

5-2015

## Facilitación de actividades colaborativas de parejas bilingües en un aula de primaria: Analizando su efectividad en el aprendizaje estudiantil

Otilia Rivas  
*University of Texas-Pan American*

Follow this and additional works at: [https://scholarworks.utrgv.edu/leg\\_etd](https://scholarworks.utrgv.edu/leg_etd)



Part of the [Education Commons](#)

---

### Recommended Citation

Rivas, Otilia, "Facilitación de actividades colaborativas de parejas bilingües en un aula de primaria: Analizando su efectividad en el aprendizaje estudiantil" (2015). *Theses and Dissertations - UTB/UTPA*. 196.

[https://scholarworks.utrgv.edu/leg\\_etd/196](https://scholarworks.utrgv.edu/leg_etd/196)

This Thesis is brought to you for free and open access by ScholarWorks @ UTRGV. It has been accepted for inclusion in Theses and Dissertations - UTB/UTPA by an authorized administrator of ScholarWorks @ UTRGV. For more information, please contact [justin.white@utrgv.edu](mailto:justin.white@utrgv.edu), [william.flores01@utrgv.edu](mailto:william.flores01@utrgv.edu).

FACILITACIÓN DE ACTIVIDADES COLABORATIVAS DE PAREJAS BILINGÜES EN  
UN AULA DE PRIMARIA: ANALIZANDO SU EFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE  
ESTUDIANTIL

Una Tesis

por

OTILIA RIVAS

Presentada a la Escuela de Graduados de la  
Universidad de Texas-Pan American  
En cumplimiento parcial de los requisitos del título de

MAESTRÍA EN EDUCACION

Mayo 2015

Tema General: Educación



FACILITACIÓN DE ACTIVIDADES COLABORATIVAS DE PAREJAS BILINGÜES EN  
UN AULA DE PRIMARIA: ANALIZANDO SU EFECTIVIDAD EN EL APRENDIZAJE  
ESTUDIANTIL

Una Tesis  
por  
OTILIA RIVAS

MIEMBROS DEL COMITÉ

Dr. José A. Ruiz-Escalante  
Presidente del comité

Dr. Jaime Curts  
Miembro del comité

Dr. Zulmaris Díaz  
Miembro del comité

Dr. J. Joy Esquierdo  
Miembro del comité

Dr. Michael Whitacre  
Miembro del comité

Mayo 2015



Copyright 2015 Otilia Rivas

All Rights Reserved



## ABSTRACTO

Rivas, Otilia, Facilitación de actividades colaborativas de parejas bilingües en un aula de primaria: Analizando su efectividad en el aprendizaje estudiantil. Maestría en Educación (M.Ed.), Mayo, 2015, 50 pp., bibliografía, 32 títulos.

Para este estudio de acción se implementaron diferentes estrategias para optimizar la colaboración de parejas bilingües. Asimismo, se observó el impacto de éstas en el desarrollo de lectoescritura dual en cuatro estudiantes de tercer grado. La meta de este estudio es el desarrollar habilidades facilitadoras que promuevan la optimización de lectoescritura dual durante actividades colaborativas. Las estrategias que se investigaron son enfocadas en el desarrollo de habilidades colaborativas de parejas bilingües para mejorar su productividad y así su desarrollo del bilingüismo académico. Los resultados mostraron que la productividad y el desarrollo bilingüe académico de estudiantes bilingües mejoró significativamente con la consistencia aplicada en el modelamiento de la interacción esperada, el discurso estructurado por medio de marcos de oraciones y la fomentación de la metacognición durante las actividades colaborativas.

*Palabras claves: facilitación, colaboración, parejas bilingües, bilingüismo, alfabetismo dual, optimización*





## TABLA DE CONTENIDO

Página

ABSTRACTO.....	iii
TABLA DE CONTENIDO.....	iv
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	1
Declaración del problema.....	4
El objetivo .....	7
Preguntas de investigación .....	8
Definiciones .....	8
CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	10
Marco teórico .....	10
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA .....	18
Participantes .....	19
Contexto de la investigación .....	23
Instrumentos .....	23
Procedimiento.....	24
Colección de datos y análisis .....	29
CAPÍTULO IV. ANALISIS DE LOS RESULTADOS .....	30
Modelación de la interacción esperada .....	30
Apoyo lingüístico social y académico.....	34
Metacognición.....	37
CAPÍTULO V. RESUMEN Y CONCLUSIÓN .....	41
Implicaciones .....	42
Recomendaciones.....	43
BIBLIOGRAFÍA .....	45
RESUMEN BIOGRÁFICO .....	50



## CAPÍTULO I

### INTRODUCCIÓN

En lo largo de mi carrera como educadora bilingüe, he estado expuesta a múltiples perspectivas, muchas de ellas contrastantes, sobre la enseñanza y el aprendizaje. Algunas de las teorías que han influenciado mis prácticas instruccionales son las que provienen de la perspectiva socioconstructivista, en gran parte relacionada con el trabajo del psicólogo ruso Lev Vygotsky (Vygotsky, 1978). Estas ideologías apuntan a la importancia de la interacción de los estudiantes en el contexto de actividades colaborativas de alto nivel cognoscitivo para desarrollar el lenguaje que lleva al pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía. Al darle a los estudiantes tiempo y espacio para que resuelvan problemas por sí mismos fomenta la motivación intrínseca, factor relacionado con el éxito académico y bienestar psicológico (Froiland, Hirschert, Oros, & Smith, 2012). Para que esto suceda, debe haber un ambiente de responsabilidad y reflexión tanto en la didáctica como en las experiencias de los estudiantes durante las actividades educativas (Capocchi, 2002). Bajo esta premisa, los salones de clase deben servir como el contexto social en el cual la interacción entre estudiantes debe ser propicia al aprendizaje y el diálogo el vehículo que desarrolle la cognición.

Uno de mis valores educacionales es el de la importancia de ver el lenguaje de los estudiantes de grupos minoritarios como un recurso valioso que se debe de mantener y propagar para el enriquecimiento de otros. Lamentablemente, en nuestro país todavía continúa el debate

político sobre el estatus de los lenguajes en el campo de la educación pública. El documento legislativo más reciente que rige los fondos federales para programas bilingües, *No Child Left Behind Act*, marca como meta principal el desarrollar el lenguaje inglés de los estudiantes lo más pronto posible y no menciona el mantenimiento del idioma nativo de grupos minoritarios (Gómez & Ruiz-Escalante, 2005). De aquí que los programas bilingües sustractivos que se enfocan en acelerar el lenguaje inglés son populares en Estados Unidos.

Sin embargo, algunos distritos, como en el cual laboro actualmente, han optado implementar el programa bilingüe de doble inmersión. En este programa, estudiantes de algún grupo minoritario aprenden mano a mano con estudiantes del grupo dominante en ambos idiomas representados. El lenguaje del grupo minoritario aquí se percibe como un recurso valioso para su propio aprendizaje así como para el del grupo mayoritario (Gort, 2008). De esta manera, la importancia de ambos idiomas es apreciada, removiendo el estigma que seguido se aplica a los lenguajes minoritarios y que afecta académicamente a los estudiantes nativos en estos. Los resultados de un programa bilingüe de doble inmersión bien implementado han sido favorables en varios aspectos tales como: fortaleza de autoestima, atención a justicia social, mejora académica, enriquecimiento lingüístico y actitudes positivas interculturales (Gómez & Ruiz-Escalante, 2005).

Uno de los componentes claves en los programas bilingües de doble inmersión es el uso de estrategias de aprendizaje colaborativas que fomenten la negociación y construcción de conocimiento. El uso de parejas bilingües hace posible la facilitación del desarrollo lingüístico y académico en dos idiomas al completar actividades o proyectos juntos. La configuración intelectual de conceptos se aprende en un contexto culturalmente relevante ya que ambos niños traen a las discusiones diferentes formas válidas de aplicación en base a experiencias del hogar

(Bicais & Correia, 2008). La agrupación es estratégica en la que se busca mezclar diferentes niveles lingüísticos y académicos con el fin de fomentar el desarrollo constante al paso de cada niño. De esta manera, el desarrollo lingüístico, cognoscitivo y social se desarrolla mediante la interacción con otro compañero más competente (Alanis, 2011; Gort, 2008). Sin embargo, en un programa bilingüe de doble inmersión, el rol de quién es más competente no es fijo sino es alternado de acuerdo a la actividad y el lenguaje de instrucción. Este es el contexto ideal en el que ambos niños en la pareja sirven uno al otro como recurso de herramientas lingüísticas y estrategias para co-construir eventos de alfabetizaciones avanzadas (Angelova, Gunawardena, & Volk, 2006). Gort (2008) y King (2002) miran a esta forma elevada de colaboración como una sinergia en la que los estudiantes sirven como agentes en su aprendizaje mutuo y logran muchas cosas con su lenguaje que no alcanzarían solos.

Considerando estas prácticas instruccionales centradas en los estudiantes, mi rol como educadora debe cambiar en mi salón de clase. En vez del rol tradicional que me pone como la fuente de información, este modo de enseñanza me apunta como facilitador quien debe planear y orquestar las actividades y proyectos de aprendizaje con una intervención mínima durante la colaboración de estas. Esto orilla a los estudiantes a tomar propiedad y responsabilidad de su propio aprendizaje al iniciar sus propias ideas y tomar control de sus discusiones (Chan, De, Franke, Freund, Melkonian, Shein, & Webb, 2009; Hardwin & Oshige, 2011). Este cambio de posición social en el salón de clase libera al estudiante del tradicional rol pasivo de recipiente de información y le atribuye poder social y político (Capocchi, 2002). Esto es de gran importancia porque debemos preparar a nuestros estudiantes para la sociedad global del siglo XXI. El éxito en la participación en tal sociedad demanda habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, comunicación efectiva, interdependencia en colaboración, creatividad e innovación,

las cuales florecen en salones de clase donde se fomentan aprendices independientes (National Education Association, 2010).

El contexto histórico de cómo llegué a creer en la importancia de cambiar mi rol en el salón de clase ha crecido de mi frustración al planear, crear e implementar actividades y proyectos colaborativos que emocionan a mis estudiantes, pero ver con desánimo que durante el proceso de la colaboración surgen tantos problemas que desvían la intención de aprendizaje. Esto me ha provocado el cuestionar mi desempeño durante tales actividades y el indagar más profundamente en el significado del rol de un facilitador en el contexto de un salón bilingüe de doble inmersión. Esta investigación de acción me ayudará a desarrollar las habilidades didácticas necesarias para optimizar el aprendizaje de mis estudiantes durante su colaboración.

### **Declaración del problema**

En base a lo anterior, creo firmemente en la importancia de desarrollar niños pensantes que tomen propiedad de su propio aprendizaje y trabajen colaborativamente para alcanzar metas. Sin embargo, la manera que he tratado de inculcar esto en mis estudiantes no ha sido exitosa en la mayoría. A través de los años, en cada ciclo escolar se repiten los mismos problemas. Cada año he enseñado en escuelas distintas a grupos de diferentes comunidades. Sin importar el nivel socioeconómico, los estudiantes siguen mostrando inhabilidad de llevar a cabo actividades colaborativas de una manera satisfactoria. Esto no es particular de mi salón de clase; los educadores en el contexto que he laborado se quejan de lo mismo y muchos simplemente han optado por abandonar este tipo de estrategia pedagógica. Seguido escucho durante las sesiones de desarrollo profesional, “eso suena bien en teoría, pero no es posible lograrlo con mi grupo de estudiantes; ellos trabajan mejor solos” o “quizás un proyecto colaborativo por año estaría bien, cuando ya haya pasado el examen estandarizado del estado.”

Aunque no estoy de acuerdo con estas ideologías, simpatizo con la frustración de estos maestros al tratar de implementar tal pedagogía. Las constantes quejas y peleas durante la colaboración causadas por lucha de poder o pasividad que orillan a los estudiantes a depender excesivamente en el maestro es abrumante y desalentador para ambas partes. Lo común de este problema a través de diferentes distritos escolares en el condado de Hidalgo me ha llevado a la conclusión de que muchos educadores, incluyéndome a mí, no hemos tenido la suficiente preparación—o internalización de esta—de cómo establecer, dirigir y ajustar como sea necesario las interacciones colaborativas.

Actualmente, el método de enseñanza más popular en los Estados Unidos todavía es el que se centra en el maestro. A pesar de los numerosos estudios que apuntan a la construcción de conocimiento por medio de la colaboración como la manera más eficaz de aprendizaje, todavía no es común ver esta dinámica en los salones de clases del sector público. Por el contrario, lo típico es el ambiente cognoscitivamente pasivo en donde se le ve al estudiante como recipiente de información. De aquí que los estudiantes están acostumbrados a depender del maestro y muestran inseguridad en dirigir su aprendizaje. Esta forma de enseñanza se le conoce como ‘educación bancaria,’ la cual es un obstáculo en el desarrollo de habilidades investigadoras y creativas (Arreguín-Anderson, Díaz, & Ruiz-Escalante, 2013).

Investigadores en este campo han encontrado varios factores relacionados con esta problemática. Uno de ellos es la preparación incompleta que adquieren varios educadores en programas universitarios y en talleres de desarrollo profesional. Aunque es cierto que se recibe instrucción sobre teorías y estrategias en aprendizaje colaborativo, es común que, paradójicamente, estas se impartan usando el modelo de transmisión de información, o expositivo. Esta falta de modelación y exposición a aprender las teorías socio-constructivas en



un contexto auténtico priva a los futuros y actuales educadores de internalizar los procesos y apreciar los beneficios del aprendizaje colaborativo (Arreguín-Anderson, 2011). Baines, Blatchford y Chowne (2007) encontraron que muchos maestros se sienten inseguros de sí mismos en establecer y apoyar el aprendizaje colaborativo al no sentirse capacitados para orquestrar las actividades que conduzcan a una interacción de grupo legítima. Estos investigadores encontraron que esta problemática se debe en gran parte a que hay muy poca percatación sobre relaciones sociales pedagógicas inherentes en los salones de clase. También, aunque se cree en la importancia de cubrir las necesidades individuales de los estudiantes, esto entra en conflicto con otras realidades del ámbito educativo. Por ejemplo, las demandas curriculares, cambios constantes de programas educativos y clases sobrepobladas causan que los educadores se sientan forzados a utilizar modelos de instrucción tradicionales que cubran más en menor tiempo. También, algunos educadores se desaniman al percibir que los únicos que se benefician de sus actividades colaborativas son los estudiantes más avanzados y aún estos se frustran porque sienten que se les detiene su paso al tener que esperar a otro compañero menos competente (Baines, Blatchford, & Chowne, 2007).

Bajo esta realidad, es difícil la tarea de crear una cultura de aprendizaje independiente del maestro en la que los estudiantes tomen responsabilidad de funcionar socialmente y dirigir sus intereses (Carter, 2008). La pedagogía todavía toma como centro la relación de maestro-estudiante y, aun cuando existe la agrupación de estudiantes durante actividades, el contexto raramente es auténticamente colaborativo y seguido inhibe el aprendizaje de los involucrados (Baines, Blatchford, & Chowne, 2007; Kutnick & Berdondini, 2008). Esta problemática afecta particularmente a los estudiantes bilingües de grupos minoritarios, especialmente aquellos que traen arrastrando un hueco académico. Para que estos estudiantes tengan éxito, es imperativo

que se desarrollen en un ambiente rico en lenguaje social y académico con retos cognoscitivos para acelerar su desarrollo (Collier, 2004). Sin un ambiente colaborativo estructurado en base a prácticas efectivas de facilitación instruccional, los resultados regularmente no proyectan los beneficios reportados por investigadores en este campo (Baines, Blatchford, & Chowne, 2007) y crea ideas equivocadas y aversión sobre esta práctica instruccional (Arreguín-Anderson, 2011).

Esta investigación de acción nació de la realización de que, a pesar de que he recibido información y preparación sobre prácticas instruccionales centradas en los estudiantes, todavía noto la tendencia de gravitar hacia prácticas instruccionales centradas en el maestro. La presión de exigencias políticas y el estatus quo del personal docente influyen en gran manera en las prácticas instruccionales, incluyendo la mía. También, mucho se habla y se escribe sobre prácticas educacionales que fomentan el interés y la construcción de significado en marcos sociales y colaborativos. Sin embargo, la premisa común es que los estudiantes poseen las habilidades sociales necesarias para llevar a cabo este tipo de trabajo y hay poco entrenamiento y poca literatura explícita sobre esas destrezas fundamentales. En mi experiencia, un gran número de estudiantes no poseen estas habilidades para relacionarse positivamente durante la colaboración. Aún más, habemos muchos educadores que somos producto del mismo sistema educacional sintético, centrado en el maestro, y no tenemos experiencia significativa en trabajos académicos colaborativos. En base a esto, he concluido que mi intento de orquestación de actividades altamente cognitivas para colaboración no ha dado resultados positivos porque me faltan otros componentes esenciales en mis prácticas instruccionales.

### **El objetivo**

Mi objetivo con este estudio de acción es analizar e implementar prácticas efectivas que apoyen y fomenten la cultura colaborativa ideal para el desarrollo lingüístico y cognoscitivo de

mis estudiantes bilingües en inmersión doble. Paralelamente, esto me ayudará en mi propio desarrollo como facilitadora de aprendizaje al mismo tiempo que entreno a mis estudiantes a tomar las riendas de su aprendizaje. La meta es desarrollar niños pensantes independientes que estén equipados lingüística y cognoscitivamente para funcionar socialmente en la resolución de problemas.

### **Preguntas de investigación**

Este es un estudio cualitativo de acción crítica que examina diferentes aspectos del aprendizaje colaborativo en dos idiomas. Tres de estos aspectos fueron estudiados para implementar estrategias instruccionales que ayudarán a lograr el objetivo de esta investigación de acción. Estos aspectos son: la modelación, la metacognición y el apoyo lingüístico social y académico.

La pregunta que guía mi investigación es: ¿Cómo ayuda la modelación de la interacción esperada, el uso de frases y marcos de lenguaje especializado, y el entrenamiento de comportamientos metacognoscitivos durante las actividades colaborativas en el desarrollo del alfabetismo dual en mis estudiantes?

### **Definiciones**

*Colaborar* es el trabajar con otras personas, especialmente en obras intelectuales.

*Filtro afectivo* es el término utilizado por Stephen Krashen para referirse al complejo de factores emocionales y motivacionales negativos que interfieren con la recepción y procesamiento de contenido comprensible.

*Programa bilingüe de doble inmersión* incluye estudiantes nativos de habla inglesa y estudiantes nativos en un lenguaje minoritario. La meta de este programa es el de desarrollar el bilingüismo, el alfabetismo dual, éxito académico y competencia intercultural para todos los estudiantes.

*Asertividad* es la habilidad social que nos permite comunicar lo que pensamos, sentimos o necesitamos de una manera clara, directa, firme, sin agredir, respetando los derechos de las otras personas.

*Metacognición* es la capacidad que tenemos de autorregular el propio aprendizaje, es decir de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallas, y como consecuencia transferir todo ello a una nueva actuación.

## CAPITULO II

### REVISIÓN DE LA LITERATURA

La literatura que será revisada trata sobre la importancia de adoptar la colaboración estudiantil como una herramienta necesaria para desarrollar la cognición y alfabetización dual en estudiantes bilingües. También el enfoque trata sobre el rol del educador como facilitador que propicia los componentes necesarios para que la colaboración de parejas bilingües sea óptimamente productiva. Los tres aspectos que se discutirán sobre el entrenamiento de estudiantes en actividades colaborativas son los que tienen que ver la modelación, el apoyo lingüístico social y académico, y la metacognición.

#### **Marco teórico**

##### **La importancia del aprendizaje colaborativo**

En la sociedad estadounidense, el concepto de alfabetización ha evolucionado de manera que no solo se espera que sus habitantes sepan leer y escribir sino que también desarrollen pensamiento crítico, habilidades de comunicación efectiva y trabajo en equipo (Gallardo-Virgen, 2011; National Education Association, 2010). De allí la importancia en que en todas las aulas se utilicen actividades colaborativas como herramienta necesaria de instrucción y aprendizaje. En los programas de lenguaje dual, un componente crítico es el uso de parejas bilingües. Los múltiples beneficios de esta estrategia instruccional han sido documentados por un número significativo de investigadores en este campo. Por ejemplo, se le reconoce como la manera más

propicia para el desarrollo del lenguaje académico y social (Alanis, 2011; Almaguer & Esquierdo, 2013; Angelova, Gunawardena, & Volk, 2006). Es el contexto ideal para todos los procesos mentales de alto nivel que fomentan la adquisición de estrategias de resolución de problemas (Baines, Blatchford, & Chowne, 2007; Iiskala, Lehtinen, Salonen, & Vauras, 2004). Para muchos estudiantes, aprender por medio de un compañero con quien se pueden relacionar baja su filtro afectivo y sube las posibilidades de que el concepto nuevo sea más comprensible (Almaguer & Esquierdo, 2013). Además, cuando el contexto es en un programa bilingüe de doble inmersión, Collier (2004) y Howard (2002) apuntan al balance de estatus que seguido sucede entre los dos grupos lingüísticos. En este caso, los estudiantes del grupo minoritario internalizan la importancia de su lenguaje y cultura en la sociedad mayor, lo cual tiene efectos positivos en su autoestima y autoconfianza, componentes críticos para el aprendizaje.

Sin embargo, varios estudios han encontrado que la falta de entrenamiento adecuado en colaboración puede afectar negativamente los procesos de aprendizaje y comprometer los beneficios esperados. Por ejemplo, Grau y Whitebread (2012) reportaron que algunos estudiantes tienen la tendencia a enfocar su atención y tiempo en aspectos superficiales de la actividad en vez de aquellos que contribuyen al desarrollo cognitivo. Además, Kershner, Kleine, Mercer y Warwick (2010) notaron que el tomar turnos en una actividad dada puede propiciar la dominación de algún estudiante y exclusión de otro. También Tsuei (2012) encontró que la deficiencia en habilidades de comunicación les impide a ciertos estudiantes expresar sus ideas y confusiones.

Por estas razones, entiendo que la medida del éxito de aprendizaje durante actividades colaborativas es en relación al nivel de competencia social de los estudiantes involucrados (Watkins 2008). De allí la importancia de que yo sirva como entrenadora de destrezas sociales y

mediadora en contrastes culturales. Baines, Blatchford y Chowne (2007) encontraron que tales destrezas incluyen la comunicación efectiva al compartir y discutir ideas, el trato respetuoso mutuo, planear y tomar decisiones juntos, y usar la asertividad al disputar conflictos. Estos investigadores hacen notar que la meta del trabajo colaborativo es el de desarrollar aprendices independientes quienes sean capaces de interaccionar con cualquier tipo de personalidad por medio de habilidades de comunicación efectiva para la resolución de problemas.

En mi salón bilingüe de doble inmersión esto es de gran importancia ya que mis estudiantes vienen de diferentes orígenes étnicos y niveles socioculturales con diferentes culturas y perspectivas sobre comportamientos adecuados en diferentes situaciones sociales y académicas. Es de vital importancia que yo les sirva de mediador y modelo de cómo resolver los conflictos que naturalmente surgen en tal situación.

### **La modelación de destrezas sociales y académicas**

Una de las prácticas que resaltaron en la literatura relevante fue el de la modelación de estructuras conversacionales y resolución de conflictos en los grupos colaborativos. En los salones bilingües de doble inmersión esto es primordial ya que están compuestos por estudiantes de orígenes culturales diversos. Las dos categorías generales se pueden clasificar como aquellos que vienen de la cultura dominante individualista y aquellos que están acostumbrados a trabajar colectivamente. Bicais y Correia (2008) notaron que esta discrepancia es común en las escuelas públicas y afecta principalmente a los estudiantes que pertenecen a grupos minoritarios. La meta aquí es el fomentar la consideración y respeto mutuo por medio de la modelación de asertividad durante la resolución de problemas. Este entrenamiento explícito antes y durante las actividades colaborativas ha probado ser útil para la participación eficiente de los estudiantes (Shea, 2011) y

para incrementar el beneficio de diálogos de aprendizaje (Tsuei, 2012; Ginsburg-Block, Fantuzzo, & Rohrbeck, 2006).

Otro aspecto de la colaboración donde se debe considerar la modelación por parte del educador es al adoptar estrategias altamente estructuradas como los marcos de oraciones utilizados para facilitar el aprendizaje académico (Arreguín-Anderson, 2011). En este caso, el educador modela cómo usar esta herramienta lingüística para negociar ideas y conocimientos por medio de procesos metacognoscitivos y la mutua evaluación que los lleve a un acuerdo.

Hadwin y Oshige (2011) explican que un estudiante en particular aprende a auto-regularse por medio de la modelación de otra persona sobre patrones de pensamiento, estrategias y comportamientos. Esto requiere de un proceso en el que primero el estudiante observa al modelo, después empieza a imitarlo y eventualmente logra auto-regular el comportamiento internalizado. Cabe mencionar que este proceso de desarrollo toma tiempo y, para que el estudiante logre la meta de auto-regulación, este necesita que su modelo provea retroalimentación positiva adecuadamente hasta que se sienta eficaz. Desde la perspectiva socioconstructiva, el contexto de aprendizaje tiene gran influencia en el éxito de este proceso.

### **Apoyo lingüístico social y académico**

Donnelly y Roe (2010) explican que el uso de marcos de oraciones son ideales para ayudar a los estudiantes a desarrollar el lenguaje esperado en el ámbito académico, especialmente para niños bilingües. El desarrollo de ambos aspectos del lenguaje, académico y social, es esencialmente importante en la educación de estudiantes de grupos minoritarios. En este aspecto, el educador juega un papel importante al facilitar el apoyo estructurado en el contexto del salón de clase y la interacción colaborativa. Al implementarse correctamente, este apoyo estructurado, aparte de que fomenta la alta atención cognitiva (Arreguín-Anderson, 2011),



también induce a la reflexión en los procesos colaborativos por parte de los estudiantes. Para esto, es muy importante que el educador monitoree esta reflexión, provea la guianza necesaria durante estas interacciones y estructure lecciones necesarias para el desarrollo de los estudiantes en esta área (Baines, Blatchford, & Chowne, 2007). Estas lecciones, junto con los marcos de apoyo lingüístico, deben planearse y crearse con anticipación considerando el nivel lingüístico de los estudiantes y la estructura de lenguaje académico que se requiere esté presente en el producto final (Donnelly & Roe, 2010)

Arreguín-Anderson, Díaz y Ruiz-Escalante (2013) explican que para los estudiantes bilingües el estar inmersos en un ambiente de altas expectativas cognoscitivas en un idioma que todavía no dominan puede resultar abrumador. Esta abrumación puede causar un desconecte de atención y falta de participación, lo cual ocasiona que el estudiante que domina más el lenguaje tome control y sea el más, si no el único, beneficiado. Al facilitar la colaboración por medio del andamiaje lingüístico, el educador ayuda a minimizar la carga emocional y fomenta la participación en discusiones académicas que motivan a los dialogantes a defender su punto de vista de una manera lógica. Al llegar a un acuerdo final, ambos participantes avanzan cognoscitivamente.

Cabe mencionar que la modelación no se limita a las mini lecciones que ocurren antes de la actividad de práctica. Comúnmente también sucede durante las conversaciones pre-estructuradas de parejas bilingües cuando el educador, en su papel de facilitador, monitorea la interacción de las parejas y participa activamente con aquellas que considere necesario el modelar los comportamientos adecuados durante una discusión académica (Arreguín-Anderson & Esquierdo, 2011). Estos comportamientos incluyen, aunque no están limitados, el escuchar

activamente, pedir clarificación cuando sea necesario, esperar a pausas que señalen oportunidad para aportar ideas o agregar a la del compañero, y el utilizar la asertividad durante desacuerdos.

En mi salón de clase bilingüe de inmersión doble, esta estrategia podría beneficiar no solo para adquirir nuevo vocabulario y estructuras del segundo lenguaje, sino también para adoptar estructuras estándares del idioma nativo cuando éstas difieren a las prácticas del hogar. Su implementación y consistencia les puede ayudar a desarrollar las habilidades lingüísticas y sociales que les permitirá acceder el contenido de las lecciones a un nivel cognoscitivo más allá de lo básico, además de apoyar la participación relacional en la sociedad mayor.

### **La metacognición**

La tercera teoría que adopté para mejorar la facilitación de actividades colaborativas está relacionada con la metacognición. Almaguer y Esquero (2013) nos explican que para que un estudiante ejerza propiedad intelectual e independización de aprendizaje, este necesita desarrollar habilidades metacognoscitivas. Además, si los dirigimos a aplicar esta habilidad en la autoselección de metas y recompensas, su motivación puede que aumente en conjunto con su logro académico (Ginsburg-Block, Fantuzzo, & Rohrbeck, 2006). Según Girmus (2012), esto se debe a que, en base a estudios realizados en la función del cerebro humano, el procesamiento motivacional es un precedente del desempeño durante el evento de aprendizaje. En mi experiencia como maestra, muy pocos niños en tercer grado de primaria poseen la habilidad de monitorear su pensamiento. Durante las actividades colaborativas de resolución de problemas en cualquier área de contenido, es común escuchar estudiantes decir “No entiendo” sin poner un esfuerzo significativo en su metacognición y esperan que su pareja bilingüe los guíe paso a paso en lo que tienen que hacer. También, regularmente estos batallan para mantener la interacción colaborativa sin distraerse constantemente (Arreguín-Anderson, 2011). Esta falta de habilidades

metacognoscitivas hace que baje la calidad de intercambio de ideas que de otra manera optimizarían el aprendizaje durante actividades en pareja. De allí la necesidad de que yo implemente un sistema de instrucción y práctica que los ayude a desarrollar comportamientos metacognoscitivos independientemente para enriquecer las discusiones colaborativas.

Grau y Whitebread (2012) explican que hay tres dimensiones en la regulación de actividades colectivas: la autorregulación, la co-regulación y la regulación socialmente compartida. La primera ha sido observada tanto en trabajos individuales como en actividades colaborativas y tiene que ver con el estudiante usando sus habilidades metacognoscitivas para monitorear su propio aprendizaje en relación a su cognición, su motivación y su comportamiento (Hardwin & Oshige, 2011). En el contexto colaborativo, un ejemplo puede ser el hacer conexiones con conocimiento previo cuando recibe andamiaje por medio de otro compañero. La segunda está relacionada con el comportamiento mostrado para regular a otro u otros cuando hay una asimetría en el desarrollo de ideas relacionadas con la cognición, motivación y comportamiento. Un ejemplo podría ser cuando un estudiante trata de influenciar a otro a que cambie su comportamiento para poder desarrollar la actividad. También podría ser un estudiante tratando de convencer a su pareja de que su perspectiva es la correcta al mostrar evidencia. Por último, la tercera es la más compleja pero también la más deseada en los salones bilingües donde se desea fomentar el desarrollo del alfabetismo dual y la pluralidad cultural. Esta regulación socialmente compartida se caracteriza por un genuino interés colectivo en la actividad colaborativa en la cual los comentarios fluyen en ritmo de complementación para contribuir a la meta de la asignatura. La naturaleza igualitaria de estas conversaciones hace posible que todos los involucrados se beneficien al usar activamente sus habilidades cognoscitivas y metacognoscitivas (Grau y Whitebread, 2012).

En resumen, los cambios de instrucción que he determinado necesarios para fomentar el alfabetismo dual de parejas bilingües están enfocados en la modelación de habilidades sociales colaborativas, el uso consistente de frases y marcos especializados como apoyo lingüístico y académico, y en el entrenamiento de comportamientos metacognoscitivos.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

El método cualitativo que escogí para este estudio es el de investigación de acción. Airasian, Gary y Mills (2011) definen este método como “cualquier investigación sistemática conducida por maestros, directores, consejeros escolares u otros accionistas en el ambiente de enseñanza-aprendizaje que involucra la recolección de información acerca de las maneras en que sus escuelas particulares operan, los maestros enseñan y sus estudiantes aprenden” (p. 508).

Los autores explican que uno de los resultados importantes de este método de investigación es que incrementa las posibilidades de una predictibilidad positiva al estudiar qué tipo de currículo, estrategia instruccional o uso de tecnología impacta óptimamente en nuestro salón de clase particular. En el caso de maestro-investigador, aborda la problemática de que, aun cuando se informa sobre resultados de estudios sobre estrategias instruccionales efectivas, la mayoría de los educadores generalmente no cambian sus prácticas. El propósito de este método para los maestros es el de proveer una guía para resolver los problemas en los salones de clase respectivos y así mejorar el aprendizaje estudiantil y la efectividad de los educadores. Cabe mencionar que el valor de los resultados está confinado principalmente para los involucrados en el estudio (Airasian, Gary y Mills, 2011).

Este método me permitirá extender mi rol a más allá de observador al tener más control sobre la implementación de las prácticas de facilitación aprendidas. Este estudio de acción me

dará la oportunidad de transformar mis prácticas instruccionales de acuerdo al nuevo entendimiento internalizado en el progreso transcurrido. Esta transformación tiende a incrementar las posibilidades del avance académico y el bilingüismo de los estudiantes. Las estrategias implementadas prometen apoyar la colaboración de parejas bilingües para optimizar los resultados de cada asignatura.

### **Participantes**

En este estudio de acción seleccioné a cuatro niños de entre mi grupo de estudiantes de tercer grado para documentar el efecto de las estrategias implementadas en ellos. Dos de ellos son nativos hispanoparlantes (Antonio y Rubí) y los otros dos son nativos angloparlantes (Mike y Diane). Los cuatro estudiantes se escogieron al azar considerando solamente que cada mitad de este grupo contrastara en lenguaje nativo y que el género masculino y femenino estuviera representado equitativamente. Los nombres utilizados para cada uno de los estudiantes son seudónimos para proteger su identidad.

Antonio es un niño de 9 años de edad. Su idioma materno es el español y es originario de El Salvador en donde todavía residen sus padres mientras él vive con su abuelita en Round Rock, Texas. Su nivel de alfabetización en español es lo esperado para mediados de segundo grado. Su nivel de alfabetización en inglés es básica, como de primer grado. Su historial académico se caracteriza por inestabilidad de asistencia. De hecho, durante su segundo año se le dio de baja por varios meses y se reportó que no tuvo educación formal durante este periodo. A pesar de esto, Antonio muestra actitudes positivas de querer aprender. Su personalidad se caracteriza por inseguridad, pero luchista para aprender en el salón de clase. Su madre muestra su apoyo al llamarme o mandarme mensajes desde El Salvador para saber sobre su progreso. Dado el nivel

económico bajo de su familia, la escuela lo está apoyando en cubrir algunas de sus necesidades personales como lentes para mejorar su visión, útiles escolares y bolsas de despensa.

Rubí es una niña de 8 años de edad. Su idioma materno es también el español y su familia es originaria de México, quienes actualmente residen en Round Rock, Texas. Su nivel de alfabetización en español es lo esperado como iniciante de tercer grado y el de alfabetización en inglés es lo esperado a mediados de segundo grado. Es una niña responsable con una personalidad muy seria. Su padre, a pesar de tener la responsabilidad de dos trabajos, apoya a Rubí al presentarse a todos los eventos donde participa la niña y a las conferencias sobre su progreso.

Mike es un niño de 9 años de edad. Su idioma nativo es el inglés y su nivel de alfabetización en tal lenguaje es avanzado para lo esperado en lectura y a nivel en escritura. En español, su nivel de lectoescritura es de principiante como de primer grado. Mike empezó a recibir servicios de clases avanzadas en matemáticas en el programa de talentosos y dotados TAG (*Talented and Gifted*) aproximadamente a mediados del primer semestre del tercer grado. Es un niño que es percibido por los demás en la clase como responsable y considerado. Su personalidad es seria y analítica. Sus padres muestran un apoyo constante al estar presentes en toda actividad escolar y al cuestionar continuamente sobre el progreso del niño.

Por último, Diane es una niña de 9 años de edad quien es nativa en el idioma inglés. Su alfabetización en su primer idioma es a nivel y en cuanto a su segundo idioma, español, muestra aptitud de lo esperado en primer grado. Es hija única y sus padres la apoyan constantemente al asistir a todas las actividades escolares, cuestionar periódicamente sobre su progreso académico y lingüístico y sobre maneras para apoyar este desarrollo en casa, y al acompañarla a comer en la escuela frecuentemente. La personalidad que ha mostrado Diane en el salón es energética y

dominante. Es apreciada por sus compañeros por sus buenas cualidades como estudiante; sin embargo, batalla para relacionarse con sus compañeros de una manera igualitaria.

Puesto que este es un estudio cualitativo y la interpretación yace en el lente de mi percepción, cabe el describir mi propio historial para traer consciencia en como mi posición afecta mi estudio. Mosselson (2010) explica que es importante que uno como investigador reconozca sus propias experiencias e identidad como factores que pueden afectar en la interacción con los participantes y en la evaluación de lo observado. De aquí que es necesario que yo exponga mi propia identidad y las experiencias que podrían influenciar el proceso de mi investigación.

Yo soy mexicana de origen campesino humilde. La mayor parte de mi vida la viví en la ciudad de Matamoros, Tamaulipas. A causa de circunstancias familiares, no me fue posible asistir a la escuela después del primer año de secundaria, el cual es el equivalente al grado siete en este país. Sin embargo, nunca dejé de leer literatura de interés que mis hermanos mayores obtenían. A los 17 años de edad logré obtener la posición de recepcionista en una compañía maquiladora y con el tiempo, y con el interés de un aprendiz independiente, utilicé los recursos profesionales y la literatura a mi alcance para aprender tecnicismos y procesos especializados que me permitieron avanzar profesionalmente hasta alcanzar una jerarquía de supervisor de proyectos especiales relacionados con la logística de la compañía. Esta experiencia me ha ayudado a internalizar la importancia de desarrollar en mis estudiantes la motivación de practicar comportamientos de aprendices independientes que los impulse a aprender a pesar de cualquier circunstancia en desventaja.

Hace diez años nos cambiamos a McAllen, Texas donde obtuve mi ciudadanía y mi certificado de maestra bilingüe. Mi decisión de cambiar de profesión del mundo de los negocios



al campo educativo nació de mi deseo de empujar a niños que, al igual que yo, estuvieran en desventaja de educación. Mi preparación académica universitaria fue paralela a mi desarrollo lingüístico en el inglés, así que el reto fue mayor. Durante estos 10 años de vivir en los Estados Unidos, he formado relaciones estrechas con personas anglosajonas con las que originalmente conviví en el contexto religioso y que ahora se ha extendido al contexto familiar. Estas personas han llegado ser mis mejores amigos y me han enseñado a apreciar diferentes aspectos de la cultura anglosajona. Siento que esto es importante porque es un fundamento que nutre mi idea de que mi cultura no debe ser excluyente de otras, sino que es bueno que evolucione y acepte y se enriquezca de otras culturas a las que he estado expuesta. El infundir esta actitud en mis estudiantes es importante ya que la sociedad mayor tiende a proyectar a la cultura dominante como superior, lo cual seguido causa prepotencia en los miembros de ésta y resentimiento por parte de algunos grupos sociales minoritarios que puede llevar a actitudes de aversión.

Este es mi quinto año enseñando como maestra bilingüe de primaria en seis diferentes escuelas. El continuo cambio ha sido en ocasiones por mi interés personal de experimentar diferentes sistemas y en otras ocasiones por cubrir las necesidades de mis hijas. He estado expuesta a diferentes programas bilingües como el modelo de inmersión solo para hispanoparlantes, el modelo de transición rápida al inglés, y el modelo de inmersión dual para hispano y angloparlantes. Esto es relevante ya que mi perspectiva ha internalizado por experiencia propia las ventajas y desventajas de dichos programas y su efecto en mis estudiantes. Esto me ha ayudado a creer firmemente en la importancia de mantener el primer idioma, de enriquecerse con un segundo o más idiomas, y el de apreciar y reconocer la validez de los diversos fondos de conocimientos que mis estudiantes traen de sus hogares.

## **Contexto de la investigación**

Este estudio se llevó a cabo en una escuela primaria que forma parte de uno de los distritos en los condados de Williamson y noroeste de Travis e incluye la ciudad de Round Rock y porciones de las ciudades de Austin y Cedar Park. Este distrito sirve a aproximadamente 47,500 estudiantes. La población estudiantil del distrito en el 2014 fue de 47,021 y la distribución de etnicidad fue como sigue: 8.9% afroamericanos, 30.3% hispanos, 43.4% anglosajones, 12.7% asiáticos, 0.4% nativo americanos y 4.1 de dos o más razas (roundrockisd.org, 2014).

La población de esta escuela primaria es de 772 estudiantes de los cuales 14.9% son afroamericanos, 37.4% hispanos, 36.7 anglosajones, 0.8 nativo americanos, 6.3 asiáticos, 0.6 de las Islas Pacíficas y 3.2% son de dos razas y más. De esta población, solo un 17.4% están enlistados en el programa bilingüe, incluyendo nativos angloparlantes que optaron el programa para aprender el español (roundrockisd.org, 2014). En cada grado desde kínder hasta cuarto hay un solo salón bilingüe. El contexto lingüístico y cultural es dominado por el inglés y la cultura americana.

## **Instrumentos**

La observación fue el instrumento principal en este estudio de acción. Utilizando un cuaderno y bolígrafo se anotaron los detalles observados en los cuatro estudiantes participantes. Siempre que fue posible, se anotó el diálogo y/o las reacciones durante la implementación de estrategias en las actividades colaborativas. Se colectaron un total de sesenta y seis observaciones en el transcurso de tres meses, las cuales se llevaron a cabo durante actividades relacionadas mayormente con la lectura en ambos idiomas y las matemáticas. Aunque en un

menor número, también se registraron observaciones durante las actividades colaborativas en ciencias y las artes del lenguaje en ambos idiomas.

### **Procedimiento**

Enseguida está descrito los pasos que seguí para implementar las estrategias estudiadas para optimizar la colaboración de mis estudiantes bilingües:

1. Establecí la expectativa de un solo producto durante actividades colaborativas para que siempre estuviera presente el reto de llegar a un acuerdo durante el proceso y así fomentar la regulación colectiva.
2. Antes de cada actividad en parejas, escogí a un estudiante que ha mostrado más habilidad en destrezas sociales para modelar conmigo la interacción esperada durante la actividad siguiente. Propicié conflictos a propósito y puse de acuerdo a mi compañero para imitar posibles comportamientos dominantes o pasivos para modelar la reacción adecuada. Esto eventualmente fue reemplazado por una modelación más auténtica sobre la asertividad y la negociación de ideas al tomar parte activa en sus discusiones donde el diálogo era más espontaneo en acuerdos y diferencias. Tal participación tomaba alrededor de cinco minutos por pareja.
3. Para reforzar este modelaje de interacción, adherí permanentemente una breve guía general sobre cómo se debe escuchar la interacción de parejas bilingües durante alguna actividad colaborativa. De esta manera, cuando escuchaba u observaba a algún estudiante regresar a comportamientos dominantes o pasivos, redirigía su atención a esta guía de interacciones adecuadas y le reafirmaba la importancia de estas en el aprendizaje de ambos.

4. Durante el monitoreo de actividades colaborativas, me enfoqué no solo en evaluar su desarrollo de su alfabetismo dual sino también el de comportamiento asertivo, dando retroalimentación positiva de logros y redirección como fuera necesario.

5. Durante la planeación y preparación de materiales de aprendizaje semanal, elaboré para cada materia marcos de oraciones que apoyaran su desarrollo lingüístico y su alfabetismo dual. Me basé en los estándares estatales y en los diferentes niveles de la taxonomía de Bloom. En base a dicha taxonomía, preparé con anticipación las preguntas o problemas que utilizaría para discusiones colaborativas poniendo atención especial a las de los tres niveles más altos: análisis, síntesis y evaluación. Estas preguntas me sirvieron como guía para formular los marcos de oraciones que mis estudiantes utilizarían para sus respuestas. Aparte de incluir los verbos correspondientes a niveles altos de cognición, también contuvieron vocabulario especializado de la unidad en curso. Al terminar dicha unidad, fueron guardados en un compartimiento designado en el área de instrucción de la materia correspondiente para dar paso a los marcos de la siguiente unidad. La forma de almacenamiento fue planeada de una manera estratégica con la finalidad de accederlos fácilmente durante repaos mensuales o para hacer conexiones con el nuevo material como fuera apropiado.

6. Con la intención de extender los beneficios que la teoría promete sobre el uso de marcos de oraciones, adopté esta estrategia también para apoyar el desarrollo de destrezas sociales en mis estudiantes. Con este fin, creé marcos de oraciones y frases orientadas a conversaciones asertivas que promovieran negociación de ideas y

reflexión. A diferencia de los marcos de oraciones académicos por materia, estas fueron pequeñas y adheridas permanentemente sobre sus escritorios estudiantiles. Para mis estudiantes nativos en inglés, los marcos de oraciones fueron creados en el idioma español y viceversa para el otro grupo lingüístico. Estos marcos fueron basados en interacciones sociales asertivas comunes durante la negociación de ideas y durante los momentos en los que uno de los compañeros necesitara ayuda. Estos marcos sirvieron como apoyo de diálogo en el primer y segundo idioma.

7. Asigné una carpeta de manila para cada estudiante con una lista de metas preestablecidas en base a los comportamientos académicos y sociales que empecé a inculcar en ellos. Establecí la expectativa para matemáticas y el taller de lectura de que cada estudiante seleccionara de dicha lista una meta de algún comportamiento con el que él/ella consideraba que batallaba y se lo comunicara a su pareja bilingüe. Al final de cada una de estas dos materias, la pareja bilingüe tomaría turnos para evaluarse a sí mismo y para recibir retroalimentación de su compañero sobre si la meta se había cumplido o si necesitaba seguir trabajando en ese comportamiento. Eventualmente, este sistema fue cambiado por uno más personalizado. Bajo este nuevo sistema, se engrapó en una pasta de la carpeta una guía con seis categorías de comportamientos adoptada de un estudio realizado por educadores sobre la metacognición. Esta guía estuvo encabezada por la descripción del estudiante independiente, seguida por otras cinco descripciones de comportamientos comunes que inhiben la productividad y el aprendizaje durante la colaboración. Se estableció la expectativa de que el estudiante insertara un sostenedor de papel en la descripción que él mismo se categorizara. Esto ayudaría a tomar conciencia en el

comportamiento que necesitaba trabajar para lograr desarrollarse como un estudiante independiente. La lista de metas preestablecidas por mí fue quitada y sustituida por una tabla T en la cual el estudiante escribió en un lado su propia meta durante el transcurso de la actividad que lo ayudaría a desarrollarse como estudiante independiente. En el otro lado de la tabla T escribiría su autoevaluación junto con la retroalimentación de su pareja bilingüe.

8. Para apoyar la actividad anterior, al principio y al final de ésta tomé conciencia de que mis comentarios fueran de ánimo y no de crítica con el propósito de fomentar un ambiente relajado y seguro en el que los estudiantes sintieran que podían ser honestos en la evaluación de su comportamiento sin temer algún resultado punitivo.

9. Hice un esfuerzo consciente de utilizar cada oportunidad presentada para modelar en voz alta mis procesos cognoscitivos durante la resolución de algún problema.

10. En base a mis notas de observaciones, planeé e impartí mini lecciones como fuera necesario sobre comportamientos entre las parejas bilingües que fomentaran la independencia cognitiva y la interdependencia entre parejas enfocada en el enriquecimiento de ideas. Otorgué el privilegio de almuerzo con película en el salón de clase los viernes para aquellos que lograran sus metas durante la semana con el fin de motivarlos a enfocar su atención en este aspecto.

11. De los cuatro estudiantes bajo observación, hice un plan personalizado para Antonio y Rubí de mejoramiento para elevar su estatus académico. A diferencia de ellos, Mike y Diane eran considerados de estatus académico alto por sus

compañeros en el salón de clase y no necesitaban mi intervención en este campo. El plan para Antonio y Rubí consistía en hacerlos expertos en las destrezas de lectura y matemáticas que se iban a practicar en el salón de clase durante la semana. Por ejemplo, si la destreza en lectura era sobre causa y efecto, ambos estudiantes leerían un libro corto propicio al análisis en estudio de tarea. Al día siguiente irían a un salón de primer o segundo grado para leerle el libro a otros estudiantes de menor habilidad y les enseñarían sobre la destreza. En matemáticas, practicarían las destrezas de resolución de problemas utilizando el programa Think Through Math en línea o Motivation Math en papel hasta que se sintieran cómodos en explicar cómo ilustrar modelos de pensamiento matemáticos a la clase.

12. Adherí marcos de pensamientos metacognoscitivos en cada escritorio estudiantil para que los usaran como referencia durante el intercambio de ideas en actividades colaborativas.

13. Modelé y establecí la expectativa de utilizar representaciones gráficas de pensamientos y conocimientos durante el intercambio de ideas en actividades colaborativas que se prestaran para esto.

14. Durante las actividades de *think-pair-share*, establecí la expectativa de que el aprendiz del lenguaje compartiría con la clase lo que su compañero le haya dicho y al mismo tiempo expresar su acuerdo o desacuerdo y la razón. De esta manera se estableció un compromiso de responsabilidad que promovió el escuchar activamente mientras su cognición comparaba y contrastaba lo dicho con sus propias ideas y conocimientos.

## **Colección de datos y análisis**

Los datos coleccionados fueron analizados a través del lente de la literatura estudiada para esta investigación. Cada día coleccioné anécdotas durante las interacciones colaborativas, tratando de poner atención a evidencia, o ausencia, de los comportamientos enseñados y modelados que tienen que ver con el uso de marcos de oraciones y la metacognición. Esto me ayudó a entender mejor las necesidades de mis estudiantes, lo cual dio paso a la evolución de mis prácticas instruccionales de acuerdo al progreso observado. En seguida de cada observación anoté las lecciones consecuentes para discutir las expectativas establecidas en comparación con el desempeño mostrado durante la actividad. Esto me ayudó a aclarar dudas y malentendidos para afinar los procesos de colaboración. También hice resaltar aquellos comportamientos de estudiantes que lograron mejorar su interacción colaborativa y se les dio la oportunidad de animar al grupo mayor con consejos personales de cómo lograr las metas establecidas.

El regresarme a leer periódicamente anécdotas anteriores me ayudó a mantener mi enfoque y a tener una perspectiva más realista. Me di cuenta de que mi ojo analítico se estaba acostumbrando a siempre buscar que más faltaba para mejorar y lograr el tipo de colaboración que he visualizado en base a los estudios en este campo. Sin embargo, aprendí por esta experiencia que es fácil desanimarse si uno desproporciona los logros y la crítica. El hacer un recuento utilizando mi diario de anécdotas desde el principio hasta un punto específico más reciente me ayudó a darme cuenta de que los logros obtenidos por mis estudiantes eran mayores a los que percibía mi juicio crítico en aislamiento.



## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

¿Cómo ayuda la modelación de la interacción esperada, el uso de frases y marcos de lenguaje especializado, y el entrenamiento de comportamientos metacognoscitivos durante las actividades colaborativas en el desarrollo del alfabetismo dual en mis estudiantes?

#### **Modelación de la interacción esperada**

Durante las dos primeras semanas del primer mes, los cuatro estudiantes bajo observación tendían a ignorar los comportamientos de asertividad modelados y recurrían a maneras hostiles o pasivas de actuar durante las actividades en parejas. Por ejemplo, perdían mucho tiempo en discutir sobre turnos y sobre lo que cada uno quería hacer en exclusión al otro. Esto va de acuerdo con lo que Grau y Whitebread (2012) reportaron en su investigación de que algunos estudiantes tienen la tendencia a enfocar su atención y tiempo en aspectos superficiales de la actividad, lo cual no deja campo para el desarrollo del aprendizaje.

También durante este tiempo mis estudiantes mostraron en general actitudes que propiciaban tensión en su relación colaborativa. Los estudiantes nativos en inglés tendían a dominar la actividad de una manera tosca o a hacer comentarios y gestos ofensivos y los estudiantes nativos en español tendían a responder con actitudes pasivas. A continuación, ejemplos uno y dos ilustran este hallazgo:

### **Ejemplo 1**

Rubí: (trata de participar en una actividad de lectura en inglés utilizando un marco de oración relacionado con la idea principal.) I tink dis [sic] text is mainly about...

Diane: You cannot even say it right! Why are you my partner?! (Jala el papel y se pone a trabajar sola).

Rubí: (Llora tratando de ser discreta mientras hace como que lee otro libro.)

### **Ejemplo 2**

Mike: (Durante la evaluación de metas en matemáticas.) I think I did fine, what do you think Antonio?

Antonio: Yes...Ummm...I did not understand how you...solve...one of the problems.

Mike: What?! Why didn't you say it when we were working on it!!

Antonio: (Se queda callado.)

Mike: Agh! You are so...stu...slow!

Antonio: (Se queda callado con expresión avergonzada.)

Durante estos conflictos los estudiantes en cuestión recurrían a ignorarse mutuamente y los nativos en inglés continuaban con la asignatura mientras los nativos en español pretendían hacer otra cosa. Si la asignatura era en español, ambos estudiantes se desconectaban de esta. Dependían de mi redirección en ambos casos para continuar. Sin embargo, con las actitudes de resentimiento que arrastraban, la colaboración resultaba muy poco productiva. A menudo no se completaban las asignaturas o el producto era de baja calidad. Esta situación concuerda con hallazgos en otro estudio sobre cómo la deficiencia en habilidades de comunicación les impide a

ciertos estudiantes expresarse efectivamente (Tsuei, 2012) y la falta de competencia social de los involucrados impide el éxito durante las actividades colaborativas (Watkins, 2008).

El primer mes de implementación fue mayormente dedicado a reafirmar destrezas sociales y la mutua aceptación y apreciación. No fue sino hasta la tercera semana del mes, después de constante redirección y remodelación, que empezaron a emerger muestras de algunos de los comportamientos esperados. Sin embargo estos comportamientos modelados de asertividad y aceptación parecían ser superficiales, utilizando los marcos de oraciones con un tono y actitud de guion.

Durante el segundo y tercer mes mis estudiantes mostraron más internalización de los comportamientos asertivos modelados. Esto parecía ser más aparente durante mi participación activa en sus discusiones al integrarme en su equipo. Aún al retirarme del equipo, noté que continuaban practicando habilidades sociales y el diálogo estructurado. Quienes mostraron un cambio positivo mayor durante este tiempo fueron Rubí y Diane. Rubí empezó a mostrarse más segura de sí misma y se mostró consistentemente asertiva durante la colaboración. Cabe mencionar que durante este tiempo, Rubí empezó a ser percibida por sus compañeros de clase como la experta en matemáticas, después de mostrar su determinación con intensiva práctica extra a la del salón de clase. Diane, por su parte, empezó a mostrar más respeto y aceptación hacia ella. De los siguientes ejemplos, el número tres muestra la asertividad de Rubí mientras trabajaba con Diane en un problema de matemáticas y yo pretendía estar observando a otra pareja bilingüe enseguida de ellas para incrementar el comportamiento espontáneo entre estas niñas. El cuarto ejemplo da una idea de cómo Rubí extendió sus habilidades asertivas (con el apoyo de marcos de lenguaje) al debatir sus respuestas con otra pareja bilingüe. El quinto ejemplo es una muestra del nuevo patrón emergente de respeto y aceptación entre Diane y Rubí.

### **Ejemplo 3**

Rubí: What are you doing Diane?

Diane: Wait, I'm trying to figure it out!

Rubí: I want to try too; I need the paper...Is no [sic] fair for me.

Diane: Why don't we take turns?

Rubí: No, is [sic] together (gestos firmes; manos apuntando a la colectividad entre ellas)

Diane: (Renuevemente posiciona el papel en medio de ellas y empieza a leer.)

Rubí: No, I'm the language learner; I read, you correct me.

Diane: Okay, you start. (No hubo muestras de fricción o resentimientos consecuentes después de esto.)

### **Ejemplo 4**

Rubí: I disagree with your model because you are counting the squares. Our model is adding the sides of the...

Student A: But it has squares! You need to count the squares!

Rubí: (Turns to see the sentence frame) Please let me finish my idea without interrupting.

Student A: (Desconcertado) Okay...

Rubí: My text evidence is that in the question it's asking us to find the perimeter of the garden. See? (apuntando a las palabras en la pregunta).

Kennedy: They put squares to trick you...

Student B: I agree with Rubí and Diane.

### **Ejemplo 5**

Diane: Would you like to start reading the story, Rubí? I'll check pronunciation to help you.

Rubí: Okay.

Diane: Go back; read the word (apunta a 'hiking' mientras modela la pronunciación para que repita Rubí).

Rubí: What's that? Hiking.

Diane: (Empieza a tratar de explicarle oralmente.)

Rubí: (Levanta el pizarrón de plástico mientras sonrío.)

Diane: Ah! I keep forgetting you need pictures! Here's what hiking means (sonriendo dibuja su ejemplo).

Rubí y Diane: (Ambas se divierten con lo cómico del dibujo.)

### **Apoyo lingüístico social y académico**

Durante el primer mes el uso de marcos de oraciones para estructurar las conversaciones colaborativas fue muy esporádico. Esta práctica era mayormente iniciada por los estudiantes nativos en inglés y el tono en general era altamente guionizado.

Para el segundo mes, Mike, Antonio y Diane mostraron más internalización de los marcos de oraciones en su primer idioma y Rubí en los dos idiomas. Hubo más ocasiones de diálogos más fluidos con menos necesidad de parar momentáneamente para leer el marco de oración apropiado y con menos recordatorios. Sin embargo, en el segundo idioma de cada estudiante, con excepción de Rubí, se observó una considerable dependencia en recordatorios sobre el uso estructurado del diálogo durante la colaboración. Seguido noté que los estudiantes tenían que leer los marcos de oración para apoyo lingüístico en su segundo idioma. A pesar de la falta de fluidez en la internalización de la estructura lingüística implementada durante este tiempo, los estudiantes nativos en inglés empezaron a mostrar más motivación por participar en discusiones y presentaciones de toda la clase en español e hicieron uso de los marcos lingüísticos

escritos durante su participación. Esto concuerda con las declaraciones de Arreguín-Anderson, Díaz y Ruiz-Escalante (2013) sobre el efecto positivo que brinda el andamiaje lingüístico en la atención y la participación de estudiantes que están aprendiendo el lenguaje de instrucción.

En el transcurso del tercer mes los diálogos durante la colaboración se notaron más fluidos cuando el lenguaje de instrucción era en inglés. Para entonces, los estudiantes ya mostraban internalización suficiente de estructuras de diálogo social y académico. Consecuentemente, su diálogo se tornó más productivo a comparación de meses anteriores, apoyando el hallazgo en estudios anteriores sobre cómo este apoyo lingüístico ayuda a los estudiantes a desarrollar el lenguaje esperado en el ámbito académico (Donnelly & Roe, 2010) y esto fomenta la alta atención cognitiva (Arreguin-Anderson, 2011). Además, este patrón de discurso estructurado le dio oportunidad a los estudiantes en practicar el monitoreo cognitivo de análisis académico y de comportamiento social, lo cual conduce al aprendizaje complejo de alto nivel (King, 2002). Hunter (2007) explica que esto se debe a que cuando articulamos nuestro pensamiento, este se pone a la disposición de otros para ser examinado y criticado, al mismo tiempo que le sirve al locutor para su autorregulación y reconstrucción, y así mejorar sus argumentos.

Los ejemplos seis y siete dan una idea de cómo se oían estas conversaciones. En estas ocasiones, la actividad era sobre la idea principal de ciertos textos. Los grupos de discusión fueron formados por dos parejas bilingües en cada mesa. Las palabras subrayadas apuntan a los marcos de oraciones prefabricados que apoyaron el discurso durante las discusiones. Para este tiempo, estos cuatro estudiantes ya no volteaban a ver y leer los marcos de oraciones; ya los habían internalizado. Antonio no mostró tanta participación oral como sus compañeros durante estas actividades en inglés, pero se veía atento a los comentarios de estos y mostró aplicación de

esta estructura de diálogo durante actividades en su primer idioma, español, como lo muestra el ejemplo ocho.

### **Ejemplo 6**

Antonio: It's about puppets. Famous puppets.

Rubí: I disagree with you, Antonio. I think it's about puppeteers, and my evidence is at the beginning of the story.

Diane: I agree with you, Rubí, that it's about puppeteers, but I also disagree with you that it's a story. It's not a story; it's an article...and my evidence is the volume number (apunta a el número de volúmen en la página).

Mike: I agree with Diane.

Antonio: Me too.

Rubí: Me too.

### **Ejemplo 7**

Rubí: I disagree with you, Antonio, because what you said is only a detail. And I agree with Mike because he said the most important ideas of the chapter. That is the main idea.

Diane: I agree with you, Rubí, but I also think that Mike's main idea is incomplete. He didn't say that Billy was brave, and I think that's important because most of the end was about that.

Mike: True; I agree with Diane.

Rubí: Me too. Antonio?

Antonio: Me too.

### **Ejemplo 8**

Antonio: Estoy de acuerdo con José, y también pienso que ‘frecuentemente’ tiene un sufijo que está en el pizarrón (-mente) y significa ‘de manera,’ entonces es ‘de manera que pasa seguido’... y mi evidencia es que está en el pizarrón.

### **Metacognición**

El desarrollo de la metacognición se manifestó en tres formas: autorregulación, co-regulación y regulación compartida. Durante el primer mes, los intentos de la mayoría de los estudiantes en practicar la autorregulación durante sus actividades colaborativas y autoevaluación de metas pareció ser en un nivel de desarrollo bajo. Por ejemplo, se distraían constantemente y necesitaban la redirección constante de alguien más para reenfocarse. La autoevaluación de sus metas personales era rápida y superficial sin reflexión significativa, resultando en declaraciones que contrastaban con mis observaciones. El ejemplo nueve indica una ocasión de selección de metas y el ejemplo diez su autoevaluación.

### **Ejemplo 9**

Mike: My goal is to encourage my partner not to give up.

Antonio: Mine is to never look away.

Diane: My goal is to treat my partner with respect.

Rubí: My goal is to use sentence stems and specialized vocabulary.

### **Ejemplo 10**

Mike: I met my goal (animó a su compañero una vez).

Antonio: me too (se le tuvo que redirigir constantemente porque se distraía mucho).

Diane: me too (ignoró a Rubí varias veces y en una fue tosca).



Rubí: me too (solo una vez trató de utilizar un marco de oración y continuó usando el término “the thing” en vez del nombre académico a pesar de tener el vocabulario disponible en la pared del área de instrucción de matemáticas)

Al final de este primer mes se observó más co-regulación, convirtiéndose en la forma más frecuente del uso de la metacognición durante todo el segundo mes y parte del tercero. Los ejemplos once y doce muestran dos ocasiones que los estudiantes mostraron el uso de la metacognición para regular a su compañero.

### **Ejemplo 11**

Antonio: Yo creo que la palabra es ‘cobrar.’ (Actúa el significado de ‘cobrar.’)

Mike: I agree with you.

Antonio: ¡En español, Mike! (Apuntando al marco de oración correspondiente.)

Mike: Estoy de acuerdo contigo.

### **Ejemplo 12**

Diane: I’m already an independent learner.

Rubí: No, you sometimes get off topic or ‘drifting’ away or freak out when something’s hard.

Diane: So which one should I put my name on?

Rubí: I don’t know...which one do you want to work today?

Diane: I want to be an independent learner!

Rubí: Then copy me! Focus!

No fue hasta después de varias semanas de haber practicado constantemente la co-regulación que los estudiantes bajo observación mostraron el uso de su metacognición para autorregularse y compartir la regulación durante la colaboración. Los ejemplos anteriores seis,

siete y ocho que ilustraron el uso eficiente del apoyo lingüístico, también se pueden utilizar para mostrar la autorregulación que mostraron los cuatro estudiantes al monitorear su propio pensamiento durante su participación en el diálogo analítico. El siguiente ejemplo trece nos muestra la regulación compartida emergente que resultó por medio del uso de la metacognición direccionada a la planeación, monitoreo y evaluación de la asignatura llevada a cabo. En este caso, los estudiantes estaban trabajando en un proyecto de diseñar una casa y tomar medidas de perímetro y área.

### **Ejemplo 13**

Rubí: Okay, let's start with the living room.

Diane: Oooo, let's make it two-story, with stairs!

Rubí: Sounds good, but we need to go step by step; don't get ahead!

Diane: Okay, okay, let's see...what's the first step again?

Rubí: Pos' let's read!

Diane: (Después de completar el primer paso.) Now we need to figure out the perimeter and area of the rooms.

Rubí: What do we know about perimeter?

Diane: It's the tiles; I'm counting the squares in the paper.

Rubí: No, Diane! Look at the wall! (apuntando a las notas en el área de instrucción de matemáticas). I know the tiles are like an array; array equals area, remember?

Diane: Oh, rim! Rim in perimeter; it's the border!

Rubí: And we need to use the ruler (apuntando a evidencia textual).

Diane: Okay, I'll get the ruler, you erase the numbers I put on the squares.

Rubí: Hurry up; we need to finish!

Rubí: (A mediados de tomar las dimensiones) It looks messy... Ms. Rivas is gonna [sic] make us do it again.

Diane: We can fix it with post its. Hurry up, get some post its!

En este último ejemplo se puede apreciar la atención cognoscitiva y metacognoscitiva que las estudiantes dirigieron hacia la actividad durante la planeación, el monitoreo y la evaluación de desempeño, de una manera colectiva. Aquí se puede ver como la autorregulación y la co-regulación actúan armoniosamente y dan paso a conversaciones igualitarias para resolver problemas con el objetivo de que todos se beneficien de la discusión dentro del grupo al compartir y regular su aprendizaje (Grau, 2012). El uso más continuo de la frase “Are we satisfied?/¿Estamos satisfechos?” en mi salón de clase, sin tener que voltear a ver el guion prefabricado para su apoyo lingüístico y social, es muestra de que mis estudiantes están internalizando el concepto colaborativo de ‘nosotros’ en sus actividades de parejas bilingües. Esto va más allá de transferencia de conocimientos de un estudiante a otro y emerge la sinergia colaborativa en la que ambos estudiantes están presentes en el análisis, transformando y enriqueciendo así la cognición y cultura de cada uno (Hadwin & Oshige, 2011; Iskala, Lehtinen, Salonen, & Vauras, 2010).

## CAPÍTULO V

### RESUMEN Y CONCLUSIÓN

En este estudio de acción investigué cómo la implementación de estrategias relacionadas con la modelación de la interacción esperada, el uso de frases y marcos de lenguaje especializado, y el entrenamiento de comportamientos metacognoscitivos durante las actividades colaborativas impactan en la productividad y desarrollo del alfabetismo dual en cuatro de mis estudiantes. Los resultados mostraron que su productividad durante la colaboración mejoró considerablemente, así como su desarrollo del alfabetismo dual. Los comportamientos durante la colaboración de los cuatro estudiantes evolucionaron de pasividad y/o dominación a asertividad y actitudes colectivas. El apoyo lingüístico por medio de marcos de oraciones fue internalizado por los cuatro estudiantes en su idioma natal, y Rubí destacó al internalizarlos en ambos idiomas. Esto dio paso a diálogos fluidos con mayor nivel de complejidad cognitiva y mejor productividad durante la colaboración en el idioma inglés. En el idioma español los angloparlantes mostraron mayor dependencia del apoyo lingüístico pero también mayor motivación por participar en este idioma. En cuanto a la metacognición, la evolución de nivel superficial a la deseada regulación compartida ha sido un proceso que muestra resultados más lentos a comparación de las otras estrategias. Sin embargo, la sinergia colaborativa que ha emergido en los cuatro estudiantes da evidencia de conversaciones igualitarias basadas en autorregulación y co-regulación dirigidas a completar la asignatura en cuestión satisfactoriamente.

## **Implicaciones**

El tiempo que les tomó a mis estudiantes internalizar las estructuras de diálogo basadas en asertividad para fomentar relaciones igualitarias fue mucho más largo de lo que yo esperaba y durante el transcurso de las primeras dos semanas mi hipótesis se inclinaba a que los resultados no iban a ser significativos. Esto implica que mi preconcepción del tiempo que les puede tomar a mis estudiantes adoptar una nueva cultura de aprendizaje contrastaba con la realidad. Esta realización me ayuda a entender que cuando pruebe cambios en mi salón de clase debo ser consistente por varias semanas antes de decidir si es ideal para mis estudiantes o no. Es muy probable que, como varios educadores, tenga tendencia a abandonar prematuramente prácticas efectivas al esperar resultados inmediatos.

Otro punto que aprendí junto con mis estudiantes fue que, al pasar el periodo doloroso de desigualdades marcadas en las parejas y al haber internalizado la modelación de estructuras asertivas de diálogo conducentes a la metacognición, estos tres componentes dejaron de ser estrategias discretas y se convirtieron en un entero cultural que dependía de la sinergia de todas las partes. Esto implica que en los cambios que planeo en un futuro debo enfocar mi perspectiva desde un punto de vista de enteros, considerando sus partes de una manera conectada para lograr cambios sustantivos que impacten positivamente la cultura en general de mi salón de clase.

Algo más que predominó en este estudio fue el papel que juegan las relaciones sociales en el fracaso o éxito durante las actividades colaborativas. El cambio sobresaliente de Rubí, de actitud pasiva a asertiva con más seguridad en sí misma, implica que juego un papel muy importante en el balance social en mi salón de clase. El apoyar el desarrollo individual de aquellos estudiantes que muestran pasividad por baja autoestima, y el hacer público sus logros, puede ayudar a mis estudiantes a cambiar su autopercepción y así relacionarse con una actitud

más igualitaria que atraiga el respeto de sus compañeros durante la colaboración. En base a esto concluyo que la autopercepción de los estudiantes fomenta o debilita la relación igualitaria que define la regulación compartida ideal.

En cuanto al desarrollo lingüístico dual de mis estudiantes, el hecho de que los cuatro estudiantes bajo observación aumentaran su participación en ambos lenguajes durante discusiones de pareja o con el grupo mayor, implica que el uso de los marcos de oraciones da el apoyo necesario que motiva a mis estudiantes a tomar riesgos sociales sin importar el nivel lingüístico. También, el diálogo estructurado minimizó resentimientos relacionales y esto, a consecuencia, aumentó la productividad colaborativa. Puedo concluir que al inicio del año escolar no solo debo entrenar a mis estudiantes los procedimientos funcionales del contexto de nuestro salón de clase, sino también la estructura cultural académica y social que debe reinar durante las colaboraciones. Los resultados de este estudio son prometedores si yo aplico lo aprendido desde el inicio del siguiente año escolar.

Por último, concluyo que mi paciencia y consistencia en el establecimiento de esta cultura colaborativa son esenciales ya que puede tomar un tiempo prolongado de varias semanas y en algunos casos meses de co-regulación constante antes de que ésta sea internalizada para dar paso a la autorregulación y la regulación compartida.

### **Recomendaciones**

Este estudio de acción se analizó en base a las observaciones de cuatro estudiantes. Una de las recomendaciones sería considerar las observaciones de todos los miembros de un salón de clase por medio de grabaciones utilizando cámaras de video. Esta ampliación de observación podría dar una mejor idea del impacto cultural que se crea en el salón de clase. También puede

ayudar a identificar una mejor representación de excepciones de la norma para poder indagar en las causas y soluciones de tales.

Otra recomendación útil sería investigar como la cultura de la colaboración compartida impacta a los estudiantes con necesidades especiales como ADHD y problemas con el habla. También sería interesante encontrar que acomodaciones, si alguna es necesaria, se necesitan para apoyar el éxito de estos estudiantes durante la colaboración.

En este estudio quedó establecido que las formas de comportamiento de asertividad, o contrastantes a esta, juegan un papel crucial en la dinámica colaborativa. En base a esto, es importante seguir investigando cuáles son las percepciones que traen consigo los estudiantes sobre sí mismos y sobre los demás en su contexto, y cómo estas percepciones toman parte en los roles sociales que toman los niños. También relacionado a esto es el estudiar el impacto que el contexto social e institucional tiene en los roles sociales que toman los niños durante la colaboración en el salón de clase y el rol que juega el educador en fomentar tal impacto o en desafiarlo.

Por último, algo que sobresale en mi interés personal es un futuro estudio sobre la relación estadística del desempeño académico de un estudiante en particular durante la colaboración y el mismo durante las asignaturas independientes del mismo tema. Si los resultados son contrastantes, sería útil saber cuáles son los factores causantes y cómo el educador puede ayudar en la solución.

## BIBLIOGRAFÍA

- Airasian, P., Gay, L. R., & Mills, G. E. (2011). Educational research: Competencies for analysis and applications (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- Alanis, I. (2011). Learning from each other: bilingual pairs in dual-language classrooms. *Dimensions Of Early Childhood*, 39(1), pp. 21-28.
- Almaguer, I., & Esquierdo, J. J. (2013). Cultivating bilingual learners' language arts knowledge: A framework for successful teaching. *International Journal of Instruction*, 6(2), pp. 1-17.
- Angelova, M., Gunawardena, D., & Volk, D. (2006). Peer teaching and learning: Co-constructing language in a dual language first grade. *Language and Education*, 20(3), pp. 173-190.
- Arreguín-Anderson, M. G. (2011). Using dyad learning in a science methods course with preservice elementary teachers. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 13(1-2), pp. 19-33.
- Arreguín-Anderson, M. G., Diaz, Z., & Ruiz-Escalante, J. A. (2013). El poder de la tutoría en pares bilingües durante la enseñanza de ciencia: Diseñando oportunidades para explicar. *Didac*, 61, pp. 69-75.
- Arreguín-Anderson, M. G., & Esquierdo, J. J. (2011). Overcoming Difficulties. *Science And Children*, 48(7), 68-71.



- Baines, E., Blatchford, P., & Chowne, A. (2007). Improving the effectiveness of collaborative group work in primary schools: Effects on science attainment. *British Educational Research Journal*, 33(5), 663-680.
- Bicais, J., & Correia, M. G. (2008). Peer-Learning Spaces: A Staple in English Language Learners' Tool Kit for Developing Language and Literacy. *Journal Of Research In Childhood Education*, 22(4), 363.
- Capocchi, M. A. (2002). An interactionist perspective to second/foreign language learning and teaching.
- Chan, A. G., De, T., Franke, M. L., Freund, D., Melkonian, D. K., Shein, P., & Webb, N. M. (2009). 'Explain to your partner': Teachers' instructional practices and students' dialog in small groups. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), pp. 49-70.
- Ching, C. C. & Kafai, Y. (2008). Peer pedagogy: Student collaboration and reflection in a learning-through-design project. *Teachers College Record* (110), pp. 2601-2632
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2004). The astounding effectiveness of dual language education for all. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), pp. 1-20.
- Donnelly, W. B., & Roe, C. J. (2010). Using sentence frames to develop academic vocabulary for English learners. *Reading Teacher*, 64(2), pp. 131-136.
- Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L., & Hirschert, T. (2012). Intrinsic Motivation to Learn: The Nexus between Psychological Health and Academic Success. *Contemporary School Psychology*, 1691-100.
- Gallardo-Virgen, J. A., & DeVillar, R. A. (2011). Sharing, talking, and learning in the elementary school science classroom: benefits of innovative design and collaborative learning in computer-integrated settings. *Computers In The Schools*, 28(4), pp. 278-290.

- Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Rohrbeck, C. A (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted Learning. *Journal Of Educational Psychology*, 98(4), pp. 732-749.
- Girmus, R. L. (2012). How to Motivate Your Students. *Online Submission*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED534566>
- Gómez, L. & Ruiz-Escalante, J. (2005). Achieving equity through enrichment bilingual education. In M. Littleton, A. Pankake, & Schroth (EDs.) *Administration and Supervision of Special Programs*. Debuque, Iowa: Kendall Hunt.
- Gort, M. (2008). "You Give Me Idea!": Collaborative Strides toward Bilingualism, Bilteracy, and Cross-Cultural Understanding in a Two-Way Partial Immersion Program. *Multicultural Perspectives*, 10(4), 192-200.
- Grau, V., & Whitebread, D. (2012). Self and Social Regulation of Learning during Collaborative Activities in the Classroom: The Interplay of Individual and Group Cognition. *Learning And Instruction*, 22(6), 401-412.
- Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264
- Hunter, R. (2007). Scaffolding small group interactions. In J. Watson & K. Beswick (Eds.), *Mathematics: Essential research, essential practice. Proceedings of the 30th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 421–429). Hobart: MERGA.

- Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., & Salonen, P. (2011). Socially Shared Metacognition of Dyads of Pupils in Collaborative Mathematical Problem-Solving Processes. *Learning And Instruction, 21*(3), 379-393.
- Kershner, R., Mercer, N., Warwick, P., & Kleine Staarman, J. (2010). Can the Interactive Whiteboard Support Young Children's Collaborative Communication and Thinking in Classroom Science Activities?. *International Journal Of Computer-Supported Collaborative Learning, 5*(4), 359-383.
- King, A. (2002). Structuring Peer Interaction To Promote High-Level Cognitive Processing. *Theory Into Practice, 41*(1), 33-39.
- Kutnick, P., Ota, C., & Berdondini, L. (2008). Improving the effects of group working in classrooms with young school-aged children: Facilitating attainment, interaction and classroom activity. *Learning And Instruction, 18*(1), pp. 83-95.
- Mosselson, J. (2010). Subjectivity and reflectivity: locating the self in research on dislocation. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 23*(4), 479-494.
- National Education Association (NEA). (2010). *Preparing 21st Century students for a global society: An educator's guide to the "four Cs."* Retrieved from <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>
- Tsuei, M. (2012). Using synchronous peer tutoring system to promote elementary students' learning in mathematics. *Computers & Education, 58*(4), pp. 1171-1182.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Presidents and Fellows of Harvard College.

Webb, N. M., Franke, M. L., De, T., Chan, A. G., Freund, D., Shein, P., & Melkonian, D. K.  
(2009). "Explain to Your Partner": Teachers' Instructional Practices and Students'  
Dialogue in Small Groups. *Cambridge Journal Of Education*, 39(1), 49-70.

## RESUMEN BIOGRÁFICO

Otilia Rivas obtuvo su licenciatura en University of Texas Pan-American, en el año 2010, en educación bilingüe a nivel primaria. Posteriormente obtuvo su maestría en educación bilingüe en la misma universidad en el año 2015. Actualmente puede ser localizada en 228 Hyltin Street, Hutto, Texas, 78634.