

EL ANDAMIAJE DOCENTE EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA¹

Ana Lucía Delmastro
aldelmastro@yahoo.com
Universidad del Zulia

Recibido: 10/10/2007

Aceptado: 13/02/2008

Resumen

El andamiaje constituye una estructura provisional, aportada por el docente o los pares más capacitados, que sirve de apoyo al estudiante en la construcción de los nuevos aprendizajes, la cual es retirada una vez que el estudiante es capaz de funcionar de manera independiente. El propósito de este estudio es explorar la naturaleza de los procesos de andamiaje docente que operan durante el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), con el objeto de constituir un soporte teórico-heurístico que fundamente la selección de procedimientos de trabajo de aula orientados a promover y regular dichos procesos. Para ello, se realiza una investigación de tipo teórico-documental con un abordaje epistemológico racionalista, a partir del análisis de diversas fuentes bibliográficas y cibergráficas. En primer lugar, se define y clarifica el concepto de andamiaje con el objeto de proceder a su caracterización y establecer las teorías que lo sustentan. En segundo lugar, se señalan orientaciones generales para un mejor andamiaje de los procesos de aprendizaje por parte del docente de LE. Finalmente, se sugieren estrategias docentes que resultan efectivas en la provisión de andamiaje durante el desarrollo de la lectura y la escritura en LE. La investigación aporta basamentos teóricos y orientaciones procedimentales que se espera contribuyan a mejorar la praxis pedagógica del docente de lenguas extranjeras, acorde con tendencias pedagógicas de la actualidad. **Palabras clave:** constructivismo, andamiaje, lectura, escritura, enseñanza de lenguas extranjeras, EFL.

SCAFFOLDING IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE READING AND WRITING SKILLS

Abstract

Scaffolding is a provisional structure provided by a teacher, other highly skilled teachers or skilled students, to support learners during construction of new knowledge. Once students are able to work on their own, the structure is withdrawn. The purpose of this study was to explore the nature of instructional scaffolding processes during foreign language (FL) learning. The objective was to build a theoretical background to support selection of classroom procedures that promote and regulate these processes. A theoretical and bibliographical research was carried out from a rationalist epistemological perspective, through an analysis of a variety of bibliographical references. First, the concept of scaffolding was defined and clarified in order to outline its characteristics and establish underlying theories. Then, general guidelines were pointed out to improve teacher scaffolding during FL learning. Finally, effective teaching strategies were suggested for scaffolding the development of reading and writing skills in a FL. This study yields theoretical background and procedural guidelines that we hope will contribute to the improvement of FL teaching practice in accordance with present-day pedagogical trends.

Key words: constructivism, scaffolding, reading, writing, foreign language teaching, EFL

¹ El presente artículo forma parte del proyecto de investigación No. CH-1117-2005 financiado por el CONDES-LUZ, titulado: "Metacognición, Andamiaje y Pensamiento Crítico en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras"

Introducción

Las tendencias pedagógicas actuales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) evidencian los cambios ocurridos en la concepción del aprendizaje y la construcción del conocimiento en los ámbitos de la psicología, la pedagogía y la epistemología. En particular, es notable la impronta que ha dejado el constructivismo pedagógico en la interpretación del proceso de aprendizaje y los procedimientos de actuación en el aula. La concepción del conocimiento como un proceso de construcción y no de transmisión, ha repercutido indefectiblemente en el ámbito metodológico-procedimental y ha generando cambios notables en las aproximaciones a la enseñanza de LE.

Las tendencias constructivistas de la pedagogía y la Lingüística Aplicada conciben el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso de construcción del nuevo sistema lingüístico en la lengua meta. Se plantea que "...el estudiante construye su lenguaje sobre la base de las experiencias anteriores, la elaboración y procesamiento de nuevas experiencias proporcionadas por la exposición a la lengua, la interacción con sus pares y el andamiaje orquestado por el profesor" (Delmastro, 2005a, p. 589). En este proceso de construcción se asigna particular relevancia a los procesos cognitivos, metacognitivos y estratégicos del aprendizaje; por tal razón, hoy en día resulta extremadamente importante comprender cómo aprende el alumno y utilizar dicho conocimiento para maximizar los procesos de aprendizaje.

Es en este panorama donde tiene cabida el andamiaje instruccional, como noción que refleja tendencias recientes relacionadas con abordajes constructivistas para el desarrollo de las destrezas lingüísticas y comunicativas (Delmastro, 2005a; 2008). El andamiaje constituye uno de los aspectos ligados al ámbito contemporáneo de la enseñanza de lenguas extranjeras que debe ser mejor comprendido y valorado por los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que pueda ser incorporado de manera eficaz a la actividad de construcción y uso comunicativo de la lengua meta. Aun cuando los procesos de andamiaje se encuentran incorporados de manera implícita en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE), no siempre son debidamente sistematizados por parte de los docentes, ni conceptual ni operacionalmente (cf. Delmastro y Espinoza, 2005). De allí la pertinencia de explorar y aclarar teórica y conceptualmente la naturaleza de estos procesos durante la enseñanza-aprendizaje de LE, con el propósito de otorgarle su justa relevancia desde una perspectiva teórica y contribuir

a que el docente de LE no los use de manera exclusivamente intuitiva y poco planificada.

Atendiendo a los planteamientos anteriores se formularon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las aproximaciones teóricas que explican la naturaleza del andamiaje docente en el aprendizaje de LE?
2. ¿Cómo operan los procesos de andamiaje en el contexto de aprendizaje de una LE?
3. ¿Qué papel desempeña el andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en LE?
4. ¿Cuáles son las estrategias que puede utilizar el docente para andamiar los procesos de lectura y escritura en estudiantes de LE?

Se espera que las respuestas a estas preguntas contribuyan a una mejor comprensión de los procesos de mediación y andamiaje docente durante el desarrollo de la lectura y escritura en LE, con el objeto de que sirvan de sustento teórico a las decisiones que tome el docente durante el trabajo en aula. Asimismo, se aspira mejorar las acciones de andamiaje por parte de los docentes y orientar la selección de estrategias instruccionales acorde con tendencias pedagógicas de la actualidad.

¿En qué consiste el andamiaje?

El diccionario define *andamiaje* como un “conjunto de andamios”. Los *andamios* son una “armazón de tablonces que sirve para colocarse encima de ella y trabajar en la construcción o reparación de edificios...” (Real Academia Española, 1989, p. 95). El andamiaje tiene un carácter provisional y cambiante, pues se desplaza hacia donde se necesita a medida que progresa la construcción y se retira una vez culminada la misma. Adicionalmente, quien aporta el andamiaje no es en realidad quien realiza el trabajo propiamente dicho, pero sin este soporte en la mayoría de los casos le sería difícil o imposible a quien construye realizar las actividades necesarias para completar la obra. (Delmastro, 2005a)

La metáfora del andamiaje aplicada a la construcción del conocimiento es fácil de comprender: el andamiaje consiste en *una estructura provisional aportada por el docente o los pares más capacitados, que sirve de apoyo al estudiante en la construcción de los nuevos aprendizajes y que es retirada una vez que el estudiante es capaz de funcionar de manera*

independiente. Se refiere a la asistencia que el docente o los pares más capacitados brindan a los estudiantes y que sirve como estructura de apoyo o guía para ejecutar tareas que normalmente no podrían realizar por sí mismos, dado su estado actual de conocimiento. De esta manera los estudiantes, sobre la base de sus conocimientos previos y apoyados en la guía o ayuda aportada, son capaces de progresar paulatinamente hacia sucesivas zonas de desarrollo próximo.

En el ámbito de la educación el término surge a partir de los aportes de Jerome Bruner, quien lo usa para “explicar la función tutorial de soporte o establecimiento de puentes cognitivos que cubre el docente con sus alumnos” (Díaz y Hernández, 1998, p. 273). La noción de andamiaje fue introducida por primera vez por Wood, Bruner y Ross (1976) y Bruner y Sherwood (1975) para describir las situaciones regulares y estructuradas en que se presentan los significados a los infantes durante el aprendizaje de L1. Estos autores acuñan el término para referirse al sistema de soporte para la adquisición del lenguaje que desarrollan las madres en el intercambio comunicacional con sus hijos, pues éstas modifican su lenguaje y comportamiento cuando interactúan con ellos a través del juego. Posteriormente, la metáfora del andamiaje es utilizada por Bruner (1980, 1983) para ejemplificar la importancia de las ayudas, es decir el apoyo de carácter intencional y transitorio que los compañeros, los adultos, los instrumentos y la tecnología pueden proporcionar en situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje.

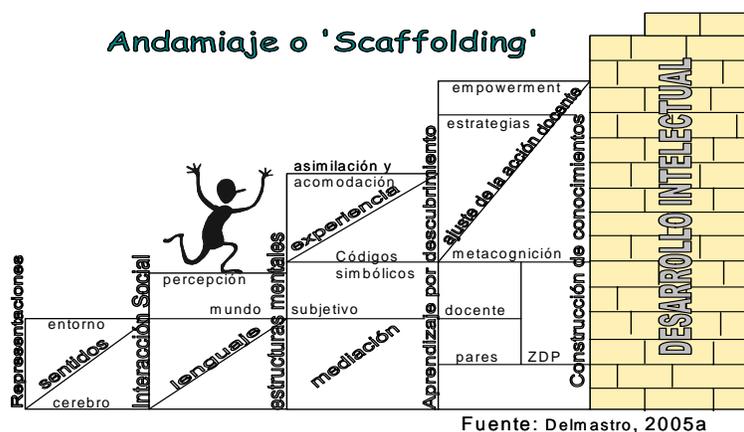


Figura 1: La Metáfora del Andamiaje en la Construcción del Conocimiento

La noción de andamiaje docente se sustenta teóricamente en conceptos claves del constructivismo cognitivo y el constructivismo social. Entre los constructos teóricos sobre los

que se asienta el concepto de andamiaje destacan: La Zona de Desarrollo Próximo y la colaboración entre pares de Vygotsky (1978), con su énfasis en la interacción social durante el aprendizaje; los aprendizajes significativos de Ausubel (1968), que enfatizan la importancia de los conocimientos previos para el logro de nuevos conocimientos; el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1971, en Vielma y Salas, 2000; y Bruner 1980), que sólo considera como verdadero conocimiento a aquel que los propios estudiantes descubren; el modelaje cognitivo de Bandura (1971) y los modelos de aprendizaje artesanal basados en la demostración y la práctica guiada por parte de expertos; y, finalmente, los enfoques cíclicos de enseñanza-aprendizaje, que promueven el reciclaje, la profundización y la ampliación continua de conocimientos y habilidades.

El andamiaje proporciona variados niveles de soporte y estructuras de aprendizaje imbricados en la trama de las conversaciones y acciones didácticas que se generan en el aula, por lo tanto constituye parte integral de la interacción social necesaria para la construcción del conocimiento. El carácter provisional del andamiaje se debe a que la intervención tutorial del docente se reduce paulatinamente; es decir, el docente va cediendo gradualmente el control a medida que los estudiantes van ganando en experiencia y conocimientos. Puesto que al avanzar el aprendizaje el estudiante incrementa sus niveles de competencia, las necesidades de andamiaje se van reduciendo hasta que llega un momento en que éste se hace innecesario y es retirado de un todo. El momento adecuado en el cual el andamiaje puede ser retirado se conoce como ‘el punto óptimo de retiro’. Pea (2004) menciona entre las propiedades del andamiaje su naturaleza dinámica y adaptativa, la dependencia de los ciclos de evaluación constante, el encuadre de la tarea y enfoque de la atención, el modelaje de soluciones más avanzadas, y el carácter temporal o desvanecimiento de las estructuras de apoyo.

En el campo de la Lingüística Aplicada y la enseñanza de lenguas extranjeras, la noción de andamiaje o *scaffolding* ha sido estudiada y analizada en términos de su relevancia para el desarrollo de las destrezas orales y escritas (Delmastro y Espinoza, 2005; Espinoza, 2007; Foley, 1994; Galguera, 2003; Lawson, 2002; Many, 2002; Pea, 2004; Walqui, en Wested, 2004). En el ámbito de las destrezas orales se refiere a “la construcción de una estructura de la lengua meta mediante varios *turnos* en una interacción” (Richards et al., 1997, p. 27). En este intercambio, el interlocutor menos avanzado va descubriendo, en la producción del interlocutor más preparado, las nuevas nociones, estructuras y realizaciones lingüísticas, las

cuales va incorporando a su repertorio para ampliar su propia producción y lograr una mejor comunicación en la lengua meta.

De esta manera, tanto el docente como los estudiantes más capacitados van aportando el apoyo o guía que facilita la comprensión oral o escrita y el uso comunicativo de la LE, entretejido en la interacción que se genera durante las actividades de trabajo en aula. Este andamiaje conversacional que se genera durante la interacción social en el aula se considera un factor crucial para el desarrollo del nuevo sistema lingüístico. Las estrategias a las que el docente puede recurrir para andamiar el aprendizaje de la LE abarcan un amplio despliegue de intervenciones, que varía desde la repetición, la simplificación de la lengua meta, el modelaje y la práctica guiada, hasta uso del portafolio, el cuestionamiento socrático, la enseñanza recíproca y el aprendizaje cooperativo, algunas de las cuales serán precisadas en secciones subsiguientes.

La actividad mediadora del docente: ventajas del andamiaje y criterios para un andamiaje efectivo

El andamiaje enfatiza la actividad mediadora del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues es él quien genera las condiciones propicias para el aprendizaje, coordina las actividades y aporta las estructuras de apoyo necesarias para que los estudiantes lleven a cabo las tareas y operaciones intelectuales para su progresivo desarrollo. Cuando el docente aporta estructuras de apoyo para el aprendizaje, establece puentes cognitivos entre los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes y los nuevos conocimientos, ayudando de esta manera al desarrollo de nuevos esquemas cognitivos, lingüísticos y estratégicos. En este sentido, el andamiaje explica la actividad mediadora del docente cuando éste ejerce su función tutorial y de soporte para los aprendizajes, por consiguiente, las modalidades que adopta el andamiaje docente pueden variar significativamente entre una destreza y otra, así como a lo largo de las diferentes fases del aprendizaje de la LE.

El andamiaje también se refiere a las acciones de ajuste de la ayuda pedagógica que realiza el docente en su papel de mediador, de manera que pueda adaptarse el estado actual del conocimiento de los estudiantes, los esquemas experienciales previos, las diferencias individuales, las estrategias y los estilos de aprendizaje de los alumnos. Debido a la gran variedad de estilos y estrategias de aprendizaje así como la complejidad de los procesos y

destrezas involucradas en el dominio de una LE, queda claro que para que el docente pueda proporcionar un andamiaje adecuado debe estar debidamente preparado. Según Blachowicz et al. (2006) esta preparación abarca: poder describir explícitamente las estrategias, incluyendo cuándo y cómo usarlas, saber demostrar su uso a través del modelaje, estructurar oportunidades para que los estudiantes usen las estrategias en colaboración con sus pares, guiar la práctica de estrategias aumentando progresivamente la independencia de los estudiantes, incentivar el uso de diferentes estrategias y proporcionar oportunidades para su uso independiente.

Las bondades del andamiaje se centran en las posibilidades de desarrollo cognitivo que se brinda a los estudiantes principiantes. A través de la práctica guiada, con el apoyo del docente y sus compañeros más capacitados, los estudiantes son capaces de participar activa y eficazmente en la resolución de problemas, la realización de tareas y el logro de objetivos que estarían más allá de sus posibilidades sin la ayuda recibida. El andamiaje facilita el reconocimiento de necesidades, clarifica los objetivos de las actividades, despeja las dudas, aporta claves y herramientas para la ejecución de la tarea y orienta el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas y estratégicas que hacen posible el logro de aprendizajes más efectivos. Adicionalmente, el andamiaje hace posible el reencadre de estrategias por parte del docente, aporta retroalimentación constante, y ayuda al estudiante a coordinar de manera eficaz diferentes recursos y habilidades para la ejecución de tareas y actividades de aprendizaje (Delmastro, 2008).

El andamiaje docente también debe abarcar la metacognición, es decir las actividades de conocimiento y regulación de la cognición. La actividad metacognitiva permite indagar y reflexionar sobre la forma cómo la persona aprende y controla sus propias estrategias y procesos de aprendizaje, con el objeto de modificarlos y/o mejorarlos (cf. Delmastro, 2008; González, 1993-1996). Es una noción que concuerda con el papel activo y la toma de control que se requiere de los estudiantes según las orientaciones pedagógicas contemporáneas. Sin embargo, la metacognición generalmente no ocurre de manera espontánea en los estudiantes, por lo que requiere de su inducción y andamiaje por parte del docente a través de actividades especialmente diseñadas para tal fin. El docente, no sólo debe aportar estructuras de andamiaje para el desarrollo de conocimientos declarativos (saber qué) y procedimentales (saber cómo),

sino también para la planificación, monitoreo y evaluación de las estrategias de aprendizaje utilizadas y su efectividad.

Según Applebee (1986) para que las actividades de andamiaje y mediación docente resulten efectivas, deben cumplir una serie de criterios:

- ◆ *La apropiación del evento de aprendizaje por parte del estudiante:* la actividad instruccional debe estar centrada en los estudiantes e inducirlos a que realicen aportes personales.
- ◆ *La adecuación de la tarea:* las actividades deben basarse sobre el conocimiento y habilidades que los estudiantes ya dominan, pero a la vez deben ayudarlos a progresar.
- ◆ *Un ambiente de aprendizaje estructurado:* las actividades deben estar organizadas de manera tal que propicien un desarrollo natural del pensamiento y el lenguaje.
- ◆ *La responsabilidad compartida:* las actividades se llevan a cabo de manera conjunta a través de la interacción, y el docente asume un papel de colaborador más que de evaluador.
- ◆ *La transferencia de control:* a medida que los estudiantes progresan en sus conocimientos y habilidades, van asumiendo mayor responsabilidad sobre el desarrollo de la tarea y aumentando el grado de interacción. (Applebee, 1986)

Tipos de andamiaje

Cadzen (1983; en Foley, 1994) adopta el concepto de andamiaje de Bruner (1983) en relación con el aprendizaje del lenguaje, pero distingue entre el andamiaje vertical y el secuencial. El *andamiaje vertical* se refiere a las situaciones en las que un adulto extiende el lenguaje del niño formulando preguntas que inducen una mayor elaboración y ampliación de lo expresado; mientras que el *andamiaje secuencial* es el que va surgiendo a medida que se interactúa a través de los juegos y actividades de la vida diaria. Applebee y Langer (1983; en Foley, 1994) introducen el concepto de *andamiaje instruccional* para definir la asistencia que se aporta al estudiante en situaciones formales de aprendizaje. De esta manera se establece la diferencia entre el *andamiaje individual*, de persona a persona, que plantean inicialmente Wood, Bruner y Ross (1976) y el andamiaje que se produce en situaciones formales de aprendizaje donde la interacción se lleva a cabo entre varios individuos. Pea (2004), por otra parte, sugiere la existencia de un *metaandamiaje*, que abarca el andamiaje de las estructuras de los procesos necesarios para la resolución de problemas, como concepto aplicable al ámbito de

la investigación y el aprendizaje asistido por computadora.

En cuanto respecta al andamiaje instruccional, en trabajos relacionados (Delmastro, 2008) se establece la diferencia entre dos modalidades de andamiaje según el grado de intencionalidad y de planificación previa: *el andamiaje implícito, no estructurado* y *el andamiaje explícito o estructurado*. El primer caso se refiere al andamiaje no planificado que surge espontáneamente en las conversaciones que se generan en el aula, es decir en la interacción oral entre el docente y los estudiantes o entre el estudiante y sus pares. El segundo caso se refiere a un tipo de andamiaje más formal y planificado que contempla actividades de modelaje, soporte y ajuste consciente de la ayuda pedagógica por parte del docente. Así por ejemplo, las preguntas de interacción que van surgiendo durante una conversación constituyen modalidades de andamiaje no estructurado y espontáneo; mientras que la intervención docente a través de la presentación y explicación de contenidos o el modelaje de estrategias y procedimientos, representan actividades de soporte más estructuradas y planificadas. Ambos tipos son necesarios y coexisten, en mayor o menor grado, en la interacción en el aula.

Es necesario también considerar la existencia de un tipo de andamiaje que no depende de la interacción con el docente o los pares, sino de los propios esquemas cognitivos previos del individuo, y que denominaremos *andamiaje autónomo a andamiaje intraindividual*. Constituye una modalidad de andamiaje no reportada por la literatura, relacionada con la noción de aprendizajes significativos de Ausubel (1968) en la Pedagogía, la hipótesis de interdependencia lingüística de Cummins (1979) y la Teoría de Esquemas de Rumelhart (1980) en la Lingüística, así como el concepto de transferencia de los aprendizajes de la Psicología Cognitiva (Santrock, 2002). La noción de andamiaje intraindividual se refiere a que las estrategias y habilidades lingüísticas previamente desarrolladas, y los propios esquemas cognitivos y conceptuales del estudiante, sirven de apoyo para una mejor comprensión y para el desarrollo de los nuevos conocimientos. Así, por ejemplo, los esquemas conceptuales, estratégicos y formales que el estudiante aporta al proceso de lectura facilitan la comprensión del texto y la transferencia de destrezas lectoras de la lengua materna a la LE.

En el ámbito del desarrollo de destrezas lectoras en una lengua extranjera, lo antedicho constituye una consideración que destaca la necesidad de articular curricularmente los cursos

de Inglés con Fines Específicos con unidades curriculares que desarrollen contenidos conceptuales y temáticos del área o disciplina. En este sentido, la articulación y la estructura de los pensa académicos constituyen también modos de *andamiaje curricular* que aseguran la gradación y reciclaje de los contenidos disciplinares, con miras a la construcción de esquemas de conocimiento cada vez más complejos sobre los que se fundamentan sucesivos aprendizajes.

Con respecto a las modalidades específicas de andamiaje que el docente puede implementar durante el desarrollo de actividades en el aula, Walqui (1995; en Galguera, 2003) recomienda seis tipos de andamiaje: *el modelaje, el establecimiento de puentes cognitivos, la contextualización, la construcción de esquemas, la representación textual y el desarrollo metacognitivo*. En la Tabla 1 se presentan los ejemplos de estrategias sugeridas por Walqui y la descripción de cada uno de los tipos de andamiaje mencionados.

Walqui introduce estas modalidades como estrategias de andamiaje en su programa *Teacher Quality Initiative* (TQI), desarrollado para mejorar la praxis de docentes de Inglés como segunda lengua en EEUU (cf. Galguera, 2003; FOSS, 2004, QTEL, 2003 y WestED, 2004). Estos docentes trabajan con estudiantes que necesitan desarrollar el aprendizaje del idioma y el contenido académico simultáneamente. Debido a la carga de contenido que involucran las estrategias mencionadas, se consideran apropiadas para el desarrollo de la lectura y la escritura en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente en cursos de Inglés con Fines Específicos.

Tabla 1: Estrategias de Andamiaje Docente según Walqui

Tipo de andamiaje	Descripción	Estrategias de andamiaje
Modelaje	Demostrar las actividades, tareas y procedimientos, de manera que los estudiantes puedan ejecutarlos posteriormente. Aportar ejemplos claros de lo que se espera que realicen.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelar un experimento. • Mostrar ejemplos de trabajos anteriores. • Aportar preguntas claves para el análisis del texto.
Puentes cognitivos	Ayudar a los estudiantes a establecer relaciones (puentes) entre sus experiencias y conocimientos previos y el contenido en estudio.	<ul style="list-style-type: none"> • Formular preguntas para estimular conocimientos previos • Relacionar los contenidos con la experiencia personal de los participantes
Contextualización	Presentar los nuevos contenidos en contextos significativos y relevantes para el estudiante, de manera que el lenguaje sea más comprensible e interesante.	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar o manipular objetos • Utilizar fotografías, grabaciones, películas u otras experiencias sensoriales
Construcción de esquemas	Organizar los conocimientos del aprendiz sobre la base de sus experiencias o esquemas cognitivos previos. Presentar actividades que los ayuden a realizar las conexiones necesarias.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una revisión previa de la lectura asignada: observar los títulos, subtítulos, ilustraciones, leyendas, títulos de las gráficas... • Identificar el tópico y la organización del texto.
Representación textual	Trasladar información y transformar textos y contenidos de un género discursivo a otro.	<ul style="list-style-type: none"> • Convertir un artículo en un drama u obra teatral. • Trasladar un poema a estilo narrativo. • Transformar una narración histórica en narración en primera persona (narrador testigo).
Desarrollo metacognitivo	Ser explícito en cuanto al tipo de estrategias que pueden ser utilizadas y en cuanto a la reflexión y toma de conciencia por parte de los estudiantes sobre sus aprendizajes. Se incluye en todos los anteriores.	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar estrategias para abordar las actividades académicas. • Introducir la enseñanza recíproca y utilizarla a través de la lectura en parejas.

Fuente: elaboración propia, basado en Walqui (1992, 1995, 2003; en QTEL, 2003, Galguera, 2003 y WestED, 2004)

El modelo trifásico de andamiaje en la producción escrita

Por lo general, los modelos de andamiaje docente provienen de modelos de aprendizaje artesanal y modelaje cognitivo que incluyen la demostración o modelaje por parte de una persona experta y la práctica supervisada en la realización de tareas progresivamente más complejas (cf. *cognitive apprenticeship models*; Johnson, 1992). La mayoría de los modelos de andamiaje instruccional contemplan entre tres y cinco fases.

El modelo tradicional de andamiaje pedagógico se desarrolla en tres fases: el modelaje docente, la práctica guiada y la práctica autónoma. Durante la *fase de modelaje*, el estudiante observa al docente mientras éste ejecuta las actividades, procesos o estrategias necesarios para la resolución de un problema y hace explícitos los conocimientos, tanto conceptuales como procedimentales, que se requieren para el desarrollo de la actividad. Durante la *práctica guiada*, el aprendiz se involucra en la ejecución de actividades y procesos bajo la orientación y ayuda del docente, quien ofrece diferentes niveles de apoyo y tareas progresivamente más complejas con el fin de que el alumno se vaya haciendo cargo paulatinamente de las mismas. Finalmente, en fase de *práctica autónoma*, el aprendiz ya ha logrado dominar los pasos esenciales para la realización de la actividad y el docente disminuye gradualmente sus actividades de intervención hasta retirar su apoyo, limitándose a ofrecer algunas sugerencias en caso de dificultad.

Este modelo trifásico de andamiaje le permite al docente establecer puentes cognitivos entre los conocimientos anteriores y los nuevos conocimientos para estructurar progresivamente los aprendizajes sobre la base de los conocimientos previos de los estudiantes. El modelo de andamiaje en tres fases es compatible con el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión escrita en LE, debido a que puede sincronizarse con las macrofases tradicionales de los procesos de lectura y escritura.

Debido a esta sincronía, desde la década de los 80 se ha adoptado este modelo y sus variaciones para el desarrollo de la escritura en LE, a partir de un enfoque que toma en cuenta las diferencias entre géneros discursivos (cf. Burns, 1990; Hyland, 2003). De acuerdo con Cope y Kalantzis (1993; en Yan, 2005) el enfoque de género en la escritura se desarrolla en tres fases: (1) el tipo de texto que se desea producir es modelado para los estudiantes, (2) el

docente y los estudiantes construyen el texto de manera conjunta, y (3) los estudiantes construyen el texto de manera independiente. Aún cuando este modelo ha sido criticado porque subvalora la complejidad del proceso de construcción del texto escrito, su efectividad y resultados lo validan como aproximación adecuada para el andamiaje de la escritura en lengua extranjera, sobre todo considerando el bajo nivel de desarrollo de habilidades de redacción en la lengua materna por parte de los estudiantes.

El enfoque de género ratifica la importancia del texto como modelo en el andamiaje de la expresión escrita, lo que remite también a la concepción vygotskiana del lenguaje como mediación (cf. Delmastro, 2005a). Al respecto, Hyland (2003) plantea que los estudiantes, no sólo deben recibir un andamiaje adecuado en cuanto al input lingüístico, el contenido, el contexto y las estrategias de escritura requeridas, sino que deben lograr una comprensión clara de la forma que adopta cada género discursivo para poder estructurar sus experiencias de escritura de acuerdo con los requerimientos de cada contexto o situación. En este sentido, los ejemplos de textos escritos funcionan como modelos de las formas retóricas y de la estructura de los diferentes géneros, y constituyen esquemas que preparan al estudiante para enfrentarse efectivamente a situaciones auténticas de escritura. Badger y White (2000), por su parte, atribuyen el éxito del enfoque de género al hecho de que reconoce que la escritura tiene un propósito definido y se desarrolla en un contexto social, y que el aprendizaje puede ocurrir de manera consciente a través de la imitación y el análisis, ya que estos facilitan la instrucción explícita.

Con el transcurrir de los años el modelo trifásico de andamiaje de la escritura se ha expandido, debido a la influencia de los enfoques de procesos que enfatizan la escritura como una actividad no lineal en la que se generan de manera recurrente procesos de interacción, retroalimentación y revisión. Por lo general, los nuevos modelos constituyen una síntesis de los enfoques de procesos y los enfoques de género discursivo, con varias etapas que se subsumen en las tres fases del modelo de andamiaje antes presentado. Por ejemplo, el modelo de género-proceso (Yan, 2005) abarca seis pasos para el desarrollo de un texto escrito: (1) preparación, (2) modelaje y refuerzo, (3) planificación, (4) construcción conjunta, (5) construcción autónoma, y (6) revisión. Como puede observarse, el modelo género-proceso puede interpretarse a partir del modelo de andamiaje en tres fases: la preparación, no formaría

parte del modelo porque constituye una actividad previa a la escritura en la cual se activan los conocimientos y esquemas previos; el modelaje se explica por sí mismo; el refuerzo, la planificación y la construcción conjunta constituyen las actividades de práctica guiada, y la construcción autónoma y revisión confluyen en la fase de práctica autónoma de la escritura.

En este sentido, la mayoría de los modelos para la enseñanza de la escritura de la última década constituyen variaciones del modelo tradicional de andamiaje docente (Cassany, 2000; Brown, 2001; Díaz y Hernández, 1998; Grabe y Kaplan, 1996; Harmer, 2001; Hyland, 2003; Serrano y Madrid, 2002; Velázquez y Alonso, 2007, Yan, 2005, entre otros). Su vigencia se asegura como modelo que facilita el andamiaje de la escritura, en tanto que parte de principios pedagógicos ampliamente validados, como son: partir de lo conocido a lo desconocido, incrementar progresivamente el nivel de dificultad, aportar ejemplos y estructuras de apoyo para los aprendizajes, modelar procedimientos, contextualizar los aprendizajes, promover la interacción y el descubrimiento, y aportar la retroalimentación necesaria para que el estudiante pueda progresar.

La enseñanza recíproca como estrategia de andamiaje en el aprendizaje de LE

La enseñanza recíproca es una estrategia desarrollada por Palincsar y Brown (1984) con el propósito de reforzar la comprensión lectora tanto en L1 como en cursos de Inglés como segunda lengua. Esta estrategia involucra el trabajo en parejas por parte de los estudiantes, quienes interactúan a medida que van leyendo un texto, se plantean preguntas recíprocamente, discuten las respuestas y los contenidos de la lectura y tratan de solucionar problemas relacionados con la comprensión ayudándose mutuamente. Constituye “una estrategia que intenta establecer un diálogo activo y relativamente extendido entre el docente y los estudiantes y entre los estudiantes y sus pares” (Vela Izquierdo, 2002, p. 20).

En la enseñanza recíproca se enfatiza el aprendizaje cooperativo y colaborativo (Yarrow y Topping, 2001). El docente cede el control y asume el rol de facilitador y regulador de los aprendizajes, mientras los estudiantes participan activamente interactuando con sus pares o con el docente. En tal sentido, constituye una estrategia de enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante, fundamentada en la noción constructivista de cooperación entre pares y apoyada en la función del docente como mediador. Lo exitoso de esta estrategia se debe a la interacción

que se genera durante el aprendizaje, el andamiaje aportado por los pares y el docente, la repetición significativa y el reciclaje auténtico de la información que se produce durante el desarrollo de las actividades.

Durante la lectura, se entabla un diálogo alternativo entre el docente y los alumnos para abordar la comprensión del texto mediante las siguientes estrategias: elaborar predicciones acerca de la lectura, formular preguntas sobre los contenidos, aclarar dudas y malas interpretaciones y resumir las ideas del texto leído. La paráfrasis, el uso del estilo indirecto, la formulación de preguntas, la verificación de la comprensión y la comprensión cooperativa, constituyen procedimientos adoptados por la Enseñanza Recíproca para estimular la interacción del docente con los estudiantes y la interacción entre pares (Michaels, 1995, en Habib Latha 2005); Palincsar y Brown, 1984; Vela Izquierdo, 2004). A continuación se explican someramente estos procedimientos.

La paráfrasis: se solicita a los estudiantes que parafraseen lo recién expresado por otros estudiantes o las explicaciones que el docente acaba de aportar. En el caso de la lectura se puede estimular la paráfrasis de conceptos y contenidos del texto. También se pueden parafrasear preguntas o utilizar la paráfrasis para aclarar el significado de vocabulario, frases o estructuras desconocidas, expresiones fijas y semi-fijas, modismos y proverbios. La paráfrasis contribuye a que los estudiantes reestructuren y recuerden contenidos, produzcan oraciones completas e incrementen su producción lingüística apoyándose en las nociones y realizaciones lingüísticas que acaban de leer o escuchar.

El estilo indirecto: en cualquier momento de la clase el docente puede solicitar a un estudiante que reporte lo que un compañero o el propio docente acaban de decir, o lo que el autor manifiesta en el texto. De esta manera, no solo se reciclan instrucciones, preguntas y contenidos, sino que se practican las diferentes formas del estilo indirecto en un contexto de comunicación real.

La formulación de preguntas: se insta a que los estudiantes formulen sus propias preguntas durante la interacción oral o durante la interacción texto-lector-contexto. El docente orienta las actividades de manera que los estudiantes se vean obligados a formular (se) y responder preguntas durante el desarrollo de una conversación u otra actividad, estimulando

así la interacción oral, la generación de aclaratorias, el reciclaje y la ampliación de contenidos.

La verificación de la comprensión: se solicita a los estudiantes que verbalicen las instrucciones, conceptos o contenidos de una lección, posteriormente a la explicación o modelaje por parte del docente. La verificación de la comprensión puede realizarse solicitando la repetición, resumen o paráfrasis de la información, de esta manera el docente se asegura que las instrucciones o conceptos han sido comprendidos. Además de aportar tiempo adicional para la práctica de la lengua meta por parte de los estudiantes durante la clase, la verificación de la comprensión ayuda a que éstos automonitoreen su comprensión y sirve como actividad de apoyo y retroalimentación durante el aprendizaje de la LE.

La comprensión cooperativa: consiste en una forma de aprendizaje cooperativo durante la lectura e interpretación de un texto en LE. Los estudiantes y el docente se involucran en un diálogo a través del cual interactúan y desarrollan de manera colaborativa la interpretación de un texto dado a medida que proceden a su lectura de manera conjunta.

Michaels (1995; en Habib Latha 2005) afirma que la enseñanza recíproca constituye una estrategia útil que permite aprovechar el habla informal y las formas de pensamiento cotidiano como puente para el desarrollo de las destrezas de lectoescritura en el entorno académico. Por su parte, Vela Izquierdo (2004) sugiere que las estrategias de enseñanza recíproca antes mencionadas pueden ser utilizadas como herramientas para incrementar el tiempo asignado a la producción oral durante la clase de LE. Para ello propone seis **axiomas** que deben ser tomados en cuenta por los docentes de LE:

1. Hágase a un lado
2. Enuncie oraciones completas
3. Enseñe el lenguaje del aula
4. Yo te enseño
5. Tú me enseñas
6. Nos enseñamos mutuamente.

Hacerse a un lado implica recordar que el estudiante debe asumir el control de las actividades y que el docente debe orientar y supervisar el proceso, aportando el andamiaje

necesario. *Enunciar oraciones completas* asegura que los alumnos se familiaricen con el uso de diferentes realizaciones lingüísticas que hagan posible la comunicación en diálogos extensos (*long-turn dialog*). *Enseñar el lenguaje de aula* involucra que el alumno comprenda las instrucciones y expresiones que utiliza el docente en la conducción de actividades de trabajo en aula, y también que sea capaz de formular preguntas y utilizar expresiones en LE para realizar intervenciones y solicitar aclaratorias o explicaciones. *Yo te enseño* le recuerda al docente que debe precisar el objetivo de la actividad y el procedimiento que se ha de seguir y proceder al modelaje necesario. *Tú me enseñas* significa que el docente debe verificar la comprensión de las instrucciones y procedimientos estimulando su verbalización por medio de preguntas, o solicitando la paráfrasis o el resumen de la información. Finalmente, *nos enseñamos mutuamente* resume el propósito de la enseñanza recíproca, pues hace referencia a la colaboración entre pares, las preguntas, repeticiones y aclaratorias, así como la actividad de monitoreo que realizan los estudiantes entre sí (Vela Izquierdo, 2004)

Tomando en cuenta las estrategias de enseñanza recíproca señaladas anteriormente, así como las nociones teóricas desarrolladas hasta el momento, a continuación se presentan algunas recomendaciones y estrategias para el andamiaje de las destrezas orales por parte del docente de LE:

Orientaciones generales:

- Desarrollar contextos apropiados para la comprensión y expresión oral.
- No exceder el nivel de competencia del grupo y tomar en cuenta el principio de comprensibilidad del *input* (I +1).
- Tomar en cuenta la diferencia entre la capacidad para la comprensión y la producción oral.
- Negociar tópicos de interés para los participantes.
- Activar los conocimientos previos sobre el tema.
- Utilizar la intervención docente de manera estratégica para estimular los intercambios orales.
- Maximizar el tiempo de participación oral de los estudiantes.
- Detectar los obstáculos para la comunicación y ayudar al estudiante a superarlos.
- Estimular la interacción, la reformulación de preguntas, la repetición significativa y el intercambio y reciclaje de la información.
- Involucrar a todos los miembros del grupo: organizar actividades de conversación y discusión de manera tal que todos los estudiantes deban participar aportando información, formulando y respondiendo preguntas.

- Orientar el intercambio en díadas y tríadas y grupos de trabajo.

Estrategias de andamiaje:

- Utilizar tácticas como la paráfrasis, la síntesis, la reformulación, el traslado de información, el estilo indirecto, la formulación de preguntas y la verificación de la comprensión.
- Utilizar claves visuales y organizadores gráficos como apoyo para la comprensión y la comunicación oral.
- Utilizar claves escritas y aportar el vocabulario necesario.
- Aportar y modelar expresiones y realizaciones lingüísticas pertinentes.
- Aportar frases de apertura para la comunicación y fórmulas informales del discurso oral: formas reducidas, expresiones fijas y semi-fijas, modismos y lenguaje coloquial (*tools for conversational management*).
- Aportar ejemplos de diálogos e intercambios orales y realizar prácticas previas a la actividad.
- Orientar el uso de organizadores previos sobre el tema en discusión.
- Modelar preguntas, iniciar o sugerir respuestas, aportar ideas.
- Inducir la formulación y reformulación de preguntas, la paráfrasis y la repetición significativa de contenidos.
- Estimular el uso de respuestas largas y oraciones completas por parte de los estudiantes.
- Utilizar la reformulación o traslado de información escrita al medio oral.
- Utilizar la reformulación o traslado de información visual al medio oral.
- Orientar el intercambio de información para el desarrollo de actividades comunicativas (*information-gap activities*).
- Incorporar destrezas escritas como refuerzo para las actividades orales.
- Orientar el uso de estrategias de discusión grupal como Phillips 66, Phillips 22, foros de discusión y debates.
- Asegurarse que los estudiantes comprendan el objetivo de la actividad y el resultado esperado.
- Monitorear la comprensión de instrucciones y procedimientos (*What do you have to do? What are you doing? What have you done?*)
- Monitorear y verificar la comprensión de conceptos y contenidos (verificar el cambio conceptual).

Las estructuras de apoyo para el aprendizaje de LE y la dinámica de interacción que ofrece la enseñanza recíproca por medio de las estrategias reseñadas anteriormente, hacen posible que los estudiantes trasciendan el manejo superficial de la información y se involucren activamente en el desarrollo de destrezas comunicativas, destrezas sociales y destrezas de

pensamiento de alto nivel, a medida que van desarrollando sus habilidades en la lengua meta.

El andamiaje docente en el desarrollo de destrezas lectoras

La investigación en contextos de desarrollo de la lectura señala que la mayor parte del andamiaje que aportan los docentes durante la actividad lectora consiste en proporcionar asistencia directa en el cumplimiento de la tarea, aportar información adicional, aclarar información obtenida por el estudiante y modelar estrategias para la comprensión (Many, 2002). Otras modalidades de andamiaje más interactivas reportadas en su estudio por el autor citado son el uso de preguntas u oraciones de inducción para obtener información adicional de los estudiantes, guiar sus esfuerzos y utilizar estrategias verbales y no verbales para enfocar la atención hacia aspectos específicos de la lectura. El andamiaje que exige mayor participación por parte de los estudiantes contempla el monitoreo de su propia comprensión y uso de estrategias, así como la identificación de las estrategias efectivas y los logros obtenidos, es decir el andamiaje metacognitivo.

Las preguntas orientadas a la inferencia de información constituyen también una forma apropiada de andamiar la lectura y desarrollar la autonomía como lectores. Las investigaciones al respecto muestran que la capacidad para responder preguntas de información literal e información inferida, con posterioridad a la lectura, constituye uno de los factores clave que discrimina entre los buenos lectores y los lectores deficientes (Cain et al, 2004; en Schwanenflugel et al, 2006). Facilitar la exposición repetida de vocabulario y realizaciones lingüísticas en diferentes contextos y el uso de diferentes fuentes de información, constituyen igualmente componentes importantes del andamiaje para el desarrollo del vocabulario y la autonomía lectora del estudiante. Según Schwanenflugel et al. (2006) este tipo de instrucción asegura que los estudiantes observen, escuchen, analicen y usen las palabras en la producción oral y escrita, proporcionando reiteradas oportunidades de exposición significativa a los elementos del lenguaje a lo largo del aprendizaje.

Fink (2006), por su parte, sugiere que en el andamiaje de las destrezas lectoras el docente debe orientar estrategias de reencuadre y acomodación, lo que implica enfrentar, reconocer y asignarle un nombre al problema, así como buscar alternativas de solución viables para el individuo. Por ejemplo, en el caso de estudiantes que presentan dificultades para la extracción

de información del texto a través de la lectura silenciosa individual, se orienta a través del reencuadre un cambio de estrategia que puede incluir el trabajo colaborativo, la lectura en voz alta, el uso del diccionario, la lectura guiada, la traducción interpretativa o la elaboración de esquemas y organizadores gráficos. De esta manera se recurre a otros tipos de inteligencias y habilidades del individuo para el cumplimiento de la tarea que inicialmente no pudo ser realizada.

Michaels (1995; en Habib Latha, 2005) sugiere el uso de la *Comprensión Cooperativa* como estrategia de enseñanza recíproca para el andamiaje de la lectura LE. Como ya se mencionó anteriormente, en la comprensión cooperativa los estudiantes y el docente se involucran en un diálogo a través del cual van desarrollando la interpretación del texto a medida que proceden a su lectura de manera conjunta. Los estudiantes se turnan para formular preguntas acerca del texto mientras otros resumen la información o realizan predicciones, afinan las preguntas y aclaran las respuestas. En este trabajo cooperativo, el docente proporciona el modelaje necesario, monitorea la comprensión del grupo, evalúa la competencia y las dificultades e impulsa una comprensión más profunda del texto.

En trabajos anteriores (Delmastro, 2005a) se presenta una secuencia metodológica en seis fases para el desarrollo de la lectura, donde se describen someramente algunas actividades de andamiaje y de mediación metacognitiva que el docente puede llevar a cabo en cada una de las fases de la lectura en LE. En general, las acciones y estrategias de andamiaje docente para orientar el proceso de lectura en sus diferentes fases abarcan un amplio rango de intervenciones, entre las que se contemplan las siguientes:

Durante la fase de activación o pre-lectura:

- ◆ Inducir la expresión de intereses y/o necesidades por parte de los estudiantes.
- ◆ Facilitar condiciones externas para los aprendizajes (contexto, ambiente, recursos y materiales).
- ◆ Orientar y negociar la selección del material de lectura de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes.
- ◆ Intervenir el texto para adaptar, parafrasear o reducir contenidos.
- ◆ Crear expectativas acerca de los temas de lectura.
- ◆ Activar los conocimientos previos y ayudar al estudiante a evocar la información.
 - ◆ Orientar la lectura o investigación previa sobre el tema.

- ◆ Facilitar el uso de diferentes fuentes de información sobre el tema (bibliográficos, cibergráficos, y de referencia).
- ◆ Dejar claro el propósito de la actividad.
- ◆ Aportar instrucciones claras, precisas y sencillas y verificar su comprensión.
- ◆ Orientar el uso de organizadores previos y realización de organizadores gráficos sobre el tema.
- ◆ Inducir la visualización o formación de imágenes mentales para ayudar a evocar, comprender o recordar información.

Durante la fase de lectura e interpretación del texto:

- ◆ Orientar el reconocimiento de la estructura general del texto.
- ◆ Orientar la elaboración de esquemas de contenido y redes de vocabulario.
- ◆ Facilitar el reconocimiento de las funciones del texto y las realizaciones lingüísticas pertinentes.
- ◆ Facilitar el reconocimiento de vocabulario desconocido a través del contexto, procesos de derivación, antónimos, sinónimos y cognados.
- ◆ Facilitar la exposición repetida de vocabulario y realizaciones lingüísticas en diferentes contextos y materiales.
- ◆ Utilizar estrategias verbales y no verbales para enfocar la atención hacia aspectos específicos de la lectura.
- ◆ Orientar la identificación de información relevante.
- ◆ Orientar la extracción de información general y específica.
- ◆ Facilitar la extracción de información formulando preguntas sencillas.
- ◆ Partir de actividades poco complejas e incrementar progresivamente el grado de dificultad.
- ◆ Adecuar las preguntas y actividades al grado de dificultad del texto: preguntas sencillas para textos difíciles, preguntas más complejas para textos fáciles.
- ◆ Modelar estrategias de organización de la información.
- ◆ Orientar la elaboración de organizadores gráficos (mapas conceptuales, mapas de araña, mapas mentales, tablas, gráficos, diagramas).
- ◆ Facilitar el reconocimiento de claves contextuales y marcadores del discurso.
- ◆ Orientar el reconocimiento de referentes en el texto.
- ◆ Aportar respuestas parciales y utilizar preguntas para inducir la comprensión.
- ◆ Proponer alternativas de respuesta para que el estudiante seleccione la adecuada.
- ◆ Aportar o solicitar ejemplos relacionados con conceptos y contenidos de la lectura.
- ◆ Aportar metáforas o inducir su elaboración para ayudar a la comprensión.

- ◆ Aportar ejemplos de estrategias y/o modelar estrategias para la extracción de información.
- ◆ Inducir el uso variado de estrategias para dar cuenta de los diferentes estilos de aprendizaje.
- ◆ Inducir la elaboración de predicciones, hipótesis, inferencias y analogías.
- ◆ Orientar estrategias de interpretación cooperativa.

Durante la fase de post-lectura:

- ◆ Inducir la re-expresión de contenidos en forma oral o escrita (promover la integración de destrezas).
- ◆ Orientar la reflexión acerca del valor de verdad de los contenidos del texto.
- ◆ Inducir la elaboración de conclusiones y juicios fundamentados.
- ◆ Facilitar la extrapolación y/o aplicación de la información a nuevas situaciones y contextos.
- ◆ Orientar actividades de autoevaluación y coevaluación.

Durante todas las fases de la lectura:

- ◆ Detectar los obstáculos para la lectura y ayudar al estudiante a superarlos.
- ◆ Identificar los aspectos positivos y logros del estudiante para reforzarlos.
- ◆ Orientar el reencuadre de estrategias en alumnos que muestran problemas de comprensión.
- ◆ Regular y aprovechar la intervención de los estudiantes más capacitados.
- ◆ Estimular la intervención de los estudiantes menos aventajados por medio de preguntas o actividades sencillas.
- ◆ Introducir progresivamente actividades más complejas.
- ◆ Reforzar positivamente la actuación de los alumnos.
- ◆ Orientar el trabajo colaborativo y la discusión grupal.
- ◆ Orientar la autorreflexión metacognitiva y estratégica.

El compendio de orientaciones arriba mencionadas abarca, entre otros aspectos, la consideración de intereses y necesidades, la activación de experiencias previas y establecimiento de puentes cognitivos, la construcción social del conocimiento, la comprensión conceptual, la extracción, manejo y aplicación de la información, las habilidades de pensamiento crítico, la integración de diferentes estilos de aprendizaje, la reflexión metacognitiva y el uso individual de estrategias de comprensión lectora.

El andamiaje docente en el desarrollo de la escritura en LE

Lawson (2002), Many (2002), Serrano y Madrid (2002), Yan (2005) y Delmastro y Espinoza (2005) constituyen algunos antecedentes de investigación que contribuyen a develar las características del andamiaje y su papel en la actividad instruccional durante el desarrollo de las destrezas de escritura. Lawson (2002) realizó una investigación bibliográfica que fundamenta los procesos de andamiaje, en cuyas conclusiones justifica la necesidad de que el profesor deje claro el propósito y expectativas de las actividades y tome en cuenta la zona de desarrollo próximo. Many (2002) examina la interacción oral entre docentes y estudiantes y entre éstos y sus pares, con el fin de precisar la naturaleza del andamiaje que tiene lugar durante la comprensión de textos literarios y no ficcionales. Los resultados del análisis comparativo señalan que el andamiaje cumple dos propósitos: (1) de ayuda a los estudiantes en el desarrollo de una comprensión conceptual más compleja, y (2) de soporte en el desarrollo de un repertorio de estrategias para aprender de forma independiente o compartir lo aprendido.

Serrano y Madrid (2002), por su parte, realizan un estudio orientado a explorar las dificultades que encuentran los niños en el proceso de revisión durante la composición y los problemas didácticos que afronta el docente para orientarla. Los resultados señalan la necesidad de favorecer en los estudiantes el proceso de revisión durante la composición, con el fin de desarrollar autonomía, crear independencia, generar confianza y ubicar dificultades. Yan (2005) realiza una comparación entre diferentes enfoques para la enseñanza de la escritura, en donde enfatiza la necesidad del andamiaje docente en tres sentidos: (1) la asistencia y guía por parte del docente, debido a la dificultad y complejidad del proceso de escritura en LE; (2) la necesidad del modelaje docente y entrenamiento explícito en estrategias de escritura; y (3) la activación de esquemas previos a través de estrategias apropiadas.

Finalmente, Delmastro y Espinoza (2005), evalúan el andamiaje que aporta el docente en el proceso de composición en un grupo de estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera, con el objeto de establecer su contribución en el proceso de composición escrita, optimizar su uso y determinar en qué momento es posible retirarlo. Los resultados indican que

las tres fases del andamiaje (modelaje, práctica guiada y práctica autónoma) se pueden desarrollar en sincronía con las fases de escritura, y que se produce una reducción, más no el retiro total de la estructura de andamiaje por parte del docente, lo que apunta hacia dificultades en el logro del punto óptimo de retiro. Esta dificultad indica que los estudiantes no lograron desarrollar su autonomía como escritores y dependen excesivamente del apoyo del docente.

Los resultados de estas investigaciones señalan que el docente debe trabajar muy de cerca con los estudiantes, animarlos, ofrecer retroalimentación apropiada y aportar sugerencias, pero también debe modelar y explicar el uso de estrategias específicas de redacción y vincularlas con los esquemas cognitivos previos de los estudiantes. Adicionalmente, en el andamiaje de las destrezas de escritura en LE, el docente se enfrenta a dos dificultades ineludibles. En primer lugar, debemos considerar que se trabaja con estudiantes que aún no han dominado a cabalidad la lengua meta. Generalmente, los estudiantes no sólo muestran un bajo nivel de competencia en la lengua extranjera, sino que además no han desarrollado adecuadamente las destrezas de redacción en su lengua materna, lo que dificulta los procesos de transferencia de destrezas y estrategias de escritura. En segundo lugar, hay que tomar en cuenta que el desarrollo de la escritura constituye un proceso largo y complejo que se logra a lo largo del tiempo y que no puede darse por culminado en el lapso de un semestre.

Con el propósito de ayudar al docente en su papel de orientador y mediador de los aprendizajes, a continuación se presenta un listado de actividades de intervención docente para andamiar el proceso de escritura en LE en sus tres fases (pre-escritura o planificación, escritura o desarrollo y post-escritura o revisión y edición). La lista propuesta constituye una adaptación ampliada de trabajos anteriores de Delmastro y Espinoza (2005).

En la Fase de pre-escritura el docente:

- ◆ Induce la expresión de intereses y/o necesidades por parte de los estudiantes y aporta ideas sobre posibles tópicos de escritura.
- ◆ Negocia la selección del tópico o tópicos a desarrollar según las necesidades e intereses manifestados por los estudiantes.
- ◆ Crea un clima social y de armonía para la escritura.
- ◆ Crea expectativas acerca de los temas propuestos.

- ◆ Induce la activación de experiencias previas que se relacionen con el tópico a desarrollar.
- ◆ Orienta la selección de material de lectura sobre el tópico.
- ◆ Estimula a los estudiantes a consultar con sus compañeros y/o personas expertas sobre el tema o tópico.
- ◆ Promueve actividades colaborativas y lluvia de ideas para activar conocimientos sobre el tema o tópico.
- ◆ Orienta la selección y organización de palabras claves para el desarrollo del tema (listas, mapas de araña, mapas de palabras).
- ◆ Orienta el trabajo colaborativo para la elaboración de organizadores y esquemas previos.
- ◆ Ayuda a organizar las ideas a través de gráficos (esquemas, borradores, organizadores gráficos).
- ◆ Ilustra con ejemplos las distintas fases de la escritura.
- ◆ Ayuda a tomar conciencia acerca de la audiencia y el propósito de la escritura.
- ◆ Explica la estructura u organización textual antes de escribir (inicio, desarrollo y cierre).
- ◆ Ilustra sobre aspectos formales de la escritura (como márgenes, citas, sangrías y espaciados).
- ◆ Ilustra con ejemplos la importancia y uso de signos de puntuación en la construcción de textos escritos.
- ◆ Ilustra con ejemplos el uso de conectores y otros marcadores discursivos.
- ◆ Provee un tiempo adecuado para generar los productos de la fase de pre-escritura: borradores, esquemas, organizadores gráficos.
- ◆ Orienta actividades de autoevaluación y coevaluación de productos de la fase de pre-escritura y provee la retroalimentación necesaria.

En la fase de escritura el docente:

- ◆ Facilita la organización de ideas seleccionadas.
- ◆ Orienta acerca de la adecuación de la escritura a las características de la audiencia.
- ◆ Brinda orientación y asistencia individual y grupal con respecto a dudas, instrucciones y conocimiento de la lengua meta.

- ◆ Orienta cómo transformar las ideas, esquemas, organizadores gráficos y palabras claves en textos.
- ◆ Orienta el uso del diccionario mientras el estudiante escribe.
- ◆ Orienta sobre la organización de párrafos para mantener la secuencia del texto.
- ◆ Estimula el uso de estrategias para la introducción del tema, tales como el uso de citas, anécdotas o planteamiento de preguntas.
- ◆ Orienta la definición de conceptos claves relacionados con el tema.
- ◆ Estimula el análisis reflexivo y la expresión de comparaciones y contrastes entre ideas.
- ◆ Orienta el uso adecuado de citas y referencias para evitar el plagio.
- ◆ Ayuda al estudiante a identificar falacias y resolver contradicciones entre las ideas expresadas.
- ◆ Induce al estudiante a expresar ideas propias, emitir juicios y opiniones fundamentadas.
- ◆ Recuerda periódicamente a los estudiantes tomar en cuenta los aspectos formales, mecánicos y discursivos de la escritura.
- ◆ Guía a los estudiantes a realizar modificaciones de diversa índole en el texto mientras escribe.
- ◆ Ayuda a ampliar los detalles e ideas y eliminar las innecesarias.
- ◆ Induce a los estudiantes a consultar con sus compañeros en caso de duda.
- ◆ Refresca el conocimiento del idioma meta en caso de olvido.

En la fase de post-escritura y revisión el docente:

- ◆ Estimula la revisión del texto para asegurarse de que éste responda a las características del destinatario u audiencia y modificarlo en caso de ser necesario.
- ◆ Induce a revisar el texto para verificar si el mismo cumple con el propósito para el cual fue elaborado y modificarlo si el caso lo amerita.
- ◆ Induce al alumno a revisar y editar la secuencia de introducción, desarrollo y conclusión en el texto.
- ◆ Induce a revisar las relaciones cohesivas y la coherencia textual y mejorarlas en caso de ser necesario.
- ◆ Orienta la revisión de las ideas expresadas para identificar falacias y contradicciones y

modificar el texto según se requiera.

- ◆ Induce al alumno a revisar el texto para cerciorarse de que las palabras estén escritas y utilizadas correctamente y a editarlo en caso de ser necesario.
- ◆ Induce al alumno a revisar los párrafos ya redactados para verificar el uso correcto de los signos de puntuación y editarlos de ser necesario.
- ◆ Orienta a revisar aspectos mecánicos de la escritura como márgenes, ortografía, títulos, sangría y modificarlos según sea el caso.
- ◆ Induce a revisar o modificar los aspectos formales de la lengua meta como gramática y vocabulario.
- ◆ Induce la revisión de citas y referencias y su adecuación en caso de ser necesario.
- ◆ Orienta la evaluación entre pares para la identificación de errores y sugerencias para mejorar el texto.
- ◆ Facilita listas de cotejo para que los estudiantes revisen y editen su producción final tomando en cuenta los aspectos anteriores.
- ◆ Revisa la producción final y propone sugerencias y retroalimentación para la reescritura.

Se infiere, a partir de las orientaciones aquí mencionadas, que las nociones de andamiaje y mediación docente están profundamente ligadas entre sí y se justifican en concepciones del aprendizaje cimentadas en el constructivismo pedagógico. En la enseñanza de LE la idea clave del andamiaje es que le permite al docente fungir como mediador no sólo entre las experiencias y conocimientos previos y los nuevos conocimientos, sino también entre el ámbito social externo y las normas lingüísticas y textuales de la lengua objeto de estudio, mediación que se mantiene en la medida que el estudiante la necesite.

En este sentido el andamiaje docente implica tanto proporcionar las estructuras de apoyo, como decidir el punto óptimo para retirarlas; significa además reconocer cuáles alumnos necesitan más o menos estructura de apoyo para la comprensión y producción oral y escrita en LE. La importancia del andamiaje y la mediación docente radica en su papel coadyuvante en el desarrollo de estrategias de lectura, escritura y aprendizaje que trascienden el entorno académico, pues son transferibles a nuevas situaciones para la solución de problemas en ámbitos de la vida diaria y profesional de los individuos.

Conclusiones

El interés por estudiar y comprender el proceso de andamiaje docente en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, surge debido a la necesidad de proporcionar alternativas educativas que ayuden a los estudiantes a asumir progresivamente el control de sus propios aprendizajes (*empowerment*) y les brinden la posibilidad de seguir desarrollando habilidades intelectuales a partir de los conocimientos y habilidades que ya dominan. Con el objeto de orientar las conclusiones del presente estudio, a continuación se retoman las preguntas que dirigen este proceso de investigación:

(1) ¿Cuáles son las aproximaciones teóricas que explican la naturaleza del andamiaje docente en el aprendizaje de LE?

El andamiaje instruccional aporta estructuras de apoyo provisionales para el aprendizaje y se justifica en la función mediadora del docente tal como es concebida por las tendencias pedagógicas de la actualidad. En el ámbito de la educación el término *andamiaje* comienza a utilizarse a partir de los aportes pedagógicos de Jerome Bruner, quien lo usa como metáfora para explicar la función tutorial de soporte o guía del aprendizaje y el establecimiento de puentes cognitivos, como parte de la actividad mediadora del docente y la interacción social que se lleva a cabo durante la construcción del conocimiento. Se identificaron los siguientes constructos teóricos sobre los cuales se asienta el concepto de andamiaje: La Zona de Desarrollo Próximo y la interacción entre pares de Vygotsky, los aprendizajes significativos de Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, los enfoques cíclicos de enseñanza-aprendizaje, el modelaje cognitivo y los modelos de aprendizaje artesanal.

Una concepción del aprendizaje como construcción y no como transmisión de conocimientos, cimentada en la interacción social y la mediación del docente, y centrada en los procesos estratégicos y cognitivos del estudiante, conforma el contexto en el que se inserta el andamiaje como metáfora constructivista. Se concluye que el andamiaje docente es un constructo profundamente ligado a los fundamentos teóricos del constructivismo pedagógico y se sustenta teóricamente en conceptos claves de la vertiente socio-cognitiva del constructivismo.

(2) ¿Cómo operan los procesos de andamiaje en el contexto de aprendizaje de una LE?

Tanto en el contexto de aprendizaje de una LE como en otros ámbitos educativos, el andamiaje docente contempla dos modalidades: un andamiaje implícito, no estructurado,

que se entreteje espontáneamente en las conversaciones e interacciones que se desarrollan en el aula; y otro explícito, más estructurado y planificado, que involucra diferentes actividades de soporte y ajuste consciente de la ayuda pedagógica por parte del docente.

Existen varios modelos que explican cómo opera el andamiaje estructurado en el contexto de aprendizaje de LE. El modelo de andamiaje en tres fases contempla una primera fase de *conocimiento y modelaje*, una fase de *práctica guiada* asistida por el docente, y una fase de *práctica autónoma* durante la cual el docente retira las estructuras de soporte y el estudiante es capaz de funcionar de manera independiente. No obstante, cuando los estudiantes dependen excesivamente de la mediación del docente debido a que no han desarrollado los esquemas cognitivos previos necesarios, el carácter temporal del andamiaje se desvanece, ya que resulta difícil lograr el punto óptimo de retiro de las estructuras de aprendizaje.

En cuanto respecta al andamiaje no estructurado, durante la interacción en el aula tanto el docente como los estudiantes más capacitados van aportando el apoyo o guía que facilita la comprensión oral o escrita y el uso comunicativo de la lengua meta, entretejido en las conversaciones que se generan durante las actividades de estudio y trabajo. En este intercambio, el estudiante menos avanzado descubre, en la producción del interlocutor, las nuevas estructuras lingüísticas, vocabulario y expresiones, que luego va incorporando a su repertorio para mejorar su propia producción oral o escrita. Las investigaciones muestran que el andamiaje docente resulta altamente beneficioso para los estudiantes de LE, sobre todo para principiantes y estudiantes de bajo desempeño, quienes carecen de las habilidades necesarias para superar sus limitaciones y progresar de manera independiente.

(3) ¿Qué papel desempeña el andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en LE?

Debido a la complejidad de los procesos de lectura y escritura, las deficiencias de los estudiantes como lectores y escritores en su lengua materna y la limitada competencia en la lengua meta, la actividad de andamiaje que aporta el docente para la inducción y desarrollo de dichos procesos adquiere una relevancia primordial. El docente aporta las estructuras de apoyo y soporte para la lectura y la escritura, precisa las instrucciones pertinentes, orienta las actividades de lectura y redacción, suministra el modelaje necesario e induce la comprensión y

la expresión, de manera que el estudiante logre un desempeño que trasciende la mera decodificación y codificación escritas.

En el aula de LE, el andamiaje y la mediación docente contemplan, entre otros aspectos, el desarrollo de contextos apropiados para la comprensión y la expresión oral y escrita, la exploración de intereses y necesidades de los alumnos, la activación de experiencias y conocimientos previos para fundamentar la comprensión, la redacción, el modelaje de actividades y estrategias, la detección de obstáculos para el aprendizaje y su superación, el reencuadre de estrategias, la orquestación de estrategias, estilos de aprendizaje, el refuerzo positivo, el trabajo colaborativo, la autoreflexión metacognitiva y estratégica, y la extrapolación o aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones y contextos.

(4)¿Cuáles son las estrategias que puede utilizar el docente para andamiar los procesos de lectura y escritura en estudiantes de LE?

Para la conducción de un adecuado proceso de andamiaje de la lectura y escritura en LE, el profesor deberá activar los conocimientos previos antes de mostrar o modelar los propios, orientar la actividad docente a partir de las respuestas de los alumnos, otorgar el tiempo suficiente para que el estudiante recupere información y elabore sus respuestas, aportar la retroalimentación necesaria, y promover la autonomía de pensamiento, creatividad e iniciativa de los alumnos. Las seis acciones de andamiaje docente recomendadas por Walqui se consideran relevantes para el desarrollo de procesos de lectura y escritura en LE; éstas incluyen: el modelaje, el establecimiento de puentes cognitivos, la contextualización, la construcción de esquemas, la representación textual y el desarrollo metacognitivo.

Particular atención se presta a las estrategias de enseñanza recíproca y comprensión cooperativa, pues en ellas confluyen el aprendizaje colaborativo, la interacción entre pares, los aprendizajes significativos y el andamiaje docente. La paráfrasis, el uso del estilo indirecto, la formulación de preguntas y la verificación de la comprensión, constituyen algunos de los procedimientos adoptados por la Enseñanza Recíproca para estimular la interacción del docente con los estudiantes y la interacción de éstos con sus pares.

Estrategias y acciones específicas de andamiaje docente para el desarrollo de la lectura y escritura en LE se precisan y catalogan en razón de las tres macrofases del proceso de lectura

(pre-lectura, lectura y post-lectura) y del proceso de escritura (pre-escritura y planificación, escritura y desarrollo, post-escritura y revisión). Se contempla un amplio repertorio de estrategias a las que el docente puede recurrir para andamiar el aprendizaje de la LE, que varían en cuanto a su grado de sofisticación y complejidad. Éstas abarcan desde estrategias sencillas como la repetición, la ejemplificación y el uso de sinónimos y antónimos; estrategias de dificultad media como la paráfrasis, la síntesis, el modelaje, la práctica guiada y las preguntas de inducción; hasta estrategias más complejas como los organizadores gráficos, el cuestionamiento socrático, el uso del portafolio, la enseñanza recíproca y el aprendizaje cooperativo.

En general, se concluye que gran parte de las estrategias y destrezas de lectura y escritura en LE requieren de una intervención pedagógica directa para su adquisición, ya que constituyen destrezas complejas que no han sido desarrolladas a cabalidad en la lengua materna. El docente puede intervenir favorablemente en el desarrollo de la lectura y la escritura a través del modelaje y la práctica guiada; sin embargo, es la variedad y orquestación de múltiples estrategias lo que facilita el desarrollo de la autonomía y la creatividad en los estudiantes de LE. Adicionalmente, los docentes deben convertirse en observadores cuidadosos de la actuación de sus estudiantes para poder decidir en qué momento es necesario incrementar la dificultad de las actividades y cuándo es posible retirar las estructuras de apoyo. La intervención docente debe ser lo suficientemente amplia para andamiar cabalmente el desarrollo de la oralidad y los procesos de lectura y escritura en la lengua meta, pero a la vez lo suficientemente sutil como para no coartar la creatividad del estudiante y respetar el punto óptimo de retiro.

Finalmente, las sugerencias para la conducción del andamiaje docente durante el desarrollo de la lectura y la escritura en LE concretadas en el presente trabajo, constituyen aportes de investigación que se presentan con el objeto de contribuir al perfeccionamiento de los procesos de andamiaje durante la praxis de trabajo en el aula de lengua extranjera. Se espera que el adecuado andamiaje aportado por el docente contribuya a desarrollar la autoeficiencia y la toma de control por parte de los estudiantes de LE, en consonancia con aproximaciones actuales de la Pedagogía y la Lingüística Aplicada.

Referencias

- Applebee, A.N. (1986) Problems in Process Approaches: Towards a Reconceptualization of Process Instruction. En A.R. Petrosky y D. Bartholomae (Eds.) *The Teaching of Writing* Chicago: University of Chicago Press.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Blachowicz, C.; Fisher, P.; Ogle, D. y Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the Classroom. *Reading Research Quarterly*, 41 (4), 524-539.
- Badger, R.G y White, G. (2000). A Process Genre Approach to Teaching Writing. *ELT Journal*, 54 (2), 153-160.
- Bandura, A. (1971). *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Chicago: Aldine-Atherton Press.
- Brown, D. (2001). *Principles of Language Learning and Teaching*. Cuarta edición. New York: Addison Wesley Longman.
- Bruner, J.S. (1980). *The Social Context of Language Acquisition*. Witkin Memorial Lecture. Princeton, NJ: Educational Testing Services.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton
- Bruner, J. S. y Sherwood, V. (1975). Peekaboo and the Learning of Rule Structures. In J.S. Bruner y K. Sylva (Eds.) *Play: its Role in Development and Evolution*. Harmondsworth, England: Penguin Books. 277-85.
- Burns, A. (1990). Genre-Based Approaches to Writing and Beginning Adult ESL Learners. *Prospect*, 5 (3), 62-71.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la Escritura*. Octava edición. Barcelona: GRAÓ.
- Cummins, J. (1979) Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 221-251.
- Delmastro, A. L. (2005a). *Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Tesis Doctoral. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas. División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación, LUZ. Maracaibo.
- Delmastro, A. L. (2008). Procesos Metacognitivos y Andamiaje Docente en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. *Encuentro Educativo*, Vol. 15 (En prensa).
- Delmastro, A. L. y Espinoza, A. (2005). El Papel del Andamiaje Aportado por el Docente en el Desarrollo de la Producción Escrita en Inglés Lengua Extranjera. Ponencia. LV Convención Nacional de AsoVAC. Noviembre 2005, UCV, Caracas.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, s.a.
- Espinoza, A. (2007). *El Andamiaje Instruccional en el Proceso y Producto de la Composición Escrita en inglés como Lengua Extranjera*. Tesis de Maestría. División de Estudios para Graduados, FHHE, LUZ. Maracaibo.
- Fink, R. (2006). *Why Jane and John Couldn't Read and How They Learned. A New Look at Striving Readers*. Newark, DE: International Reading Association.
- Foley, J. (1994). Key Concepts in ELT: Scaffolding. *ELT Journal*, 48 (1), 101-102.

- FOSS (2004). *FOSS Newsletter*, No. 21. Full Option Science System, USA. Revista en Línea, Disponible en: <http://lhsfoss.org/newsletters/archive/FOSS21.Scaffolding.html> (Recuperado: Marzo 30, 2007).
- Galguera, T. (2003). Scaffolding for English Learners: What's a Science Teacher to Do. *FOSS Newsletter*, (21). Full Option Science System, USA. Revista en Línea. Disponible en: <http://lhsfoss.org/newsletters/archive/FOSS21.Scaffolding.html> (Recuperado: Marzo 30, 2007).
- González, F. (1993-96). Acerca de la Metacognición. *Paradigma*, XIV al XVII, 109-135.
- Grabe, W. y Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. New York: Addison Wesley.
- Habib Latha, R. (2005). A Reading Programme for Elementary Schools. *English Teaching FORUM*, 43(1), 18-23.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Tercera edición. Edinburgh: Longman.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, S. D. (1992). A Framework for Technology Education Curricula which Emphasizes Intellectual Processes. *Journal of Technology Education*, 3 (2), 1-11.
- Lawson, L. (2002). Scaffolding as a Teaching Strategy. Documento en Línea. Disponible en: <http://condor.admin.ccnycunyu.edu/~group4/Lawson/Lawson%20Paper.doc> (Recuperado: Diciembre 10, 2005).
- Many, J. E. (2002). An Exhibition and Analysis of Verbal Tapestries: Understanding how Scaffolding is Woven into the Fabric of Instructional Conversations. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), 376-407.
- Palincsar, A.S. y Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Comprehension-monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Pea, R. D. (2004). The Social and Technological Dimensions of Scaffolding and Related Theoretical Concepts for Learning, Education, and Human Activity. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (3), 423-451.
- QTEL (2003). Quality Teaching for English Learners. Research Base. *WestEd's Teacher Professional Development Program*, USA. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.wested.org/tqi/research.pdf> (Recuperado: Marzo 15, 2007).
- Richards, J. C.; Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas*. Versión española. Barcelona: Editorial Ariel, s.a.
- Real Academia Española (1989). *Diccionario Manual e Ilustrado de la Lengua Española*. Cuarta Edición Revisada. Madrid: Espasa-Calpe, s.a.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.E. Brewer (Eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Santrock, J.W. (2002). *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill.
- Schwanenflugel, P.; Meisinger, E.; Wisenbaker, J.; Kuhn, M.; Stauss, G. y Morris, R. (2006). Becoming a Fluent and Automatic Reader in the Early Elementary School Years. *Reading Research Quarterly*, 41 (4), 496-522.

- Serrano, S. y Madrid, A. (2002). Aprender a Revisar Para Producir Textos. Creación y Análisis de Situaciones Didácticas. *Textura*, Centro de Estudios Textuales (CETEX), 1 (1), pp. 85 a 106.
- Vela Izquierdo, F. (2002). Reciprocal Teaching: A Useful Tool in Increasing Student-Talking Time. *Language Teaching FORUM*, 42 (2), 20-25.
- Velazquez, M. y Alonso, T. (2007). Desarrollo y Transferencia de Estrategias de Producción Escrita. *SIGNOS*, 40 (63), 219-138.
- Vielma, E. y Salas, M.L. (2000) Aportes de las Teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus Posiciones en Relación con el Desarrollo. *EDUCERE*, 4 (9), 30-37.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WestEd (2004). A Framework for Teaching English Learners. *R & D Alert*. WestEd Organization, USA. 6 (3), 1, 8-9. Revista en línea. Disponible en: http://www.wested.org/online_pubs/rd-06-03.pdf (Recuperado: Marzo 15, 2007).
- Wood, D.; Bruner, J. y Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
- Yan, G. (2005). A Process Genre Model for Teaching Writing. *English Teaching FORUM*, 43 (3), 18-27.
- Yarrow, F. y Topping, K. (2001). Collaborative Writing: the Effects of Metacognitive Prompting and Structured Peer Interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.

LA AUTORA

Ana Lucía Delmastro

Doctora en Ciencias Humanas (LUZ). TESL Certificate
Maestría en Lingüística Aplicada (University of Wisconsin-Madison, USA).

Docente-Investigadora del Programa de la Maestría
en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje, FHHE, Universidad del Zulia,
LUZ. PPI Nivel III.

aldelmastro@yahoo.com