y ahí voy al azar. (Directivo 5)

Nosotros nos dimos cuenta de que por omisión teníamos cursos con un alto nivel de mujeres y otros con un alto nivel de hombres y pocas mujeres...Pero ahora tratamos de también tener cierto equilibrio en ese aspecto. (Docente 3)

El *agrupamiento intencional heterogéneo* se vincula a un agrupamiento que busca intencionalmente la heterogeneidad bajo un criterio que el establecimiento considera relevante. En dos establecimientos se considera un criterio académico para que el grupo curso esté compuesto por estudiantes con diferente rendimiento, basándose en antecedentes escolares previos expresados en sus calificaciones. En un grupo menor de establecimientos, se describieron modalidades de agrupamiento por género, que buscaban una composición equilibrada entre hombres y mujeres.

Los alumnos postulan a través del SAE, pero llega el momento que tienen que hacer efectiva su matrícula. Entonces, traen su certificado de estudio. Todos los estudiantes, que tienen promedio de 6 a 7, los repartimos en forma equitativa, cierto, en cada uno de los primeros. (Directivo 2)

Tratamos de que, como son dos primeros medios, generalmente no son más de 20 estudiantes por curso, son poquitos, queremos de alguna manera que ambos

curso queden equilibrados con los mejores promedios y también consideramos el factor de convivencia. (Directivo 1)

Nos fijamos en que no haya muchas mujeres en un curso o muchos hombres en el otro, ¿me entiendes? En el curso tenemos, por ejemplo, más hombres que mujeres, entonces trato de que la cantidad de mujeres sea más o menos proporcional en el primero A, primero B y primero C. (Directivo 5)

Otra forma particular de *agrupamiento intencional heterogéneo*, que fue declarada por la totalidad de los y las participantes, corresponde a la asignación al grupo curso de estudiantes de los Proyectos de Integración Escolar (PIE), lo que se encuentra regulado mediante Decreto 170/2010 del Ministerio de Educación de Chile. Estas directrices eran descritas por los establecimientos como una norma que los obligaba a establecer un límite de estudiantes pertenecientes al PIE por curso. Al describir este agrupamiento, también, se indica que los cursos tienen en general más estudiantes con necesidades educativas especiales que los que se encuentran regulados en PIE.

El primer criterio que vamos ocupando para ir armando los cursos tiene que ver con las necesidades educativas, en especial de los chicos que entran al PIE es el primer foco que nosotros tenemos. (Directivo 3)

También consideramos al conformar los cursos a los estudiantes que ingresan a PIE, porque eso está regulado por decreto, aunque tenemos muchos más estudiantes que deberían estar en PIE, tenemos que considerar un máximo de 5 transitorios y 2 permanentes. (Docente 1)

Un grupo de participantes señala que, en sus establecimientos, el agrupamiento inicial de estudiantes de enseñanza media está marcado por la conformación de un grupo curso de estudiantes nuevos y otro de estudiantes que ya son parte del establecimiento desde enseñanza básica.

El octavo que viene desde antes pasa inmediatamente a 1° medio, ya que hasta ese nivel solo tenemos un curso por nivel, entonces, como le digo, pasa a primero ese grupo curso conformado de inmediato, pero armamos los primeros B y C con estudiantes nuevos por SAE. (Docente 5)

4.1.2. Agrupamiento post-ingreso

El agrupamiento post-ingreso hace referencia cuando el estudiante es parte de un grupo curso y enfrenta procesos de reasignación. En estos casos, hay una mayor diversidad de criterios entre los establecimientos, pero destacan los relacionados con aspectos disciplinares o de convivencia escolar y la electividad, según la modalidad de enseñanza. Si bien todo el grupo de participantes señala que los procesos de cambio de grupo curso no ocurren de forma frecuente, sí emergen relatos de situaciones marcadas por la convivencia dentro del aula. Son las y los docentes quienes describen estas situaciones, a diferencia de los directivos, que lo acotan a situaciones excepcionales.

Hay situaciones que se van dando dentro del año, ya sea por alguna situación interpersonal que pudiera haber entre compañeros o quizás también de indisciplina detectada por los docentes, que pudiera afectar a uno o más estudiantes para poder ver el cambio de curso. (Directivo 2)

El año pasado tuvimos un tema de un estudiante que estaba acusado de acoso escolar contra una compañera del mismo curso. Esta situación escaló y fue judicializada, se determinó su proceso de alejamiento, él volvió a clases, pero por un tema de convivencia y lo que le generaba a la chica, lo tuvimos que poner en el otro curso. (Docente 1)

En el agrupamiento por *electividad*, los propios estudiantes seleccionan planes diferenciados, tanto en la educación media técnico profesional como en la educación Humanista Científica. En el caso de los liceos Técnico-Profesionales, indican que este

proceso corresponde a una decisión del propio estudiante, pero a la vez describen procesos de selección, principalmente por la cantidad de matrícula que puede ser mayor a la oferta de opciones de formación técnica. En los liceos Humanista-Científicos, los planes electivos y de formación diferenciada, también han requerido instalar procesos de electividad en donde es la o el estudiante quien selecciona.

Las notas no son el primer criterio, sino que es el mismo estudiante el que debe seleccionar, pero hay menciones que son más demandadas entonces allí se selecciona primero por notas y luego, por cómo se han portado, su registro, hoja de vida. (Directivo 5)

Hay menciones como Telecomunicaciones que se llenan de inmediato por lo que no queda más que ir usando criterio de quienes sí y quienes no, entonces ahí se ordenan por notas. (Docente 5)

Nosotros vamos acompañando la elección, no la imponemos, porque al final el objetivo de la de selectividad es que el estudiante puede elegir a partir de lo que nosotros podemos ir ofreciendo, ese es el espíritu de esa norma. (Docente 3)

4.2. Creencias del equipo docente y directivos respecto al agrupamiento

4.2.1. Creencias sobre el agrupamiento y principios educativos

En el relato de los y las participantes emergen una serie de posiciones, valores y principios educativos con los que describen las modalidades de agrupamiento de sus establecimientos. Así, el agrupamiento heterogéneo, se relaciona con principios como el de justicia, no discriminación e igualdad de oportunidades para el aprendizaje. Los participantes hacen referencia a que el aula debe ser similar a la diversidad que se encuentra en su contexto social.

Si no fuese así, obviamente habría cursos con puros alumnos de un nivel bien avanzado y ahí, por razones obvias, se van a lograr mejores resultados, pero para unos pocos, y ¿qué es lo que va a pasar con el resto de los cursos? (Docente 1)

Para mí está bien así porque igual crea mayor diversidad. No podemos andar ordenando por notas, o imagínate cómo quedaría si un curso estuviese solamente de hombres y otro de mujeres, entonces dónde está cómo la riqueza de toda la situación, porque el mundo no es así. (Docente 3)

Yo creo que, en los tiempos actuales, nosotros nos encontramos con una diversidad de personas en el trabajo o los amigos, entonces yo siento que no, eso ya no corre, ya no debería ser una forma válida de clasificar a las personas, menos a los estudiantes. (Docente 5)

El equipo directivo, por su parte, adhiere a esta creencia, pero ponen énfasis en la diversidad como un principio de su proyecto educativo, por lo cual es un compromiso institucional.

Nosotros tratamos de que la inclusión y la diversidad dentro de la sala de clases se note. Nosotros siempre hemos pensado que la diversidad debe evidenciarse dentro de la sala de clases, que se parezca al mundo que van a vivir los chiquillos. (Directivo 3)

Nosotros, antes de que se aprobara la ley, la famosa tómbola, siempre hemos recibido a todos... entonces nosotros no podemos seleccionar y tampoco los ordenaríamos por nota o por capacidades o test de inteligencia, sería discriminar negativamente. (Directivo 1)

4.2.2. Creencias sobre el agrupamiento y el rendimiento académico

En esta categoría de creencias, se observa un alto grado de acuerdo en relación a que un curso heterogéneo en rendimiento académico logrará un mejor rendimiento grupal, identificando como impulsores de este efecto al estudiantado con buen rendimiento y

la interacción entre estudiantes. Para el equipo directivo, este efecto tiene relación principalmente con la motivación y el modelamiento que promueve el estudiantado de buen rendimiento y comportamiento dentro del aula. A diferencia del equipo directivo, el profesorado pone énfasis en las metodologías que promueven la interacción y apoyo entre estudiantes de rendimiento distinto, logrando un mejor resultado grupal.

Cuando los chiquillos ven que otro estudiante se esfuerza o tiene tal o cual estrategia para estudiar, se organiza para sus trabajos, participa en clases, es como un ejemplo de cómo lograr mejores notas, entonces son como un modelo. (Directivo 2)

En cursos así hay que trabajar harto la parte colaborativa entre pares, porque siempre hay niños que tiene mayores habilidades en un área, yo hablo con ellos aparte y les pido ayuda como tutores para apoyar a sus otros compañeros, les doy orientaciones, así también evito que ellos se aburran y rememos al mismo lado. (Docente 4)

Yo veo en grupos que son heterogéneos, que, si uno como profesor los hace interactuar y trabajar juntos, ellos intercambiaban conocimiento. (Docente 2)

Tanto docentes como directivos consideran que hay ciertos desafíos al agrupar del modo antes mencionado, ya que requiere avanzar a diferentes ritmos de aprendizaje, pero se mantiene la referencia a buenos resultados grupales.

Si juntáramos a los de buenas notas, lo que daría sería buenos resultados pero solamente con una cantidad de alumnos y se avanzaría como muy rápidamente, ¿cierto? En cambio con este sistema tal vez se avanza a otro ritmo, con calificaciones no tan excelentes, pero todos avanzan, hemos tenido buenos resultados. (Directivo 2)

Es desafiante sí, tiene aspectos positivos y negativos porque cuando empiezas a conocer un curso y te vas dando cuenta de quiénes son los estudiantes que avanzan rápido, quienes le cuesta más, quienes se nos van quedando en el camino, es pega, ahí es donde tiene que empezar a avanzar con el resto. (Docente 2)

4.2.3. Creencias sobre el agrupamiento y el clima de aula

Las creencias del equipo directivo asocian al estudiante de buen rendimiento con un buen comportamiento, lo que generaría un efecto positivo en el clima de aula. Este efecto se daría principalmente por el modelamiento que estos estudiantes proyectan a sus pares. También, se indica que actuarían como “aliados” del docente a la hora de desarrollar la clase. Por su parte, el profesorado en su mayoría cree que es más complejo generar un buen clima de aula en un grupo heterogéneo, a la vez que lo consideran un efecto esperable de un aula diversa, refiriendo principalmente a grupos heterogéneos en cuanto a su origen socioeconómico.

Este sistema de agrupamiento es muy positivo para los colegas, ya que siempre hay grupos de estudiantes con los cuales se puede trabajar... En caso de que hubiera alguna complicación en el clima de la sala, el colega va a contar con una cantidad de estudiantes que sí están interesados y puede motivar a los otros con la actividad, puede apaciguar a los alumnos disruptivos. (Directivo 2)

Mira, yo trabajo con un curso donde igual está mezclando entre chiquillos que conozco porque vienen del octavo y otros que llegan por el SAE y se nota igual algunas diferencias, como de entender la cultura del colegio y también viene de situaciones socioeconómicas difíciles entonces el clima se complica. (Docente 3)

Por otra parte, hay mayor coincidencia entre los y las participantes respecto a que formar grupos diferenciados por su rendimiento escolar afecta negativamente al clima emocional del aula, como son la autoestima y la motivación. Ambos grupos señalan que un agrupamiento de este tipo sería percibido por el estudiantado como una forma de discriminación.

Afecta la autoestima porque cuando el curso y tendencia que los resultados académicos sean bajos, ellos se autodenominan que no son capaces, que no tienen las habilidades, entonces cuesta mucho subir, subirlo porque se limita. Nosotros trabajamos mucho con altas expectativas con ellos, entonces el ser equilibrado los potencia. (Directivo 1)

Si tú sabes que el A son los buenos y el B son los malos y te dejan en el B, estamos mandando un mensaje como Liceo de como lo vemos y así se ve él también, por eso en esos cursos donde juntan a los chiquillos de bajo rendimiento hay pésimo clima. Si me dicen que soy malo, me porto mal. (Docente 5)

Otro elemento relevante que emerge respecto al clima en aula, tiene relación con la percepción y expectativas del cuerpo docente al trabajar con un grupo curso. Los y las participantes creen que al generar grupos diferenciados por rendimiento, el profesorado tiene una predisposición a lo que ocurrirá en el aula, incluso su motivación sería distinta, mientras que cuando los grupos son heterogéneos, el docente irá construyendo valoraciones menos cargadas de prejuicios.

Yo me acordaba de un colegio donde ponían a los que se portaba más mal en el C, entonces uno como profesor decía: “pucha me toca en el C hoy día” entraba ya enojado, a un clima ya enrarecido y así iba confirmando sus prejuicios, pero es que uno mismo llegaba ya desmotivado. (Docente 4)

Es inevitable que uno va conociendo a los chiquillos y se da cuenta, pucha este curso se hace más difícil que el otro, porque cada grupo es distinto, pero otra cosa es juntar a los que le va mal en un curso, eso ya hace que los colegas bajen las expectativas, y hasta pueden hacer la clase distinta... entonces eso se evita cuando los cursos están mezcladitos, menos estigmatización. (Docente 2)

5. Discusión

Respecto del primer objetivo de la investigación, que busca identificar modalidades de agrupamiento, en el presente estudio los y las participantes describen la intención de que los cursos se conformen de manera heterogénea. La mayoría opta por un sistema de asignación aleatorio, mientras que un grupo menor ha optado por una asignación intencionada, principalmente en relación a sus antecedentes académicos. En cuanto al agrupamiento post-ingreso, este se encuentra limitado a situaciones vinculadas a la convivencia; sin embargo, se identifica una forma de reagrupamiento vinculada a los procesos de electividad, que genera una reorganización de los grupos, donde el establecimiento no interviene directamente, sino que define ciertas normas a los procesos de elección.

En cuanto a las creencias a la base de estas modalidades de agrupamiento, la intencionalidad parece ser un elemento diferenciador: mientras que la modalidad aleatoria tiende a evitar toda intervención en la conformación de los grupos, de forma que la heterogeneidad se dé espontáneamente, la modalidad intencionada reconoce las desigualdades económicas y culturales en las que se encuentran algunos sujetos frente a otros en un establecimiento educativo y que requieren ser corregidas (Queupil y Durán, 2018). Es posible también hacer distinciones a la luz de las concepciones de justicia escolar, que autores como Dubet (2015) han buscado conceptualizar diferenciando entre los supuestos de la igualdad de acceso y los de igualdad de oportunidades. Bajo esta perspectiva, los supuestos de la igualdad de acceso están presentes de forma transversal en las creencias de los y las participantes, ya que considera que es justo que todo estudiante acceda al establecimiento, sin criterios de exclusión, coincidiendo con el ideario de la escuela como espacio de integración social para el bien de la sociedad.

Las creencias de directivos y docentes participantes convergen en varios puntos con las investigaciones respecto al agrupamiento escolar: concuerdan en relación a que el agrupamiento es un factor relevante para el rendimiento académico de un grupo y en su mayoría, están en desacuerdo con la formación de grupos homogéneos, ya que impacta negativamente sobre el estudiantado más desaventajados, logrando sólo el aprendizaje de un grupo; por lo tanto, es poco efectivo, coincidiendo con investigaciones al respecto (Treviño et al., 2016). Además, un grupo de creencias coincide con los supuestos del “efecto par” (Bellei, 2013; Ortiz, 2015) al relacionar la heterogeneidad con un efecto positivo por la interacción entre estudiantes de diferente rendimiento. Mientras las creencias de directivos tienden a poner énfasis en el rol del estudiantado de buen rendimiento para lograr este efecto, el profesorado pone énfasis en el apoyo mutuo entre estudiantes, coincidentemente con lo que señalan estudios sobre aprendizaje colaborativo e interaccional (Anijovich, 2014).

Respecto a la relación entre el agrupamiento y el clima de aula, las creencias de los y las participantes, en especial del cuerpo docente, tienden a considerar el aula heterogénea como desafiante y compleja. No obstante, al realizar una comparación con un agrupamiento homogéneo hay consenso en que este último genera mayores efectos negativos en el estudiantado, principalmente en los aspectos socioemocionales. Se puede, desde allí, diferenciar dimensiones del clima de aula, como la percepción del docente sobre el grupo y el autoconcepto académico del estudiantado. Las creencias de los y las participantes dan cuenta que el agrupamiento homogéneo generaría expectativas diferentes en el profesorado sobre los grupos cursos y, a la vez, un impacto negativo sobre la autoestima del estudiantado, coincidiendo con los efectos señalados en la literatura (Bellei, 2013; González, 2002). Sin embargo, es importante señalar que situaciones de conflicto entre pares o con docentes parecen ser uno de los motivos para la reasignación de un estudiante post ingreso lo que puede dar cuenta de una forma invisibilizada de segregación (López et al., 2020).

6. Conclusiones

El presente estudio permitió describir y comparar las creencias de docentes y directivos de establecimientos educacionales de la Región de Coquimbo, Chile, respecto a las modalidades de agrupamiento que ocurren al interior de sus escuelas. Al respecto, se identificó una convergencia, entre docentes de aula y docentes directivos, al valorar positivamente el agrupamiento heterogéneo, siendo coherentes con las modalidades que han sido definidas en sus propios establecimientos. La opción por la heterogeneidad en el aula es un hallazgo relevante que evidencia un avance significativo en la instalación de un enfoque inclusivo en las escuelas participantes, sugiriendo un cambio en la cultura escolar que se refleja en un conjunto de principios basados en la justicia educativa, aun cuando se observan diferentes formas en la que ese agrupamiento se configura, según como se entienda esta justicia.

Por otra parte, se identificaron algunos establecimientos que han sido capaces de avanzar, de manera autónoma, en prácticas inclusivas vinculadas al agrupamiento, principalmente académico, generando, intencionadamente, grupos heterogéneos según rendimiento, así como otros buscan formar grupos equilibrados en términos de género, basando sus creencias en un efecto positivo en el aprendizaje y convivencia grupal, siendo esto último un desafío, considerando las complejidad de gestionar un aula heterogénea. Estas prácticas inclusivas requieren un apoyo sistemático desde la formación docente y la investigación educativa, que les permita levantar evidencia para garantizar su consolidación y permanencia en el tiempo.

En relación con el estudiantado con necesidades educativas especiales, las creencias tienden a desestimar un efecto positivo o negativo de las modalidades de agrupamiento, centrándose en la intervención individual o el apoyo de especialistas. Este aspecto resalta la importancia de abordar el agrupamiento como una decisión pedagógica que debe ser reflexionada por docentes y directivos en conjunto, donde se considere la relevancia de la interacción entre pares, el trabajo colaborativo y la convivencia en la diversidad para el aprendizaje. Estos procesos de reflexión pedagógica deben considerar tanto los aspectos éticos del agrupamiento como su impacto en la mejora escolar y el aprendizaje.

En cuanto a las limitaciones del estudio, dado su enfoque cualitativo sobre las creencias de docentes y directivos, se requiere cubrir un mayor número de establecimiento y datos cuantitativos para conocer un estado global de las formas de agrupamiento en el sistema escolar chileno, que actualice la evidencia de la década pasada al respecto. Por lo anterior, se proponen algunas proyecciones para futuros estudios que contrasten los resultados descritos con datos e indicadores educativos que permitan evaluar el impacto del agrupamiento heterogéneo en el rendimiento académico del estudiantado y en indicadores socioemocionales vinculados al clima de aula, de manera de entregar un conjunto de evidencias que complemente y mejore las decisiones que los líderes escolares toman al respecto. En la misma línea, se recomienda avanzar en investigaciones de estudios de caso de establecimientos que hayan instalado prácticas de agrupamiento inclusivo, con el fin de generar nueva evidencia del impacto de esta modalidad, así como complementar con estudios de las formas de agrupamiento al interior del aula (Villalobos et al., 2015), además de indagar en casos de establecimientos que aún realicen agrupamiento homogéneo bajo formas menos visibles.

En este escenario parece no ser recomendable para la política pública avanzar, por ahora, en algún tipo de regulación externa respecto del agrupamiento escolar, sino más bien consolidar evidencia que dé cuenta que la heterogeneidad en el aula es propia de una escuela que ha eliminado sus barreras de entrada o formas de discriminación arbitraria mediante procesos de selección, y que esta diversidad abre oportunidades para avanzar hacia una educación inclusiva y a mejores resultados de aprendizaje para todo el estudiantado, tal como las propias voces de docentes y directivos participantes dan cuenta.

Por último, estos avances, en parte impulsados desde las políticas externas a los establecimientos educativos, como es el fin de la selección mediante la Ley de Inclusión, requieren que la política pública continúe en coherencia a esta apertura hacia la diversidad y que valide a los actores educativos que promueven esta cultura inclusiva, generando espacios de diálogo en los cuales estas creencias y prácticas sean compartidas y dialoguen con las políticas de inclusión que se impulsan a nivel central. En este sentido, el intercambio de prácticas e información entre escuelas y el aporte de la investigación educativa permitirían, al sistema educativo, levantar orientaciones y principios que acompañen esta etapa de cambio, respetando los procesos subjetivos de cada comunidad escolar.

Referencias

- Allende, C., Díaz, J. D., Villalobos, C., Valenzuela, J. P., Wyman, I. y Treviño, E. (2024). Effects of between-class ability grouping on secondary students' academic achievement: quasi-experimental evidence from Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 35(2), 161-192. <https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2349542>

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Calatayud, M. A. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 5-14.
<https://doi.org/10.15366/tp2018.32.001>
- Castejón, A. y Pàmies, J. (2018). Los agrupamientos escolares: expectativas, prácticas y experiencias. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 49-64.
<https://doi.org/10.15366/tp2018.32.004>
- Catalán, J. (2021). *Análisis de investigación educacional cualitativa*. Editorial Universidad de La Serena.
- Dronkers, J., van der Velden, R. K. W. y Dunne, A. (2011). *The effects of educational systems, school-composition, track-level, parental background and immigrants' origin on the achievement of 15-years old native and immigrant students : a reanalysis of PISA 2006*. Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt, Faculteit der Economische Wetenschappen. ROA Research Memoranda No. 6 <https://doi.org/10.26481/umaror.2011006>
- Dubet, F. (2015). Los postulados normativos de la investigación en educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 25(2), 229-249.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Eriksen, E., Solomon, Y., Bjerke, A. H., Gray, J. y Kleve, B. (2022). Making decisions about attainment grouping in mathematics: teacher agency and autonomy in Norway. *Research Papers in Education*, 39(3), 379–399. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2135014>
- Ferrando, F., Hernández-Almeida, M., Oreiro, C., Seijas, M. N. y Urraburu, J. (2020). Evolución de la segregación socioeconómica en la educación pública de Uruguay. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 143-169.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.006>
- Francis, D. V. y Darity, W. A. (2021). Separate and Unequal Under One Roof: How the Legacy of Racialized Tracking Perpetuates Within-School Segregation. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 7(1), 187-202.
<https://doi.org/10.7758/rsf.2021.7.1.11>
- García-Huidobro, J. E. (2014). Políticas educativas de “rendición de cuentas” y políticas sociales de “corresponsabilidad”. ¿algo en común?. En Feijoó, M. y Poggi, M. (Eds.), *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 127-153). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE–Unesco.
- Gelber, D., Treviño, E., González, A., Escribano R. y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101.
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>
- González, M. T. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: Cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, 167-182.
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. En Ministerio de Educación (Ed.), *Ley de inclusión escolar* (pp. 48-91). MINEDUC.
- Hernández, M. y Carrasco, A. (2020). The transition from a deregulated market to a centralised school admission system in Chile: mapping middle-class responses to new school choice rules. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(7), 1107–1124.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1851592>

- Ibarra-Saiz, M. S., González-Elorza, A. y Rodríguez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501–522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Ireson, J. y Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. Paul Chapman Publishing.
- López, V., Ortiz, S., Valenzuela, J. P., Allende, C. y González, L. (2020). La Segregación Invisible: Prácticas Punitivas y de Ordenamiento Académico en Escuelas Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 301-324. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.012>
- Maharaj, S. y Zareey, S. (2022). The other side of the tracks: How academic streaming impacts student relationships. *Education Policy Analysis Archives*, 30(118). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6905>
- Mcgillicuddy, D. (2021). “They would make you feel stupid” - Ability grouping, Children’s friendships and psychosocial Wellbeing in Irish primary school. *Learning and Instruction*, 75, 101492. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101492>
- Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Montalbán, M. (2024). El efecto de los compañeros de clase (peer effects). En A. Cabrales y I. Sanz (Eds.), *Economía de la educación* (pp.187-213). Fundación Ramón Areces.
- Muñoz, M. L., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Murillo, F. J. y Carrillo, S. (2020). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 7–32. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.130>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2016). Segregación Escolar e Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>
- Murillo, F. J. y Graña, R. (2022). Profundizando en la segregación escolar por nivel socioeconómico en América Latina. Un estudio en cuatro países prototípicos. *Revista Colombiana de Educación*, 84, 1-23. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11697>
- Ortiz, I. (2015). Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad en la Educación*, 42, 93-122. <https://doi.org/10.4067/S071845652015000100004>
- Palardy, G. J. (2020). The impact of socioeconomic segregation in us high schools on achievement, behavior, and attainment and the mediating effects of peers and school practices. En J. Hall, A. Lindorff y P. Sammons (Eds.), *International perspectives in educational effectiveness research* (pp. 287-325). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3_11
- Pamies, J. y Cárcamo, O. (2022). Cuando la exclusión escolar se presenta como “oportunidad”: una aproximación etnográfica a la Movilidad Interescolar Temprana (MIET). *Revista Colombiana de Educación*, 85, 121-142. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11879>
- Papachristou, E., Flouri, E., Joshi, H., Midouhas, E. y Lewis, G. (2021). Ability-grouping and problem behavior trajectories in childhood and adolescence: Results from a U.K.

- population-based sample. *Child development*, 93(2), 341–358. <https://doi.org/10.1111/cdev.13674>
- Queupil, J. P. y Durán del Fierro, F. (2018). El principio de inclusión: Similitudes y diferencias en la educación escolar y superior en Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 111-128. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100111>
- Ramírez, J. J. (2022). Escuelas segregadas por sexo: coeducación, inclusión y perspectiva de género. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 6008-6024. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3855
- Reales, L. J., Robalino, G. E., Peñafiel, A. C., Cárdenas, J. H. y Cantuña-Vallejo, P. F. (2022). El Muestreo Intencional No Probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de Ciencias de la Salud. *Universidad y Sociedad*, 14(S5), 681-691.
- Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E. y Martín-Alonso, D. (2024). La equidad en disputa: de las políticas educativas a las prácticas escolares de estratificación y estandarización. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 13-31. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.001>
- Rodríguez-Sosa, J. y Solís-Manrique, C. (2017). Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 7-20. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.155>
- Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 27, 89-112.
- Roulston, K. (2021). *Interviewing: a guide to theory and practice*. Sage Publications.
- Sevilla, M. y Sepúlveda, L. (2019). (S)elección en establecimientos polivalentes: cuando las calificaciones condicionan las elecciones educativas. *Calidad en la Educación*, 50, 114-142. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.515>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Treviño, E., Villalobos, C., Vielma, C., Hernández, C. y Valenzuela, J. P. (2016). Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media. Análisis de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.5>
- 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*. FONIDE, Ministerio de Educación.
- Treviño, E., Valenzuela, J. P., Villalobos, C., Béjares, C., Wyman, I. y Allende, C. (2018). Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar. Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 45-71.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y de los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *Fin de ciclo: cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-229). Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
- Villalobos, C., Rojas, C. y Torrealba, D. (2015). Gestión de la heterogeneidad en las aulas chilenas. Técnicas, patrones de agrupamiento y sus efectos en el sistema educativo: un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 21-42.
- Villalobos, C., Ramírez, P., Infante, I., Wyman, I., Villalobos, C., Ramírez, P., Infante, I. y Wyman, I. (2020). Composición del alumnado en escuelas chilenas: un análisis

multidimensional sobre la diversidad del sistema escolar. *Educação y Sociedade*, 41.
<https://doi.org/10.1590/es.205698>

Breve CV de los autores

Juan Pablo Fajardo González

Licenciado en Psicología de la Universidad de La Serena (ULS). Magister en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile (UCEN), Diplomado Internacional de Especialización en Derechos Humanos, Niñez y Políticas Públicas Fundación Henry Dunant. Se ha desempeñado en programas vinculados a los derechos de niños, niñas y adolescentes y al acompañamiento de equipos directivos de establecimientos educacionales en ámbitos como el liderazgo, participación e inclusión. Actualmente es Encargado del componente de acompañamiento vocacional del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) de la Universidad de La Serena, Chile.

Email: juan.fajardo@alumnos.ucentral.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-5733-0494>

Alexis Araya Cortés

Profesor de Estado en Educación Diferencial de la Universidad de La Serena (ULS). Doctor en Educación en la Universidad Católica del Cuyo. Magíster en Psicología, mención Psicología Educacional (ULS). Diplomado en Educación Inclusiva y Discapacidad (PUC). Diplomado en Metodología de la Investigación (UST) y en Docencia universitaria (UCEN). Se ha desempeñado como académico de pregrado y posgrado en diversos programas de educación. Actualmente es académico de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, de la Universidad de La Serena, Chile.

Email: alexis.arayac@userena.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8800-1774>