



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Efecto del trabajo en grupos homogéneos y heterogéneos en el aprovechamiento, en el área de lenguaje escrito, de niños de bajo nivel de desarrollo de habilidades

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Presenta:

Amparo Itzel Quiñones Mendoza

Asesor tutor:

Mtra. María del Carmen Maldonado Treviño

Asesor titular:

Dra. María Rosalía Garza Guzmán



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

Efecto del trabajo en grupos homogéneos y heterogéneos en el aprovechamiento, en el área de lenguaje escrito, de niños de bajo nivel de desarrollo de habilidades

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Presenta:

Amparo Itzel Quiñones Mendoza

Asesor tutor:

Mtra. María del Carmen Maldonado Treviño

Asesor titular:

Dra. María Rosalía Garza Guzmán

Tabla de contenidos

Tabla de contenidos	2
Capítulo 1. Planteamiento del problema	7
<i>Antecedentes</i>	7
La educación primaria en Inglaterra.....	10
<i>Problema de Investigación</i>	11
<i>Preguntas de Investigación</i>	13
<i>Objetivos de investigación</i>	13
<i>Justificación de la investigación</i>	14
<i>Limitaciones de la investigación</i>	15
Capítulo 2. Marco Teórico	17
<i>Antecedentes</i>	17
<i>Grupos homogéneos</i>	20
Tipos de grupos homogéneos	21
Ventajas y desventajas de la utilización de grupos homogéneos para la instrucción	22
<i>Grupos heterogéneos</i>	25
<i>Situaciones de aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo</i>	27
Situaciones de aprendizaje individualista.....	27
Situaciones de aprendizaje competitivo	28
Aprendizaje cooperativo.....	32
<i>Interacción entre miembros de un grupo cooperativo</i>	35
Comportamiento de ayuda.....	36
Intercambios lingüísticos.....	37
<i>Mecanismos de influencia social</i>	38
Conflicto cognitivo.....	38
Modelado.....	40
Intersubjetividad	42

<i>Factores afectivos y aprendizaje</i>	44
Inteligencias múltiples e inteligencia emocional.....	44
Motivación.....	47
<i>Síntesis</i>	50
Capítulo 3. Metodología	52
<i>Enfoque metodológico</i>	52
<i>Contexto</i>	53
<i>Participantes</i>	56
<i>Procedimiento</i>	59
Inmersión de la investigadora en el contexto	59
Diseño de los instrumentos.....	60
Piloteo de los instrumentos.....	63
Aplicación de los instrumentos	64
Análisis de datos.....	64
<i>Síntesis</i>	65
Capítulo 4. Análisis de Resultados	68
<i>Sobre la realización de las actividades de escritura</i>	68
<i>Cambios en el comportamiento de los niños</i>	72
Iniciación de la actividad.....	73
Emisión de opiniones/Petición de ayuda.....	74
Concentración en la tarea	77
<i>Presencia de los componentes básicos del trabajo cooperativo</i>	78
Interdependencia positiva.....	79
Interacción promocional cara a cara.....	80
Responsabilidad y valoración personal	84
Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños	88
Procesamiento en grupo	92
<i>Dificultades que enfrentaron los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades al trabajar en grupos heterogéneos</i>	94
<i>Evaluación del aprovechamiento de los alumnos focales</i>	98
Puntajes obtenidos.....	98

Algunos comentarios sobre la calidad de los textos producidos por los alumnos focales	101
<i>Síntesis</i>	104
Capítulo 5. Conclusiones	107
<i>Principales hallazgos de la investigación</i>	107
<i>Recomendaciones para posibles investigaciones futuras</i>	113
Referencias.....	115
Anexos	122
<i>Anexo 1. Niveles de desempeño para la materia de inglés</i>	122
<i>Anexo 2. Instrumentos de investigación, categorías e indicadores</i>	124
<i>Anexo 3. Rejilla de análisis de contenidos</i>	128
<i>Anexo 4. Actividades de escritura para la fase de recolección de datos</i>	130
<i>Anexo 5. Bitácora de observación</i>	134
<i>Anexo 6. Resultados de análisis de contenidos de los trabajos escritos</i>	138
<i>Anexo 7. Cuestionario aplicado a la maestra de grupo</i>	139
<i>Anexo 8. Transcripciones de la primera y segunda sesiones utilizadas como ejemplos</i>	144
<i>Anexo 9. Notación utilizada en el análisis conversacional</i>	149
<i>Anexo 10. Trabajos escritos de los niños</i>	150
<i>Anexo 11. Curriculum Vitae</i>	191

Efecto del trabajo en grupos homogéneos y heterogéneos en el aprovechamiento, en el área de lenguaje escrito, de niños de bajo nivel de desarrollo de habilidades

El presente estudio se enfocó en determinar si el trabajo en grupos heterogéneos es más conveniente, que el trabajo en grupos homogéneos, para maximizar el aprovechamiento en el área de inglés (lenguaje escrito) de los alumnos de “*Year 2*” de más bajo nivel de desarrollo de habilidades. La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria pública inglesa. Se utilizó un enfoque metodológico de corte cualitativo. La información fue recopilada a través de la observación participante no estructurada, el análisis conversacional, el análisis de contenido y la entrevista. Se seleccionaron dos alumnos focales, quienes trabajaron, primero, en un grupo homogéneo y, segundo, en un grupo heterogéneo. Los resultados de la investigación muestran que los alumnos del grupo heterogéneo intercambiaron sus ideas de forma muy vívida, se mostraron entretenidos y motivados por realizar la tarea y no requirieron de la guía de los adultos, en la misma medida que los alumnos del grupo homogéneo. Asimismo, en el grupo heterogéneo, se observaron rasgos incipientes de 4 de los 5 componentes básicos del trabajo cooperativo; mientras que en el grupo homogéneo estuvieron presentes rasgos incipientes de 3 de los 5 componentes básicos del trabajo cooperativo. La Interdependencia positiva

no se observó en ninguno de los grupos. Por otra parte, se encontró que ninguno de los alumnos focales tuvo dificultades para integrarse al grupo heterogéneo. Finalmente, se concluyó que los resultados del análisis de contenido no son contundentes, por lo que no fue posible determinar si un arreglo heterogéneo es, o no, más conveniente para favorecer el aprovechamiento de los alumnos de más bajo nivel de desarrollo de habilidades en el área de inglés, que un arreglo homogéneo.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En el presente capítulo se define el problema de investigación, se presentan sus antecedentes, así como el contexto en que se llevó a cabo. Posteriormente se enuncian las preguntas y los objetivos de investigación. Por último se presentan la justificación y limitaciones del trabajo realizado.

Antecedentes

El currículo nacional inglés (QCA, 1999) estipula que la escuela debe ser *inclusiva* y, para ello, debe cumplir con las siguientes condiciones:

- a) Proporcionar retos de aprendizaje adecuados para todos los niños.
- b) Responder a las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- c) Superar barreras potenciales para el aprendizaje y la evaluación de individuos y grupos de individuos.

Para responder a estas condiciones, las escuelas inglesas distribuyen a los niños en grupos homogéneos de trabajo de acuerdo con su nivel de desarrollo de habilidades. Este arreglo homogéneo es utilizado principalmente para las materias medulares del currículo: matemáticas, inglés y ciencias. Para el resto de las actividades del día –como arte o educación religiosa- los niños son generalmente asignados a grupos heterogéneos de trabajo.

Un grupo homogéneo es aquél en el que todos los alumnos que lo conforman poseen el mismo nivel de desarrollo de habilidades en una disciplina específica; por ejemplo,

matemáticas. De esta manera, todos los niños con gran habilidad para las matemáticas, pertenecerán al mismo grupo; mientras que los niños con dificultades para asimilar esta área del conocimiento, serán ubicados en otro grupo.

Por su parte, un grupo heterogéneo está conformado por alumnos que poseen distintos niveles de desarrollo. Así, un grupo heterogéneo está conformado tanto por alumnos con un desarrollo de habilidades muy elevado, como intermedio o bajo.

La distribución de los alumnos en grupos homogéneos permite a los maestros ofrecer diferentes niveles de instrucción, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los niños. Al desarrollar un tema, el maestro impartirá la misma clase, pero las actividades de aprendizaje (ejercicios, tareas) poseerán un distinto nivel de complejidad dependiendo del grupo al que va dirigido. Es decir, todos los niños de la clase aprenderán el mismo tema, pero cada grupo trabajará en diferentes grados de profundidad y complejidad.

De hecho, esta postura estaba sustentada por las políticas educativas vigentes hasta hace unos meses. En el documento titulado *Excellence in Schools* (Excelencia en las escuelas), publicado en 1997, el gobierno de Inglaterra dictaba los lineamientos a seguir en torno a la educación en dicho país. En este documento (Ireson, 1999) el gobierno sugiere la utilización de grupos homogéneos en las clases de ciencias, matemáticas e idiomas, y requiere plena justificación por parte de las escuelas que deseen utilizar otra forma de agrupación de sus estudiantes.

Si bien la división de los alumnos en grupos de acuerdo con sus niveles de habilidad, en principio, permite a los maestros proporcionar a cada alumno una atención más adecuada a sus necesidades y capacidades de aprendizaje, existen elementos que sugieren

que dicha segregación puede ser contraproducente para los estudiantes de habilidades poco desarrolladas.

Al respecto, Poole (2008) menciona que los niños que trabajan al interior de grupos de menor nivel de desarrollo de habilidades reciben una forma de instrucción inferior, en la que se le otorga menor énfasis a habilidades complejas como el pensamiento crítico. Asimismo, los estudiantes pueden ser sujetos de estigmatización, especialmente si se considera que la movilidad hacia grupos de más alto nivel de desarrollo de habilidades es difícil de lograr. Por otra parte, la pertenencia a grupos de bajo nivel de desarrollo de habilidades puede tener un efecto negativo sobre la autoestima del alumno, lo que a su vez, se ve reflejado en la pérdida de la motivación para el aprendizaje. Finalmente, la autora señala el potencial de recrear y perpetuar inequidades existentes fuera de la escuela, dado que muchos de los niños que se encuentran en los grupos de menor nivel de desarrollo de habilidades también pertenecen a grupos minoritarios dentro de la comunidad en la que se circunscribe la escuela.

Como una medida para contrarrestar los efectos negativos de la agrupación de los estudiantes en grupos homogéneos en términos de sus habilidades, en los Estados Unidos de América se ha adoptado la práctica de distribuir a los niños en grupos heterogéneos (Poole, 2008), en los que trabajan niños de todos los niveles de habilidad.

En un esfuerzo por combatir la inequidad, disminuir la brecha entre ricos y pobres y ofrecer las mismas oportunidades a todos los niños, independientemente de su nivel socioeconómico, el nuevo gobierno de Inglaterra ha publicado un documento titulado *The Importance of Teaching: Schools White Paper* (Department for Education, 2010), el cuál sienta las bases para el sistema educativo del país. En dicho documento se les otorga a las

escuelas y maestros una mayor libertad no sólo para seleccionar los contenidos, sino para innovar en cuanto a las formas de enseñar. De aquí se desprende que ya no será un requisito que los maestros utilicen una determinada forma de agrupación durante sus clases, sino que podrán utilizar aquellas formas de instrucción que consideren más adecuadas para cubrir las necesidades específicas de sus alumnos. Sin embargo, en este país, la práctica común en las escuelas primarias continúa siendo la utilización de grupos homogéneos.

Las escuelas y maestros a lo largo y ancho de Inglaterra se preguntan entonces ¿cuál es la forma más adecuada para agrupar a los estudiantes?

La educación primaria en Inglaterra

La educación primaria en Inglaterra comienza a los 5 años de edad y se divide en dos etapas: *Key Stage 1 (Year 1 y Year 2;* de los 5 a los 7 años de edad) y *Key Stage 2 (Year 3 a Year 6;* de los 7 a los 11 años de edad). Las escuelas primarias del país deben acatar el Currículum Nacional, el cuál dicta los conocimientos y habilidades que son importantes para que los niños se conviertan en estudiantes exitosos, individuos seguros de sí mismos y ciudadanos responsables. De acuerdo con el Currículum Nacional inglés, la escuela debe preparar a los niños para hacer frente a los retos de hoy y mañana (Qualifications and Curriculum Development Agency, s/f).

Las escuelas primarias tienen la libertad de organizar el currículum de la forma más conveniente para sus estudiantes, siempre y cuando cubran los contenidos establecidos por el Currículum Nacional para las materias obligatorias: matemáticas, inglés, geografía, arte y diseño, diseño y tecnología, historia, tecnologías de la información y la

comunicación, educación física, ciencias y educación religiosa (Education Act, 1996, section 353a).

El aprovechamiento de los alumnos se evalúa en función de los “objetivos de aprovechamiento”, los cuáles determinan los conocimientos y habilidades esperados en niños con diferentes niveles de habilidad y madurez al final de cada una de las dos etapas que conforman a la educación primaria (Qualifications and Curriculum Development Agency, s/f).

Los “objetivos de aprovechamiento” se dividen en niveles que van del 1 al 8. Cada nivel contiene una serie de descripciones de los tipos y el rango de desempeño que los alumnos que trabajan a ese nivel deberían ser capaces de demostrar. Los niños en *Key Stage 1 (Year 1 y Year 2)* trabajan sobre los niveles 1 al 3 y se espera que al final de *Year 2*, la mayoría de los niños alcancen un nivel 2. Por su parte, los niños en *Key Stage 2 (Years 3 a Year 6)* trabajan entre los niveles 2 y 5, y se espera que la mayoría de ellos logre un nivel 4 al final de *Year 6*. Los niveles superiores (5 al 8) corresponden al nivel de aprovechamiento esperado en estudiantes que cursan educación media y media superior.

Problema de Investigación

En vista de los resultados de investigación que muestran los efectos negativos de la agrupación homogénea sobre el desarrollo de los niños con más bajo desempeño académico (Poole, 2008) y considerando lo que perciben a partir de su propia experiencia, algunos maestros en escuelas inglesas se muestran preocupados porque sus alumnos con más bajo nivel de desarrollo de habilidades reciban las oportunidades que

les permitan desarrollar sus capacidades al máximo, y se preguntan si en realidad la distribución de los niños en grupos homogéneos es el arreglo más adecuado para proporcionar a los estudiantes con bajo desarrollo de habilidades una instrucción adecuada a sus necesidades de aprendizaje.

La respuesta a esta pregunta no es sencilla, ni unidimensional, por el contrario, es necesario integrar diversos factores –cognitivos, sociológicos, afectivos- para determinar con certeza cuál es la forma de agrupación –homogénea o heterogénea- más conveniente para favorecer un desarrollo integral de los estudiantes.

Una de los factores que podrían arrojar luz al respecto es el aprovechamiento de los estudiantes. Si se comparara el aprovechamiento que los alumnos alcanzan al trabajar en un grupo homogéneo, con el aprovechamiento que estos mismos alumnos logran al trabajar en un grupo heterogéneo, tal vez podría esclarecerse un poco la cuestión de cuál es el arreglo más benéfico para niños con bajo rendimiento académico en una escuela primaria típica inglesa.

En el caso específico de los alumnos de *Year 2* (grado equivalente al primero de primaria en México, de acuerdo con la edad de los niños), uno de los aspectos que se evalúan para determinar su aprovechamiento es la capacidad de producir un texto que cumpla con las reglas gramaticales y ortográficas de la lengua inglesa y que además, contenga una estructura clara y apropiada para el tipo de texto que se escribe (por ejemplo, un cuento, una receta, un anuncio).

Preguntas de Investigación

El presente estudio pretende dar respuesta a la siguiente pregunta general de investigación: ¿Es el trabajo en grupos heterogéneos más conveniente que el trabajo en grupos homogéneos para maximizar el aprovechamiento en el área de inglés, específicamente en el área de lenguaje escrito, de los alumnos de “Year 2” (equivalente al primer año de primaria en México) de más bajo nivel de desarrollo de habilidades? De esta pregunta general se desprenden las siguientes preguntas subordinadas:

1. ¿Cuáles son los cambios en el comportamiento de los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades cuando trabajan en grupos heterogéneos, en comparación con su comportamiento al trabajar en grupos homogéneos?
2. ¿Están presentes los componentes básicos del trabajo cooperativo al interior de los grupos homogéneos? ¿Al interior de los grupos heterogéneos?
3. ¿Qué dificultades pueden enfrentar los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades al trabajar en grupos heterogéneos?
4. ¿Existe una diferencia en el aprovechamiento de los niños en el área de inglés (lenguaje escrito) cuando trabajan en grupos heterogéneos en comparación con el aprovechamiento que alcanzan en esta misma área cuando trabajan en grupos homogéneos?

Objetivos de investigación

Determinar si el trabajo en grupos heterogéneos es más conveniente, o no, que el trabajo en grupos homogéneos, para maximizar el aprovechamiento en el área de inglés,

específicamente en el área de lenguaje escrito, de los alumnos de “Year 2” (equivalente al primer año de primaria en México) de más bajo nivel de desarrollo de habilidades.

De este objetivo general de investigación, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar y describir cambios en el comportamiento de los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades cuando trabajan en grupos heterogéneos, en comparación con su comportamiento al trabajar en grupos homogéneos. Por ejemplo, interés en la tarea, formas de interacción con sus compañeros y la maestra.
2. Determinar si están presentes los componentes básicos del trabajo cooperativo (interdependencia positiva, interacción promocional cara a cara, responsabilidad y valoración personal, habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños, procesamiento en grupo) tanto al interior de los grupos homogéneos como de los heterogéneos.
3. Identificar posibles dificultades que los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades puedan enfrentar al trabajar en grupos heterogéneos.
4. Evaluar si existe una diferencia en el aprovechamiento de los niños en el área de inglés (lenguaje escrito), cuando trabajan en grupos heterogéneos en comparación con el aprovechamiento que alcanzan en esta misma área cuando trabajan en grupos homogéneos.
5. Formular recomendaciones en función de los hallazgos de la investigación.

Justificación de la investigación

Al contar con más información en torno a los efectos del trabajo al interior de grupos homogéneos o heterogéneos sobre el aprovechamiento de los estudiantes, se les proporcionará a los maestros elementos que les ayuden a tomar las mejores decisiones para el desarrollo de sus alumnos, en particular a maestros con alumnos dentro del rango de edad de *Year 2* (6 a 7 años).

Asimismo, este estudio puede servir como punto de partida para llevar a cabo investigaciones más profundas que ayuden a esclarecer si agrupar a los niños conforme a su nivel de habilidad es una práctica que debería erradicarse o fomentarse en las escuelas primarias de Inglaterra y, por extensión, a escuelas primarias en otros países.

Limitaciones de la investigación

Como se mencionó anteriormente, son múltiples los factores que interactúan cuando los niños trabajan en grupos y sería sumamente valioso tener un panorama completo de dichos factores y la forma en que éstos afectan los distintos aspectos del desarrollo de los niños, como son los emocionales, sociales y de comportamiento.

Por otra parte, sería interesante abordar el problema de investigación desde el punto de vista de los alumnos con un nivel de desarrollo de habilidades superior a la media, para determinar qué forma de trabajo resulta más favorable para maximizar su aprovechamiento académico. Sin embargo, el tiempo del que se dispone para este proyecto no lo permite.

De hecho, la disponibilidad de tiempo fue una limitación importante en la realización de esta investigación. La primera sesión se llevó a cabo el día 6 de Mayo de 2010, mientras que la segunda sesión tuvo lugar 2 semanas después, el día 20 de mayo de 2010.

No fue posible esperar más tiempo entre una sesión y otra debido a que la maestra de grupo fue sustituida por una estudiante de pedagogía durante los últimos meses del ciclo escolar y, dado que la estudiante debía seguir ciertos lineamientos que le permitiesen lograr su certificado, no fue posible pedirle que modificara la planeación de sus clases para darle cabida al presente trabajo de investigación.

En cuanto a la viabilidad de comparar el aprovechamiento de niños de *Year 2* con bajo rendimiento académico de una escuela inglesa cuando éstos trabajan al interior de un grupo homogéneo, contra el aprovechamiento que estos mismos niños alcanzan al trabajar al interior de un grupo heterogéneo, se considera que se cuenta con el acceso a las fuentes de información: un grupo de *Year 2* en Warwickshire, Inglaterra, Reino Unido, así como la maestra titular del grupo. Asimismo, es posible determinar indicadores que permitan evaluar el aprovechamiento de los alumnos involucrados en el estudio.

Capítulo 2. Marco Teórico

En el presente capítulo se presenta el marco teórico que sirve como referencia para dar explicación al presente trabajo de investigación. En primer lugar se exponen los antecedentes, seguidos por una explicación sobre lo que significa la división de los estudiantes en grupos homogéneos, los tipos de grupos homogéneos comúnmente encontrados en la práctica docente en Inglaterra, así como las ventajas y desventajas de esta forma de enseñanza. Enseguida se presenta una sección en la que se tocan las tres diferentes situaciones de aprendizaje: individualista, competitiva y cooperativa, seguida por una breve sección en torno a la interacción entre miembros de un grupo cooperativo. Posteriormente se revisan los mecanismos de influencia social y se introducen algunos factores afectivos que influyen en el aprendizaje. Por último, se incluye una breve síntesis.

Antecedentes

El hombre es cooperativo por naturaleza y las prácticas tradicionales, en las que el maestro imparte una clase dirigida a individuos y basada en la exposición y repetición, no fomenta la cooperación entre estudiantes, lo que va en detrimento de la naturaleza social del ser humano.

En las escuelas inglesas se ha tratado de implementar prácticas de instrucción que promuevan la interacción entre los alumnos y eleven su aprovechamiento, independientemente del nivel de desarrollo de habilidades que éstos posean.

La teoría sociocultural ha servido como punto de referencia para la implementación de modelos de instrucción basados en la interacción social. De acuerdo con Vygotsky, el desarrollo social y cognitivo van de la mano (Pound, 2005) y un niño puede recibir asistencia para el aprendizaje en forma de explicaciones y demostraciones adecuadas a su zona de desarrollo próximo. Esta asistencia para el aprendizaje puede provenir, tanto de un adulto, como de sus compañeros de clase (Berk, 1997).

Una de las prácticas de enseñanza, basada en la interacción social de los alumnos, más común en las escuelas primarias inglesas es la utilización de grupos homogéneos, en particular para la enseñanza de materias medulares del currículo como son matemáticas e inglés.

A pesar de que, desde principios del siglo pasado se han llevado a cabo numerosos estudios en torno a la conveniencia de la utilización de grupos homogéneos, los resultados no han sido contundentes. En algunos estudios se ha concluido que esta forma de enseñanza es particularmente benéfica para mejorar el desempeño académico de los alumnos de mayor nivel desarrollo de habilidades, mientras otros autores señalan que no es posible observar un efecto significativo sobre el aprovechamiento de los alumnos cuando se compara esta forma de trabajo con el aprendizaje individualista o competitivo.

Por otra parte, la segregación de los estudiantes en grupos homogéneos, ha recibido fuertes críticas en épocas recientes, debido a los posibles efectos negativos que puede tener sobre la autoestima de los alumnos de menor nivel de desarrollo de habilidades, así como la posibilidad de que esta práctica favorezca una desigualdad de oportunidades entre los estudiantes.

Si bien existe evidencia negativa en cuanto a la utilización de grupos homogéneos (Marzano, Pickering, y Pollock , 2001; Gamoran et al, 1995; Sorensen, y Hallinan, 1986; Chen-Lin, Kulik y Kulik, 1982; National Education Association, s/f) los maestros siguen utilizando esta forma de enseñanza, en combinación con grupos heterogéneos. Esto debido, quizá, a que observan, en su práctica diaria, beneficios para el aprendizaje de sus alumnos, y en parte porque desconocen formas alternativas de trabajo en grupos, como el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo ha demostrado ser una estrategia de enseñanza altamente efectiva para la enseñanza de alumnos de todos los niveles de desarrollo de habilidades y en todas las materias, pero su aplicación requiere de un entendimiento profundo de los elementos esenciales que la componen y garantizan su éxito, así como de las diferentes maneras de llevarla a la práctica.

Mientras esta información se difunde ampliamente, los maestros necesitan tomar las decisiones más adecuadas para sus alumnos, en particular para aquéllos más vulnerables: los estudiantes con un menor nivel de desarrollo de habilidades. ¿Es efectivamente el aprendizaje en grupos homogéneos una estrategia que permite incrementar el aprovechamiento de los alumnos de bajo desarrollo de habilidades? O ¿Es preferible que éstos trabajen en grupos heterogéneos? Estas son las preguntas fundamentales en esta investigación y, para darles respuesta, se tomarán en consideración los aspectos a continuación expuestos.

Grupos homogéneos

La división de estudiantes en grupos homogéneos de acuerdo con su nivel de desarrollo de habilidades (*ability grouping, tracking, o streaming* en inglés) “es la práctica que consiste en agrupar a los estudiantes de acuerdo con sus talentos en el salón de clases” (National Education Association, s/f).

La división de los alumnos en grupos homogéneos se remonta al siglo XIX (Marzano, Pickering y Pollock, 2001) cuando, en 1867, W. T. Harris puso en marcha un plan en San Luis, Missouri, con la intención de promover un rápido avance de los estudiantes de educación básica. El Plan de San Luis representa el primer paso hacia la división de los grupos de clase en torno al nivel de desarrollo de habilidades de los estudiantes (Chen-Lin, Kulik y Kulik, 1982).

Sin embargo, no fue sino hasta los inicios del siglo XX cuando comenzaron a utilizarse formas de agrupación de los alumnos que se asemejan a las prácticas actuales. En particular, el Plan de Santa Bárbara, suponía la división de los alumnos de cada grado en diferentes secciones: A, B, C. Todos los alumnos cubrirían el mismo material, pero los estudiantes en la sección A profundizarían más que los estudiantes de la sección B, y éstos a su vez, profundizarían más que los alumnos en la sección C (Marzano, R. J., Pickering, D. y Pollock J. E., 2001).

A principios del siglo pasado, la división de los alumnos en grupos homogéneos era vista como una forma de encaminar a los estudiantes hacia la carrera laboral más “adecuada” para ellos (National Education Association, s/f). De esta manera, los estudiantes con un mayor desarrollo de habilidades, recibían un entrenamiento académico intensivo y riguroso, que los preparara para su futura carrera universitaria y profesional,

mientras que a los estudiantes de menor nivel de desarrollo de habilidades, se les proporcionaba una educación de corte vocacional; es decir, una formación técnica que los preparase para el trabajo.

Tipos de grupos homogéneos

Algunas de las formas comúnmente utilizadas en Inglaterra para dividir a los alumnos en grupos homogéneos, de acuerdo con su nivel de desarrollo de habilidades, son las siguientes:

1) *Grupos homogéneos intraclase*. (Para efectos de este trabajo, se referirá a este tipo de grupos simplemente como *grupos homogéneos*). Se divide a los alumnos de un salón de clases en pequeños *subgrupos* del mismo nivel de desarrollo de habilidades. Esta práctica es muy común en las escuelas primarias de Inglaterra, en particular durante las clases de matemáticas e inglés.

2) *Grupos homogéneos interclase*. Se divide a los estudiantes de un mismo grado en diferentes grupos, cursos o secuencias de cursos, de acuerdo con su nivel de desarrollo de habilidades. Esta práctica es más común en Inglaterra en el nivel secundaria, y también es posible observarla en universidades mexicanas cuando, por ejemplo, los alumnos toman un diferente curso de inglés o matemáticas, según el nivel que posean en esa materia al ingresar a la carrera.

3) *Grupos interescolares*. Se divide a los estudiantes de un mismo grado en diferentes escuelas, de acuerdo con su nivel de desarrollo de habilidades. Por ejemplo, en algunas zonas de Inglaterra, los alumnos con mayor nivel de desarrollo de habilidades asisten a las denominadas “Grammar Schools”, escuelas secundarias públicas que

seleccionan a todos sus estudiantes con base en su habilidad académica a través de un examen: *eleven plus test*; por su parte, los alumnos que no pasan el examen o deciden no presentarlo, viven en zonas donde no hay *Grammar Schools*, o no tienen los medios económicos para acceder al sistema de educación privado, estudian en “Comprehensive Secondary Schools”.

Ventajas y desventajas de la utilización de grupos homogéneos para la instrucción

Desde principios del siglo XX, se han realizado diversos estudios sobre los efectos de la utilización de grupos homogéneos para la instrucción. Sin embargo, como Hong y Hong (2009) señalan, los resultados que se han obtenido son inconsistentes, variando de lo positivo a lo negativo.

En la década de 1950, los resultados apuntaban a que los grupos homogéneos podrían ser particularmente benéficos para los estudiantes de un alto nivel desarrollo de habilidades (Chen-Lin, Kulik y Kulik, 1982). En 1987, Slavin señalaba que la segregación de niños de primaria en grupos homogéneos para las clases de matemáticas resulta efectiva para incrementar el aprovechamiento de los alumnos, y que es posible obtener mejores resultados al utilizar grupos homogéneos siempre y cuando:

- a) esta forma de instrucción sólo se utilice para una o dos materias, mientras que durante el resto del tiempo los estudiantes permanecen en grupos heterogéneos
- b) se reduzca sustancialmente la heterogeneidad de los estudiantes en una habilidad específica; por ejemplo, al trabajar en la clase de matemáticas, todos los alumnos que conforman un grupo homogéneo deben poseer aproximadamente el mismo nivel de desarrollo de habilidades en dicha materia

c) los alumnos sean evaluados con frecuencia, lo que implica que los alumnos sean reasignados a diferentes grupos conforme van progresando

d) los maestros varíen el nivel y ritmo de instrucción de acuerdo con las necesidades de los estudiantes

Sin embargo, a partir de la década de 1980, a causa del valor que se le ha otorgado a la igualdad de oportunidades, los críticos se han enfocado en los posibles efectos negativos de la práctica en aspectos como la autoestima y motivación para el aprendizaje, en particular, en los estudiantes de menor desarrollo de habilidades (Chen-Lin, Kulik y Kulik, 1982). Este desacuerdo refleja la división de opiniones existente al interior de la sociedad en general en torno a la utilización de grupos homogéneos.

Para muchos educadores, la utilización de grupos homogéneos es una respuesta lógica y adecuada a la diversidad académica entre los estudiantes, pues se supone que permite a los maestros proporcionar una instrucción específicamente diseñada para las habilidades de los estudiantes y, con ello, incrementar su aprovechamiento. Al utilizar grupos homogéneos, los maestros están en posición de proporcionar un nivel de instrucción más profundo, complejo y a un ritmo más acelerado a aquellos estudiantes con un alto nivel de desarrollo de habilidades, pero también pueden proporcionar oportunidades de revisión, refuerzo y repetición para los estudiantes de bajo nivel de desarrollo de habilidades (Slavin, 1987; National Education Association, s/f).

En 1982, Chen-Lin, Kulik y Kulik, señalaban que, de acuerdo a encuestas de opinión realizadas en los EUA, al menos el 75% de los maestros estaban a favor de la instrucción en grupos homogéneos, pues percibían que a) era más fácil enseñar a grupos

homogéneos, y b) los alumnos aprendían más si se les proveía con una instrucción al nivel de profundidad y complejidad más adecuado para ellos.

En ese momento, Chen-Lin, Kulik y Kulik (1982) señalaban que miles de escuelas en los EUA seguían un modelo de agrupación homogénea. Sin embargo, para el año 2001, Marzano y colaboradores argumentaban que esta práctica había decrecido considerablemente en las escuelas de dicho país, debido principalmente a dos razones: primero, la evidencia mostraba que el beneficio obtenido al dividir a los alumnos en grupos homogéneos de acuerdo con su nivel de desarrollo de habilidades es relativamente pequeño y, segundo, esta forma de instrucción había recibido fuertes críticas por parte de educadores por considerar que, a través de esta forma de segregación, se promueve la desigualdad entre los estudiantes.

Críticos de la instrucción en grupos homogéneos señalan que, cuando los estudiantes son divididos con base en su aprovechamiento académico, también tienden a ser segregados de acuerdo con su nivel social y económico. Asimismo, si bien los maestros pretenden proveer una instrucción adecuada para cada grupo de estudiantes, en la práctica, aquellos estudiantes en los grupos de bajo nivel de desarrollo de habilidades tienden a recibir una instrucción inferior, comparada con la que reciben sus compañeros con alto nivel de desarrollo de habilidades. A largo plazo, esta diferencia en la instrucción puede resultar en una mayor discrepancia en el aprovechamiento alcanzado por los estudiantes de bajo y alto nivel de desarrollo de habilidades (Gamoran et al, 1995; Sorensen y Hallinan, 1986; National Education Association, s/f).

En contraste, de acuerdo con un estudio realizado por Hallam, Ireson y Davies (2004), aunque los alumnos de escuelas primarias se dan cuenta de cómo y por qué son

agrupados, así como de la *posición* que ocupan en el salón de clases, estas estructuras no afectan sus actitudes hacia la escuela.

Políticos y administradores también han criticado fuertemente esta práctica. Según ellos, la formación de grupos homogéneos es popular porque satisface la necesidad básica de estratificar a la sociedad y segregar a las personas. En su opinión, los grupos homogéneos no favorecen un mejor aprendizaje, pero en cambio confieren una distinción innecesaria a aquéllos en los grupos de los “hábiles”, mientras estigmatiza a aquéllos en los grupos de los “lentos” (Chen-Lin, Kulik y Kulik, 1982).

Es evidente que no existe un consenso sobre la conveniencia de utilizar grupos homogéneos de instrucción, sin embargo, sí existe evidencia de que esta práctica puede acarrear consecuencias negativas –si bien involuntarias- principalmente a los estudiantes de menor nivel de desarrollo de habilidades.

Para contrarrestar estos efectos y asegurar la mejor forma de instrucción para los estudiantes de todos los niveles de desarrollo de habilidades, se han buscado estrategias alternativas a los grupos homogéneos. Entre otras, la utilización de grupos heterogéneos y del aprendizaje cooperativo.

Grupos heterogéneos

En Inglaterra, además de los grupos homogéneos, también es frecuente la agrupación de los estudiantes en función de su nivel de desarrollo de habilidades en *grupos heterogéneos intraclase* (a los que se denominará simplemente, *grupos heterogéneos*). Esta práctica consiste en dividir a los alumnos de un salón de clases en pequeños subgrupos en los que cada uno de sus miembros posee diferentes niveles de desarrollo de

habilidades. Esta práctica es muy común en las escuelas primarias de Inglaterra durante la mayor parte de las clases (excluyendo matemáticas e inglés).

A diferencia de lo que sucede con los grupos homogéneos, para los que se han realizado múltiples estudios, no existe una gran cantidad de estudios en torno a la utilización de grupos heterogéneos (Poole, 2008).

Algunos investigadores han reportado que los alumnos de menor nivel de desarrollo de habilidades se benefician de observar e interactuar con alumnos de mayor nivel de desarrollo de habilidades (Elbaum, Schumm y Vaughn, 1997); mientras que otros afirman que los grupos homogéneos benefician a los alumnos de mayor nivel de desarrollo de habilidades, puesto que tienen la oportunidad de hacer conscientes sus procesos de pensamiento (Keegan y Shrake, 1991).

Lyle (1999), argumenta que el trabajo al interior de grupos heterogéneos puede ser benéfico tanto para los alumnos de menor nivel de desarrollo de habilidades, ya que pueden practicar las habilidades en cuestión hasta lograr dominarlas, como para los estudiantes de mayor nivel de desarrollo de habilidades, quienes se benefician al clarificar su propio entendimiento a través de las explicaciones otorgadas a sus compañeros. En particular, el estudio de Lyle sugiere que las interacciones entre compañeros de diferentes niveles de desarrollo de habilidades pueden facilitar el desarrollo en el área del lenguaje de los niños.

Por otra parte, se ha reportado que los alumnos de todos los niveles prefieren trabajar en grupos heterogéneos o parejas heterogéneas, pues perciben que pueden recibir más ayuda de parte de sus compañeros y progresar más (Elbaum, Schumm y Vaughn, 1997; Lyle, 1999).

Sin embargo, Poole (2008) reportó que los alumnos con dificultades para leer pueden enfrentar –al interior de grupos heterogéneos- los mismos problemas asociados con la utilización de grupos homogéneos, por ejemplo, ser objeto de estigmatización.

Situaciones de aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo

Los ambientes escolares pueden favorecer situaciones de aprendizaje individualista, competitivo y/o cooperativo. Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), la escuela ha enfatizado el aprendizaje individualista y competitivo, tanto en el currículo, como en el trabajo en clase, en la evaluación, y en el pensamiento y acción de maestros y alumnos. Por su parte, las situaciones de aprendizaje cooperativo son poco comunes (Johnson y Johnson, 1994).

Si bien cada una de estas situaciones tiene un diferente nivel de efectividad en términos del aprendizaje de los alumnos, estos últimos deben aprender a interactuar en cada una de ellas y, además, deben saber reconocer la forma de interacción más apropiada para circunstancias determinadas (Johnson y Johnson, 1994).

Situaciones de aprendizaje individualista

En situaciones de aprendizaje individualista, los estudiantes trabajan de forma independiente para lograr objetivos de aprendizaje que no se relacionan con los del resto de sus compañeros de clase. El éxito o fracaso del estudiante depende de su propio desempeño en función de criterios previamente establecidos, y no se ve afectado por el desempeño de los otros estudiantes (Coll, 1990; Johnson y Johnson, 1994). Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (2002, p. 105) señalan:

El alumno percibe que la consecución de sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo, así como de la suerte y de la dificultad de la tarea. Sin embargo, considera menos relevantes el trabajo y el esfuerzo que realizan sus demás compañeros, puesto que no hay metas ni acciones conjuntas.

Situaciones de aprendizaje competitivo

Las situaciones de aprendizaje competitivo se caracterizan por la presencia de una *interdependencia negativa*: cuando uno gana, los otros pierden. Los estudiantes compiten unos contra otros y perciben a sus compañeros de clase como obstáculos y, por lo tanto, no cooperan entre sí (Coll, 1990; Kagan y Kagan, 2009).

De acuerdo con Johnson y Johnson (1994), en los Estados Unidos de América, la gran mayoría de los estudiantes perciben a la escuela como una empresa competitiva en donde cada uno trata de desempeñarse mejor que los demás; esta competencia se ve acrecentada conforme el estudiante progresa en la escuela.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan varias desventajas de las situaciones de aprendizaje competitivo. En primer lugar, se favorece la generación de una motivación extrínseca, con metas orientadas a la obtención de recompensas. En segundo lugar, los estudiantes con discapacidades, con dificultades de aprendizaje o con bajo nivel de desarrollo de habilidades, quedarán constantemente en evidencia, reforzando una percepción pesimista de sus capacidades e inteligencia.

Por otra parte, estos mismos autores señalan que los alumnos expuestos por años a situaciones de aprendizaje competitivo, tienden a descalificar las ideas y opiniones de los demás, desarrollando conductas poco solidarias y actitudes altamente competitivas.

Finalmente, un sistema altamente competitivo conlleva a la estratificación social en el aula, en donde “el poder, los privilegios y el prestigio se distribuyen en función de la manera en la que se ha “etiquetado” a un estudiante.” (p. 106).

En países altamente multiculturales, como es el caso del Reino Unido y, en particular, de Inglaterra, la estratificación social también puede darse en función de las diferentes etnias que componen un grupo, limitando las oportunidades de los estudiantes para interactuar con los miembros de otros grupos étnicos o sociales. La interacción es una excelente oportunidad para conocer y aprender a respetar a otros, aspectos fundamentales para una sana convivencia multicultural.

En este rubro, y como parte de su Visión, el Currículo Nacional Inglés (QCA, 2008a) señala que el currículo escolar debe:

- a) Promover el desarrollo espiritual, moral, social y cultural del alumno.
- b) Desarrollar su conocimiento, entendimiento y valoración de su propia cultura y creencias, así como de las de los demás y proporcionarle un entendimiento sobre como estas diferencias influyen a los individuos y sociedades.
- c) Promover la igualdad de oportunidades, que permita a los alumnos desafiar la discriminación y formación de estereotipos.

Considerando todas sus desventajas, en las escuelas inglesas se han tratado de limitar las situaciones de aprendizaje competitivo. Por ejemplo, actividades como los tradicionales *Sports Days* (Días del deporte) se han llegado a prohibir en algunas escuelas, con la intención de evitar poner en evidencia a aquellos estudiantes menos hábiles.

Asimismo, el reconocimiento a los esfuerzos de los alumnos no se limita al desempeño académico, sino que abarca otras áreas del desarrollo integral de los alumnos, incluyendo deportes, artes y actitudes, en particular las actitudes hacia los demás (ser tolerante, amable, amigable, considerado, etc.). De esta manera, un estudiante con bajo desempeño académico, tiene la posibilidad de ser “la estrella de la semana” por su gran habilidad para jugar fútbol, o bien, por haber ayudado a un niño nuevo a integrarse a la vida escolar. En la figura 1 se muestra un ejemplo de la lista de “estrellas de la semana”. Esta lista se publicada cada semana en la escuela en que se realizó la presente investigación.



Estrellas de la semana

12 – 16 de Julio

Year 1 - Nombre del niño

Por ser siempre considerado con los demás, especialmente esta semana, cuando ofreció su apoyo a uno de sus compañeros en el Día del Deporte.

Year 2 - Nombre de la niña

Por su entusiasmo y su gran habilidad para los deportes.

Year 3 - Nombre del niño

Por su determinación para escribir un increíble recuento de su experiencia acampando. ¡Excelente trabajo!

Year 4 - Nombre de la niña

Por su creativa representación gráfica de una diosa egipcia.

Year 5 - Nombre de la niña

Por gran su compromiso para aprender y por siempre esforzarse al máximo en todo lo que hace.

Year 6 - Nombre del niño

Por su progreso en matemáticas.

Figura 1. Ejemplo de la lista de “Estrellas de la Semana”, publicada en la carta semanal de la escuela en la que fue realizada la presente investigación.

Aprendizaje cooperativo

Trabajar en grupos no es sinónimo de trabajo cooperativo. Así como asignarles una tarea a un grupo de alumnos y pedirles que se ayuden unos a otros, tampoco es trabajo cooperativo. De acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1994), cooperar es trabajar juntos para lograr metas comunes. En situaciones de aprendizaje cooperativo, los individuos consiguen beneficios para sí mismos y los demás miembros del grupo.

Según Kagan y Kagan (2009), el aprendizaje cooperativo es la innovación educativa más efectiva para hacer frente a los retos y crisis que enfrentan la escuela y la sociedad actual. A través del aprendizaje cooperativo, los estudiantes de todos los grupos de edad (desde pre-escolar hasta posgrado) y de todas las clases socio-culturales pueden obtener un mayor aprovechamiento (en cualquier materia), comparado con el que obtendrían en situaciones de aprendizaje individualista o competitivo (Petty, 2006).

Una de las razones por las que el aprendizaje cooperativo es más eficiente que las situaciones de aprendizaje individualistas o competitivas es porque en esta forma de trabajo la motivación de los estudiantes pasa de ser extrínseca a intrínseca. Puesto que la motivación intrínseca es más poderosa, se obtiene un mayor aprovechamiento académico (Joyce y Weil, 1996).

Asimismo, las situaciones de aprendizaje cooperativo -en comparación con situaciones de aprendizaje individualistas o competitivas- favorecen relaciones entre alumnos mucho más positivas, las cuáles se caracterizan por la presencia de simpatía, cortesía, respeto mutuo y sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda (Coll, 1990).

Los cinco elementos esenciales del trabajo cooperativo son (Johnson y Johnson, 1994; Johnson, Johnson y Holubec, 1994):

1. *Interdependencia positiva*. El primer requisito para el buen funcionamiento de una clase estructurada de forma cooperativa es que cada estudiante perciba que su trabajo beneficiará a sus compañeros de grupo, tanto como el trabajo de sus compañeros le beneficiará a él. El éxito en la tarea depende del esfuerzo de todos los miembros del equipo y es responsabilidad de cada estudiante aprender el material asignado, así como asegurarse de que el resto de los miembros del grupo también lo hagan.

2. *Interacción promocional cara a cara*. Algunas actividades cognitivas y dinámicas interpersonales únicamente ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí, en relación con los materiales y actividades. La interacción promocional cara a cara implica que los estudiantes trabajen juntos, intercambien recursos (información y materiales), reciban retroalimentación para mejorar su desempeño futuro, otorguen ayuda, apoyo y estímulo a sus compañeros de grupo, y cuestionen su razonamiento y conclusiones.

3. *Responsabilidad y valoración personal*. Cada uno de los miembros debe ser responsable del trabajo en grupo y contribuir al logro de las metas de aprendizaje. Para asegurarlo, el grupo debe evaluar su progreso, así como las contribuciones individuales. El objetivo a lograr con el trabajo cooperativo es fortalecer a cada integrante, para que, después de haber participado en una actividad grupal, sea capaz de desempeñar individualmente y con éxito, una tarea similar.

4. *Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños*. Para que un grupo de trabajo cooperativo sea eficiente, los integrantes del mismo deben aprender un conjunto de habilidades sociales, que les permita:

- a. Conocer y confiar en el otro.
- b. Comunicarse de forma clara y precisa.
- c. Apoyarse unos a otros.
- d. Tomar decisiones
- e. Resolver conflictos constructivamente.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) mencionan la implicación de valores y actitudes - como tolerancia, empatía, honestidad y sentido de equidad y justicia- en el desarrollo de estas habilidades fundamentales para la interacción social. Sin embargo, dado que dichas habilidades no son innatas, el maestro debe dedicar parte de sus esfuerzos a asegurar la adquisición de las mismas por parte de los alumnos.

5. *Procesamiento en grupo.* Consiste en que los integrantes del mismo reflexionen sobre la utilidad, eficacia y conveniencia de sus acciones, con el objetivo de determinar cuáles deben mantenerse, incrementarse o desecharse. Un aspecto importante de este elemento del trabajo cooperativo, es la celebración de los logros obtenidos. Cuando un individuo se siente exitoso, apreciado y respetado por el resto de los miembros del equipo, estará más motivado para seguir trabajando de forma cooperativa con sus compañeros.

Los cinco elementos anteriormente mencionados, no son sólo características de una buena práctica, son, en realidad, requisitos esenciales para que el trabajo cooperativo sea eficiente y deben ser aplicados de forma rigurosa (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

En cuanto a la *conformación* de grupos cooperativos, en general es más recomendable que éstos sean heterogéneos. La razón para ello es que mientras más distintos sean los alumnos en cuanto a sus habilidades e intereses, mayor será el conflicto cognitivo al que

estarán expuestos. Sin embargo, en determinadas circunstancias, como enseñar una habilidad en particular, el profesor podría decidir utilizar grupos cooperativos homogéneos (Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

El aprendizaje cooperativo tiene un impacto positivo sobre el ambiente de aprendizaje, el aprovechamiento, la autoestima de los alumnos, la empatía, el locus de control interno, las habilidades sociales, el tiempo dedicado a la tarea, la asistencia, la aceptación entre estudiantes, y el gusto por la escuela y el estudio (Kagan y Kagan, 2009, p. 3.2).

Una amplia cantidad de estudios han confirmado que el aprendizaje cooperativo produce mayor productividad y aprovechamiento, en comparación con el trabajo individual y, por ello, se le considera uno de los principios mejor fundamentados de la psicología social y organizacional (Johnson y Johnson, 1994).

Interacción entre miembros de un grupo cooperativo

En la actualidad se cuenta con suficiente evidencia que permite afirmar que la interacción entre iguales tiene un efecto positivo en el aprovechamiento de los alumnos. No sólo eso, se ha encontrado que las relaciones entre alumnos inciden en aspectos como el desarrollo de habilidades sociales, la adquisición de competencias y destrezas, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas y el nivel de aspiración (Coll, 1990).

Diversos investigadores se han dado a la tarea de tratar de entender la dinámica interna de los grupos de aprendizaje cooperativo. Muchos son los factores que afectan las interacciones entre miembros de un grupo, incluyendo el género, la personalidad y el nivel de desarrollo de habilidades de los estudiantes que conforman el grupo. Sin

embargo, de acuerdo con Fernández y Melero (1995), los dos aspectos más estudiados en torno a esta cuestión son: el comportamiento de ayuda y los intercambios lingüísticos.

Comportamiento de ayuda

El comportamiento de ayuda puede referirse tanto a pedir ayuda, como a ofrecerla. En torno al comportamiento de pedir ayuda, Webb (1989) señala que, para que la ayuda sea efectiva, es necesario, en primer lugar, que el estudiante que reciba la ayuda, realmente la necesite; de otra forma, no habrá un beneficio. En caso de que el estudiante efectivamente necesita ayuda, para que ésta sea efectiva, deben cumplirse las siguientes condiciones:

- a) La ayuda recibida debe ser relevante para aclarar la duda del estudiante
- b) La ayuda debe ser otorgada en un nivel de elaboración que corresponda al nivel de la ayuda que se ha requerido
- c) La ayuda debe ser otorgada tan cerca como sea posible del momento en que el estudiante comete un error o hace una pregunta
- d) El estudiante debe ser capaz de entender la explicación otorgada
- e) El estudiante debe tener la oportunidad de usar la explicación que se le ha otorgado para resolver el problema en cuestión
- f) El estudiante debe hacer uso de dicha oportunidad, para internalizar lo aprendido

Si estas condiciones no se cumplen, la ayuda no será beneficiosa para el estudiante que la ha solicitado.

Por otra parte, si la ayuda se limita a respuestas de bajo nivel de elaboración, como por ejemplo respuestas del tipo sí/no o indicaciones escuetas de la respuesta correcta sin dar explicaciones del por qué, tampoco beneficiará a quien otorga la ayuda, puesto que no se

ve obligado a reorganizar la información o a llevar a cabo procesos de metacognición (Fernández y Melero, 1995).

En torno al por qué estudiantes que aun necesitando ayuda no la piden, se han realizado pocos estudios, pero se ha sugerido que es posible un aprendizaje por observación que permite a estos alumnos asimilar la información que desconocen, internalizar estrategias de resolución de problemas, detectar sus propios errores o complementar sus respuestas al escuchar las aportaciones de sus compañeros.

Intercambios lingüísticos

Algunos investigadores han estudiado los intercambios lingüísticos al interior de grupos de de aprendizaje cooperativo con la finalidad de encontrar relaciones entre dichos intercambios y la estructura y el desempeño grupal.

Johnson, Johnson, Roy y Zaidman (1986) reportan que las participaciones orales de los estudiantes están relacionadas con su aprovechamiento. Se encontró que la vocalización de las ideas conlleva a un mayor aprovechamiento que el escuchar a otros miembros del grupo. Asimismo, esto investigadores detectaron cinco tipos de afirmaciones que se relacionan positivamente con el aprovechamiento académico, a saber: intercambiar información relacionada con la tarea, incorporar nueva información, animar a los otros a aprender, estar en desacuerdo con las conclusiones de los otros, y hacer comentarios no relacionados con la tarea y de intercambio de sentimientos personales.

También se ha encontrado que, para que el aprendizaje cooperativo sea eficiente, es necesario que los estudiantes se proporcionen mutuamente explicaciones, preguntas,

correcciones y sugerencias, y no sólo respuestas terminales. Es decir, las aportaciones deben ser de un cierto grado de elaboración que permitan a los estudiantes llevar a cabo procesos de retroalimentación cognitiva y metacognitiva (Johnson y Johnson, 1985; Fernández y Melero, 1995).

Mecanismos de influencia social

Diversos investigadores se han dado a la tarea de estudiar los mecanismos a través de los cuales los estudiantes aprenden mediante la interacción entre iguales. Muchos de estos estudios tienen sus bases en la teoría genética de Piaget y la teoría sociocultural de Vygotsky, aunque también hay estudios que se centran en la cooperación entre iguales o la tutoría entre iguales.

A continuación se abordan tres de los mecanismos de influencia social: el conflicto cognitivo, el modelado y la intersubjetividad.

Conflicto cognitivo

En la corriente Piagetana, el conflicto cognitivo es una condición necesaria –aunque no suficiente- para que se produzca el progreso cognitivo y se explica como un resultado de la discrepancia entre los esquemas de asimilación del sujeto y los observables físicos correspondientes, o bien como resultado de las contradicciones entre los diferentes esquemas internos del sujeto. El aprendizaje del alumno depende de sus experiencias personales y es independiente de la intervención de otros.

Sin embargo, Perret-Clermont y sus colegas, han tomado como punto de referencia el marco interpretativo de la teoría genética, pero han incluido las interacciones entre

iguales. Este grupo de investigadores ha explicado el conflicto cognitivo como el resultado de la confrontación entre esquemas de sujetos diferentes que se producen en el transcurso de la interacción social. Es por ello que se denomina conflicto socio-cognitivo (Coll, 1990).

El conflicto socio-cognitivo se considera como un mecanismo privilegiado para el desarrollo cognitivo, sin embargo, para que el conflicto desemboque en la elaboración de instrumentos cognitivos nuevos y más avanzados, son necesarias las siguientes condiciones Fernández y Melero (1995):

- Que los sujetos posean niveles cognitivos heterogéneos
- Que los sujetos tengan puntos de vista opuestos, o
- Que ocurra un cuestionamiento sistemático

Las investigaciones en torno al conflicto socio-cognitivo y el desarrollo intelectual, sugieren lo siguiente (Coll, 1990):

a) La realización colectiva de una tarea a menudo da lugar a trabajos más complejos y más correctos que los que producen los mismos sujetos cuando trabajan de forma individual.

b) El trabajo colectivo no siempre rinde frutos de forma inmediata durante la realización de la tarea en forma grupal; en ocasiones los resultados se manifiestan con posterioridad en trabajos realizados de forma individual.

c) La posibilidad de confrontar puntos de vista distintos a los propios, sean éstos correctos o no, es un factor determinante para que se produzca un progreso intelectual. Sin embargo, si uno de los miembros del grupo impone su punto de vista, o si todos los miembros del grupo parten del mismo punto de vista para realizar la actividad, no se

observa progreso alguno en las competencias individuales de los individuos participantes en la actividad grupal.

Por otra parte, Johnson y Johnson (1979) señalan que el tipo de conflicto más importante para incrementar la calidad de las experiencias de aprendizaje es lo que él denomina controversia (*controversy*). Según estos autores, la controversia ocurre cuando las ideas, opiniones, teorías, informaciones o conclusiones de un individuo son incompatibles con las de otro, pero los dos buscan llegar a un acuerdo. Para llegar a un acuerdo es necesario discutir, lo que a su vez, implica elaborar las ideas de múltiples formas, establecer nuevas relaciones, ser consciente de los procesos a través de los que se llegó a una solución, etc., todo lo cual conlleva una mayor profundidad en los procesos cognitivos y metacognitivos.

De aquí la importancia de convertir los conflictos que se presentan en el salón de clases, y que son potencialmente destructivos, en controversias que pueden dar pie a situaciones de aprendizaje constructivo, al tiempo que pueden favorecer las relaciones positivas entre estudiantes, incrementar la motivación por el aprendizaje, el disfrute de la experiencia escolar y las percepciones de apoyo entre alumnos (Johnson y Johnson, 1985).

Modelado

Otro de los procesos a través de los cuales es posible lograr el aprendizaje es la imitación de un modelo o modelado, también denominado aprendizaje por imitación, aprendizaje por observación o aprendizaje vicario. Algunos investigadores han propuesto

que el desarrollo de un estudiante está relacionado con la imitación de un modelo que proporciona la respuesta correcta, y no con el conflicto cognitivo.

Bandura formuló una teoría general del aprendizaje por observación en la que se describe la adquisición y ejecución de diversas habilidades, estrategias y comportamientos. Desde el punto de vista de Bandura el aprendizaje por observación sucede cuando se manifiestan comportamientos que no habrían tenido lugar antes de la exposición al modelado. Dicho aprendizaje consiste de cuatro fases: atención, retención, producción y motivación (Schunk, 1997).

Zimmerman (1972, p. 8) define el modelado como “cualquier grupo de estímulos que funciona como un paradigma, ejemplo o patrón que altera la respuesta subsecuente del observador. Generalmente involucra un ser social quien demuestra determinados tipos de comportamiento para que el observador aprenda.”

De acuerdo con Zimmerman, y Rosenthal (1973) el modelado resulta efectivo para la enseñanza de una gran variedad de habilidades conceptuales y lingüísticas a niños de un amplio rango de edad y estratos étnicos y socio-económicos. Asimismo, estos autores señalan que el modelado puede ser una herramienta poderosa para la instrucción de niños pequeños, puesto que estos últimos son capaces de formar conceptos (como por ejemplo, conservación de masa o longitud) a partir de la observación, sin que para ello sea necesario que comprendan explicaciones verbales. De hecho, se ha encontrado que los niños pueden aprender a través del modelado sin que se les otorgue explicación alguna, con lo que se demuestra que el aprendizaje por imitación puede producir pensamiento de tipo deductivo (Rosenthal y Zimmerman, 1970).

En esta misma línea, Botvin y Murray (1975) reportan que no existe una gran diferencia entre el desarrollo de niños (de 6 a 9 años) que se limitaron a observar cómo resolver problemas de conservación de masa y peso (es decir, sólo se modeló para ellos la forma de resolver los problemas) y aquéllos que discutieron la forma de resolver los problemas con niños de mayor nivel de desarrollo de habilidades (es decir, que fueron expuestos a un conflicto cognitivo). Estos investigadores sugieren que el efecto de conflicto cognitivo podría ser atribuido al modelado.

Intersubjetividad

De acuerdo con Vygotsky, el desarrollo social y cognitivo no pueden ser desligados (Pound, 2005) y un niño puede recibir asistencia para el aprendizaje en forma de explicaciones y demostraciones adecuadas a su zona de desarrollo próximo, la cual es definida como (Vygotsky, 1978, p. 86): “la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución de problemas de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución de problemas bajo la dirección de adultos o en colaboración con iguales más capaces.” Es decir, un niño puede aprender mucho más de lo que aprendería por sí mismo si se le otorga la asistencia necesaria.

Desde el punto de vista de Vygotsky la asistencia puede provenir de un adulto o de un niño, siempre y cuando su nivel de desarrollo de este último sea superior al de aquél a quien se le otorga la ayuda. Sin embargo, es necesario que las explicaciones otorgadas sean fácilmente comprensibles para quien las recibe, pues si son de un nivel muy avanzado no le serán provechosas. Es por ello que también es necesario que exista una

relación de intersubjetividad entre ambos estudiantes, que les permita obtener cierto grado de comprensión conjunta de la tarea a realizar (Tudge y Rogoff, 1989).

La intersubjetividad es un aspecto esencial en la interacción y el aprendizaje social. Se ha encontrado que el debate y el compartir ideas y puntos de vista con otros niños parece ser uno de los factores cruciales para el desarrollo cognitivo (Tudge y Rogoff, 1989).

Tradicionalmente la intersubjetividad se concibe como el consenso al que un grupo puede llegar o no, durante la realización de una actividad colectiva o discusión. Desde este punto de vista, el éxito depende de que los miembros del grupo sean capaces de llegar a un común acuerdo, es decir, que alcancen a percibir una única subjetividad (Nathan, Eilam y Kim, 2006).

La intersubjetividad también se ha relacionado con el traslado de un estado de desacuerdo a un estado de acuerdo o simetría. El problema con esta concepción de la intersubjetividad como un estado de acuerdo o consenso, es que ignora la importancia del desacuerdo para el desarrollo cognitivo (Nathan, Eilam y Kim, 2006), como lo han establecido estudiosos de la educación, desde Piaget hasta los hermanos Johnson, pasando por el propio Vygotsky.

Por otra parte, en la visión participante de la intersubjetividad, que no rechaza la visión tradicional de la intersubjetividad, sino que la amplía, el acuerdo y desacuerdo son entendidos como aspectos inherentes a los procesos de mediación de la actividad colectiva y no es necesario que los miembros del grupo lleguen a un acuerdo para demostrar intersubjetividad, sino que cabe la posibilidad de que estén de acuerdo en algunos aspectos y difieran en otros (Matusov, 1996).

Finalmente, la intersubjetividad se encuentra íntimamente relacionada con procesos interpersonales básicos, como la imitación o la empatía, que determinan gran medida los comportamientos individuales y sociales (Nathan, Eilam y Kim, 2006).

Factores afectivos y aprendizaje

Como se ha expuesto anteriormente, el aprendizaje en grupos requiere que los alumnos sean capaces de trabajar en conjunto, para lo cual es necesario que desarrollen un conjunto de habilidades interpersonales que les permitan expresar sus ideas y comprender las de los otros, pero al mismo tiempo deben ser capaces de expresar y manejar sus emociones de forma efectiva. A continuación se presentan algunos conceptos relacionados con la afectividad y el aprendizaje. En primer lugar, se introduce la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y el concepto de inteligencia emocional de Goleman, seguido por una somera revisión de la motivación.

Inteligencias múltiples e inteligencia emocional

En 1983, Howard Gardner publica su obra titulada *Frames of mind* en la que postula la teoría de las inteligencias múltiples. La teoría de las inteligencias múltiples surge como resultado de la insatisfacción de Gardner con la noción de que la inteligencia es algo que puede ser medido o representado a través del coeficiente intelectual (Pound, 2005). Para Howard Gardner la inteligencia es la habilidad de resolver problemas o crear productos valiosos dentro de uno o más entornos culturales, y dentro de su teoría propone que existen al menos siete tipos de inteligencia (Brualdi, 1998):

1. *Inteligencia lingüística*, la capacidad para usar palabras de manera efectiva, sea en forma oral o de manera escrita. Esta inteligencia incluye la habilidad para manipular la sintaxis o significados del lenguaje o usos prácticos del lenguaje.

2. *Inteligencia musical*, la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía, el timbre o el color tonal de una pieza musical.

3. *Inteligencia lógico-matemática*, la capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las funciones y las abstracciones.

4. *Inteligencia espacial*, la habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos.

5. *Inteligencia corporal-kinestésica*, la capacidad para usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos y la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas. Esta inteligencia incluye habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad así como las capacidades auto-perceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes.

6. *Inteligencia interpersonal*, la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones, y los sentimientos de otras personas.

7. *Inteligencia intrapersonal*, el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia

incluye tener una imagen precisa de uno mismo, poseer conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos, y la capacidad para la autodisciplina, la auto comprensión y la autoestima.

De acuerdo con Gardner, cada persona posee una mezcla distinta de estas inteligencias, pero dicha mezcla no es fija, sino que puede variar a través de la exposición a experiencias que estimulen el desarrollo de las mismas.

Posteriormente, Goleman desarrolla el concepto de *inteligencia emocional*, que se refiere a la capacidad de comprender los sentimiento de otros, manejar las emociones en relación a quienes nos rodean y ser capaz de persuadir y dirigir a otros (Pound, 2005).

Según Goleman (1995, p. 61), el papel de las emociones en la forma que se procesa la información ha sido ignorado por los científicos, pues consideran que “las emociones no tienen cabida en la inteligencia y sólo empañan nuestra imagen de la vida mental”.

Para Goleman (1995) las competencias emocionales son el conjunto de habilidades y atributos, como el autoconocimiento, la empatía, el autocontrol, y el manejo de la ira, que permiten experimentar y manejar las emociones de forma productiva. Asimismo, señala que la alfabetización emocional, reporta resultados positivos en cuanto al comportamiento de los niños dentro y fuera del aula, así como en su habilidad para aprender. Entre estos beneficios se encuentran:

- Mejora en el reconocimiento y la designación de las propias emociones
- Mayor tolerancia ante las *frustraciones*, y control del enojo
- Más sentimientos positivos sobre ellos mismos, la escuela y la familia
- Mejor manejo del *estrés*
- Más *responsabilidad*

- Mayor capacidad de *concentrarse* en la tarea
- Mayor capacidad para comprender el *punto de vista* de otra persona
- Mejora de la *empatía*
- Mejora de la capacidad de *escuchar*
- Mayor *cooperación*, ayuda y actitud de compartir
- Mejores calificaciones en las pruebas de *rendimiento* académico

Motivación

La motivación se define como el conjunto de creencias y emociones que determinan y dirigen el comportamiento (Martin y Dowson, 2009). Para Díaz-Barriga y Hernández (2002, p.69), motivación en el contexto escolar, significa “estimular la voluntad de aprender”.

Que el estudiante desee aprender es fundamental para que el aprendizaje ocurra (Burnham, 2008). Es decir, la motivación es uno de los factores que determinan la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el salón de clases, la motivación depende de diversos factores (como se muestra en la figura 2) entre los que destacan aquéllos relacionados con el alumno, como las expectativas del logro y las atribuciones de éxito y fracaso.

La motivación depende de factores relacionados con:			
El alumno	El profesor	El Contexto	La Instrucción
Tipo de metas que establece	Actuación pedagógica	Valores de la comunidad	Aplicación de principios motivacionales para diseñar la enseñanza y la evaluación
Expectativas de logro	Manejo interpersonal	Proyecto educativo y currículo	
Atribuciones de éxito o fracaso	Mensajes y retroalimentación con los alumnos	Clima del aula	
Habilidades de estudio, planeación y autodominio	Expectativas	Influencias familiares y culturales	
Manejo de la ansiedad	Comportamiento que modela		
Autoeficacia	Formas de recompensa y sanción		

Figura 2. Factores involucrados en la motivación para el aprendizaje (Adaptado de Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.72)

Los estudiantes motivados muestran interés en las actividades de enseñanza-aprendizaje y comprenden la relevancia de las mismas. Se ha encontrado que existe una correlación positiva entre aprovechamiento y motivación, (Hernández, 1991); es decir, a mayor motivación corresponden mejores calificaciones.

La motivación puede ser intrínseca o extrínseca. La motivación *intrínseca* se relaciona con el interés personal que siente el individuo por realizar una tarea; la realización de la tarea le produce al individuo un placer en sí mismo, independientemente de factores externos, como incentivos o castigos.

Por su parte, la motivación *extrínseca* se relaciona con factores externos a la actividad: el beneficio o recompensa que se genera a partir de la realización de la tarea, por ejemplo, lograr buenas calificaciones, ganar un premio o evitar un castigo por parte de los padres.

A partir del enfoque conductista es posible explicar las fuentes de la motivación extrínseca, así como los mecanismos que permiten incrementar las conductas deseables y reducir las conductas indeseables.

Las conductas pueden tener cuatro consecuencias posibles, o reforzadores (Reeve, 1994):

- a) Refuerzo positivo. Es cualquier estímulo que, cuando está presente, aumenta las probabilidades de que se dé una conducta.
- b) Refuerzo negativo. Es cualquier estímulo que, una vez terminado, aumenta la probabilidad de que se produzca una conducta.
- c) Castigo. Es cualquier estímulo que, cuando está presente, disminuye la probabilidad de que se produzca una respuesta. Hay dos tipos de castigo: 1) el castigo que

implica la imposición de un estímulo aversivo, y 2) el castigo que representa la retirada de las consecuencias positivas.

d) Extinción (o no refuerzo). Es el fin de un estímulo que anteriormente reforzaba una conducta.

Los refuerzos positivos incrementan la frecuencia de respuestas apetitivas y los refuerzos negativos, las respuestas de huida (reducción o eliminación de una estimulación aversiva) y evitación (prevención de la estimulación aversiva), pero ambos *incrementan* la posibilidad de que se produzca una conducta. Por su parte, el castigo y la extinción *reducen* la conducta.

Reeve (1994) señala que el refuerzo positivo es más efectivo y más deseable que el castigo en la modificación de la conducta, en tanto que Skinner (Hernández, 1991) no está de acuerdo con la utilización del castigo, pues tiene un efecto temporal breve, produce conductas emocionales indeseables y el castigador puede quedar convertido en un refuerzo secundario negativo.

Síntesis

La utilización de grupos homogéneos es una práctica de enseñanza que se remonta a la segunda mitad del siglo XIX, cuando se intentó proporcionar a los estudiantes de educación básica de San Luis, Missouri, una forma de rápido avance para concluir sus estudios. Poco después, la práctica se fue adaptando con la intención de proporcionar a todos los estudiantes, independientemente de su nivel de desarrollo de habilidades, una enseñanza más adecuada a sus necesidades.

A partir del siglo XX se han realizado numerosos estudios para determinar la pertinencia de esta forma de segregación de los estudiantes, sin obtener resultados contundentes que permitan tomar decisiones sobre su permanencia o extinción como estrategia de enseñanza en las aulas modernas.

Si bien han surgido estrategias de enseñanza alternas, que también se basan en la interacción social para el aprendizaje, como es el caso del trabajo cooperativo, los maestros en escuelas primarias inglesas siguen utilizando los grupos homogéneos para las clases medulares del currículo (matemáticas e inglés), en combinación con grupos heterogéneos para materias como geografía, arte y diseño, diseño y tecnología, historia, tecnologías de la información y la comunicación, educación física, ciencias y educación religiosa.

Los aspectos expuestos en este capítulo, proporcionarán el marco de referencia para la explicación de los hallazgos del presente estudio.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se presenta la metodología empleada para dar respuesta a las preguntas de investigación. En primer término se especifica el enfoque metodológico utilizado, seguido por el contexto en el que se llevó a cabo la investigación. Enseguida se describen los participantes y el procedimiento que se siguió para la recopilación y análisis de información. Finalmente, se presenta una síntesis del capítulo.

Enfoque metodológico

Para responder a la pregunta central de la presente investigación se utilizó un enfoque cualitativo, en el que, según Bryman (2008), se enfatizan las palabras y no las cantidades, tanto en la recolección, como en el análisis de datos. Dada la naturaleza de las preguntas de investigación planteadas en el capítulo 1 del presente documento, resultaba natural la utilización del enfoque cualitativo.

Dentro del enfoque cualitativo, se utilizó una combinación de los métodos de observación, análisis conversacional, análisis de huellas y entrevista.

La observación y el análisis conversacional, las cuales se describen más adelante, hicieron posible la recolección de información en torno a los cambios en el comportamiento, así como las dificultades, que experimentan los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades, al trabajar en grupos heterogéneos y homogéneos. Estos dos métodos también permitieron recolectar información para determinar la presencia -o

ausencia- de los componentes básicos del trabajo cooperativo al interior de los grupos homogéneos y heterogéneos.

Por su parte, el método de análisis de huellas permitió evaluar el aprovechamiento de los niños cuando trabajaron, tanto en grupos heterogéneos, como homogéneos. Para efectuar dicha evaluación se realizó un análisis de contenido de los trabajos escritos que produjeron los niños en la fase de recolección de datos.

Finalmente, la entrevista se utilizó para recolectar las impresiones de la maestra de grupo en torno a lo ocurrido durante la investigación. Esto con la finalidad de tener la opinión de una experta en el campo educativo quien, además, conoce mejor a los alumnos participantes, por lo que pudo aportar información relevante para la interpretación de los resultados.

Contexto

Para llevar a cabo esta investigación, se contó con el apoyo de la directora y de la maestra titular de *Year 2* (equivalente a primero de primaria en México) de una escuela primaria pública ubicada en una pequeña villa en el corazón de Inglaterra.

Se trata de una escuela primaria de tamaño promedio (183 alumnos). La escuela da servicio a los niños de la villa en la que está ubicada, así como a otros pueblos y villas de alrededor, cuyos habitantes son, en su mayoría, europeos blancos de habla inglesa. La proporción de estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje es ligeramente inferior a la media nacional, pero existe una proporción ligeramente mayor de alumnos con necesidades especiales de educación (por ejemplo, alumnos con discapacidades físicas, con síndrome de déficit de atención, disléxicos, autistas, que hablan inglés como

lengua adicional, o talentosos o superdotados). El número de estudiantes con derecho a recibir comidas gratuitas en la escuela está por debajo del promedio nacional, (lo cual indica un nivel socioeconómico de los alumnos de medio a medio-alto). Muy pocos alumnos ingresan o dejan la escuela durante el año académico (OFSTED, 2008).

En el año 2008, la escuela se hizo acreedora al premio *Activemark* por la participación de sus alumnos en actividades deportivas (OFSTED, 2008). En ese mismo año, la institución obtuvo el estatus de *National Healthy School*. Este estatus es otorgado por el Servicio Nacional de Salud (*National Health Service*) por promover el bienestar físico y emocional de los alumnos.

La misión de la escuela es “proporcionar una educación de calidad y profundidad, en un ambiente cristiano, que desarrolle niños felices, seguros de sí mismos, con mentes inquisitivas y que se preocupen por los demás”.

La escuela primaria en cuestión cuenta con 7 salones de clase, uno para cada grado, más un salón para *Reception* (equivalente a pre-escolar). El salón de *Year 2* contiene 5 mesas rectangulares con capacidad para 6 niños cada una, un escritorio para la maestra, una computadora con acceso a Internet y con conexión a un pizarrón interactivo, un pizarrón blanco, estantes para acomodar libros, lápices, tijeras, papel y otros materiales didácticos, y un espacio libre frente a los pizarrones en el que toda la clase puede sentarse para actividades de grupo, como escuchar la lectura de un libro, o entonar una canción.

La escuela también cuenta con cubículos contiguos a los salones de clases en los que los niños pueden tomar parte en actividades individuales o en grupos pequeños, como por ejemplo, sesiones de lectura individual o de apoyo para los niños que tengan dificultades en alguna de las áreas del currículo. *Year 2* comparte un cubículo con *Year 1*. Dicho

cubículo tiene grandes ventanales que permiten a las maestras de ambos grupos ver lo que sucede en su interior desde los salones de clase.

En un área adyacente al salón de clases de *Year 2* se encuentran los sanitarios y el *cloakroom*, un espacio en que cada niño tiene un área designada para colgar sus abrigos y colocar su mochila y uniformes de deportes.

La escuela cuenta también con una pequeña biblioteca y un laboratorio para llevar a cabo actividades relacionadas con ciencias o artes. Asimismo, la primaria está equipada con una sala de cómputo.

La hora de entrada es a las 8:50am. Los maestros pasan lista y a las 9:00am los niños acuden al salón de usos múltiples, en que la directora o alguno de los maestros dirige una sesión plenaria de aproximadamente 15 min, en la que se discuten temas de diverso índole y de relevancia para la escuela, como por ejemplo, valores o seguridad vial. Los viernes esta sesión es más prolongada, pues se otorgan premios a los alumnos que, por sus méritos –académicos o no- han sido nombrados “estrellas de la semana”. Las clases terminan a las 3:30 pm. Los niños tienen dos recesos, uno en la mañana y otro al medio día, y tienen un horario para *el lunch*, el cuál es servido en el salón de usos múltiples, que lo mismo puede funcionar como comedor, auditorio o gimnasio.

Las maestras titulares de grupo cuentan con el apoyo de una maestra asistente y, en algunos casos, también de padres de familia, voluntarios o de estudiantes que realizan prácticas y proyectos en la escuela. La escuela está íntimamente relacionada con la comunidad a la que pertenece y, en conjunto, organizan actividades de corte social, cultural e incluso, religioso, como son los festivales de la cosecha en octubre, o los servicios de Semana Santa o de Navidad.

En cuanto a las instalaciones exteriores, la escuela cuenta con un espacio abierto con juegos y bancas al que los niños tienen acceso durante los recesos, un campo en el que se realizan actividades deportivas y un aula al aire libre.

Participantes

En el presente estudio se utilizó un muestreo de casos-tipo. Este tipo de muestreo se utiliza “en investigaciones de tipo cualitativo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p. 397). La investigación se centró en casos-tipo de alumnos con bajo nivel de desarrollo de habilidades en el área de inglés.

Para realizar la investigación se necesitaban dos grupos, uno homogéneo, y uno heterogéneo. El grupo homogéneo ya estaba conformado de forma previa a la investigación, y es aquél en que –habitualmente– los niños de bajo nivel de desarrollo de habilidades en el área de inglés trabajan durante las clases de dicha materia.

Dicho grupo (Tabla 1) está conformado por 6 integrantes: 5 niños y una niña, y fueron asignados al mismo con base en las evaluaciones de la maestra, en las que se consideran diversos elementos, como exámenes y la observación del trabajo cotidiano de los alumnos. Con esta información, la profesora puede ubicarlos en el nivel que mejor describa su desempeño académico en el área de inglés, así como en un grupo homogéneo de trabajo. Es pertinente señalar que ninguno de los niños en este grupo posee necesidades especiales de educación.

Tabla 1

Alumnos participantes en la primera sesión de la fase de recolección de datos.

Grupo homogéneo	
Alumno ^a	Nivel ^b
Ernest	1b
Karen	2c
Jacob	1a
Thomas	1b
<u>Henry</u>	1b
<u>Leonard</u>	1b

Las negritas indican a los *alumnos focales*. El subrayado indica a los *alumnos de control*.

^a Los nombres utilizados son pseudónimos.

^b Nivel alcanzado en el área de inglés, específicamente en escritura (con respecto a los objetivos de aprovechamiento determinados en el Currículo Nacional para niños de *Year 2*; (anexo 1), de acuerdo con las evaluaciones (exámenes y observación cotidiana) realizadas por la maestra de grupo.

Tabla 2

Alumnos participantes en la segunda sesión de la fase de recolección de datos.

Grupo homogéneo		Grupo heterogéneo	
Alumno ^a	Nivel ^b	Alumno ^a	Nivel ^b
		Ernest	1b
		Karen	2c
Jacob	1a	Emily	2a
Thomas	1b	Jack	2a
Henry	1b	Matthew	2b
Leonard	1b	Kiley	2b

En el grupo homogéneo, las negritas indican a los *alumnos de control*; mientras que, en el grupo heterogéneo, indican a los *alumnos focales*.

^a Los nombres utilizados son pseudónimos.

^b Nivel alcanzado en el área de inglés, específicamente en escritura (con respecto a los objetivos de aprovechamiento determinados en el Currículo Nacional para niños de *Year 2*; ver anexo 1), de acuerdo con las evaluaciones (exámenes y observación cotidiana) realizadas por la maestra de grupo.

Para conformar el grupo heterogéneo (Tabla 2), se seleccionaron, como *alumnos focales*, a dos niños del grupo homogéneo: Ernest y Karen. Ernest es un representante típico (caso-tipo) de los niños con bajo nivel de desarrollo en el área de inglés y posee el mismo nivel de escritura que otros tres de sus compañeros de grupo (1b). Por su parte, Karen (otro caso-tipo de estudiante con bajo nivel de desarrollo en el área de inglés) posee un nivel de escritura considerablemente más elevado (2c), en comparación con su nivel de lectura (1a), por lo que se consideró que sería interesante observar su desempeño al interior de un grupo heterogéneo.

Los otros cuatro miembros del grupo (se decidió dejar constante el número de integrantes) son casos-tipo de estudiantes con alto nivel de desarrollo de habilidades y nivel promedio de desarrollo de habilidades, respectivamente. Dichos miembros son también los alumnos que la escuela ha definido como puntos de comparación y referencia (*benchmark*) para los niños de alto nivel de desarrollo de habilidades (Emily y Jack), así como de nivel promedio de desarrollo de habilidades (Matthew y Kiley) en *Year 2*, para el ciclo escolar en curso.

Los alumnos seleccionados como puntos de comparación y referencia son aquéllos cuyo aprovechamiento se encuentran justo en el nivel medio dentro de su grupo de habilidad. Su desempeño es monitoreado de forma minuciosa y sus resultados sirven para comparar el progreso que logra el resto de los niños que poseen su mismo nivel de desarrollo de habilidades.

Por otra parte, durante la segunda sesión, los cuatro niños restantes del grupo homogéneo original, realizaron la misma actividad que los niños del grupo heterogéneo. De entre los niños de dicho grupo homogéneo, se seleccionó a Henry y Leonard como

alumnos de control (Tabla 2), para comparar su desempeño con el de los alumnos focales. Los alumnos de control poseen el mismo nivel de escritura que uno de los alumnos focales (Ernest), así como de otro de los miembros del grupo homogéneo (Thomas).

Procedimiento

A continuación se describen los diferentes pasos que se siguieron para la realización de la presente investigación.

Inmersión de la investigadora en el contexto

Doce meses antes de la recolección de datos, la investigadora comenzó a tomar parte en las actividades de los alumnos de *Year 2*. En un primer momento, asistió una vez a la semana por espacio de aproximadamente hora y media para escuchar a los niños leer los libros que la maestra les asigna de forma semanal. Posteriormente, la investigadora trabajó como asistente de maestra una vez a la semana de 9:00 a 15:30h. Asimismo, participó en eventos extraescolares, como visitas al teatro y al zoológico. Después de este tiempo, los alumnos se habían familiarizado con la presencia de la investigadora dentro del salón de clases.

Al realizar este proceso de inmersión, se buscó atenuar posibles efectos adversos, como *el efecto de conejillo de Indias* mencionado por Bryman (2008), en el que los sujetos participantes se comportan de forma distinta a la normal, por el hecho de saber que están siendo observados.

Diseño de los instrumentos

A continuación se describen las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de información.

a) *Observación participante no estructurada*. Se dice que la técnica de observación que se utilizó para este trabajo de investigación es *participante*, porque la investigadora fungió como asistente de maestra al momento de realizar las observaciones. Es decir, la investigadora se integró al grupo objeto de estudio y participó en las actividades del mismo (Giroux y Tremblay, 2004).

Asimismo, se dice que se trata de observación *no estructurada* – también denominada libre- porque no se utilizó una plantilla de observación (Giroux y Tremblay, 2004). Esto debido a que uno de los propósitos de la presente investigación consistía en *identificar* cambios en el comportamiento de los niños, así como posibles dificultades que estos últimos pudieran enfrentar al trabajar en grupos heterogéneos. Por lo tanto, los comportamientos a observar no estaban determinados de antemano. Se mantuvo una mente abierta y se anotaron, al finalizar cada sesión, aquellos comportamientos y actitudes que la investigadora consideró relevantes para el logro de los objetivos planteados.

b) *Análisis conversacional (AC)*. El AC se define como “el análisis minucioso de la conversación tal y como ocurre en situaciones naturales” (Bryman, 2008, p. 494).

A través de este instrumento se recopiló información que permitiera: a) identificar y describir cambios en el comportamiento de los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades cuando trabajan en grupos heterogéneos, en comparación con su comportamiento al trabajar en grupos homogéneos; b) determinar si están presentes los

componentes básicos del trabajo cooperativo, tanto al interior de los grupos homogéneos como de los heterogéneos; y c) identificar posibles dificultades que los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades puedan enfrentar al trabajar en grupos heterogéneos.

El AC requiere que las conversaciones entre los participantes sean transcritas de forma detallada. Para ello, las interacciones entre los estudiantes, al trabajar en los grupos homogéneo y heterogéneo, fueron video-grabadas durante la fase de recolección de datos, y después transcritas para su posterior análisis. La notación básica utilizada en la transcripción incluye los siguientes símbolos (Bryman, 2008):

- .hh Letras “h”, precedidas por un punto indican una inhalación. Si el punto no está presente, se trata de una exhalación.
- Pe:ro Dos puntos indican que se alargó la sílaba precedente. Más de dos puntos indican una mayor prolongación, por ejemplo, pe:::::ro
- (0.5) Un número entre paréntesis indica la duración de un período de silencio. Generalmente se mide en décimas de segundo. Así, (0.5) indica un silencio por espacio de cinco décimas de segundo.
- eran otros El subrayado indica un énfasis por parte del emisor.
- (.) Indica una pausa muy corta.

c) *Análisis de contenido*. El análisis de contenido sirve para analizar las características de documentos escritos (Giroux y Tremblay, 2004). En este caso, se analizaron y evaluaron los trabajos escritos que los alumnos focales (Ernest y Karen) produjeron durante la fase de recolección de datos, con el fin de determinar si el trabajo en un grupo heterogéneo tuvo un efecto positivo sobre el aprovechamiento que

obtuvieron en la materia de inglés y, específicamente, en el área de escritura. Asimismo, se evaluaron los trabajos de los alumnos de control (Henry y Leonard), con la finalidad de comparar su desempeño con el de los alumnos focales.

Para evaluar los trabajos escritos se diseñó una rejilla de análisis de contenido (Anexo 3), con base en parámetros que pueden ser inferidos a partir de los objetivos de aprovechamiento -en el área de escritura- determinados en el Currículo Nacional Inglés (Anexo 1).

Por otra parte, es conveniente mencionar que todos los alumnos participantes ignoraban que los trabajos originados durante la fase de recolección de datos serían analizados como fuentes de información para la presente investigación, y por lo tanto, se esperaba que éstos no alteraran de forma alguna la manera natural en la cual trabajarían, y por consiguiente la calidad de su trabajo escrito. Por consiguiente, la validez del análisis de dichos trabajos no se vio afectada por este factor.

d) *Entrevista*. Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010) definen a la entrevista como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona y otra u otras; mientras que Giroux y Tremblay (2004, p. 177) señalan que “la entrevista permite profundizar en el pensamiento de una persona”.

Originalmente se había planeado realizar una entrevista semiestructurada (en la que se utiliza una guía de temas o preguntas, pero se tiene la libertad de incluir otras, según sea necesario) con la maestra de grupo con la finalidad de recoger sus impresiones en torno a la investigación. Sin embargo, a causa de sus múltiples ocupaciones, resultó más conveniente enviarle un cuestionario con las preguntas que se habían preparado como guía para la entrevista.

Aunque ya no fue posible interactuar con la maestra y, junto con ella, explorar otros aspectos relevantes para la investigación, a través del cuestionario se recolectó información muy valiosa para la interpretación de los resultados, en particular en torno a los cambios en el comportamiento de los niños y a la presencia/ausencia de los elementos básicos del trabajo cooperativo.

El cuestionario junto con las respuestas proporcionadas por la maestra de *Year 2*, se muestran en el Anexo 7. En dicho anexo es posible observar que las primeras cuatro preguntas giran en torno a la utilización de grupos homogéneos para la enseñanza y su experiencia como maestra. Las siguientes diez preguntas se refieren a su percepción en cuanto a lo sucedido durante la fase de recolección de datos, así como su opinión sobre las posibles causas de los resultados obtenidos.

Piloteo de los instrumentos

La observación participante y el análisis conversacional no pueden ser piloteados, sin embargo, se redactó una lista de indicadores para guiar el análisis de la información recopilada a través de estos instrumentos y no perder de vista los objetivos de la investigación (Anexo 2).

Por otra parte, la rejilla de análisis de contenidos se utilizó para evaluar –previo a la fase de recolección de datos - escritos producidos por alumnos de *Year 2* bajo condiciones normales de trabajo. Los resultados obtenidos a través de dicha rejilla fueron comparados con las calificaciones otorgadas por la maestra de grupo, con el objetivo de verificar la confiabilidad del instrumento.

Las preguntas para la entrevista no fueron piloteadas, porque no se consideró necesario.

Aplicación de los instrumentos

La recolección de datos fue realizada en dos sesiones. En la primera sesión se les asignó a Ernest y Karen un ejercicio de escritura (Anexo 4) en el que trabajaron dentro del grupo homogéneo del que habitualmente forman parte cuando realizan trabajos del área de inglés. Para la segunda sesión, se conformó un grupo heterogéneo en el que se integraron alumnos de diferente nivel de desarrollo de habilidades, como se indica en la tabla 2. Cabe mencionar que los niños trabajaron en esta configuración durante todas las clases de inglés en las dos semanas anteriores al día en que se realizaron las observaciones.

Ambas sesiones fueron video-grabadas y la investigadora tomó parte (observación participante) en las actividades de los niños como asistente de maestra, papel en el cuál, los alumnos estaban acostumbrados a verla involucrada.

Al finalizar cada sesión, se recopilaron los trabajos escritos que los alumnos produjeron (para después realizar el análisis de contenido) y se tomaron notas sobre aspectos relevantes para la investigación. Posteriormente, se evaluaron los trabajos escritos de los niños conforme a la rejilla de análisis de contenidos y se transcribieron las interacciones video-grabadas de los alumnos para proceder al análisis conversacional.

Finalmente, se le envió a la maestra de *Year 2* (vía correo electrónico) el cuestionario que se había preparado para entrevistarla. Una vez recibidas sus respuestas, se procedió a analizarlas.

Análisis de datos

La información recabada a partir de la observación participante, el análisis conversacional y la entrevista fue minuciosamente analizada y organizada en torno a las siguientes categorías:

- a) Cambios en el comportamiento de los niños
- b) Interdependencia positiva
- c) Interacción promocional cara a cara
- d) Responsabilidad y valoración personal
- e) Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños
- f) Procesamiento en grupo
- g) Dificultades que enfrentan los niños

Asimismo, se buscaron patrones, coincidencias y cambios significativos en el comportamiento de los niños participantes, que permitieran dar respuesta a las preguntas de investigación.

Finalmente, el análisis de contenido permitió comparar la calidad de los escritos producidos por los alumnos participantes, y determinar si el aprovechamiento de estos últimos, en el área de inglés (lenguaje escrito), se vio favorecido o no, al trabajar en un grupo heterogéneo.

Síntesis

Para responder a la pregunta central de la presente investigación se utilizó un enfoque metodológico de corte cualitativo, utilizando una combinación de los métodos de observación, análisis conversacional, análisis de huellas y entrevista. Dentro del método de análisis de huellas, se utilizó la técnica de análisis de contenido.

La investigación se llevó a cabo en un grupo de *Year 2* (equivalente a primero de primaria en México) de una escuela primaria pública ubicada en una pequeña villa en el corazón de Inglaterra.

De este grupo, 10 niños con diferentes niveles de desarrollo de habilidades en el área de inglés, tomaron parte en la fase de recolección de datos. Se consideraron dos alumnos focales. El primero de ellos fue seleccionado por ser un representante típico de los niños con bajo nivel de desarrollo en el área de inglés; mientras que la segunda alumna focal, también un caso-tipo de estudiante con bajo nivel de desarrollo de habilidades en el área de inglés, posee un nivel de escritura considerablemente más elevado, en comparación con su nivel de lectura, por lo que se consideró interesante observar su desempeño al interior de un grupo heterogéneo. Asimismo, se seleccionaron dos alumnos de control (de bajo nivel de desarrollo de habilidades), los cuáles trabajaron en grupos homogéneos a lo largo de la fase de recolección de datos.

La recolección de datos se realizó en dos fases. En la primera, los alumnos focales produjeron un trabajo escrito en su habitual grupo homogéneo. Mientras que, para la segunda fase, los alumnos focales fueron agrupados con otros cuatro niños (dos de alto nivel de desarrollo y dos de nivel de desarrollo promedio, en el área de inglés) y se les pidió que realizaran una nueva actividad de escritura.

Gran parte del análisis de información se centró en los alumnos focales, pero los datos referentes a los alumnos de control, sirvieron como punto de comparación para la interpretación de los resultados.

El presente capítulo es de suma importancia, puesto que proporciona las bases sobre la forma en que se recopiló y analizó la información necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Capítulo 4. Análisis de Resultados

En este capítulo se presentan los principales hallazgos obtenidos, intentando dar respuesta a las preguntas de investigación. Se comienza recapitulando algunos aspectos de la realización de las actividades de escritura por parte de los alumnos que participaron en el proyecto. A continuación se analizan los cambios observados en el comportamiento de los niños cuando trabajaron en grupos homogéneos y heterogéneos, se determina la presencia de los componentes básicos del trabajo cooperativo, se examinan las dificultades que enfrentaron los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades al trabajar en grupos heterogéneos y se presentan los resultados de la evaluación del aprovechamiento de los alumnos focales. Finalmente, se presenta una síntesis del capítulo.

Sobre la realización de las actividades de escritura

Como se mencionó en el capítulo 3, los alumnos focales (Karen y Ernest) trabajaron en un grupo homogéneo durante la primera sesión de la fase de recolección de datos y en un grupo heterogéneo durante la segunda sesión.

La primera sesión se llevó a cabo el día 6 de Mayo de 2010 y tuvo lugar durante la mañana (de 9:00 a 12:00h, con un receso de 15 minutos). Como se describe en el anexo 4, los primeros noventa minutos de clase fueron dedicados a una serie de actividades de preparación que tenían como finalidad que los alumnos:

- a) se familiarizaran con el cuento "*Morris plays hide and seek*" de Vivian French (2005)

- b) repasarán el uso de comillas en un diálogo y los componentes estructurales básicos de una historia (inicio, problema, fin)
- c) identificarán adjetivos calificativos dentro de la historia objeto de estudio y pensarán en otros adjetivos adecuados para describir al personaje central (*Morris*)
- d) proporcionar a los niños la oportunidad de pensar en un tema en torno al cual construir su propia historia

Durante este tiempo los 30 niños del grupo estuvieron sentados en el piso alrededor de la maestra, de forma que tuvieran una buena visibilidad tanto del pizarrón interactivo, en que se proyectó el cuento "*Morris plays hide and seek*" (French, 2005), como del pizarrón blanco, en el cual la maestra fue escribiendo las aportaciones relevantes de los alumnos (por ejemplo, adjetivos calificativos, actividades que *Morris* podría realizar) y donde también, desde el inicio de la clase, se encontraban anotados el objetivo de aprendizaje y los criterios de evaluación de la actividad (ver anexo 4).

Al concluir las actividades de preparación, los niños regresaron a sus lugares habituales de inglés, es decir, a sus grupos homogéneos de trabajo. En la figura 3 se muestra la distribución de los participantes y la investigadora en torno a una de las mesas rectangulares disponibles en el salón de clases. Asimismo, se muestra la posición relativa de una de las cámaras de video utilizadas para grabar la sesión (a manera de respaldo, la investigadora también utilizó la cámara de un *i-phone*, el cual estuvo en su poder durante todo el tiempo que duró la filmación y que proporcionó una mejor calidad de sonido, en comparación con la cámara de pie, a causa de su cercanía con los participantes).

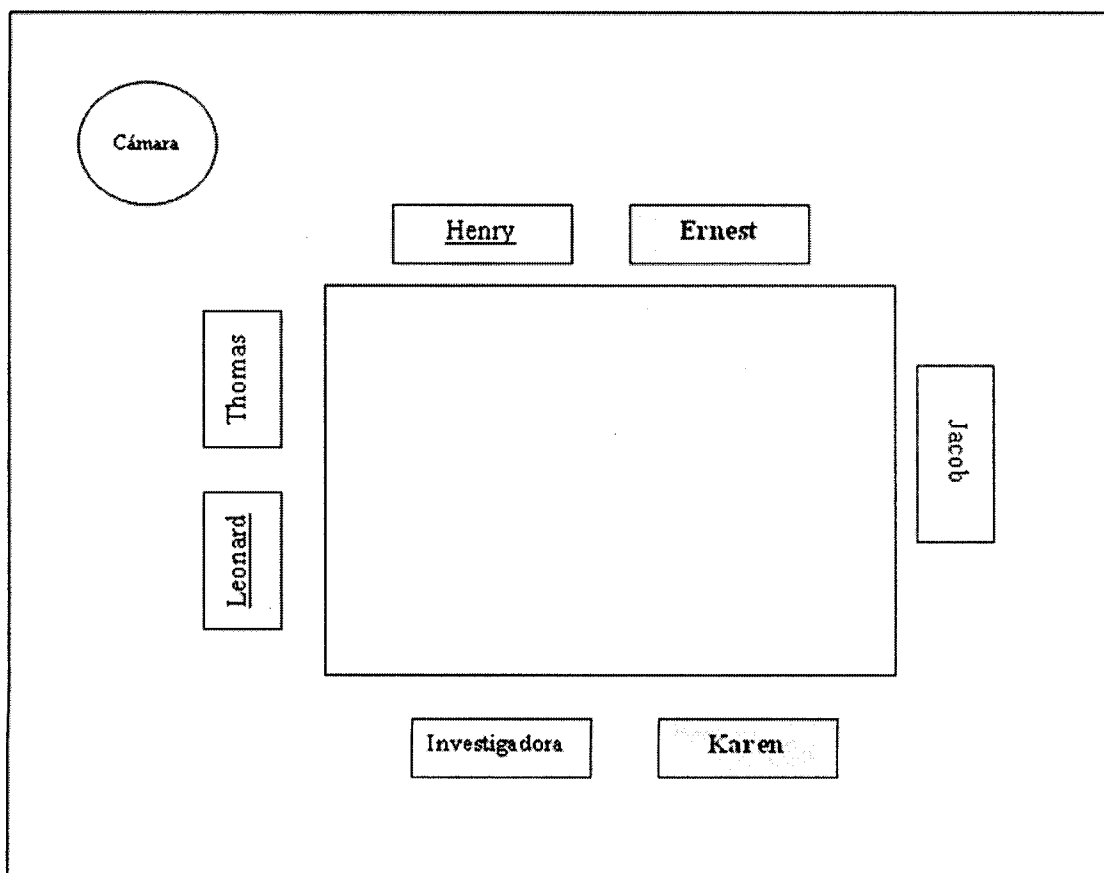


Figura 3. Distribución de los alumnos del grupo homogéneo (primera sesión).

Los niños tuvieron 30 minutos para escribir su propia historia en el estilo de Vivian French, en la que el personaje central sería *Morris* (como en el cuento "*Morris plays hide and seek*", de dicha autora), quien debería realizar alguna actividad que le permitiese bajar de peso.

A partir del día siguiente los alumnos focales trabajaron durante las clases de inglés en un grupo heterogéneo, como se definió en la metodología.

La segunda sesión se llevó a cabo 2 semanas después, el día 20 de mayo de 2010 (de 14:00 a 15:15h). No fue posible esperar más tiempo entre una sesión y otra debido a que la maestra de grupo sería sustituida por una estudiante de pedagogía durante los últimos meses del ciclo escolar. Puesto que la estudiante debía seguir ciertos lineamientos que le

permitiesen lograr su certificado, no sería posible pedirle que modificara la planeación de sus clases para darle cabida al presente trabajo de investigación.

La maestra dedicó los primeros 45 minutos de la clase a realizar una serie de ejercicios de preparación (Anexo 4) que permitieran a los niños:

- a) repasar el uso de comillas en un diálogo
- b) identificar sinónimos de la palabra *said* (dijo)
- c) recordar que, al introducir un nuevo personaje, es necesario comenzar un párrafo nuevo
- d) clarificar sus ideas para redactar su historia
- e) recibir sugerencias, por parte de sus compañeros, sobre cómo mejorar su historia

Para la realización de todas estas actividades, los niños estuvieron sentados alrededor de una mesa circular como se muestra en la figura 4. Cabe mencionar que la mesa es diferente debido a que, para tratar de evitar el ruido proveniente del resto del grupo y obtener una mejor calidad en el sonido de la grabación, se decidió que el grupo heterogéneo trabajaría en un cubículo adyacente al salón de clases. Dicho cubículo es a diario utilizado por los niños para la realización de actividades de aprendizaje de forma individual o en grupos pequeños, por lo que los alumnos están perfectamente familiarizados con dicho espacio. La maestra iba y venía del salón de clases al cubículo para proporcionar instrucciones, mientras la investigadora permaneció durante toda la sesión junto con los niños.

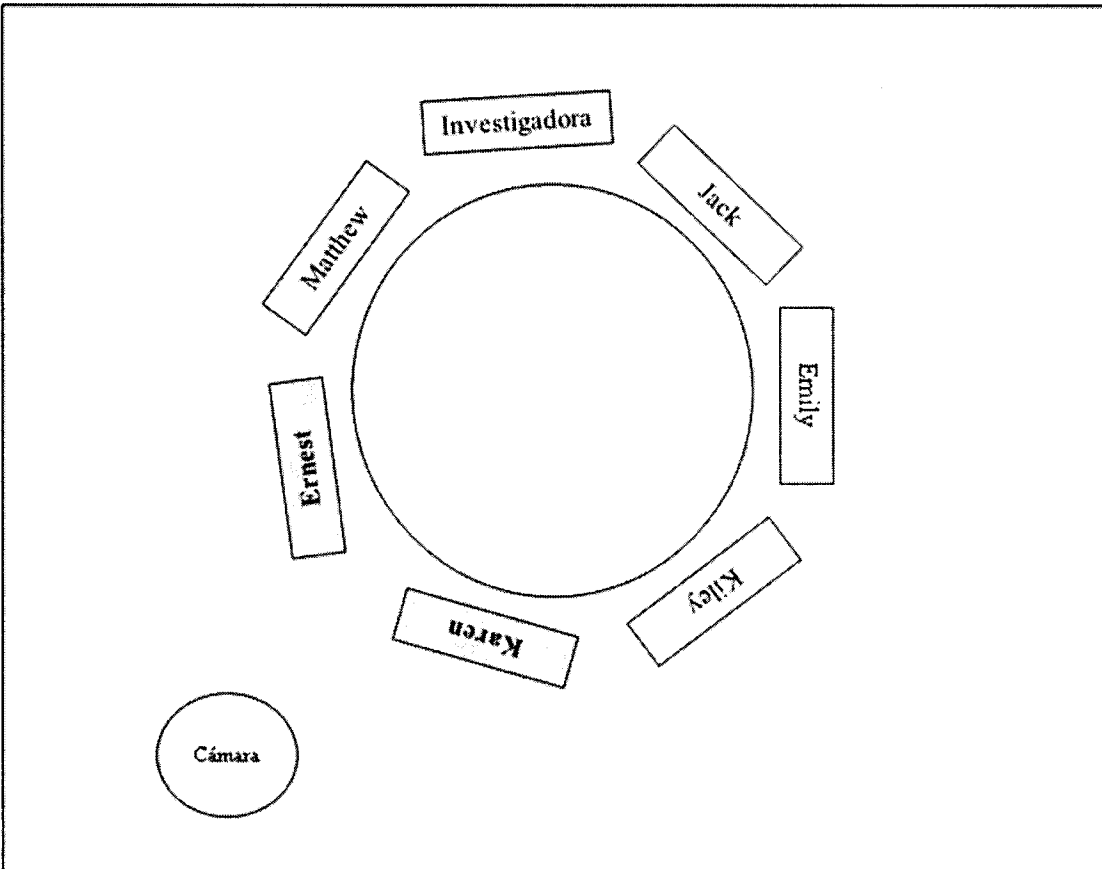


Figura 4. Distribución de los alumnos del grupo heterogéneo (segunda sesión).

Al concluir estas actividades, los niños tuvieron –como en la primera sesión- 30 minutos para redactar su historia.

Cambios en el comportamiento de los niños

La primera pregunta subordinada de investigación planteada en el presente estudio es ¿Cuáles son los cambios en el comportamiento de los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades cuando trabajan en grupos heterogéneos, en comparación con su comportamiento al trabajar en grupos homogéneos?

Para dar respuesta a esta pregunta no se contaba con una serie de indicadores establecidos de antemano, sino que, de forma posterior a la fase de recolección de datos, se analizó la información recabada mediante la observación y el análisis conversacional y se buscaron puntos de comparación. A partir de ello se definieron 3 categorías de análisis: Iniciación de la actividad, Emisión de opiniones/Petición de ayuda y Concentración en la tarea. A continuación se describen los hallazgos realizados al contrastar el comportamiento de los niños, en los grupos homogéneo y heterogéneo, en función de dichas categorías.

Iniciación de la actividad

A los integrantes del grupo homogéneo les costó mucho trabajo *iniciar la actividad*. Si bien normalmente la investigadora fungía como asistente de maestra, proporcionando apoyo a los niños que así lo requirieran, la intención original era intervenir lo menos posible durante la fase de recolección de datos, de forma que las interacciones entre los miembros del grupo homogéneo no se vieran influenciadas por su presencia.

Sin embargo, desde un principio los niños del grupo homogéneo se mostraron distraídos y poco seguros sobre lo que tenían que realizar, así que fue necesario intervenir, haciendo preguntas que los obligaran a concentrarse en la tarea, por ejemplo: ¿Están compartiendo sus ideas? ¿Qué ideas tienen? Fue incluso necesario que la maestra interrumpiera por un momento para clarificar instrucciones, pidiéndoles que tomaran turnos para compartir con el resto de su grupo lo que pensaban escribir, como se muestra en el ejemplo 5 (Anexo 8).

A pesar de la dificultad que enfrentaron los niños del grupo homogéneo para iniciar la tarea, ninguno de ellos dio muestras de frustración, por ejemplo, decir “No puedo”, o “Esto es muy difícil”; o bien, patalear, llorar, etc. Quizá esto pueda en parte atribuirse a que una de las reglas de *Year 2* es “Perseverar”. En la segunda sesión de la fase de recolección de datos (grupo heterogéneo) tampoco fue necesario recordarles dicha regla a los alumnos, pues no se mostraron en medida alguna, frustrados.

Por otra parte, los alumnos miembros del grupo heterogéneo, no encontraron dificultad en iniciar la tarea.

Emisión de opiniones/Petición de ayuda

Los integrantes del grupo homogéneo requirieron de más atención por parte de los adultos presentes en el salón. Si en algún momento necesitaba de guía, se dirigían a la maestra o a la investigadora, pero en ningún momento pidieron la opinión o ayuda de sus compañeros, como se ilustra en el ejemplo 1 (Anexo 8).

En el ejemplo 2 (Anexo 8) es posible notar que, cuando Henry (alumno de control) intentó dar una respuesta a la duda de Thomas, éste último no la tomó en cuenta, probablemente por considerar imposible que un niño de su mismo nivel de desarrollo de habilidades pudiese saber algo que él mismo desconocía. Desafortunadamente, en ese momento la investigadora desconocía el significado de la palabra “*abseiling*” (rappel o sistema de descenso por cuerda), por lo que no pudo apoyar de mejor manera a los niños, teniendo que canalizar la duda con la maestra de grupo.

Sin embargo, lo interesante es la descalificación de que fue objeto la opinión de uno de los miembros del grupo, que bien podría ser el resultado de la estigmatización de que son

objeto los niños de bajo nivel de desarrollo de habilidades, tal y como lo describen los críticos de la utilización de grupos homogéneos, y que se ha abordado en el Capítulo 2 de la presente investigación.

En torno a la calidad de las interacciones entre los miembros del grupo homogéneo, la maestra comentó (Cuestionario aplicado a la maestra de grupo, Anexo 7) que le había sorprendido la falta de “utilidad” de la conversación cuando se les pidió que discutieran algún tema entre ellos. Asimismo, señaló que las pláticas en grupo o en pareja con frecuencia requieren que los alumnos posean un nivel heterogéneo de desarrollo de habilidades para así promover la conversación; o bien, es necesario proporcionar andamiaje para la conversación entre miembros de grupos homogéneos.

En el ejemplo 6 (Anexo 8) se muestra el uso de andamiaje por parte de la maestra para promover la discusión entre los niños del grupo de bajo nivel de desarrollo de habilidades. En él puede notarse que, al realizarles preguntas como “¿Alguien tiene alguna pregunta para Ernest acerca de su historia?” y validando sus aportaciones (por ejemplo: “¡Ah! Eso podría ser parte de tu historia, ¿verdad?”), los niños se ven forzados a pensar sobre el tema y participar en la conversación.

Sin embargo, por lo sucedido en la primera sesión de la fase de recolección de datos, pareciera ser que, sin el andamiaje proporcionado por un adulto, los niños no habrían sido capaces de intercambiar opiniones, sugerencias e ideas que les ayudaran a enriquecer su trabajo. Lo anterior pone en evidencia, primero, que los maestros no pueden asumir que, por estar en un grupo, los niños estarán discutiendo los temas relevantes para la actividad a realizar y, segundo, la necesidad de desarrollar, en los niños habilidades que les permitan intercambiar ideas y opiniones de forma productiva. Puesto que dentro del

ambiente escolar no siempre es posible otorgar a los alumnos una atención individualizada, el hacerlos trabajar en parejas o grupos con niños de mayor nivel de desarrollo de habilidades que modelen para ellos el comportamiento deseado, pareciera ser un recurso viable y atractivo, tal y como sugieren Elbaum, Schumm y Vaughn (1997).

En contraste a lo sucedido al interior del grupo homogéneo, con el ejemplo 3 (Anexo 8) se ilustra que, al trabajar en el grupo heterogéneo, Ernest (alumno focal) se dirigió a Matthew (nivel de desarrollo intermedio) para preguntarle cómo escribir “*where*” (dónde), e incluso permitió que este último escribiese en su cuaderno. Cuando Ernest preguntó por qué debería usar una letra “I” mayúscula, Matthew intentó explicarle que se trataba de la primera persona del singular repitiendo la frase “*Where am I?*” (¿Dónde estoy yo?), haciendo énfasis en la palabra “I” (yo), al tiempo que ponía su mano sobre su pecho. Aunque en papel no parezca muy clara la explicación otorgada, Ernest se mostró satisfecho con la misma y la aceptó.

La ayuda otorgada por Matthew cumplió con algunas de las condiciones que Webb (1989) señala como necesarias para que sea beneficiosa: la ayuda fue relevante para resolver las dudas de Ernest (Matthew respondió a dos preguntas específicas de Ernest), la ayuda fue otorgada tan cerca como fue posible del momento en que Ernest hiciera sus preguntas, y Ernest fue capaz de entender las explicaciones otorgadas. Sin embargo, el nivel de elaboración no fue adecuado, puesto que Ernest recibió “la respuesta”, no una explicación que le permitiera construir por sí mismo el conocimiento y tampoco tuvo la oportunidad de poner en práctica lo aprendido, puesto que fue Matthew quien escribió la palabra en la libreta, no Ernest.

En el ejemplo 4 (Anexo 8) puede apreciarse que Ernest, al trabajar en el grupo heterogéneo, recibió varias ideas por parte de sus compañeros, aceptando las que consideró pertinentes y rechazando aquéllas que no fueron de su agrado. Parece evidente que ni Ernest tuvo problema en aceptar las sugerencias de sus compañeros, ni éstos en ofrecerse espontáneamente a hacerle preguntas y enriquecer sus posibilidades. El resultado de la lluvia de ideas fue muy interesante y divertido, incluso para la investigadora, en particular porque los niños estaban disfrutando del proceso.

Concentración en la tarea

En general, los miembros del grupo homogéneo se mostraron más distraídos por la presencia de la cámara que los miembros del grupo heterogéneo. Constantemente volteaban a verla o colocaban objetos frente a ella con la finalidad de que fuesen grabados. Leonard en particular encontró sumamente difícil ignorar la presencia de la cámara. Esto podría atribuirse a que los niños en la segunda sesión de la fase de recolección de datos ya habían visto la cámara con anterioridad y estaban un poco más familiarizados con ella, o bien, a que estaban más concentrados en las tareas que debían realizar, ya sea por la naturaleza de las mismas, o por la personalidad de los niños en cuestión.

Por otra parte y en contraste con lo sucedido durante la primera sesión de la fase de recolección de datos, los niños del grupo heterogéneo se mostraron más concentrados en la realización de la tarea, aunque al momento de redactar su historia, algunos de ellos requirieron que la investigadora les recordara con cierta frecuencia que ya no era tiempo de hablar, sino de escribir. Asimismo, intercambiaron sus ideas de forma muy vívida,

haciendo representaciones de sus personajes, como se muestra en el ejemplo 7 (Anexo 8). La percepción de la investigadora es que estaban entretenidos y motivados por realizar las actividades que les fueron requeridas.

Finalmente, es interesante notar cómo Karen, una de las alumnas focales, en la primera sesión encontró sumamente difícil definir el contenido de su historia, necesitando el apoyo de la investigadora para determinar el tema y título de su escrito: “Morris juega tenis” (Ejemplo 8, anexo 8). Sin embargo, en la segunda sesión, se mostró un poco más segura sobre lo que iba a constituir su narración, como lo muestra el ejemplo 9 (Anexo 8).

Presencia de los componentes básicos del trabajo cooperativo

A pesar de que en la escuela donde se realizó el presente estudio –como en la mayoría de las escuelas primarias inglesas- los niños trabajan en grupos durante una buena parte del día, no se ha establecido una forma de aprendizaje cooperativo. Sin embargo, la maestra del grupo, al ser una profesional preocupada por el desarrollo de sus alumnos, se ha dado a la tarea de informarse sobre el tema y pretende implantar esta forma de enseñanza en un futuro próximo. Por esta razón, se consideró interesante plantear la segunda pregunta subordinada de investigación: ¿Están presentes los componentes básicos del trabajo cooperativo al interior de los grupos homogéneos? ¿Al interior de los grupos heterogéneos?

Como ya se ha mencionado, Johnson, Johnson y Holubec (1994) definen 5 componentes básicos del trabajo cooperativo: Interdependencia positiva, Interacción promocional cara a cara, Responsabilidad y valoración personal, Habilidades

interpersonales y de manejo de grupos pequeños, y Procesamiento en grupo. A continuación se presentan los hallazgos realizados.

Interdependencia positiva

Para determinar la presencia o ausencia de la Interdependencia positiva al interior de los grupos homogéneo y heterogéneo, se tomaron en consideración los indicadores *Mención, por parte del alumno, de la importancia de trabajar en equipo y Demostración de interés porque los compañeros de grupo realicen con éxito la tarea*, como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3.
Indicadores utilizados para determinar la presencia de interdependencia positiva (Datos recabados por el autor mediante la observación y el análisis conversacional)

Indicadores	Alumnos del grupo homogéneo	Alumnos del grupo heterogéneo
Mención, por parte del alumno, de la importancia de trabajar en equipo	No	No
Demostración de interés porque los compañeros de grupo realicen con éxito la tarea	No	No

Este primer componente del aprendizaje cooperativo no se presentó en ninguno de los dos grupos observados. En principio porque las tareas que les fueron asignadas (escribir una historia al estilo de Vivian French), son de corte individual y al asignar los criterios de evaluación de la misma, no se le otorgó importancia al trabajo cooperativo.

Si bien en la segunda sesión la maestra hizo mención al trabajo en equipo y les recordó que puede ser conveniente repartirse las responsabilidades y que deberían compartir los materiales disponibles (Ejemplo 10, anexo 8), es evidente que los niños participantes no son conscientes de que el trabajo de sus compañeros puede ser de beneficio para sí

mismos, como tampoco están conscientes de que el trabajo que ellos realicen puede hacer una diferencia en el aprendizaje de los demás miembros del grupo, y por consiguiente, nunca mencionaron la importancia del trabajo en equipo. En el caso del grupo homogéneo, cuando los alumnos proporcionaron ayuda o sugerencias a sus compañeros, fue porque los adultos así se los pidieron.

Por otra parte, en el grupo heterogéneo, los niños hicieron preguntas espontáneas a sus compañeros, y éstos intentaron ayudarles, pero la investigadora no percibió que se tratara de un asunto de interdependencia positiva, es decir que sintieran un fuerte compromiso porque el resto de los miembros del grupo realizaran exitosamente su trabajo, sino que respondieron por educación, por amistad, o simplemente porque conocían la respuesta (Ejemplo 3, anexo 8).

Interacción promocional cara a cara

Para determinar la presencia o ausencia de la Interacción promocional cara a cara al interior de los grupos homogéneo y heterogéneo, se tomaron en consideración los indicadores *Intercambio de materiales entre los integrantes del grupo*, *Explicaciones otorgadas a los compañeros de grupo*, *Intercambio de ideas para la creación del texto*, y *Emisión de opiniones constructivas hacia los compañeros de grupo*, como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

Indicadores utilizados para determinar la presencia de interacción promocional cara a cara (Datos recabados por el autor mediante la observación y el análisis conversacional)

Indicadores	Alumnos del grupo homogéneo	Alumnos del grupo heterogéneo
Intercambio de materiales entre los integrantes del grupo.	Algunos integrantes pelearon por un borrador, que fue el único material que "intercambiaron".	Tuvieron que compartir un pliego de papel bond y plumones de colores que la maestra les proporcionó para realizar una serie de ejercicios de preparación.
Explicaciones otorgadas a los compañeros de grupo.	Henry intentó responder a la pregunta de Thomas, pero su respuesta fue descalificada por este último.	Algunos niños otorgaron explicaciones y ayuda a sus compañeros.
Intercambio de ideas para la creación del texto	Sí, pero no de forma espontánea. Requirieron de gran apoyo por parte de los adultos	Sí. Fue necesaria la intervención de los adultos para iniciar la conversación, pero no en la misma medida que en el grupo homogéneo.
Emisión de opiniones constructivas hacia los compañeros de grupo	No	Jack halagó el trabajo de Ernest

En la tabla 4 es posible observar que existen rasgos muy incipientes de interacción promocional cara a cara, tanto en el grupo homogéneo, como en el heterogéneo.

En el caso del grupo homogéneo, el único material que intercambiaron fue un borrador, pero desafortunadamente, este aditamento fue causa de distracción y disputa entre algunos de los miembros del grupo homogéneo. Obviamente, los niños no eran conscientes de la ventaja que implicaría para su grupo y para ellos mismos el que todos sus compañeros tuviesen libre acceso a todos los materiales de que disponían, como requiere el trabajo cooperativo (tal y como lo definen Johnson, Johnson y Holubec, 1994).

Como se mencionó anteriormente, los miembros del grupo homogéneo al requerir de guía o apoyo, se dirigían a la maestra o a la investigadora, pero no sus compañeros. A pesar de ello, hubo quien se ofreciera a responder espontáneamente a la pregunta de su compañero de grupo y, sin embargo, su opinión fue objeto de descalificación automática, sin que se le ofreciera a cambio una razón para ello (Ejemplo 2, anexo 8). Es decir, que no se observó una discusión constructiva que permitiera a los miembros del grupo llegar a una conclusión y tomar la mejor decisión con base en la nueva información generada. Los niños preferían buscar directamente la opinión de los adultos, probablemente por considerar que serían éstos quienes tendrían las respuestas “correctas”.

Por otra parte, si bien los niños estaban sentados en torno a una mesa y podían interactuar frente a frente con el resto de sus compañeros, su escasa conversación no giró en torno a la actividad a realizar, a menos que ésta fuera forzada por los adultos presentes, quienes los apoyaron promoviendo un intercambio de ideas que les facilitara a los niños la elaboración de su trabajo escrito (Ejemplos 6 y 11, anexo 8). Es decir, el intercambio de ideas no ocurrió de forma espontánea.

Por lo anteriormente expuesto, no resulta sorprendente que los niños en el grupo homogéneo no emitieran opiniones constructivas para el resto de sus compañeros.

En contraste, y por la naturaleza de las actividades de preparación realizadas, los miembros del grupo heterogéneo tuvieron que compartir un pliego de papel bond y plumones de colores que les fueron proporcionados por la maestra. A diferencia de lo ocurrido en el grupo homogéneo, en esta ocasión, los niños no discutieron por quién debería estar a cargo del uso de los plumones, o del orden que deberían seguir. Todo fluyó de forma natural y sin contratiempos: unos niños dictaron a otros lo que

consideraban deberían escribir en su pliego de papel, o bien, tomaron la iniciativa de escribir ellos mismos sus contribuciones, mientras los otros los observaban y hacían correcciones cuando lo consideraban pertinente.

A diferencia de lo ocurrido en el grupo homogéneo, los niños en el grupo heterogéneo realizaron preguntas a sus compañeros –no sólo a los adultos presentes- y a cambio, recibieron explicaciones que ellos aceptaron de buena gana (Ejemplo 3, anexo 8).

Por otra parte, si bien fue necesaria la intervención de los adultos para iniciar la discusión (aunque en menor medida que en el caso del grupo homogéneo), los niños del grupo heterogéneo realizaron un intercambio de ideas abierto, creativo y respetuoso, en el que aceptaron sugerencias, cuando las consideraron pertinentes, o las debatieron (en cierta medida) para luego aceptarlas o rechazarlas (Ejemplo 4, anexo 8). Es posible decir que el intercambio de ideas fue productivo, ya que favoreció una atmósfera relajada y de franca camaradería que, a su vez, permitió a los niños explorar diversas alternativas para su trabajo escrito y que los mantuvo motivados durante la realización de la tarea, pues querían plasmar en papel todas las ideas que antes habían discutido con sus compañeros.

Finalmente, fue una agradable sorpresa el que uno de los niños de mayor nivel de desarrollo de habilidades (Jack) halagara de forma espontánea el trabajo de uno de los alumnos focales (Ernest). Si como mencionan Johnson, Johnson y Holubec (1994), las habilidades interpersonales –como emitir comentarios constructivos- no aparecen mágicamente, sino que son aprendidas, el comportamiento de Jack bien podría atribuirse a su mayor nivel de desarrollo de habilidades. Sin embargo, independientemente de la forma en que él haya adquirido esta habilidad, su comportamiento es digno de ser

premiado por los adultos a su alrededor (con el fin de que sea continuado) e imitado por el resto de sus compañeros de grupo.

Responsabilidad y valoración personal

Para determinar la presencia o ausencia de la Responsabilidad y valoración personal al interior de los grupos homogéneo y heterogéneo, se tomaron en consideración los indicadores *Participación en la realización de la tarea*, *Contribución de ideas*, *Ayuda otorgada a los compañeros de grupo* y *Culminación de la tarea*, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5
Indicadores utilizados para determinar la presencia de responsabilidad y valoración personal (Datos recabados por el autor mediante la observación y el análisis conversacional)

Indicadores	Alumnos Focales	Alumnos del grupo homogéneo	Alumnos del grupo heterogéneo
Participación en la realización de la tarea	Sí	Sí	Sí
Contribución de ideas	Sí, pero no de forma espontánea. Requirieron de gran apoyo por parte de los adultos	Sí, pero no de forma espontánea. Requirieron de gran apoyo por parte de los adultos	Sí. Fue necesaria la intervención de los adultos para iniciar la conversación, pero no en la misma medida que en el grupo homogéneo
Ayuda otorgada a los compañeros de grupo	No	Henry intentó responder a la pregunta de Thomas, pero su respuesta fue descalificada por este último	Sí
Culminación de la tarea	Ernest logra terminar la segunda historia	No.	Ernest, Kiley y finalizan su historia. Matthew finaliza la historia que escribió durante la 1ª sesión (grupo homogéneo)

En la tabla 5 es posible observar que también existen rasgos del elemento básico del trabajo cooperativo “responsabilidad y valoración personal”, tanto en el grupo homogéneo, como en el heterogéneo.

En la tabla 5 resulta evidente que todos los niños involucrados en la presente investigación participaron en la realización de las tareas que les fueron requeridas, quizá porque no tienen realmente la opción de decidir si quieren, o no, realizar las actividades escolares que la maestra ha planeado para ellos; simplemente dan por hecho que tienen que trabajar y, por consiguiente, no se tuvo ningún problema para que los niños aceptaran que era hora de la clase de inglés y se esperaba que produjeran un trabajo escrito.

Por otra parte, los niños de ambos grupos contribuyeron con algunas ideas. Sin embargo, como ya se ha mencionado anteriormente, este intercambio no se realizó de forma espontánea, sino que fue necesaria la intervención de los adultos, quienes proporcionaron andamiaje que permitiera a los niños externar sus ideas y opiniones.

El indicador “Ayuda otorgada a los compañeros de grupo” ya ha sido discutido en secciones anteriores, pero cabe hacer énfasis en que los alumnos focales –Ernest y Karen– no otorgaron ayuda a sus compañeros en ninguna de las dos sesiones. Lo anterior podría atribuirse a dos situaciones: primero, que su menor nivel de desarrollo de habilidades realmente les impide estar en una posición en que sean capaces de proporcionar ayuda al resto de sus compañeros, es decir, desconocen las respuestas “correctas”; y segundo, que ellos son conscientes de que se encuentran en un grupo de menor desarrollo de habilidades y deciden no ofrecer ayuda al resto de sus compañeros, antes que exponerse a la descalificación por parte de los mismos, en particular de aquéllos de mayor nivel de desarrollo de habilidades; es decir, se estaría hablando de estigmatización y sus efectos

(segregación, baja autoestima). En torno a esto, la maestra comenta (Anexo 7) que algunos niños, al trabajar en grupo heterogéneos, pueden llegar a sentirse fuera de lugar y totalmente incapaces de producir trabajos que posean una calidad comparable a la de los trabajos del resto de los niños. Sin embargo, el presente estudio no generó información suficiente para determinar las verdaderas razones por las que los alumnos focales no otorgaron ayuda a sus compañeros de grupo, y estudios posteriores podrían indagar más al respecto.

Finalmente, ninguno de los niños en el grupo homogéneo fue capaz de terminar su trabajo escrito. En el grupo heterogéneo uno de los dos niños de nivel intermedio de desarrollo de habilidades (Kiley) y uno de los alumnos focales (Ernest) terminaron su historia (Figuras 24, 25 y 40, anexo 10). Ernest fue muy claro y agregó la frase *The end* (El fin) para indicar que su historia había concluido; mientras que Kiley dejó su cierre bajo el encabezado *Problem* (Problema), pero sus últimas frases indican que, efectivamente, se trata del final de su historia (“...pero a Morris no le importa en lo absoluto, así que regresa a casa y se atiborra de comida chatarra.”). Otro de los alumnos de nivel intermedio de desarrollo de habilidades (Matthew) dio por terminada la historia que escribió durante la primera sesión (Fig. 17-20, anexo 10), cuando trabajó al interior de un grupo homogéneo, pero no pudo concluir su historia durante la segunda sesión (Fig. 38 y 39, anexo 10).

A la maestra no le sorprendió que muchos de los niños no terminaran su historia y, con anterioridad a la realización de las actividades, le comentó a la investigadora que esperaba que sólo algunos niños concluyeran su historia, mientras que otros niños escribirían la introducción y parte del desarrollo, y otros tan sólo serían capaces de

escribir su introducción. Los factores a los que podría atribuirse la incapacidad de los niños para concluir su trabajo son múltiples, por ejemplo:

- Dificultad para plasmar sus ideas en papel, ya sea porque aun les cuesta trabajo trazar correctamente las letras, porque no saben cómo deletrear ciertas palabras (incluyendo vocabulario básico), porque desconocen reglas de puntuación, etc.
- Dificultad para planear y determinar lo que se escribirá a continuación.
- El tiempo destinado a la actividad no es suficiente.
- El alumno se concentra en realizar sólo una parte de la actividad, descuidando otra(s).
- Escasa motivación para la realización de la tarea.
- Falta de concentración en la actividad; se pierde tiempo en otras actividades: platicar con el compañero, sacarle punta al lápiz, etc.

Los dos primeros factores están más relacionados con alumnos de menor nivel de desarrollo de habilidades, puesto que son los que aun están en proceso de aprender los elementos básicos para la redacción de un texto (correcto trazado de las letras y uso de la página, ortografía, gramática, puntuación, vocabulario, estructuración de textos, etc.). Estos dos factores a su vez, se encuentran íntimamente relacionados con la utilización del tiempo disponible para la actividad: un niño con menor nivel de desarrollo de habilidades, requerirá de mayor tiempo para lograr los mismos objetivos que un niño de mayor nivel de desarrollo de habilidades. Este es precisamente uno de los puntos en que se apoya la utilización de grupos homogéneos de instrucción: no todos los niños pueden lograr los mismos objetivos en el tiempo del que se dispone en un ambiente escolar y, por

lo tanto, se segrega a los niños de acuerdo con su nivel de desarrollo de habilidades y se les asignan diferentes objetivos de aprendizaje, que sean realistas y alcanzables.

Los últimos dos factores ponen de relieve la necesidad de que los maestros involucren a los niños en su proceso de aprendizaje: ¿Por qué es importante que aprenda acerca de este tema? ¿Qué relevancia tiene la actividad a desarrollar? Esto con la finalidad de mantenerlos motivados y concentrados a lo largo de la realización de las actividades de enseñanza. Al mismo tiempo, es necesario el monitoreo constante de los grupos para asegurar que los niños destinen su tiempo y energías en la realización de las tareas asignadas.

Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños

Para determinar la presencia o ausencia de las Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños al interior de los grupos homogéneo y heterogéneo, se tomaron en consideración los indicadores *Respeto de turnos para hablar*, *Resolución de conflictos de forma constructiva*, *Comunicación precisa entre los miembros del grupo*, y *Demostración de apoyo entre los compañeros de grupo*, como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6

Indicadores utilizados para determinar la presencia de habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños (Datos recabados por el autor mediante la observación y el análisis conversacional)

Indicadores	Alumnos Focales	Alumnos del grupo homogéneo	Alumnos del grupo heterogéneo
Respeto de turnos para hablar	En general, los niños respetaron turnos para hablar, aunque en ocasiones hablaban dos o más al mismo tiempo	En general, los niños respetaron turnos para hablar, aunque en ocasiones hablaban dos o más al mismo tiempo	En general, los niños respetaron turnos para hablar, aunque en ocasiones hablaban dos o más al mismo tiempo
Resolución de conflictos de forma constructiva	Ernest se involucró en la discusión por un borrador, pero no fue impertinente	Varios niños se involucraron en la discusión por el borrador; el problema no escaló, en parte por la intervención de la investigadora	No se presentaron conflictos
Comunicación precisa entre los miembros del grupo	A Karen se le dificultó expresarse fluidamente, tartamudeaba un poco y sus ideas no siempre eran claras. Ernest fue capaz de expresar claramente sus ideas.	Los niños expresaron adecuadamente sus ideas.	Los niños expresaron adecuadamente sus ideas.
Demostración de apoyo entre los compañeros de grupo	Escucharon de manera atenta las intervenciones de sus compañeros. Sonreían o asentían con la cabeza ante los comentarios de sus compañeros.	Algunos niños escucharon de manera atenta las intervenciones de sus compañeros. Algunos niños sonreían ante los comentarios de sus compañeros.	Los niños escucharon de manera atenta las intervenciones de sus compañeros. Los niños sonreían o asentían con la cabeza ante los comentarios de sus compañeros. Jack halagó el trabajo de Ernest

En la tabla 6 es posible observar que existen rasgos del elemento básico del trabajo cooperativo “habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños”, tanto en el grupo homogéneo, como en el heterogéneo.

En esta misma tabla es posible observar que, en general, los alumnos participantes respetaron turnos al hablar, aunque en algunos momentos, dos o más decidieron tomar la palabra al mismo tiempo. En algunas ocasiones ellos mismos corregían y cedían la palabra al otro compañero, pero algunas veces fue necesaria la intervención de los adultos, como se muestra en el ejemplo 4 (Anexo 8).

Por otra parte, en la primera sesión (grupo homogéneo) algunos de los niños discutieron por un borrador. Uno de los alumnos focales (Karen), se mantuvo totalmente al margen, ignorando a los niños que discutían; mientras que el otro alumno focal (Ernest), comentó que “la verdad es importante para los mexicanos” (Ejemplo 11, anexo 8), acusando a uno de sus compañeros de mentiroso, al tiempo que trataba de ganar la simpatía de la investigadora, pues él sabía que la nacionalidad de esta última es mexicana. Al final, fue necesaria la intervención de la investigadora para poner un alto a la discusión y ganar nuevamente la atención de los alumnos.

De no haber estado un adulto presente, los niños habrían perdido una considerable cantidad de tiempo en una actividad que nada tenía que ver con la tarea asignada. Además, existía la posibilidad de que el problema escalara hasta llegar al punto en que los alumnos sería incapaces de resolverlo por sí mismos. Nuevamente se hace evidente que la conversación de los niños no siempre se centra en los temas relacionados con las actividades de aprendizaje -especialmente cuando los niños están apenas en el proceso de desarrollar ciertos elementos del trabajo cooperativo, como por ejemplo, la responsabilidad personal- por lo que es necesario que el maestro esté pendiente de la calidad de las interacciones de los alumnos.

En contraste a lo sucedido al interior del grupo homogéneo, en la segunda sesión (grupo heterogéneo) no se presentó conflicto alguno. Lo anterior podría deberse a la mayor madurez de algunos de los alumnos participantes (quienes son más tolerantes y poseen mejores habilidades interpersonales), a la personalidad de los niños en cuestión (no les gusta discutir, no les interesa ser siempre el centro de atención, etc.), o bien, a que los niños estaban más concentrados en la realización de la tarea, por lo que no tuvieron tiempo de enfrascarse en un conflicto. De cualquier forma, el resultado fue una atmósfera tranquila y relajada que favoreció el trabajo de los alumnos.

En cuanto al indicador “Comunicación precisa entre los miembros del grupo”, es posible decir que, considerando su edad y etapa de desarrollo, la mayoría de los niños participantes en ambos grupos expresaron adecuadamente sus ideas; es decir, sus comentarios fueron claros, tanto para los adultos, como para el resto de sus compañeros. Una excepción fue una de las alumnas focales (Karen), a quien se le dificultó expresarse con fluidez. En los ejemplos 12 y 13 (Anexo 8) es posible observar como, en ambas sesiones, hubo momentos en que tartamudeó un poco y sus ideas, a pesar de ser muy buenas, no fueron expuestas de forma clara. Sin embargo, esta dificultad no impidió que transmitiera sus ideas a los demás.

Finalmente, algunos de los niños del grupo homogéneo dieron muestras de apoyo a sus compañeros al escuchar atentamente las aportaciones de los mismos y, al sonreír ante los comentarios de sus compañeros. Entre los niños que apoyaron de esta manera al resto de sus compañeros, se encontraron los dos alumnos focales.

Cabe mencionar que algunos de los niños de este grupo no parecían estar escuchando y seguían escribiendo, pero demostraron que sabían de lo que se estaba hablando al

responder a las preguntas de los adultos. Asimismo, es importante señalar que todas las aportaciones que hicieron a sus compañeros fueron forzadas por la maestra o la investigadora y, por lo tanto, los niños sabían que estaban siendo observados y que en cualquier momento podría ser su turno de participar, por lo que debían prestar atención. De no estar un adulto presente, el grado de atención otorgada al resto de los miembros del grupo probablemente habría sido considerablemente menor.

En el grupo heterogéneo todos los niños escucharon atentamente a las intervenciones de sus compañeros, aun cuando no eran la maestra o la investigadora quienes hacían las preguntas. Este fenómeno es bastante interesante y bien podría atribuirse al hecho de que los alumnos se sentaron junto a niños muy afines a ellos. Matthew, por lo general, encuentra muy difícil trabajar en grupos, pero Ernest es uno de sus mejores amigos y disfrutan mucho de su mutua compañía. Karen y Kiley también son compañeras frecuentes de juego. Mientras que Emily y Jack son compañeros de mesa en las clases de inglés y matemáticas.

Asimismo, los niños del grupo heterogéneo sonreían y asentían con la cabeza cuando estaban de acuerdo con los comentarios de sus compañeros. Pero quizá el signo más evidente de apoyo hacia los compañeros de grupo fue el comentario halagador que Jack hizo sobre el trabajo de Ernest; lo cuál ya se ha discutido anteriormente.

Procesamiento en grupo

Para determinar la presencia o ausencia del Procesamiento en grupo al interior de los grupos homogéneo y heterogéneo, se tomaron en consideración los indicadores *Emisión de opiniones sobre la pertinencia de las actitudes o acciones de los miembros del grupo*

y *Demostración de aprobación y/o alegría cuando los miembros del grupo realizan con éxito la tarea*, como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7

Indicadores utilizados para determinar la presencia de procesamiento en grupo (Datos recabados por el autor mediante la observación y el análisis conversacional)

Indicadores	Alumnos Focales	Alumnos del grupo homogéneo	Alumnos del grupo heterogéneo
Emisión de opiniones sobre la pertinencia de las actitudes o acciones de los miembros del grupo	No	No	No
Demostración de aprobación y/o alegría cuando los miembros del grupo realizan con éxito la tarea	No	No	Sí

De acuerdo con Johnson y Johnson (1994), el maestro debe proporcionar a sus alumnos un tiempo al final de la sesión para que los grupos evalúen qué tan bien funcionan como grupo. Puesto que –como se ha explicado- ninguna de las dos sesiones era de trabajo cooperativo, no se destinó tiempo a que los niños realizaran dicho proceso de evaluación. Esto aunado con el hecho de que la evaluación es uno de los procesos de pensamiento más complejos y abstractos (en la taxonomía de Bloom correspondería a la cúspide de la pirámide) dio como resultado que los alumnos participantes no fueran capaces de emitir opiniones sobre la pertinencia de las actitudes o acciones de ellos mismos, o de los otros miembros del grupo, como se muestra en la tabla 7.

La única muestra de aprobación o alegría cuando los miembros del grupo realizan con éxito la tarea fue el halago que Jack realizó sobre el trabajo de Ernest durante la segunda

sesión. Es decir, el procesamiento en grupo sólo se observó, aunque de forma muy incipiente, en el grupo heterogéneo.

Estos resultados indican que los niños no poseen de forma innata las habilidades necesarias para realizar el procesamiento en grupo y que tampoco las han aprendido a lo largo de los dos años de educación primaria que han cursado, por lo que es necesario enseñarles cómo realizar una evaluación tanto de su desempeño individual, como grupal, si es que se desea, en un futuro, utilizar el aprendizaje cooperativo como estrategia de instrucción.

Dificultades que enfrentaron los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades al trabajar en grupos heterogéneos

La tercera pregunta subordinada de investigación planteada en el presente estudio es ¿Qué dificultades pueden enfrentar los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades al trabajar en grupos heterogéneos?

Para dar respuesta a esta pregunta se tomaron en consideración los indicadores *Dificultad para entender la tarea, Confianza para preguntar/clarificar dudas, Concentración en la tarea, Dificultad para terminar la tarea en el tiempo asignado* y se dejó abierta la posibilidad de determinar nuevos indicadores para esta categoría durante el análisis de la información recabada, como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8

Indicadores utilizados para determinar las dificultades que enfrentan los niños de menor nivel de desarrollo de habilidades al trabajar en un grupo heterogéneo (Datos recabados por el autor mediante la observación y el análisis conversacional)

Indicadores	Alumnos Focales
Dificultad para entender la tarea	No se observó que los alumnos tuviesen alguna dificultad para entender la tarea
Confianza para preguntar/clarificar dudas	Los alumnos mostraron confianza para realizar preguntas a los adultos y a sus compañeros de grupo
Concentración en la tarea	Los alumnos mostraron un buen nivel de concentración en la tarea, aunque en una ocasión fue necesario que la investigadora les recordara (a todos los miembros del grupo) que era hora de escribir, y no de discutir sus ideas
Dificultad para terminar la tarea en el tiempo asignado	Karen no pudo terminar su escrito, pero Ernest sí dio por concluida su historia
Otras	Parece ser que los alumnos reconocen que otros niños poseen un mayor nivel de conocimientos/desarrollo, lo que podría generar baja autoestima o relaciones de dependencia

En la misma tabla 8 también es posible observar que ninguno de los dos alumnos focales tuvo dificultades para entender la tarea. Al contrario, se mostraron bastante seguros de lo que tenían que realizar y, si en algún momento tuvieron dudas, dirigieron sus preguntas a sus compañeros o a los adultos presentes. No se mostraron inhibidos por la presencia de otros niños, con los que normalmente no llevan a cabo actividades relacionadas con la materia de inglés, ni por la presencia de los adultos. Se puede decir que se notaban bastante cómodos dentro de este grupo de trabajo.

En el ejemplo 4 puede apreciarse que Ernest, al trabajar en el grupo heterogéneo, recibió varias ideas por parte de sus compañeros, aceptando las que consideró pertinentes y rechazando aquéllas que no fueron de su agrado. Parece evidente que ni Ernest tuvo problema en aceptar las sugerencias de sus compañeros, ni éstos en ofrecerse espontáneamente a hacerle preguntas y enriquecer sus posibilidades.

Por otra parte, no se observó los alumnos focales tuviesen dificultades para concentrarse en la realización de las actividades; por el contrario, se mostraron motivados y entretenidos. Sus sonrisas y el resto de su lenguaje no verbal denotaban que estaban disfrutando de la sesión. Tan enfrascados estaban en la discusión de ideas interesantes para sus historias, que fue necesario que la investigadora les recordara que la actividad había cambiado, que el tiempo de conversar había pasado y era momento de escribir sus historias. Ninguno de los miembros del grupo tuvo dificultad en acatar la orden y ponerse a trabajar.

Como se mencionó anteriormente, únicamente uno de los alumnos focales (Ernest) dio por terminada su historia, sin embargo, la mayoría de los niños participantes no pudieron terminar su texto (ni la maestra esperaba que lo hicieran, como ya se ha comentado), por lo que no puede considerarse que los niños de menor nivel de desarrollo de habilidades hayan tenido mayor dificultad para terminar la tarea en el tiempo asignado.

Hasta este punto puede afirmarse que los dos alumnos focales no tuvieron dificultades para integrarse a un grupo heterogéneo. Sin embargo, la investigadora notó que uno de ellos (Ernest) exigió que uno de los alumnos de nivel intermedio de desarrollo de habilidades (Matthew) le ayudara con su trabajo. Este hecho le hizo pensar en la posibilidad de que los alumnos no fueran ajenos a la segregación por niveles de

desarrollo de la que son objeto, sino que reconocen que existen jerarquías, como aseveran Hallam, Ireson y Davies (2004), en contraposición a lo que quieren creer algunos maestros, argumentando que los grupos no son denominados “grupo de los inteligentes”, “grupo de los medianamente inteligentes” y “grupo de los no tan inteligentes”; sino “grupo de los saltamontes”, “grupo de las luciérnagas” y “grupo de las catarinas” y que, por lo tanto, no pueden percatarse de las diferencias entre unos y otros.

El objetivo de esta investigación no era indagar si los alumnos son –o no- ajenos a la diferenciación de la que son objeto en los ambientes escolares, sin embargo, el ser conscientes de esta diferenciación podría tener efecto en la autoestima de los alumnos, como ya lo han señalado diversos críticos de los grupos homogéneos (Borko y Eisenhart, 1989; Chen-Lin, Kulik y Kulik, 1982; Segro, 1995). En el grupo heterogéneo que se ha estudiado no se percibió que los alumnos de menor nivel de desarrollo de habilidades se sintieran minimizados ante sus compañeros, o que éstos trataran a los primeros de forma distinta. En todo momento, los alumnos de mayor nivel de desarrollo de habilidades apoyaron a sus compañeros y los trataron con respeto.

Por otra parte, el ser conscientes de la diferenciación de que son objeto también podría generar relaciones de dependencia entre los niños de menor y mayor nivel de desarrollo de habilidades cuando trabajan en grupos heterogéneos. Este es uno de los riesgos de los que hablan Johnson y Johnson (1994), cuando señalan que es importante que todos los miembros de un grupo de trabajo cooperativo sean responsables del éxito de la tarea; es decir, nadie puede “colgarse” del trabajo y esfuerzo de otro, todos deben contribuir y ser responsables en la misma medida. Una vez más, el maestro debe buscar mecanismos para

asegurar que así suceda, de forma que todos los alumnos se beneficien de las actividades de enseñanza.

Evaluación del aprovechamiento de los alumnos focales

La cuarta y última pregunta subordinada de investigación planteada en el presente estudio es ¿Existe una diferencia en el aprovechamiento de los niños en el área de (lenguaje escrito) cuando trabajan en grupos heterogéneos en comparación con el aprovechamiento que alcanzan en esta misma área cuando trabajan en grupos homogéneos?

Para dar respuesta a esta pregunta se evaluaron los trabajos escritos que los alumnos participantes produjeron en las dos sesiones de la fase de recolección de datos (grupo homogéneo y grupo heterogéneo). La evaluación se realizó cotejando los textos de los niños (Anexo 10) contra los parámetros especificados en la rejilla de análisis de contenido (Anexo 3), que se diseñó con este propósito. Los resultados obtenidos fueron concentrados en una tabla (Anexo 6). El análisis de esta información permitió comparar la calidad de los escritos producidos por los niños y determinar si el aprovechamiento de los alumnos de menor nivel de desarrollo de habilidades en el área de inglés (lenguaje escrito) se vio favorecido, o no, al trabajar en un grupo heterogéneo.

A continuación se describen los hallazgos realizados al comparar los trabajos escritos que los niños realizaron al interior de los grupos homogéneo y heterogéneo.

Puntajes obtenidos

Para evaluar la calidad de los trabajos escritos de los niños y, por ende, su aprovechamiento, se consideraron diversos indicadores (ver anexo 3). Algunos de los indicadores permitieron una evaluación objetiva, por ejemplo *Correcta ortografía*; mientras que la evaluación de otros fue de corte subjetivo, como *Originalidad del escrito*. Para minimizar sesgos, la investigadora evaluó todos los trabajos en la misma sesión. El puntaje máximo posible es 47; mientras que el puntaje mínimo posible es 0.

Los puntajes obtenidos por los diez alumnos participantes se muestran en la tabla 9. En ella puede observarse que, en ambas sesiones, los primeros cuatro lugares fueron ocupados por los dos alumnos de alto nivel de desarrollo de habilidades (Emily y Jack), así como de nivel promedio de desarrollo de habilidades (Matthew y Kiley); mientras los seis lugares restantes fueron ocupados por los niños de bajo nivel de desarrollo de habilidades, siendo Thomas y Henry quienes ocuparan los últimos lugares en ambas ocasiones.

Tabla 9
Puntajes alcanzados por los alumnos participantes (Datos recabados por el autor mediante el análisis de contenido)

Alumno	Puntos obtenidos en la primera sesión	Alumno	Puntos obtenidos en la segunda sesión	Diferencia
Emily	35	Emily	37	2
Kiley	34	Matthew	36	7
Jack	33	Kiley	35	1
Matthew	29	Jack	29	-4
<u>Leonard</u>	27	Karen	29	3
Karen	26	Ernest	26	8
Jacob	22	Jacob	25	3
Ernest	18	<u>Leonard</u>	24	-3
Thomas	18	<u>Henry</u>	18	2
<u>Henry</u>	16	Thomas	14	-4

Las negritas indican a los *alumnos focales*. El subrayado indica a los *alumnos de control*.

En la tabla 9 también puede observarse que siete de los diez niños participantes obtuvieron un puntaje más alto en la segunda sesión. Sin embargo, esta mejoría no puede

ser atribuida al trabajo en grupos heterogéneos, puesto que cuatro de los alumnos de menor nivel de desarrollo de habilidades trabajaron en su grupo homogéneo habitual -y no en un grupo heterogéneo- y dos de ellos también incrementaron su calificación (Jacob: +3 y Henry: +2). Asimismo, uno de los alumnos de mayor nivel de desarrollo de habilidades que trabajó en el grupo heterogéneo (Jack) vio su puntaje disminuido en 4 unidades.

En cuanto a los alumnos focales, ambos alcanzaron una puntuación más alta al trabajar en un grupo heterogéneo, que en uno homogéneo. De todos los niños participantes, Ernest fue quien obtuvo la diferencia positiva más alta (+8). Esta diferencia representa una mejora de 17.0% con respecto a su primer trabajo escrito, pero no puede ser atribuida solamente al hecho de haber trabajado en un grupo heterogéneo, pues durante los días anteriores a la segunda sesión, Ernest fue identificado como candidato para recibir atención individualizada y es probable que ésta hubiera comenzado a rendir frutos.

Sin embargo, el que Matthew haya visto su calificación incrementada en prácticamente la misma proporción (+7; 14.9%) hizo pensar a la investigadora en la posibilidad de que estos dos amigos formaron una excelente mancuerna de trabajo (Matthew estuvo sentado junto a Ernest y compartieron ideas por una buena parte de la sesión). Al respecto la maestra comentó que Ernest “necesita que otros lo motiven para desarrollar sus ideas y mantenerse concentrado en la tarea”, pero le sorprendió que Matthew “trabajara de forma tan efectiva con otro individuo, puesto que normalmente se le dificulta trabajar colaborativamente y prefiere hacerlo de forma individual” (Anexo 7). Sería interesante investigar el efecto que tiene el “trabajar con amigos” sobre el aprovechamiento de los niños de esta edad, pues quizá sea conveniente para su desarrollo

el que compartan más tiempo con aquellos compañeros que los haga sentir más cómodos, independientemente de su nivel de desarrollo.

Por otra parte, la segunda alumna focal (Karen) tan sólo incrementó su puntaje en 3 unidades al trabajar en el grupo heterogéneo. Esta diferencia representa 6.4% de mejora con respecto al texto que escribió en la primera sesión. En cuanto a los alumnos de control –quienes realizaron la segunda serie de actividades al interior de un grupo homogéneo- se observó que uno de ellos incrementó su calificación (Henry: +2), mientras que el otro la vio decrecer (Leonard: -3).

Por todo lo anterior, se puede concluir que los resultados obtenidos no son contundentes, por lo que no es posible determinar si un arreglo heterogéneo es, o no, más conveniente para favorecer el aprovechamiento de los alumnos de más bajo nivel de desarrollo de habilidades en el área de inglés, específicamente en el área de lenguaje escrito, que un arreglo homogéneo. Al menos no en el caso estudiado.

Algunos comentarios sobre la calidad de los textos producidos por los alumnos focales

En el anexo 6 es posible observar que los aspectos en los que mejoraron los trabajos producidos por los *alumnos focales* en la segunda sesión, en comparación con aquéllos de la primera sesión, fueron:

- *Claridad del trazado de las letras.* Ambos pasaron de “La mayoría de las letras están bien trazadas” a “Todas las letras están bien trazadas”. Todos los niños en el grupo heterogéneo, a excepción de Matthew, obtuvieron el puntaje más alto en este rubro. Probablemente los alumnos focales se esforzaron en el trazado de sus letras al ver la calidad del trabajo de sus compañeros de grupo.

- *Utilización de letra cursiva.* Ambos mezclaron letra script con letra cursiva, en contraste con la primera sesión, en que no utilizaron letra cursiva. Kiley y Jack también mezclaron estos dos tipos de letra. Matthew y Emily no utilizaron letra cursiva. Esta última, a pesar de tener una caligrafía impecable, prefiere utilizar la letra script. Así que los alumnos focales en realidad no tuvieron un modelo a seguir en este aspecto.

- *Correcta ortografía.* Tanto Ernest como Karen pasaron de “Algunas palabras son legibles, en particular aquéllas de uso frecuente” en el primer texto, a “Muchas palabras son correctamente escritas y, cuando no es así, la alternativa presentada es fonéticamente plausible” en el segundo. Como ya se ha mencionado, en la segunda sesión los niños se mostraron muy abiertos a preguntar todo aquello que no sabían o no entendían, ya fuera a los adultos o a sus propios compañeros. Puesto que los otros miembros del grupo tiene una mejor ortografía, pudieron orientar a los niños de menor nivel de desarrollo de habilidades, lo cual se vio reflejado en la calificación que estos últimos obtuvieron en este rubro.

- *Uso de adjetivos calificativos.* Karen pasó de “Utiliza algunos adjetivos calificativos y adverbios” a “Utiliza una gran variedad de adjetivos calificativos y adverbios”. Por su parte, Ernest pasó de “No utiliza adjetivos calificativos, ni adverbios” a “Utiliza algunos adjetivos calificativos y adverbios”. En este aspecto, la mitad de los miembros del grupo heterogéneo mejoraron su puntaje (Karen, Ernest y Matthew), dos lo vieron disminuido (Kiley y Jack) y uno permaneció igual (Emily). Puesto que la utilización de adjetivos fue uno de los criterios de evaluación que la maestra había establecido para la actividad y que durante las semanas anteriores había estado haciendo énfasis en las diferentes palabras que pueden ser utilizadas para describir objetos,

personajes, lugares, etc., todos los niños participantes incluyeron al menos algunos adjetivos calificativos y adverbios en sus historias.

En el anexo 6 también puede observarse que, en el segundo texto, Ernest no disminuyó su calificación en ninguno de los aspectos evaluados. Por su parte, Karen perdió un punto por *Correcta estructura gramatical*, pasando de “Todas las oraciones presentan una correcta estructura gramatical” a “La mayoría de las oraciones presenta una correcta estructura gramatical”, y otro punto por *Originalidad del escrito*, pasando de “El escrito, aunque basado en una historia conocida, presenta ideas altamente originales” a “Algunas de las ideas expresadas son originales”.

En cuanto a la extensión del escrito, Ernest incrementó considerablemente (64%) el número de palabras que utilizó en su segundo texto, en comparación con el primero, como se muestra en la tabla 10, aunque en ninguna de las dos sesiones fue capaz de organizar su trabajo en párrafos, como se le había requerido. Probablemente esto se deba a que el alumno aun no posee la madurez para organizar sus ideas en secciones, de forma que pueda plasmarlas en forma de párrafos.

Tabla 10

Extensión de los escritos producidos por los alumnos focales (Datos recabados por el autor mediante el análisis de contenido)

Alumno	Número de palabras		Incremento (%)	Número de párrafos	
	Grupo Homogéneo	Grupo Heterogéneo		Grupo Homogéneo	Grupo Heterogéneo
Ernest	78	128	64	0	0
Karen	123	115	-6.5	3	3

En la misma tabla 10 puede observarse que Karen, en contraste, escribió menos palabras en la segunda sesión (-6.5%), pero ella sí pudo organizar su trabajo en 3 párrafos en ambas ocasiones.

Síntesis

Los alumnos focales (Karen y Ernest) trabajaron en un grupo homogéneo durante la primera sesión de la fase de recolección de datos y en un grupo heterogéneo durante la segunda sesión. En ambas sesiones, los niños tuvieron 30 minutos para redactar sus historias.

En cuanto a la primera pregunta de investigación: *¿Cuáles son los cambios en el comportamiento* de los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades cuando trabajan en grupos heterogéneos, en comparación con su comportamiento al trabajar en grupos homogéneos?, se encontró lo siguiente:

1. El grupo homogéneo se mostró más distraído por la presencia de la cámara. Requirieron de más atención y ayuda por parte de los adultos. Les costó mucho trabajo iniciar la actividad y fue necesario intervenir constantemente para que realizaran el trabajo, lo que no sucedió durante la segunda sesión (grupo heterogéneo). Asimismo, resultó evidente la necesidad de proporcionar andamiaje para que los estudiantes pudieran

involucrarse en una conversación productiva. Finalmente, se observó que uno de los miembros del grupo descalificó la opinión de uno de sus compañeros. Esto podría ser el resultado de la estigmatización de que son objeto los niños de bajo nivel de desarrollo de habilidades, tal y como lo describen los críticos de la utilización de grupos homogéneos.

2. En el grupo heterogéneo, los niños intercambiaron sus ideas de forma muy vívida. Se mostraban entretenidos y motivados por realizar la tarea. No se distrajeron mucho por la presencia de la cámara y no requirieron tanto de la guía de la maestra, ni de la asistente.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación ¿Están presentes los *componentes básicos del trabajo cooperativo* al interior de los grupos homogéneos? ¿Al interior de los grupos heterogéneos?, es posible concluir que la Interdependencia positiva –el primer requisito para que el trabajo cooperativo funcione, de acuerdo con Johnson y Johnson (1994)- no estuvo presente en ninguno de los grupos. Sin embargo, en el grupo homogéneo estuvieron presentes rasgos incipientes de 3 de los 5 componentes básicos del trabajo cooperativo: Interacción promocional cara a cara, Responsabilidad y valoración personal, y Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños.

Por otra parte, en el grupo heterogéneo se observaron algunos rasgos de 4 de los 5 componentes básicos del trabajo cooperativo: Interacción promocional cara a cara, Responsabilidad y valoración personal, Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños y Procesamiento en grupo.

En cuanto a la tercera pregunta de investigación: ¿Qué dificultades pueden enfrentar los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades al trabajar en grupos heterogéneos?, se encontró que ninguno de los dos alumnos focales tuvo dificultades para

integrarse al grupo heterogéneo. Sin embargo, uno de ellos “exigió” que uno de los alumnos de nivel intermedio de desarrollo de habilidades le ayudara con su trabajo. Este hecho podría significar que los alumnos no son ajenos a la segregación por niveles de desarrollo de la que son objeto, lo que podría tener un efecto en su autoestima, e incluso, generar relaciones de dependencia entre los niños de menor y mayor nivel de desarrollo de habilidades cuando trabajan en grupos heterogéneos.

Finalmente, al intentar dar respuesta a la cuarta y última pregunta de investigación: ¿Existe una diferencia en el aprovechamiento de los niños en el área de inglés (lenguaje escrito) cuando trabajan en grupos heterogéneos en comparación con el aprovechamiento que alcanzan en esta misma área cuando trabajan en grupos homogéneos?, se concluyó que los resultados obtenidos no son contundentes, por lo que no es posible determinar si un arreglo heterogéneo es, o no, más conveniente para favorecer el aprovechamiento de los alumnos de más bajo nivel de desarrollo de habilidades en el área de inglés, específicamente en el área de lenguaje escrito, que un arreglo homogéneo. Al menos no en el caso estudiado.

Capítulo 5. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones a las que se llegaron como resultado de la presente investigación. En primer lugar se exponen los principales hallazgos realizados, seguidos por algunas recomendaciones para posibles investigaciones futuras.

Principales hallazgos de la investigación

El primer objetivo específico de investigación fue “Identificar y describir cambios en el comportamiento de los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades cuando trabajan en grupos heterogéneos, en comparación con su comportamiento al trabajar en grupos homogéneos”. En torno a este objetivo se encontró lo siguiente:

Al interior del *grupo homogéneo*:

1. Los alumnos se mostraron más distraídos por la presencia de la cámara.
2. Los alumnos requirieron de mayor atención y ayuda por parte de los adultos para iniciar, realizar y culminar la tarea.
3. Los adultos tuvieron que proporcionar andamiaje para que los estudiantes pudieran involucrarse en conversaciones productivas.
4. La opinión de uno de los niños del grupo fue descalificada por uno de sus compañeros. Esto podría ser el resultado de la estigmatización de que son objeto los niños de bajo nivel de desarrollo de habilidades, tal y como lo describen los críticos de la utilización de grupos homogéneos.

Al interior del *grupo heterogéneo* los alumnos:

1. No se distrajeron tanto por la presencia de la cámara.
2. No requirieron tanto de la guía de los adultos para iniciar, realizar y culminar la tarea.
3. Mostraron una mayor apertura y espontaneidad para dirigir sus dudas y comentarios a los otros miembros del grupo, al tiempo que aceptaron ayuda y sugerencias por parte de sus compañeros (lo cual no sucedió en el grupo homogéneo). Este hallazgo está en línea con lo reportado por Elbaum, Schumm y Vaughn (1997), cuando señalan que los alumnos prefieren trabajar en grupo heterogéneos, pues perciben que pueden recibir más ayuda.
4. Intercambiaron sus ideas de forma muy vívida, pudiendo externar sus opiniones sin que éstas fuesen descalificadas por otros miembros del grupo (como sucedió en el grupo homogéneo). Este hallazgo se contrapone a lo reportado por Poole (2008), donde los alumnos de menor nivel de desarrollo de habilidades fueron constantemente interrumpidos y corregidos por el resto de sus compañeros.
5. Se mostraron más concentrados y motivados para la realización de la tarea.

En torno al segundo objetivo específico de investigación, “Determinar si están presentes los componentes básicos del trabajo cooperativo (interdependencia positiva, interacción promocional cara a cara, responsabilidad y valoración personal, habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños, procesamiento en grupo) tanto al interior de los grupos homogéneos como de los heterogéneos”, es posible concluir que se encontraron rasgos incipientes de 4 de los 5 componentes básicos del trabajo cooperativo, como se muestra a continuación:

- La *interdependencia positiva* –el primer requisito para que el trabajo cooperativo funcione, de acuerdo con Johnson y Johnson (1994)- no se presentó en ninguno de los dos grupos observados. Es evidente que los niños participantes no son conscientes de que el trabajo de sus compañeros puede ser de beneficio para sí mismos, como tampoco están conscientes de que el trabajo que ellos realicen puede hacer una diferencia en el aprendizaje de los demás miembros del grupo.

- Algunos aspectos de la *interacción promocional cara a cara* se presentaron, tanto en el grupo homogéneo, como en el heterogéneo, por ejemplo el intercambio de ideas, pero dichos intercambios no se realizaron de forma “natural” y espontánea, sino que fueron forzados por los adultos.

- Algunos aspectos de *responsabilidad y valoración personal* están presentes, tanto en el grupo homogéneo, como en el heterogéneo, pero igual que en el caso anterior, fueron un tanto forzados por la intervención de los adultos (por ejemplo intercambio de ideas). En cuanto a la culminación de la tarea, sólo uno de los alumnos focales dio por terminada la escritura de su texto y sólo en la segunda sesión.

- En ambas sesiones se observaron algunos rasgos de habilidades *interpersonales y de manejo de grupo*, pero se encuentra en una etapa de poca madurez.

- El *procesamiento en grupo* no estuvo presente en el grupo homogéneo; sin embargo, en el grupo heterogéneo, se observó que uno de los niños de alto nivel de desarrollo de habilidades fue capaz de elogiar el trabajo de uno de los alumnos focales, con lo que demostró su aprobación porque este último realizara con éxito la tarea.

El que se observara un mayor número de componentes básicos del trabajo cooperativo (cuatro), y que los elementos de dicho componentes fueran más claros y “naturales” en el

grupo heterogéneo, sugiere que este tipo de arreglo permite a los alumnos imitar el comportamiento de aquellos niños que tienen un mayor nivel de desarrollo de habilidades en las áreas verbal, interpersonal e intrapersonal que les permiten trabajar en grupos de forma más efectiva. Es decir, estos resultados podrían confirmar que los alumnos de menor nivel de desarrollo de habilidades efectivamente se benefician de observar e interactuar con alumnos de mayor nivel de desarrollo de habilidades, como sugieren Elbaum, Schumm y Vaughn (1997).

En cuanto al tercer objetivo de investigación, “Identificar posibles dificultades que los niños de más bajo nivel de desarrollo de habilidades puedan enfrentar al trabajar en grupos heterogéneos”, se encontró que ninguno de los dos alumnos focales tuvo dificultades para integrarse al grupo heterogéneo.

Sin embargo, uno de ellos “exigió” que uno de los alumnos de nivel intermedio de desarrollo de habilidades le ayudara con su trabajo. Este hecho podría significar que los alumnos son conscientes de la segregación por niveles de desarrollo de la que son objeto, como señalan Hallam, Ireson y Davies (2004). Estos autores también mencionan que la posición que los niños ocupan en el salón de clases no afecta sus actitudes hacia la escuela.

Sin embargo, la investigadora se inclina a pensar que esta consciencia de la segregación de la que son objeto los niños de menor nivel de desarrollo de habilidades, podría tener un efecto en su autoestima, como ya lo han señalado diversos críticos de los grupos homogéneos (Borko y Eisenhart, 1989; Chen-Lin, Kulik y Kulik, 1982; Segro, 1995) y podría incluso, generar relaciones de dependencia entre los niños de menor y mayor nivel de desarrollo de habilidades cuando trabajan en grupos heterogéneos; es

decir, que los niños de menor nivel de desarrollo de habilidades esperen que otros realicen el trabajo que a éstos corresponde. Es por ello que el maestro debe buscar mecanismos para asegurar que todos los alumnos sean responsables del éxito de la tarea, como proponen Johnson, Johnson y Holubec (1994), de forma que todos y cada uno de ellos se beneficien de las actividades de enseñanza.

El cuarto y último objetivo específico de investigación consistía en “Evaluar si existe una diferencia en el aprovechamiento de los niños en el área de inglés (lenguaje escrito), cuando trabajan en grupos heterogéneos en comparación con el aprovechamiento que alcanzan en esta misma área cuando trabajan en grupos homogéneos”. A este respecto, se concluyó que, a pesar de que los alumnos focales (Karen y Ernest) obtuvieron puntuaciones más altas en el trabajo escrito que realizaron al interior del grupo heterogéneo, la diferencia no puede ser atribuida únicamente a este factor, en parte porque durante los días anteriores a la segunda sesión (grupo heterogéneo), Ernest fue identificado como candidato para recibir atención individualizada y es probable que ésta hubiera comenzado a rendir frutos.

Asimismo, uno de los alumnos de control también vio incrementada su puntuación prácticamente en la misma proporción que uno de los alumnos focales, aun cuando no trabajó en un grupo heterogéneo. Lo anterior sugiere que los resultados no son contundentes, por lo que no es posible determinar –con la información de la que se dispone- si el trabajo en grupos heterogéneos tiene, o no, un efecto positivo sobre el aprovechamiento en el área de inglés (lenguaje escrito) de los alumnos de “*Year 2*” de más bajo nivel de desarrollo de habilidades, cuando se compara con el trabajo en grupos homogéneos.

Finalmente, el objetivo general del presente trabajo de investigación consistía en “Determinar si el trabajo en grupos heterogéneos es más conveniente, o no, que el trabajo en grupos homogéneos, para maximizar el aprovechamiento en el área de inglés, específicamente en el área de lenguaje escrito, de los alumnos de “*Year 2*” (equivalente al primer año de primaria en México) de más bajo nivel de desarrollo de habilidades”.

Desafortunadamente y como se ha mencionado anteriormente los resultados no son contundentes, por lo que no es posible llegar a una conclusión a partir de los mismos.

Sin embargo, la información generada sugiere que la instrucción en grupos heterogéneos podría favorecer el desarrollo de una serie de habilidades (por ejemplo, resolución de conflictos, emisión de opiniones constructivas, respeto de turnos para hablar, etc.) sumamente útiles para la convivencia y resolución de problemas, tanto académicos como de la vida cotidiana, lo cual sería una adición valiosa para la formación de los alumnos, independientemente de su nivel de desarrollo de habilidades y de la materia de estudio.

A partir de este razonamiento, también es posible argumentar que la adquisición de dichas habilidades podría, en el largo plazo, favorecer el aprovechamiento de los alumnos de “*Year 2*” (equivalente al primer año de primaria en México) con menor nivel de desarrollo de habilidades en el área de inglés. Pero en este punto no se cuenta con la información necesaria para asegurar que tal sería el caso, sino que se trata de una mera especulación y quedaría como una pregunta abierta para investigaciones futuras.

Finalmente, cabe señalar que el trabajo en grupos heterogéneos podría servir como un puente entre el trabajo en grupos homogéneos y el trabajo cooperativo, pues como señalan Johnson, Johnson y Holubec (1994), para que el trabajo cooperativo sea efectivo,

deben estar presentes todos y cada uno de sus cinco componentes básicos. Estos mismos autores hacen énfasis en que la productividad de un grupo está determinada por las habilidades de sus miembros para trabajar en equipo, por lo que es necesario invertir tiempo en que los alumnos adquieran dichas habilidades. De aquí se desprende que los grupos heterogéneos podrían fungir como fase de transición en donde los niños de “*Year 2*” desarrollen las habilidades necesarias para que, en un futuro, puedan trabajar de forma cooperativa.

Recomendaciones para posibles investigaciones futuras

Como se explicó en secciones anteriores, no fue posible esperar más de dos semanas entre una sesión y otra, lo cual limitó en cierta medida los alcances de la presente investigación. Es por ello que sería conveniente permitir que, en investigaciones futuras, los niños trabajasen en grupos heterogéneos por un plazo más largo, para permitirles madurar esta forma de instrucción y observar los efectos que tiene sobre el aprovechamiento de los niños.

En esta misma línea de pensamiento, podría ser interesante estudiar el efecto que tiene el trabajo al interior de grupos heterogéneos en otras materias del currículo, por ejemplo, matemáticas.

También sería interesante llevar un seguimiento a lo largo del tiempo, sobre la forma en que los niños van desarrollando las habilidades que les permitan incorporar, en su trabajo cotidiano, los componentes básicos del trabajo cooperativo. Esto con la finalidad de identificar qué clase de ayuda necesitan por parte del maestro para optimizar el

proceso de adquisición de dichas habilidades, como por ejemplo, el compartir materiales, escuchar las opiniones de los demás u ofrecer ayuda a sus compañeros.

Por otra parte, sería también conveniente estudiar el comportamiento de más niños de bajo nivel de desarrollo de habilidades cuando trabajan en grupos heterogéneos, para verificar si, efectivamente, pueden desenvolverse sin enfrentar mayores dificultades, como sucedió en este caso.

Asimismo, sería interesante investigar el efecto que tiene el “trabajar con amigos” sobre el aprovechamiento de los niños de esta edad, pues quizá sea conveniente para su desarrollo el que compartan más tiempo con aquellos compañeros que los haga sentir más cómodos, independientemente de su nivel de desarrollo.

Finalmente, desde el punto de vista técnico, se recomienda que en investigaciones futuras se utilice una cámara con un buen micrófono que permita captar con claridad las voces de todos los participantes para facilitar su subsecuente análisis.

Referencias

- Berk, L. E. (1997). *Child development*. (4ª ed.). Needham Heights, EUA: Allyn and Bacon.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. (3a ed.). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Borko, H. y Eisenhart, M. (1989). Reading ability groups as literacy communities. En D. Bloome (Ed.), *Classrooms and literacy* (pp.107–132). Norwood, EUA: Ablex.
- Botvin, G. J. y Murray, F. B. (1975). The efficacy of peer modeling and social conflict in the acquisition of conservation. *Child Development*, 46, 796-799.
- Burnham, L. (2008). *The teaching assistant's handbook*. Londres, Reino Unido: Heinemann.
- Brualdi, A. (1998). Gardner's theory. [Versión electrónica] *Teacher Librarian*. 26(2), 26-29.
- Chen-Lin, C., Kulik, C. y Kulik, J. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A Meta-analysis of Evaluation Findings. [Versión electrónica] *American Educational Research Journal*, 19(3), 415- 428.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. España: Paidós.
- Department for Education. (2010, 14 de febrero de 2011). The Importance of Teaching: Schools White Paper. Recuperado el 14 de febrero de 2011 en

<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/schoolswhitepaper/b0068570/the-importance-of-teaching/curriculum>

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª ed.) México: McGraw Hill.

Education Act, 1996, section 353a. Office of Public Sector Information. Recuperado el 5 de febrero de 2010 en:

http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1996/ukpga_19960056_en_22

Elbaum, B., Schumm, J. y Vaughn, S. (1997). Urban middle-elementary student's perceptions of grouping formats for reading instruction. *The Elementary School Journal*, 97(5), 475-500.

Fernández, P. y Melero, M. A. (1995). (Eds.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, España: Siglo XXI.

French, V. (2005). *Morris plays hide and seek*. Londres, Reino Unido: Collins.

French, V. (2006). *Mountain Mona*. Londres, Reino Unido: Collins.

Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M. y LePore, P. C. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. [Versión electrónica] *American Educational Research Journal*, 32(4), 687-715.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.

- Hallam, S., Ireson, J. y Davies, J. (2004). Primary pupils' experiences of different types of grouping in school. [Versión electrónica] *British Educational Research Journal*. 30(4), 515.
- Hernández, P. (1991). *Psicología de la educación*. México: Trillas.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5a ed.). México: McGraw Hill.
- Hong, G. y Hong, Y. (2009) Reading instruction time and homogeneous grouping in kindergarten: An application of marginal mean weighting through stratification. [Versión electrónica] *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(1), 54–81.
- Ireson, J. (1999, 14 de febrero de 2011). Innovative grouping practices in secondary schools. Recuperado el 14 de febrero de 2011 en <http://education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/RR166>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1994, 27 de enero de 2003). An overview of cooperative learning. Recuperado el 2 de febrero de 2010 en <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1985). Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups. [Versión electrónica] *American Educational Research Journal*, 22(2), 237-256.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1979). Conflict in the classroom: controversy and learning. [Versión electrónica] *Review of Educational Research*, 9(1), 51-70.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria, EUA: ASCD.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roy, P. y Zaidman, B. (1986). Oral interaction in cooperative learning groups: speaking, listening and the nature of statements made by high-, medium and low- achieving students. *The Journal of Psychology*, 119, 303-321.
- Joyce, B. y Weil, M. (1996). *Models of teaching*. (5a ed.). E.U.A: Allyn and Bacon.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, EUA: Kagan Publishing.
- Keegan, S. y Shrake, K. (1991). Literature study groups: An alternative to ability grouping. *The Reading Teacher*, 44(8), 542-547.
- Lyle, S. (1999). An investigation of pupil perceptions of mixed-ability grouping to enhance literacy in children aged 9-10. *Educational Studies*, 25 (3), 283-296.
- Martin, A. J. y Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. [Versión electrónica] *Review of Educational Research*, 79(1), 327-366.
- Marzano, R. J., Pickering, D. y Pollock J. E. (2001). *Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, EUA: ASCD.
- Nathan, M. J., Eilam, B., y Kim, S. (2006). *To disagree, we must also agree: How intersubjectivity structures and perpetuates discourse in a mathematics classroom*. (WCER Working Paper No. 2006-6). Madison: University of Wisconsin–Madison, Wisconsin Center for Education Research.
- National Education Association (s/f, 3 de marzo de 2010). Research spotlight on academic ability grouping. NEA Reviews of the Research on Best Practices in

- Education. Recuperado el 3 de marzo de 2010 en <http://www.nea.org/tools/16899.htm> consultada.
- OFSTED. (2008). Inspection reports. Recuperado el 5 de enero de 2010 en http://www.ofsted.gov.uk/oxcare_providers/list/index.cfm?fuseaction=summary&id=130910
- Petty, G. (2006). *Evidence based learning. A practical approach*. Cheltenham, Reino Unido: Nelson Thornes.
- Poole, D. (2008). Interactional differentiation in the mixed-ability group: a situated view of two struggling readers. [*Versión electrónica*] *Reading Research Quarterly*. 43(3), 228-250.
- Pound, L. (2005). *How children learn*. Leamington Spa, Reino Unido: Practical Pre-School.
- QCA. (1999, 5 de febrero de 2010). National Curriculum. Recuperado el 4 de febrero de 2010 en <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/inclusion/Including-all-learners/index.aspx>
- QCA. (2008a, 5 de marzo de 2010). National Curriculum. Values, aims and purposes. Recuperado el 5 de marzo de 2010 en <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/Values-aims-and-purposes/index.aspx>
- QCA. (2008b, 15 de abril de 2010). National Curriculum. Attainment targets for English. Recuperado el 15 de abril de 2010 en <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/english/attainmenttargets/index.aspx>

Qualifications and Curriculum Development Agency. (s/f). National Curriculum.

Recuperado el 5 de febrero de 2010 en <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/Values-aims-and-purposes/about-the-primary-curriculum/index.aspx>

Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.

Rosenthal, T. L. y Zimmerman, B.J. (1970). *Modeling by exemplification and instruction in training conservation*. Tucson, EUA: Arizona Center for Educational Research and Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED047790).

Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. (2a ed.). México: Prentice-Hall.

Segro, G. (1995). Meeting the needs of all students: Making ability grouping work. [Versión electrónica] *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 79(18), 18-26.

Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best evidence synthesis. [Versión electrónica] *Review of Educational Research*. 57 (3), 293-336.

Sorensen, A.B. y Hallinan, M. T. (1986). Effects of ability grouping on growth in academic achievement. [Versión electrónica] *American Educational Research Journal*, 23(4), 519-542.

Tudge, J. y Rogoff, B. (1989). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetana y vygotskiana. En Fernández, P. y Melero, M. A. (1995). (Eds.). *La interacción social en contextos educativos*. (99-133). Madrid, España: Siglo XXI.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, EUA: Harvard University Press.
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Education Research*, 13, 21-40.
- Zimmerman, B. J. (1972). *Review and index to research on modeling and imitation relevant to the development and education of children*. Tucson, EUA: Arizona Center for Educational Research and Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED128079).
- Zimmerman, B. J. y Rosenthal, T. L. (1973). *Conceptual rule acquisition and retention by young children: The effects of modeling, age, and corrective feedback*. Tucson, EUA: Arizona Center for Educational Research and Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED128065).

Anexos

Anexo 1. Niveles de desempeño para la materia de inglés

Se espera que al final de Year 2, la mayoría de los alumnos alcancen un nivel 2. Sin embargo, habrá quienes trabajen por debajo (nivel 1) o por encima (nivel 3) de dicho nivel de desempeño. Asimismo, el maestro debe determinar si el alumno se desempeña en un nivel alto (a), medio (b), o bajo (c).

A continuación se presentan los tres niveles de desempeño en escritura (QCA, 2008b) relevantes para los alumnos de Year 2.

Nivel 1

Los trabajos escritos de los alumnos son capaces de comunicar un mensaje a través de palabras y frases simples. En la lectura, como en la escritura, los alumnos demuestran entendimiento sobre el uso del punto y aparte. Generalmente, las letras son claramente trazadas y están correctamente orientadas.

Nivel 2

Los trabajos escritos de los alumnos son capaces de comunicar un mensaje, utilizando tanto la narrativa, como formas no narrativas. Los alumnos emplean un vocabulario apropiado e interesante, al tiempo que demuestran que han tomado en consideración el público al que va dirigido el escrito. Las ideas son desarrolladas en secuencias de oraciones, frecuentemente demarcadas por letras mayúsculas, y puntos y aparte. Los alumnos escriben correctamente palabras monosilábicas simples y, en los casos en que comenten errores de ortografía, la alternativa que presentan es fonéticamente correcta. Las letras son trazadas de forma correcta y presentan un tamaño homogéneo.

Nivel 3

Los trabajos escritos de los alumnos son generalmente imaginativos, claros y bien organizados. Las principales características de diferentes tipos de escritos son usadas de forma apropiada y comienzan a ser adaptadas, de acuerdo con los diferentes lectores. Las ideas son desarrolladas de forma lógica a través de secuencias de oraciones en las que se incorporan palabras que proporcionan variedad e interés a la lectura. La estructura gramatical de las oraciones es, generalmente, correcta. La ortografía es correcta en la mayoría de los casos, incluyendo palabras poli-silábicas de uso común. Los signos de puntuación –punto y aparte, letras mayúsculas y signos de interrogación- son usados de forma apropiada. La escritura es ligada y legible.

Anexo 2. Instrumentos de investigación, categorías e indicadores

Fuentes e instrumentos	Alumnos Focales	Alumnos del grupo homogéneo	Alumnos del grupo heterogéneo	Trabajo Escrito producido por los alumnos focales	Trabajo Escrito producido por los alumnos de control	Maestra de grupo
	Observación participante no estructurada Análisis conversacional	Observación participante no estructurada Análisis conversacional	Observación participante no estructurada Análisis conversacional	Análisis de contenido de los trabajos escritos	Análisis de contenido de los trabajos escritos	Cuestionario
CATEGORÍA: Cambios en el comportamiento de los niños Indicadores: Concentración en la tarea Emisión de opiniones Elaboración de preguntas o comentarios al interior del grupo Elaboración de preguntas o comentarios al docente Manejo de la frustración Otros	X X X X X X	X X X X X X	X X X X X X			X X X X X X
CATEGORÍA: Interdependencia positiva Indicadores: Mención, por parte del alumno, de la importancia de trabajar en equipo Demostración de interés porque los compañeros de grupo realicen con éxito la tarea	X X	X X	X X			

apoyo entre los compañeros de grupo						
CATEGORÍA: Procesamiento en grupo						
Indicadores: Emisión de opiniones sobre la pertinencia de las actitudes o acciones de los miembros del grupo	X	X	X			
Demostración de aprobación y/o alegría cuando los miembros del grupo realizan con éxito la tarea	X	X	X			X
CATEGORÍA: Dificultades que enfrentan los niños						
Indicadores: Dificultad para entender la tarea	X	X	X			X
Confianza para preguntar o clarificar dudas	X	X	X			
Concentración en la tarea	X	X	X			X
Facilidad o dificultad para terminar la tarea en el tiempo asignado	X	X	X			
Otras	X	X	X			
CATEGORÍA: Aprovechamiento de los niños en el área de inglés						
Indicadores: Claridad del trazado de las letras				X	X	
Uniformidad del trazado de las letras				X	X	
Utilización de letra cursiva				X	X	
Uso adecuado de mayúsculas				X	X	
Espaciado entre palabras				X	X	

Uso adecuado de signos de puntuación				X	X	
Correcta ortografía				X	X	
Claridad del escrito				X	X	
Organización del texto				X	X	
Variación en la estructura de las oraciones				X	X	
Variación en el uso del tiempo gramatical				X	X	
Uso de adjetivos calificativos y adverbios				X	X	
Correcta estructura gramatical				X	X	
Utilización de párrafos				X	X	
Cohesión entre e inter-párrafos				X	X	
Originalidad del escrito				X	X	

Anexo 3. Rejilla de análisis de contenidos

Observación:	Grupo Homogéneo __ Grupo Heterogéneo __		
Alumno:			
Indicador	Modalidad	Código	
Claridad del trazado de las letras	Las letras no están bien trazadas	0	
	Algunas letras están bien trazadas	1	
	La mayoría de las letras están bien trazadas	2	
	Todas las letras están bien trazadas	3	
Uniformidad del trazado de las letras	Las letras no presentan un tamaño uniforme	0	
	En algunas secciones del texto las letras son de tamaño uniforme	1	
	Algunas letras son de un tamaño distinto (p. ej. la letra i es del tamaño de una mayúscula)	2	
	Todas las letras son de tamaño uniforme	3	
Utilización de letra cursiva	No utiliza letra cursiva	0	
	Mezcla letra script con letra cursiva	1	
	Utiliza letra cursiva	2	
Uso adecuado de mayúsculas (Nombres propios, inicio de oración)	Mezcla letras mayúsculas y minúsculas	0	
	Algunas veces utiliza mayúsculas de forma adecuada	1	
	Generalmente utiliza mayúsculas de forma adecuada	2	
	Siempre utiliza mayúsculas de forma adecuada.	3	
Espaciado entre palabras	No deja espacios entre palabras	0	
	Algunas veces deja espacios entre palabras	1	
	Frecuentemente deja espacios entre palabras	2	
	Siempre deja espacios entre palabras.	3	
Uso adecuado de signos de puntuación (comas en listas, punto al final de una oración, signos de exclamación e interrogación, comillas y guiones para indicar diálogos)	No utiliza signos de puntuación	0	
	Algunas veces utiliza signos de puntuación de forma adecuada	1	
	Frecuentemente utiliza signos de puntuación de forma adecuada	2	
	Siempre utiliza signos de puntuación de forma adecuada	3	
Correcta ortografía	Las palabras no son legibles	0	
	Algunas palabras son legibles, en particular aquellas de uso frecuente	1	
	Muchas palabras son correctamente escritas y, cuando no es así, la alternativa presentada es fonéticamente plausible	2	
	La mayoría de las palabras son correctamente escritas y, cuando no es así, la alternativa presentada es fonéticamente plausible	3	
	Todas las palabras son correctamente escritas	4	
Claridad del escrito	No es posible comprender las ideas expresadas en el escrito.	0	
	Algunas ideas están claramente expresadas.	1	
	La mayoría de las ideas están claramente expresadas.	2	
	El escrito comunica clara y efectivamente las ideas del autor.	3	
Organización del texto	Las ideas/eventos se presentan de forma desordenada.	0	
	Algunas ideas/eventos se presentan siguiendo un orden adecuado (por ejemplo, en orden cronológico).	1	
	Todas las ideas/ eventos se presentan siguiendo un orden adecuado (por ejemplo, en orden cronológico).	2	
Variación en la	No es posible identificar oraciones	0	

estructura de las oraciones	Utiliza oraciones demarcadas por el uso de mayúsculas y punto y aparte, pero no utiliza conectivos para darle continuidad al texto.	1	
	Utiliza series de frases unidas por el conectivo “and” (“y”).	2	
	Utiliza series frases unidas por diferentes conectivos (“and”, “but” (“y,” pero”)).	3	
	Utiliza oraciones complejas, por ejemplo, frases subordinadas.	4	
Variación en el uso del tiempo gramatical	No existe variación en el uso del tiempo gramatical (siempre utiliza presente o pasado).	0	
	Utiliza una limitada variación en el tiempo gramatical; no siempre de forma correcta (el tiempo y/o la forma no son adecuados).	1	
	Utiliza una limitada variación en el tiempo gramatical; generalmente de forma correcta (el tiempo y la forma son adecuados).	2	
	Utiliza diferentes tiempos gramaticales; generalmente de forma correcta (el tiempo y la forma son adecuados).	3	
Uso de adjetivos calificativos (en particular para representar la personalidad del personaje central) y adverbios	No utiliza adjetivos calificativos, ni adverbios.	0	
	Utiliza algunos adjetivos calificativos y adverbios.	1	
	Utiliza una gran variedad de adjetivos calificativos y adverbios.	2	
Uso de sinónimos de “said” (“dijo”)	No utiliza sinónimos de “said”.	0	
	Utiliza algunos sinónimos de “said”.	1	
	Utiliza una gran variedad de sinónimos de “said”.	2	
Correcta estructura gramatical	La estructura gramatical de las oraciones es incorrecta.	0	
	Algunas oraciones presentan una correcta estructura gramatical.	1	
	La mayoría de las oraciones presentan una correcta estructura gramatical.	2	
	Todas las oraciones presentan una correcta estructura gramatical.	3	
Utilización de párrafos	No utiliza párrafos.	0	
	Intenta utilizar párrafos, pero no siempre es posible distinguir claramente entre ellos (por ejemplo: no deja espacios entre párrafos).	1	
	Utiliza párrafos.	2	
Cohesión intra e inter-párrafos	No es posible distinguir párrafos.	0	
	Agrupar ideas diferentes en un mismo párrafo.	1	
	Organiza ideas similares en un mismo párrafo.	2	
Originalidad del escrito	El escrito es una mera copia de la historia conocida.	0	
	Algunas de las ideas expresadas son originales.	1	
	El escrito, aunque basado en una historia conocida, presenta ideas altamente originales.	2	
Número de palabras			
Número de párrafos			

Anexo 4. Actividades de escritura para la fase de recolección de datos

Durante los días previos a la fase de recolección de datos, y como parte del currículo de inglés para ese trimestre, los niños exploraron el cuento Mountain Mona de la conocida autora de libros para niños Vivian French (2006).

A inicio de cada lección, la maestra escribe en el pizarrón los objetivos de aprendizaje, así como los criterios de evaluación de la actividad. Al finalizar la clase, la maestra pide a los niños que evalúen su propio trabajo de acuerdo con los criterios de evaluación previamente establecidos. Asimismo les pregunta qué tan fácil o difícil les resultó la actividad. En ocasiones también se les pregunta qué tanto disfrutaron la tarea realizada, así como el grado en el que se esforzaron para llevarla a cabo. Los niños demuestran su apreciación apuntando sus pulgares hacia arriba (bien/mucho), hacia los lados (regular/más o menos), o hacia abajo (mal/poco).

Primera sesión (Grupo Homogéneo)

Objetivo de aprendizaje: Escribir una historia en el estilo de Vivian French.

Criterios de evaluación:

1. Uso adecuado de signos de puntuación (comillas para denotar diálogos, mayúsculas, signos de interrogación y exclamación).
2. Uso de sinónimos de “*said*” (dijo).
3. Uso de párrafos para demarcar la estructura de la historia (inicio, problema y fin)
4. Uso de vocabulario para describir acciones y personajes.

En la primera sesión de la fase de recolección de datos (grupo homogéneo), la maestra dedicó hora y media a realizar las siguientes actividades en preparación para la redacción del texto por parte de los niños:

- i) La maestra junto con los niños, leen la historia "*Morris plays hide and seek*" (French, 2005).
- ii) La maestra discute con los niños el uso de signos de puntuación (comillas, mayúsculas, signos de interrogación y exclamación).
- iii) El grupo identifica los adjetivos calificativos utilizados en la historia: gordo, jengibre, blanco. También crean una lista de adjetivos que podrían haber sido utilizados: rayado, flojo, redondo, aburrido, dramático, extremadamente gordo, con sobrepeso, gordito, esponjoso.
- iv) La maestra pretende ser la mamá de Morris, el gato, y les da la oportunidad a los niños de que pregunten lo que les gustaría saber acerca de él, al tiempo que les proporciona información para ayudarles a interpretar la lectura y posteriormente, escribir su propia versión de la historia. Algunas preguntas fueron: ¿Por qué quieres que Morris juegue con su hermana? ¿Por qué le das a Morris tantas galletas? ¿Por qué está tan gordo Morris? ¿Por qué dejas que Morris se meta en la alacena? ¿Por qué no le pones un candado a la alacena? ¿Cuántos años tiene? Respuesta de la maestra: 6 años (edad de la mayoría de los niños del grupo). ¿Es Morris un gato mal portado? Respuesta de la maestra: "*Sometimes he can be mischievous and cheeky, but he is very clever, although he can also be a bit obnoxious*" (Algunas veces es travieso, pero es muy inteligente, aunque también puede ser un poquito grosero).
- v) La maestra –aun en su papel de mamá de Morris- pregunta los niños qué le sugieren hacer para que Morris adelgace. Algunas respuestas fueron: hacerlo andar en bicicleta, hacerlo correr, prohibirle comer galletas, engañarlo.

vi) Uno de los niños pretende ser Morris y sus compañeros le hacen las siguientes preguntas: ¿Por qué no haces ejercicio? ¿Alguna vez has intentado hacer ejercicio? ¿Por qué comes galletas? ¿Por qué estás tan gordo? ¿Por qué no juegas como mamá te dice?

vii) La maestra les pide a los niños que piensen en alguna actividad (que no necesariamente tendría que ser un deporte) que Morris podría realizar para perder peso y anota las respuestas en el pizarrón: Ir al parque, ir a caminar, jugar fútbol, tenis, rugby, bádminton, ping-pong, nadar, ir al gimnasio, ir a ballet, practicar nado sincronizado, visitar México.

viii) La maestra les pide a los niños que se conviertan en “estatuas” que muestren la actividad que ellos preferirían que Morris realizara.

ix) La maestra pide a los niños que piensen en una palabra que describa cómo se siente Morris al realizar esa actividad. Entre las palabras mencionadas se encuentran: *happy, nervous, confident, shy, silly, shaky, scared, entertained, cold, embarrassed, confused, excited* (feliz, nervioso, seguro, tímido, tonto, tembloroso, asustado, entretenido, frío, avergonzado, confundido, emocionado). La maestra escribe estos adjetivos en el pizarrón.

Receso de 15 minutos.

x) Bajo la guía de la maestra, los niños identifican las diferentes partes de la historia original: inicio, problema, fin.

xi) La maestra les dice que a continuación cada quien escribirá su propia historia acerca de Morris realizando alguna actividad (que podría ser alguna de las antes mencionadas), pero primero ella modela cómo escribir el título y el inicio de la historia.

Los niños tuvieron 30 minutos para escribir su historia en grupos homogéneos de trabajo.

Segunda sesión, (Grupo Heterogéneo)

Objetivo de aprendizaje: Escribir una historia en el estilo de Vivian French

Criterios de evaluación:

1. Uso de comillas para denotar diálogos
2. Uso de sinónimos de "said" (dijo)
3. Uso de párrafos para demarcar la estructura de la historia (inicio, problema y fin)
4. Uso de vocabulario para describir acciones, personajes y entorno.

Para la segunda sesión de la fase de recolección de datos (grupo heterogéneo), la maestra dedicó 45 minutos a realizar los siguientes ejercicios de preparación (a cada grupo se le proporcionó un pliego de papel bond y plumones de colores para que en él anotaran sus respuestas).

- i) *Comparte con tus compañeros de mesa las ideas que tienes para redactar tu historia.*
- ii) Dale sugerencias a uno de tus compañeros sobre cómo mejorar su historia: qué podría pasar al inicio o como parte del problema, o al final de la historia; qué palabras que puede utilizar para describir a los personajes o el entorno; o qué diálogos puede incluir en su historia (actividad en parejas).
- iii) Copia las siguientes oraciones y agrega las comillas en donde corresponda:
 - a) Hello, said the man.
 - b) What are you doing? Said Fred.
 - c) Stop! Shouted the policeman.

- d) Wait a minute, said Mark. Don't I know you from somewhere?
- e) I know what we'll do, said Lucy. We'll go to the pictures.
- iv) ¿En cuántas palabras puedes pensar que puedan ser usadas en lugar de la palabra *dijo (said)*? Escribe al menos ocho de ellas.
- v) Copia el siguiente párrafo asegurándote de iniciar un nuevo renglón con cada nuevo interlocutor:

"I want to go swimming", said Matthew. "I can't stand staying in doors all day." "I thought you had homework to do," said Mum. "Oh Mum," said Mathew. "I've almost finished it. Can't I just take an hour off?" "Yes, you can take an hour off," said Mum. "But only when you've finished your work." "But it'll be closed if I don't go soon!" said Bob. "Then you'd better get a move on, hadn't you?" said Mum.

Después de realizar estas actividades de preparación, los niños tuvieron media hora para escribir su propia historia en el estilo de Vivian French. Se les dio la libertad de escoger el título, el tema y los personajes, pero debían tomar en cuenta los criterios de evaluación de la actividad.

Anexo 5. Bitácora de observación

En este anexo se presentan las anotaciones realizadas por la investigadora al concluir cada una de las sesiones de la fase de recolección de datos.

Primera sesión (grupo homogéneo)

En un principio los niños del grupo no sabían que escribir, así que traté de ayudarles haciéndoles preguntas como ¿Ya tienes un título para tu historia?

- d) Wait a minute, said Mark. Don't I know you from somewhere?
- e) I know what we'll do, said Lucy. We'll go to the pictures.
- iv) ¿En cuántas palabras puedes pensar que puedan ser usadas en lugar de la palabra *dijo (said)*? Escribe al menos ocho de ellas.
- v) Copia el siguiente párrafo asegurándote de iniciar un nuevo renglón con cada nuevo interlocutor:

"I want to go swimming", said Matthew. "I can't stand staying in doors all day." "I thought you had homework to do," said Mum. "Oh Mum," said Mathew. "I've almost finished it. Can't I just take an hour off?" "Yes, you can take an hour off," said Mum. "But only when you've finished your work." "But it'll be closed if I don't go soon!" said Bob. "Then you'd better get a move on, hadn't you?" said Mum.

Después de realizar estas actividades de preparación, los niños tuvieron media hora para escribir su propia historia en el estilo de Vivian French. Se les dio la libertad de escoger el título, el tema y los personajes, pero debían tomar en cuenta los criterios de evaluación de la actividad.

Anexo 5. Bitácora de observación

En este anexo se presentan las anotaciones realizadas por la investigadora al concluir cada una de las sesiones de la fase de recolección de datos.

Primera sesión (grupo homogéneo)

En un principio los niños del grupo no sabían que escribir, así que traté de ayudarles haciéndoles preguntas como ¿Ya tienes un título para tu historia?

Uno de los niños (Jacob) estaba muy distraído con la presencia de la cámara y trataba de llamar mi atención poniendo sus manos frente a la cámara pequeña (i-phone). Al inicio de la actividad no estaba seguro de lo que tenía que hacer.

Leonard estaba muy emocionado porque la maestra le había anotado unos comentarios muy positivos acerca de un trabajo anterior y estaba más preocupado porque sus compañeritos se dieran cuenta de esto, que por el trabajo que tenía que hacer en ese momento.

A Karen le costó mucho trabajo decidir qué actividad realizaría Morris. Le sugerí que revisara las opciones que ya estaban escritas en el pizarrón (resultado de las actividades de preparación) y le mencioné natación y tenis, pues yo sabía de antemano que ella practica ambos deportes. Ella dijo que tenis era una buena idea y comenzó a escribir su historia.

Más adelante, Karen se mostró confundida con el uso de las comillas, sin embargo escribió una buena cantidad de palabras y siguió la estructura de la historia que se le había pedido (al estilo de Vivian French). Aunque no alcanzó a escribirlo, Karen mencionó cuál sería el problema en su historia (es decir, estaba planeando).

Ernest parecía estar concentrado en su trabajo. Cuando le pregunté cómo iba, dijo que bien. Le pregunté si le gustaría compartir conmigo su historia y de buena gana me leyó lo que había escrito.

Henry estaba sentado frente a mí y aparentemente la cámara no fue una distracción para él. Me preguntó cómo se escribían algunas palabras y me leyó su trabajo.

A Thomas le costó mucho trabajo concentrarse en la actividad. Por un rato insistió en discutir con el resto de los niños (en especial con Leonard) por quién debería tener un borrador.

Fue evidente que los niños no compartieron sus ideas con el resto de los miembros del grupo. Su interacción prácticamente se limitó a pelear por un borrador y, en caso de que tuvieran alguna duda o necesitaran ayuda, me preguntaron a mí o a la maestra, no a sus compañeros.

Al final de la sesión, la maestra y yo comentamos lo que había sucedido. Ella mencionó que algunos niños (los de mayor nivel de desarrollo de habilidades) habían cubierto muy bien todos los aspectos de evaluación de la actividad (Anexo 4), mientras que a los niños de bajo nivel de desarrollo de habilidades les costó mucho trabajo plasmar sus ideas por escrito. La maestra comentó que no estaba dentro de sus expectativas que los niños terminaran su historia dentro del tiempo que se les había asignado para realizar la actividad, aunque probablemente algunos de los niños de mayor nivel de desarrollo de habilidades sí podrían hacerlo.

Por otra parte, cuando le comenté que los miembros del grupo focal no intercambiaron ideas, la maestra mencionó que esperaba que los niños interactuaran más durante la segunda sesión de la fase de recolección de datos, cuando trabajarían en grupos heterogéneos.

Segunda sesión (grupo heterogéneo)

- Karen planea incluir más diálogos en su historia y considera que ha utilizado palabras muy “interesantes”, como *dreaded* (temía). Estuvo concentrada en la actividad y se esforzó mucho en su trabajo.

- Ernest desea incluir más diálogos y adjetivos calificativos en su trabajo. Estuvo concentrado en la tarea, pero en algún momento le demandó a Matthew que le ayudara a realizarla.

- Emily trabajó muy bien durante el transcurso de la actividad.

- Jack halagó el trabajo de Ernest y se mostró atento a los comentarios de los demás.

- A Matthew le resultó muy difícil trabajar en equipo.

- Kiley platica mucho y le cuesta trabajo permanecer callada, pero trabaja muy bien y es muy creativa y expresiva.

- En general, los niños se mostraron motivados y concentrados en la realización de la tarea. No se distrajeron mucho por la presencia de la cámara y no requirieron tanto de la guía de la maestra, ni de la asistente.

Debido a las responsabilidades de la maestra, no fue posible comentar con ella lo sucedido durante la sesión al finalizar la misma.

Anexo 6. Resultados de análisis de contenidos de los trabajos escritos

Indicador	1a sesión										2a sesión									
	Alumnos Focales		Grupo Homogéneo				Grupo Heterogéneo				Alumnos Focales		Grupo Homogéneo				Grupo Heterogéneo			
	Karen	Ernest	Leonard	Henry	Thomas	Jacob	Kiley	Jack	Matthew	Emily	Karen	Ernest	Leonard	Henry	Thomas	Jacob	Kiley	Jack	Matthew	Emily
Claridad del trazado de las letras	2	2	2	2	1	2	3	2	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3
Uniformidad del trazado de las letras	2	2	3	2	2	2	2	3	1	3	2	2	1	2	1	2	3	3	2	3
Utilización de letra cursiva	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0
Uso adecuado de mayúsculas (Nombres propios, inicio de oración)	1	1	1	0	0	1	2	1	0	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	3
Espaciado entre palabras	3	2	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3
Uso adecuado de signos de puntuación (comas en listas, punto al final de una oración, signos de exclamación e interrogación, comillas y guiones para indicar diálogos)	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	0	1	2	2	2	2
Correcta ortografía	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3	2	2	1	1	1	2	2	3	3	3
Claridad del escrito	1	1	2	1	1	2	3	2	3	2	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3
Organización del texto	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2
Variación en la estructura de las oraciones	1	1	2	0	3	1	3	3	3	3	1	3	3	0	0	1	3	3	3	4
Variación en el uso del tiempo gramatical	2	2	2	2	1	1	0	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	0	2	2
Uso de adjetivos calificativos (en particular para representar la personalidad del personaje central) y adverbios	1	0	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1
Uso de sinónimos de "said" ("dijo")	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	2	1
Correcta estructura gramatical	3	2	3	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	1	1	2	3	3	2	2
Utilización de párrafos	2	0	1	0	0	2	2	2	2	2	2	0	1	1	0	2	2	0	2	2
Cohesión intrapárrafos	2	0	2	0	0	1	2	2	2	2	2	0	1	2	0	2	2	0	2	2
Originalidad del escrito	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1
Número de palabras	123	78	69	74	55	65	116	261	296	285	115	128	127	133	101	73	150	145	205	111
Número de párrafos	3	0	2	0	0	3	2	4	4	3	3	0	4	4	0	3	2	0	4	2
Total:	26	18	27	16	18	22	34	33	29	35	29	26	24	18	14	25	35	29	36	37
Diferencia:											3	8	-3	2	-4	3	1	-4	7	2

Anexo 7. Cuestionario aplicado a la maestra de grupo

Dear Mrs. B., please feel free to answer the following questions to any extent you feel comfortable with. Any help you can provide me will be very much appreciated!

1. What was your position with regards to ability groups before the project came along? Did you have any concerns when using this sort of arrangement in your classroom?

I feel that it is really important that all pupils experience working both in mixed ability and ability groups. I generally follow a 'pull from the top' philosophy which is to set high expectations for all pupils and not put a 'ceiling' on any pupil's learning. Pupils that require extra support (adult led, adapted resources, etc.) are then given this as and when they require it. In addition to this, pupils must have opportunities to be taught specific skills in line with their own ability. This is usually done through focused group teaching.

2. When you were training as a teacher, was differentiation the practice regarded as more effective amongst teacher trainers? Were you trained to use differentiation in your classroom?

Yes. We were taught to provide different activities for different ability pupils (usually 5 groups for literacy hour) and numeracy. Through my teaching career opinion on differentiation has altered. There is now a focus on ensuring that all pupils are set high expectations and given choice and opportunity throughout their learning journey. Pupils are all set differentiated, individually appropriate targets for their own personal development and to ensure ongoing progress. Some training has come mainly through

subject leader/responsibility courses that I have attended for literacy and Gifted and Talented.

3. At school, are you expected to use differentiation in your classroom? To what extent do you have freedom to choose alternative working arrangements for your pupils?

Yes. There is a strong expectation to differentiate where appropriate. There is not set practice but our planning is closely monitored and work trawls are carried out to see where differentiation is evident in pupil's books. Gifted and talented and Special Needs pupils are monitored to ensure that their needs are being met as well as other vulnerable groups. We are also expected to provide intervention support groups for pupils that need extra help with certain skills.

4. When you were a child, was differentiation a common practice in your school? If yes, what was your experience? Would've you changed anything?

I was not aware of the work being differentiated, but I was very aware of those children that were always given extra help and support and the 'negative' opinion that pupils could have of those children that needed help.

5. Was there anything in particular that caught your attention during the sessions?

Lack of 'purposeful' conversation between lower ability group when set the task of discussing something together. Group or paired talk most often requires a mixed ability group/pairing to spur conversation on or support for same ability groupings (e.g. set questions to ask one another) is required to scaffold the conversation.

6. Have you noticed any changes in the children's behavior/attitude/learning, since they have been working in mixed ability groups? What are your expectations for this sort of arrangement? Do you have any concerns so far?

This is really different from child to child. Many children have really been inspired by the development of their ideas through working with more able and have improved the quantity and presentation of work they produce. For some individuals it has had a negative effect in terms of their self esteem, feeling that they are out of their depth and in no way able to produce work of the quality others are able to.

7. There was a significant increase in Ernest's work quality (comparing his first story, with his second). Why? Was it because he was working with one of his friends (Matthew) or because he was working with more able children, or something else? Ernest and Matthew made the biggest progress, which is really interesting. Again, do you think this is related to the fact that they are good friends and were really enjoying sharing this activity?

I do think that it is partly to do with the fact that they enjoyed each other's company. Ernest certainly needs the motivation of others to help develop and keep his ideas focused and to stay on task. Alongside the project, Ernest had been identified for 1-1 and small group intervention. I think that the benefits of this were also beginning to show through his written work.

Matthew has continued to make ongoing progress from one piece of written to the next throughout the year. It would be my expectation to see good general progress from him as he is very driven by the individual targets that are set for him and success criteria set. It is surprising and unusual for Matthew to work so effectively with another individual as he usually finds difficulty in working collaboratively and prefers to work alone.

8. Why can't we see the same effect on Karen's work?

Karen always has exciting and animated ideas for her stories but has continued to struggle with the secretarial elements of writing and to apply the skills and knowledge that she acquires. She has not received the same intervention or support as Ernest as when 'tested' independently she demonstrates a good understanding and ability. She has been identified for intervention next academic year as she cannot apply skills independently.

9. Most of the children got a better result on the second activity, although 3 of them (Leonard, Thomas and Jack) didn't. Do you have any comments on this?

Leonard and Thomas' work can often be 'ad hoc'. If they are not personally motivated during an activity they simply won't do it (they need a constant push!).

10. I noticed that Karen explained a bit better her ideas during the second session and explored more options with Kiley. However, she didn't make such a big progress in her writing as Ernest did. Why? Do you think maybe she needed a bit more time?

Karen would definitely have benefited from sharing her ideas (see answer 2).

11. I feel that the children were more focused on their work during the second session and they didn't need as much direction. Was it just the children's personality or was it due to their diverse abilities?

I think it was a combination of both factors; however I strongly feel that all pupils benefited from discussion in wider ability groups.

12. Some children (e.g. Jack) are able to express their sympathy for others and to encourage them to do their best, but most of them don't express their opinions, unless being asked. However, even though, they don't actually say "well done", their smiles and engaging conversation can be very motivating for their peers (e.g. Emily smiling at

Karen's ideas; Karen asking questions to Jack about his story). Do you agree with this statement?

Yes at their age it is constant 'work in progress' to train them to react and respond positively to one another. They really benefit from the support from peers.

13. Same ability group (first session) found it difficult to interact with each other to offer or ask for help. They either asked you or me if they had any questions, and needed prompting to ask someone else in their group. They didn't talk as much to each other about their ideas (only when an adult asked them to do so). They were also seeking the adults' attention, whilst the mixed ability group (second session) didn't need the adults as much. Is this something you would've expected?

I did expect this to a certain extent but as I explained previously I was surprised at how poor the quality of conversation between the lower ability children had been.

Possibly they were a little camera shy and self conscious as they were aware that they were being observed?! This has certainly given me something to reflect on for further practice, developing speaking and listening skills for these pupils.

14. From the results the children got in both activities, it seems that there isn't a significant difference in attainment. However, it also seems that working in mixed ability groups can help the children develop other abilities (sharing resources and ideas, being supportive, etc.). Do you think it was too soon (2 weeks between one session and the other) to notice any differences in their learning?

It would be very interesting to see outcomes after a term of working in a mixed ability fashion.

Anexo 8. Transcripciones de la primera y segunda sesiones utilizadas como ejemplos

TA: [Jacob puts his hand up] Yes, Jacob?
Jacob: <I don't know how to spell visit?>
TA: Visit? What do you think?
Jacob: V, I,
TA: Aha,
Jacob: S
TA: Yes,
Jacob: I
TA: Mhum, [nodding her head]
Jacob: T
TA: Yes, you've got it. Very good.
Jacob: I'm going to <write it> in my <book> just in case I have to go.

Ejemplo 1 (Transcripciones primera sesión).

Thomas: What's abseiling?
TA: Abseiling. How do you spell that? Ah. I think, it's a, b [Thomas writes something down]
Thomas: I've done it, but I don't know what you do for it.
Henry: I do.
Thomas: Abseiling.
TA: Oh, I'm not sure. I have never done that.
Henry: I know. You go on a boat and then you do, you get swimming with dolphins. You just play in the water, I think.
TA: Oh! No, I don't know. It might be.
Thomas: No!
TA: What do you do then?
Thomas: Well, (0.3) you have something really long that can fit two people in and you can sit in and it has two <paddles> and you row
TA: Mmm! It might be. To be honest, I don't know, Thomas. But you can try asking Mrs. B. She might know.

Ejemplo 2 (Transcripciones primera sesión).

Ernest: How do you spell where? [Talking to Matthew]
atthew: w-h-e-r-e
Emily: No, that is not how you spell where. [Looks at Ernest's work]. Oh!
Matthew: [Writes something on Ernest's notebook] [Ernest keeps writing] A capital I. Where am I? [Writes again on Ernest's notebook]
Ernest: Why would I put where am I? And capital I?
Matthew: 'Cause \diamond Where am I? [touching his chest with his hand] So it's, where am I [touching his chest with his hand, again] Can I just read my story to everyone here? [Talking to TA]

Ejemplo 3 (Transcripciones de la segunda sesión).

Ernest: Well, my story is about Morris and he has a mum, sister and brother and he goes to the museum and then he finds a portal, so he goes through it. And then, then he gets trapped in the portal and he can't get out. Then, there is lots of wind and he can't get out of the portal. And I can't think of anymore yet. I haven't thought of anymore yet.

Jack: <>

TA: What did you say Jack?

Jack: And then the portal blows away?

TA: The portal blows away. Do you think that's a good idea? [Talks to Ernest]

Jack: <>

Emily: Gets a parachute and then he goes back down again.

Jack: Yep! [Nods happily]

TA: With a parachute? [Emily smiles and nods]

Ernest: And he goes into Wonderland!

SS: Yeah!

SS: #

Ernest: And he sees the rabbit.

Jack: No, and then he goes into a=

Matthew: =Morris in Wonderland!

TA: Morris in Wonderland! [Giggling] That'd be a different title [Children smile]

Ernest: Morris in Wonderland! That's what I'm trying to do! And then he meets the Mad Hatter.

SS: # (0.3)

TA: OK. So, you have many more ideas, now.

Emily: And then he turns into a frog.

TA: He turns into a frog, why?

Emily: Because, maybe the Mad hatter might have wanted a frog=

Ernest: =No, because the Queen of Hearts changes him into it.

Emily: Yeah, and then the Queen of Hearts will have him as a pet.

Ernest: The Queen of Hearts already has a pet. In the movie. That's a piggy. Remember?

SS: # (0.2)

TA: One by one. One by one. [Talking to Ernest] So there you have some good ideas, I think, for your story. Right? [Ernest nods and smiles]

Ejemplo 4 (Transcripciones de la segunda sesión).

TA: Are we talking about our ideas? [talking to all the children]
S: Yes.
TA: Yes?
TA: Any ideas?
Jacob: <>
TA: You already have a title, then [talking to Jacob]
Karen: mmm...
S: We can make our own title up
TA: OK. Then write it down. And the date as well.
S: <>
TA: Oh! Very good!
T: So! On your tables you should be writing. Excuse me! You should be writing the date and your title, which is Morris and then whatever your title is: "Morris goes camping", "Morris goes parachuting". Whatever it's going to be. Remember, for your spellings you can put your hands up and I can come and put spellings in your wordbook. Remember you want to write this in the style of Vivian French. OK? Right! Everyone just put your pencils down for a minute. And just on your tables talk to each other about what your story ideas are. So quickly go round your table and share what your ideas are. Off you go!

Ejemplo 5 (Transcripciones primera sesión).

Teacher: Oh! Brilliant! That's a super idea! Ernest. What was going to happen in your story?

Ernest: Well, they're going on a trip to Mexico, and it's a holiday, and mummy and, eh, the cat won't get up, and then they just leave him. And they say hurry up!

Teacher: So, does anybody have any questions that they'd like to ask Ernest about his story if they are going to Mexico? Any questions or suggestions that you have? [Thomas puts his hand up] Thomas!

Thomas: What are you going to buy?

Teacher: So, what are you going to Mexico to buy, or what is Morris going to buy in Mexico? (0.1) Or is that not part of your story, really?

Ernest: Well, he was going to buy some kitty biscuits if they were.

Teacher: Ah! That could be a part of your story, can't it? Perhaps he can't find the shop in Mexico that *sells* the right kind of kitty biscuits.

Ernest: Now I know the problem for that
Oh! What's the problem?
He runs off and he gets lost.
Oh! Thank you. So it's a big thinking about your story. [Jacob puts his hand up] Jacob, have you got a question or a suggestion for Ernest?

Jacob: Does he do any <>

Teacher: Ernest.

Ernest: Ah, mm, yeah!

Teacher: He might do. Keep thinking about what he could do.

Ernest: He tries to get the kitty biscuits but he doesn't get to.

Teacher: Thank you for that. Mm, Karen,

Ejemplo 6 (Transcripciones primera sesión).

Kiley: Well my problem is that a big fat dog comes around and wants to gobble, wants to gobble [moves hands and head pretending she is the big fat dog wanting to gobble Morris, whilst Karen listens carefully] Oh, no! Morris runs away and then he <>

Ejemplo 7 (Transcripciones de la segunda sesión).

Karen: I'm not quite sure what I could do.
TA: Well quickly think about the story you want to write, OK? Which activity is Morris going to do? You can use any of those [pointing at the list of activities on the board] that are already on the board, like swimming or tennis, or you can think about something else. But you need to do that quickly, because we only have 20 min.
Karen: Can I do tennis?
TA: Yeah! Tennis is a good idea, and you know about tennis.
Karen: Do I have to <do the title> again?
TA: You need to think about it [nodding]
Karen: Oh, yeah!
TA: So, you can say Morris plays tennis or something like that.
Karen: Morris goes tennis.

Ejemplo 8 (Transcripciones primera sesión).

Karen: Well, is this a good problem? Like Mona's got, Mona's got a little boy and Mona can scramble, leap and jump. So can the little goats.
Teacher: Yeah.
Karen: 'Cause she's got a little boy and Mona tries everything, but the little brother couldn't do it, and Mona finds something that the little boy can do.

Ejemplo 9 (Transcripciones segunda sesión).

Teacher: Put your hands up if you are feeling ready now to start writing your story. [Kiley, Karen put their hands up] Hands down. One thing I want you to work on together as a team is punctuation, because :: when it comes to fulfilling the criteria of using speech marks and synonyms of said. OK, Matthew? So, some of you :::some of you need a little bit of help. So, you can work as a team in this activity together. [teacher gives to each pair a piece of paper] I want to see that everybody is pitching a good idea and I'm going to ask you [talks to Jack and gives him a piece of paper with instructions] to read this activity. Where it says copy of the book, I want you to write it all together on the piece of paper. So, you are going to work as a team. Whilst Jack is reading to you the activity you're going to do, I'm going to bring some pens so you can all :: <>Remember that the other day when we were working collaboratively, you might want to nominate someone to write, you might want to share. Decisions, Ernest, as a team.

Ejemplo 10 (Transcripciones segunda sesión).

Thomas: Me and Jacob are in charge of the rubber?
 TA: Sorry?
 Thomas: < > they might lie to get it.
 Leonard? That isn't fair.
 Henry: Thomas is in charge of the rubber.
 Ernest: Truth is important to Mexican people. Anyway I've got my own rubber. Sheen!! [Looking at Thomas and showing him his teeth. Then smiles at Henry]
 Thomas: I've got a Power ranger. Beat that. [shows Ernest a rubber with a power ranger picture on it]
 TA: We need to focus on the work. OK?

Ejemplo 11 (Transcripciones primera sesión).

Anexo 9. Notación utilizada en el análisis conversacional

.hh	Letras "h", precedidas por un punto indican una inhalación. Si el punto no está presente, se trata de una exhalación
·Pe:ro	Dos puntos indican que se alargó la sílaba precedente. Más de dos puntos indican una mayor prolongación, por ejemplo, pe::::ro
(0.5)	Un número entre paréntesis indica la duración de un período de silencio. Generalmente se mide en décimas de segundo. Así, (0.5) indica un silencio por espacio de cinco décimas de segundo
eran <u>otros</u>	El subrayado indica un énfasis por parte del emisor
(.)	Indica una pausa muy corta
#	Participantes hablan al mismo tiempo
=	Indica que un mismo emisor continúa hablando o que no es posible distinguir los turnos entre diferentes participantes
<>	No es posible entender la palabra o frase, o bien, identificar al emisor
[]	Información contextual
-	Un guión indica una palabra incompleta
S	Estudiante no identificado
SS	Estudiantes hablando de forma grupal
T	Maestra
TA	Asistente de Maestra (investigadora)

Thomas: Me and Jacob are in charge of the rubber?
 TA: Sorry?
 Thomas: < > they might lie to get it.
 Leonard? That isn't fair.
 Henry: Thomas is in charge of the rubber.
 Ernest: Truth is important to Mexican people. Anyway I've got my own rubber. Sheen!! [Looking at Thomas and showing him his teeth. Then smiles at Henry]
 Thomas: I've got a Power ranger. Beat that. [shows Ernest a rubber with a power ranger picture on it]
 TA: We need to focus on the work. OK?

Ejemplo 11 (Transcripciones primera sesión).

Anexo 9. Notación utilizada en el análisis conversacional

.hh	Letras "h", precedidas por un punto indican una inhalación. Si el punto no está presente, se trata de una exhalación
·Pe:ro	Dos puntos indican que se alargó la sílaba precedente. Más de dos puntos indican una mayor prolongación, por ejemplo, pe::::ro
(0.5)	Un número entre paréntesis indica la duración de un período de silencio. Generalmente se mide en décimas de segundo. Así, (0.5) indica un silencio por espacio de cinco décimas de segundo
eran <u>otros</u>	El subrayado indica un énfasis por parte del emisor
(.)	Indica una pausa muy corta
#	Participantes hablan al mismo tiempo
=	Indica que un mismo emisor continúa hablando o que no es posible distinguir los turnos entre diferentes participantes
<>	No es posible entender la palabra o frase, o bien, identificar al emisor
[]	Información contextual
-	Un guión indica una palabra incompleta
S	Estudiante no identificado
SS	Estudiantes hablando de forma grupal
T	Maestra
TA	Asistente de Maestra (investigadora)

Tuesday 6th May

Morris Goes Tens

Morris sat by the sign
board waiting for something
to happen. He was very sad.
Rosie said ^{why} "dad we go
tens?" "TENS" SAID MORRIS
"Why can't I get a bit
instead?" "hurry" UP SLOW
CRACK WIR GAIG! "A" RIT!
dot looz you heer!"

When they got their
Morris ^{refused} I said to do it.
"Onon" said Rosie "He's not
doing it because it's my
turn. I was the one he was going to

Figura 1. Karen, primera sesión, p. 1/2.

Oh on said Tom. The bus
coach has gone that is a
day ^{ruined} fool. ^{Whist} Wal Mum
cant end and Morris
got his hands on they
hit backs!

Mum ^{turned} back, " ^{osey} Really
and Tom would you
like a sum hit bus"
Whe Tom back in the
bag Tom. Sed were are the
key bus? ☺

www: You've tried hard to use
speech between your characters.

FBI: Use speech marks at the beginning
and end of your speech.

Figura 2. Karen, primera sesión, p. 2/2.

6th may 200

Morris go on holiday

Morris ~~to~~ was sitting next door his
boat were r r my kite

the kite was r

... ..

... ..
On the car
plane and got
in Mexico
I have my
NO said mmm
I went to bed
vent don't see
the kite
at find

Said Rose Morris go
^{They} We arrived at the
on it. ^{They} We arrived
Morris said "Go
Kites! fant's now
Why said Morr
Morris we cup he
starts looked
said er's to be far
bise cts he coul

Figura 3. Ernest, primera sesión, p. 1/1.

5th May 2010

Morris Visits the Jungle

Morris was vere tuby
Morris was siting at his
~~music~~ a messy bowl ^{of} Morris
did you hear My!AV.

"Not did you sey there? sede
Morris Lasey.

"We are gowing on Holiday at
the gungu^m sede now.

"Is that like ~~the~~ biscuit land?"

KH^{said} SES

"NO!" ^{she said} SES.

Figura 4. Jacob, primera sesión, p. 1/2.

12th May

The plan ^{took} ~~the~~ off Morris
wanted to do ^{something} ~~some~~ nice work
by turning the bits off.

www: You've made a super job of
chunking the parts of your story into
paragraphs. You've used speech and
speech marks well too. 😊

EBT: Take care to spell words you know
correctly.

13th May

~~The~~ The Cursed Pebble
On one day there was
a boy called Ben. Because
he was living in a cave
he found a pebble-

Figura 5. Jacob, primera sesión, p. 2/2.

Friday 20th April 2010

Terika lekur to a sam US pua n.

To Almond ga ke suh // I love your songs one day can we
hook up one Sunday? Can I be in one of your
shows when you do them?

www: Thoughtful questions with a question
mark.

Tuesday 21st May: Morris got a singing

~~Open sky Morris was in America in the sea of singing
y. Sound of all the birds and cranes on the
ed the beach. Man~~

by Morris is fat and chubby because he eats so
much of kerry biscuit and marmalade you are do in
g snowing. BUT WHY? GROWING DECIDE
~~pick up~~ is good for you. One day Morris
went home and ^{went} go to sleep for snowing
The next day at snowing. Problem
The snow kept over and snows have work with

Figura 6. Thomas, primera sesión, p. 1/2.

do it again because when the
tip over

www: Super to see you using speech
in your story and that you are
thinking about the organisation of
your writing. 😊

EBI: Remember to write your story in
the past tense.

*

Figura 7. Thomas, primera sesión, p. 2/2.

Thursday 6th May 2010

Morris pm HBSL.

Morris likes ~~lezy~~ and hit Stuart
and and he ^{was ready} 12 Feb.
Tom said "Lies play holdst HBSL you
HBSL. Ut I ~~elbis~~ ON said Mum
Lum and play when ~~to~~ cum it 1, 2, 3
^{ready} ^{or} ~~change~~ not hit. I turn I hit fayan
as I Ut get up said Mum for the later
Lum Can you say sup ^{is} ⁱⁿ ^{the} ^{spot}
then Subpart Morris was POP. ~~the~~
Mum said had had my sum
15 had.

www: You've used speech and some
descriptive words ☺

EBI: You must end each sentence with
a full stop.

Figura 8. Henry, primera sesión, p. 1/1.

1 Thursday 6th May 2010

Morris the Singing

~~Wet~~ Morris went on holiday
Morris wet singing here was
a striped cat. He was hard
"I am hard of singing" said Morris
he was on dry land he
went paddling that looked good.
"I give I cannot do that!"

~~Morris~~
Morris liked it was hard
"I can't do it" he was
"bring a gen" he wet
"up and down" and he
wet to dry land.
He wet horse and at
eat with a biscuit this is *

Figura 9. Leonard, primera sesión, p. 1/2.

is a better bear.

www: You've organised your story well and used speech. 😊

EBI: Use words to describe how characters say things ... squeaked, whispered, yelled...

Figura 10. Leonard, primera sesión, p. 2/2.

www: You've begun to organise your letter into paragraphs 😊

EBI: Remember! go at the end of sentences, like a full stop.

Thursday 6th May 2010

Morrise goes swimming

Morrise was a ginger white cat he spends all day perched on the sofa waiting for his kitty biscuits.

Mother cat ^{Song} ^{Said} ^{Says} "You should try something new like swimming!" "Yes!" "We will go swimming!" "Get your swimming kit" ^{Said} Mother cat in a ^{skewey} voice.

"Don't pack the pack the bag I'll win" ^{Said} Morrise.

"MUM!!" Shouted Morrise "I don't want go swimming" said Morrise "Why can't I stay here and eat kitty biscuits all day." "No!" "You can't" "Why?"

"Because swimming is better than eating biscuits all day. You come on get into the car Now!"

Figura 11. Emily, primera sesión, p. 1/3.

Morrise got braged into the car. "bye bye" come on
please may you hurry up or the pool will be close. "You
Will not get your kerry biscuits" Shouted Mother cat.
Morrise ^{ran} ~~run~~ and jumped in the car and strapped
his seph in. M sang swim swim swim in your
Wonderful glory. Morris was feeling sick and drives
jinnaly they got their and searched for a faintly
chaging room.

Morris crawled under a chaging room but there was
now one in there. They then all crawled under, Morrise
got stuck under and some of it ~~for~~ come off and
he really needed the ice and he exadentely weed on the
floor. M mother cat thought it was water and she slipped
in it and slipped and standing up dripping ~~with~~
wee. Finally they thought about trying to pull Morrise out
pull straight out. Light come on get your swimming kit

Figura 12. Emily, primera sesión, p. 2/3.

On "right" "there's go into the pool" "Oh its freezing right I am
going to do some lengths okay go on" "I will wait ok"
bye the time they got out Morrisa loved swimming and he
wanted to go and had done more than sixty lengths.
www: You've used some super synonyms
for 'said' and described action well.
EBI: Each time a different character
speaks begin a new line! 😊

Thursday 12th May 2016

What am I? Write a riddle

I don't have legs but I have fins. I live in
Salty cold sea. I have smooth slippery skin.
My dinner is fish. Sometimes I like to jump
up from the waves. I like twirling under
the water. Also splashing water. I am a Dolphin

Figura 13. Emily, primera sesión, p. 3/3.

Thursday 6th May 2010

Moppie's go's to the moon

Moppie was a black and white cat. Moppie was a happy cat because he saw by his bright blue shining bowl that said Kitty biscuits! "Mother we can't think of anything to do" said Tom and Rose said sadly! "Why don't you go and ask Moppie got an idea" said mum. "So they went to ask Moppie got idea Moppie pretended to be asleep! Tom and Rose were very down and upset! Then Moppie had a great idea I'll put the tv on Moppie put channel one on on channel one was the news! On the news it said there was a race to the moon Moppie thought mum was thinking mind if I'm gone got a couple of years!

Figura 14. Jack, primera sesión, p. 1/3.

So he started to build his own Rocket but something didn't feel right he thought that it was butterflies in his tummy but it wasn't it was that he was nervous he ~~was~~ would get in so much trouble mother would never give him any kitty biscuits again! But he still carried on he started to get blacker and blacker each and every hour Mortis was working! In a couple of hours he finished the Rocket it was bright red with an extremely good inside!

Just before man Tom a Rose came back he got in his Rocket and set off he was on his way to the moon! He shouted but this is the real problem that Mortis ^{didn't} ~~doesn't~~ know about he? Shouted it so loud his mother heard it. But Problem got Mortis www: You have opened and built up

Figura 15. Jack, primera sesión, p. 2/3.

your story brilliantly with dialogue and action 😊

EBI: Remember names need capital letters.

Thursday 13th May 2020.

The Mysterious Pebble

Once there was a boy called yo yo Joe. He was strolling through the woods looking for pebbles!

Because he loved pebbles so much he wanted to be the greatest pebble finder in the whole intire world! But then just before he came out of the woods he found a bright yellow pebble! Then he thought now I'll be the greatest pebble finder in the intire world!

Yo yo Joe Picked up the pebble and got it home

Figura 16. Jack, primera sesión, p. 3/3.

Thursday 6th May 2010

Morris goes fishing

"Morris" said to "would you like to go fishing" "fishing what's that you know fish is your sort of food you go and catch a fish" "yes I'd like to go fishing"

"I'll just go and get my rod"

"Morris called 'I'm waiting I can't find my rod' said Morris"

"Here it is" said Morris "It was I the food cabinet" "ok" said dad "well go" "Now" said Morris "I'm stuck in the cabinet" "will you pull me out" "shou Morris" so dad pulled and pulled and pulled and pulled and he popped Morris with a belt

Figura 17. Matthew, primera sesión, p. 1/4.

eat an kitty biscuit in his Paws.
"come on cheacy said abd.
"Grab your rod and well set set off -
in the car to the lake to go fishing.
✓
When Morris and came home dad said
well get cooking. When Morris
got his fish it was just the bones "Who
did this?" shouted Morris "Christ you
I did" said a little voice it was ~~Tom~~
Tom. "What you" said Morris. ~~Tom~~
"eyes me you stupid cat" said TOM. ✓
"Dad said Morris can we go -
scuba diving?" ✓
"OK" said dad ✓
"come on Tom" said dad ✓
"OK" said Tom ✓
"For do Kitty biscuits for sity gear" said dad

Figura 18. Matthew, primera sesión, p. 2/4.

When Morris and Tom and dad
were in the ~~the water~~ water,
and started to dive deep down into
the water Morris was eaten by a shark
when no one was looking.
Then Tom said "Morris is
gone!" Dad said "In
Morris's place, was a big
Moss's Shark" yelled dad.

But Morris swam out of the
shark's mouth and swam on to
its back and they swam
away. Morris
"What are you doing up there
on that shark?" Dad
said "Morris" "Where's the
shark?" "Dad yes, dad's shark."

Figura 19. Matthew, primera sesión, p. 3/4.

John Morris the end

WE BS



www: You've used dialogue really well
to move your story along. You've
described some action parts well too.

EBI: Make speech with speech marks
carefully and ~~use~~ begin a new line
each time a different character speaks.

Thursday 13th May 2010

The Magic Pebble

Once upon a time there
was a boy and a penguin.
They had a friend. His name
was Slame. Slame guarded
their palace day and night.
But one day all three of them
saw a magic stone.

Figura 20. Matthew, primera sesión, p. 4/4.

Thursday 6th May 2010

*

Ø

Morris goes ice skating

MORRIS was a big fat cat and his ^{mum} favourite Food was kitty biscuits. He had 2 brothers and sisters and they got bored of Morris being fat and chubby. ONE day Morris decided to do some ice skating so he asked his mum and his mum said "Prowow" said his mum excitedly "you are fantastic" so he put his ^{ice} ~~ice~~ skates on and went in the car and sang in it and when he was there he got to do his ice skating and he was fantastic.

But then he slipped and broke his arm and his arm ^{bled} ~~bleadit~~ a lot and his mum cried a lot to. "OULW" cried his mum.

Figura 21. Kiley, primera sesión, p. 1/1.

Tuesday 20th May

The Little Show of

There was a little goat
called Mona. She lived on
top of a ~~mountain~~^{rocky mountain}
own. She had a little
brother. The little brother could
do every thing. Mona called
to Scrabble Turpin, her. So
called the little

Mona got really angry. Mona
when to school. She didn't
want to go to school. She
dropped it. Every one was
different. Every one called her. Five

Figura 22. Karen, segunda sesión, p. 1/2.

That they ~~could~~ couldn't
do. Every one was basey to
Moun because she can't do
Moun got rily anerd. She
tried across and he says
when it red. Moun tried every
but the little bear could
do. It. The little bear
could eat down. First the
she ~~she~~ could down they
for the boy and she's
they take down the

Figura 23. Karen, segunda sesión, p. 2/2.

26th May 2010

Morris goes to the
Museum

One day there was a cat
old Morris. One ~~day~~^{day}
He went to the Museum
and dines or Museum.
He saw a part. He wrote
to see he could go to in to
the ~~part~~ ^w wonder hand part.
yes spoke man. Wipe said
Morris: "Wen I want
OW you in pw i mye "IS
there Kitty biscet?"
He didn't get a n sure.
He see Wan he or "IS enet
Wan he or". Spoke Morris

figura 24. Ernest, segunda sesión, p. 1/2.

"YES" "hoo~~s~~ there" said
Morris. "The queen~~of~~ of h~~yt~~
SSe. "hoo rag you" said the red
queen. "I am Morris"
"Take him a way and chop
his head" said the red
queen. Morris ran as
fast as he could, he met
the mad hatter. "Hello" said
the hatter. "hello" said
Morris. "You must slay
the Jabberwocky"
The next day he slays the
Jabberwocky and goes home.
The End.

Figura 25. Ernest, segunda sesión, p. 2/2.

beast quest
20th May 2018
chapter 1 ~~anti~~

It was a pretty time
there was ~~an~~ night
cold Jack. Jack was
hungry for food
in a cave. It
was dark and spooky
but it was so dark as
you can't see anything.

chapter 2
bump! "ow" should Jack
"what is that pile
of gold was ~~so~~
frighted Jack. Jack
went ~~to~~ to the gold

Figura 26. Jacob, segunda sesión, p. 1/2.

#

English school Na ges not tam

Tuesday 20th may 2014

They are happy on Tuesday because it never
 blows up. Every day ends with
 mana she did not know why every day
 was men to ph. Mona these were
 some friends but no one would
 one day. They were near a blue
 bar mana was on the machine when
 it was going to blow up. The
 shabid to mana came down
 at all be dead so mana ran
 the machine. Mum had to
 find a new vat machine
 and they built the wall
 a garden and big and they
 on the big and good

Figura 28. Thomas, segunda sesión, p. 1/2.

matin ma
Eri gnan ~~shien~~ ngay
Li sa write a letter of complaint

Dua! MAS Navisur
nd
to . thus ab me ay yel star day y ab uny
Pnake her nisa account & she gav MAS stop yet
day
w m
w m
d

Figura 29. Thomas, segunda sesión, p. 2/2.

Thursday 26th May 2010

Moris goes to the beach

Chapter 1

"beeps" was a fat ^{cat}, he likes going
to the beach. It likes 200 a day.
then I but you read WYSE up I
don't need his story and I find 200
lives. ^{Chapter 2} I like WYSE

the first it was being then Joe came
a log. It is Shady I really
you come a log hawker baby's feet then
ye work being the first and then it
^{Chapter 3} was long time a but he can't

turn. but he got out on Joe and Calmer"

Figura 30. Henry, segunda sesión, p. 1/2.

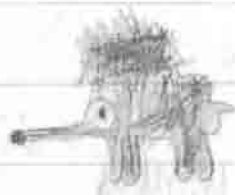
then ate of the pippen gather to the right
 On it is "up man goes to the right"
 on I just needs to go to
 the back on baby baby fzzzzzz
 fillay the greater inner it lasted "I
 Cubit put you for the Ede
 ☺

*

Figura 31. Henry, segunda sesión, p. 2/2.

WUMS What? I am a
Hei hog

// A super riddle. 😊



Thursday 20th May 2010
~~was a~~ It was a happy
day there were a cat
called buz buz bee. Sallee ✓
a ber was cooming that
way. ~~was~~ (wot shely do)
askse buz buz bee? ✓
I now wot to do.
I will run a way

Figura 32. Leonard, segunda sesión, p. 1/3.

"Now do" shouted the
 bee Wot Wispd buz buz bee
 Moir Went to the bee
 Wot is it Siod Moir
 I gurd Wot to be
 our friend to with
 the bee Wiy do you
 Wot to be my friend
 "because I dot hav
 er ee frese"

Wiy?
 "because I am seef e e!
 Oh threat a sham.
 I no ask the bee
 I now
 Wot. I wil be your friend
 Wit to you ask se the bee

Figura 33. Leonard, segunda sesión, p. 2/3.

shop ok "I will
~~tell~~ you to CBM.
chall/20
wow it is good.
the End Wonderful structure and use
~~the Friday 28th May 2010~~ of speech.
Dear Mrs Valasoulis ☺
I: To write a letter of
complaint
Dear Mrs Valasoulis
I am writing
to explain first I came in to
the hairdresser
and
the chipping of the
hair. Now you have described our trip and
how you felt. EBI. Try to use some connectives.

Figura 34. Leonard, segunda sesión, p. 3/3.

Thursday 20th May 2011

Mona gets to the house

Once upon a time there was a girl called Mona. Mona had two sisters and one brother. It was by nature that Mona wanted to climb swan jumps and run up the wall. Every morning. All of her other friends and family could do it even her own sister could. She was the only one in her family who could not do it.

Mona took one afternoon off to the cinema. Blast of the invisible which is a big jump get up to the second level and run back down and it was when everybody was looking and his face got up and she was crying.

Thursday 21st June 2011

Welcome to the world of MEXICAN

We are going to tell you what Mexico is like today. We have so much to show you! Let's get started! Let's start by telling you a little about Mexico City. Fast Mexico City is a city.

A whopping over 15 million people live in Mexico City. wow!

Figura 35. Emily, segunda sesión, p. 1/1.

Thursday 20th May 2010

The great fall out

It was one Saturday when Leo, Beth and Morris' dad came back from hunting! For their lunch he brought back 3 pieces of small meat for Leo and Beth. The first one to finish would get the last piece of meat! The big piece of meat was for father but Leo and Beth always dreamed of getting a big piece of meat! Morris on the other hand only ate tiny biscuits. But one day their father brought home 2 big pieces of delicious meat and one piece of small delicious meat but Leo realised and Beth didn't. So Leo got a big piece of delicious meat like his dad and Beth only got a small piece of delicious meat. But when they both had finished their meat, Beth realised that Leo had eaten a big piece.

Figura 36. Jack, segunda sesión, p. 1/2.

~~Friday~~ Thursday 20th May 2020
 Mark gets to the space center. //

Chapter 1 **O** In my opinion, the first chapter
 the space center. The space center was
 coming for the first time. I was off into space
 a few days ago. "That's by the way," said Morris.
 "You're coming to the... What's it called Morris?" "Oh, I said it's
 on the I said it's...

Chapter 2 **M** Morris and the looked on the plane as they left
 the world. The soldiers were running to the airbase. "It's
 this time, right now and I'm going to get
 as it's right away. It's long way, bang. In 600
 a new fact about... What's it called Morris?
 "Morris... what's it called here it's to satisfy" said Tom.
 "It's a really really spacy here. Let's get back to the space
 center" said Morris.

Figura 38. Matthew, segunda sesión, p. 1/2.

Chapter 3 going home

Suddenly a white and black whole appeared
it was black and white swirled. MORRIS and
TOM jumped in the whole and they whir
back in the space center.

Chapter 4 seeking help.

After returning MORRIS and TOM
went home for dinner
it was delicious and yummy.

MORRIS asked TOM
can you make space cake? ordered TOM.
yes I will supply MORRIS and he got TOM
the cake. As MORRIS and TOM went
for a walk surprisedly shouted TOM
on front as MORRIS was a red and blue
rocket ship



Figura 39. Matthew, segunda sesión, p. 2/2.

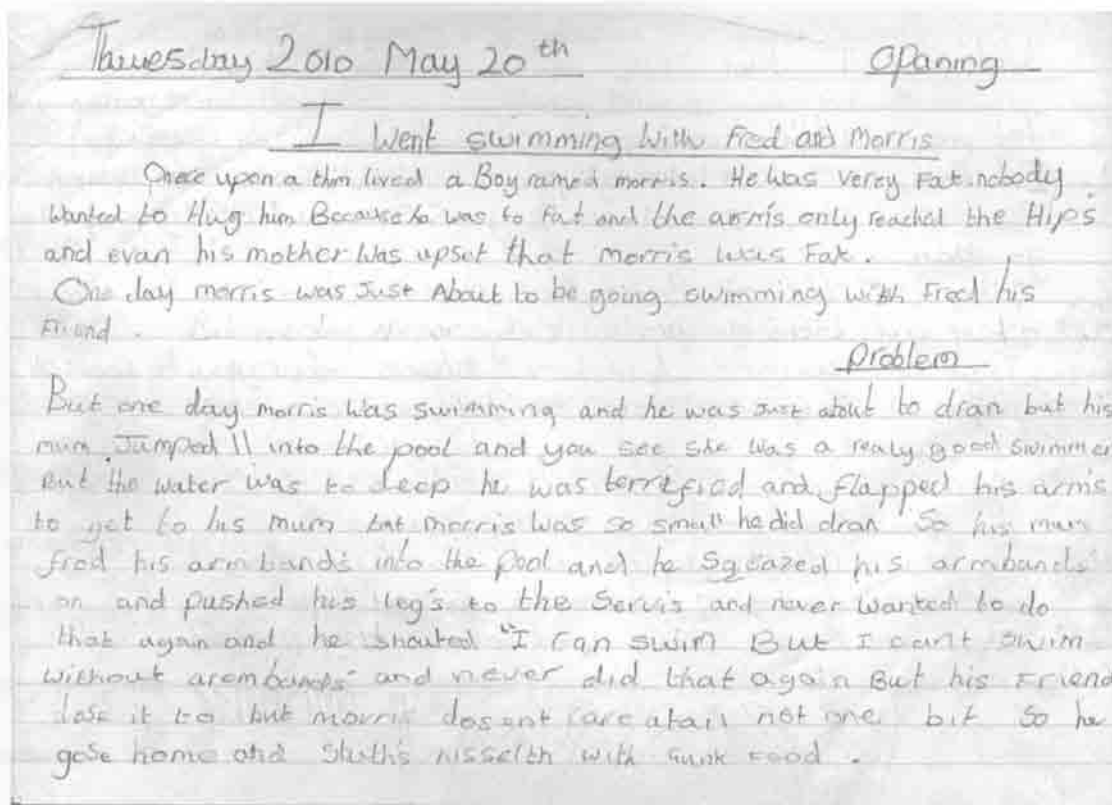


Figura 40. Kiley, segunda sesión, p. 1/1.

Anexo 11. Curriculum Vitae

Amparo Itzel Quiñones Mendoza

amparoitzel@gmail.com

Originaria de la ciudad de Puebla, México, Amparo Itzel Quiñones Mendoza realizó estudios profesionales en Ingeniería Química Industrial (Universidad de las Américas-Puebla). La investigación titulada "Efecto del trabajo en grupos homogéneos y heterogéneos en el aprovechamiento, en el área de lenguaje escrito, de niños de bajo nivel de desarrollo de habilidades" es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

