

Delmastro, Ana L. y Salazar, Leonor

* La Dra. Delmastro es Profesora Titular e investigadora del Programa de la Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje de la FHHE de la Universidad del Zulia, Venezuela. Es Coordinadora de la Línea de Investigación en la Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua (Línea-EAL).

* La Dra. Salazar es Profesora-investigadora del Departamento de Idiomas Modernos de la FHHE de la Universidad del Zulia, Venezuela.

Resumen

Las nociones de andamiaje, metacognición y autonomía del aprendiz reflejan tendencias actuales en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (LE) vinculadas con abordajes constructivistas y eclécticos para el desarrollo de las destrezas lingüísticas y comunicativas (Delmastro, 2005, 2008; Salazar, 2008). Dado el creciente interés por tales constructos, el objetivo de la presente investigación consistió en explorar aspectos teóricos, metodológicos y estratégicos inherentes al andamiaje instruccional como elemento activador de procesos metacognitivos en contextos de aprendizaje de LE. La investigación contempló dos fases: una fase teórica-documental con abordaje epistemológico racionalista para caracterizar los constructos en estudio, establecer teorías de apoyo y derivar implicaciones metodológicas; y una fase de investigación en aula basada en la observación participante con el objeto de identificar los procedimientos estratégicos que desarrolla el docente y evidenciar su uso en diferentes instituciones de nivel universitario. Los resultados señalan la necesidad de proveer orientaciones para un mejor andamiaje de los procesos metacognitivos por parte del docente de LE. Se concluye sugiriendo estrategias didácticas que resultan efectivas en la provisión de andamiaje durante el desarrollo de la LE. Se espera que las orientaciones aportadas contribuyan a mejorar la praxis pedagógica del docente en aras de una mayor autonomía del aprendiz.

El andamiaje instruccional como activador de procesos metacognitivos durante el aprendizaje de lenguas extranjeras

Palabras clave

Andamiaje, metacognición, constructivismo, autonomía del aprendiz, enseñanza de lenguas extranjeras, EFL, ESL

Key words

Scaffolding, metacognition, constructivism, learner autonomy, foreign language teaching, EFL, ESL

Abstract

Concepts such as scaffolding, metacognition and student autonomy reflect present tendencies in foreign language (FL) teaching pertaining constructivist and eclectic approaches in the development of linguistic and communicative skills (Delmastro, 2005, 2008; Salazar, 2008). In view of the growing interest in these constructs, the purpose of this paper is to explore theoretical, methodological and strategic aspects concerning instructional scaffolding as activator of metacognitive processes in FL learning contexts. The research involved two stages: a theoretical-bibliographical stage from a rationalistic epistemological view, in order to characterize the notions under

study, establish supporting theories and derive methodological implications; a classroom research stage based on participatory observation and a qualitative perspective, in order to identify the strategic procedures developed by teachers and to evidence their use in different institutions at a university level. The results point to the need of providing orientations for a better scaffolding of metacognitive processes on the part of FL teachers. The conclusions include suggestions for teaching strategies that are effective in the provision of scaffolding for the development of the FL. We hope that these orientations will contribute in the improvement of pedagogical practice in order to increase student autonomy.

1. Introducción

Las nociones de metacognición, autoregulación de los aprendizajes y el andamiaje como metáfora constructivista, reflejan tendencias actuales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). En este sentido, constituyen aspectos ligados al ámbito contemporáneo de la Lingüística Aplicada que deben ser mejor comprendidos y valorados por los docentes, para que puedan ser incorporados de manera eficaz al trabajo en aula. Dado el creciente interés por tales constructos, el objetivo de la presente investigación es el de explorar la naturaleza de aspectos inherentes al andamiaje instruccional como elemento activador de procesos metacognitivos que operan durante el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), con el fin último de constituir un soporte teórico, metodológico y estratégico que fundamente la selección de procedimientos de trabajo de aula orientados a promover y regular dichos procesos y desarrollar la autonomía del aprendiz. Atendiendo a los planteamientos señalados se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿Cuáles son las aproximaciones teóricas al estudio de la metacognición y el andamiaje docente en el proceso de aprendizaje de LE?
- (2) ¿Qué papel desempeña el andamiaje docente en el desarrollo de la metacognición durante el aprendizaje de LE?
- (3) ¿Qué estrategias de andamiaje utilizan los docentes de LE?
- (4) ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven el desarrollo de habilidades metacognitivas en estudiantes de LE?

La investigación contempló dos fases: una fase teórica documental con abordaje epistemológico racionalista, para caracterizar los constructos en estudio, establecer teorías de apoyo y derivar implicaciones metodológicas; y una fase de exploración en aula basada en la observación participante con el objeto de verificar los procedimientos estratégicos utilizados por el docente de LE. En el presente artículo se cubrirá someramente algunos hallazgos teóricos para enmarcar los resultados obtenidos durante la exploración en aula.

2. Bases teóricas

2.1 La metacognición como actividad autoreguladora

El constructivismo pedagógico y las tendencias eclécticas actuales en la enseñanza de lenguas extranjeras otorgan particular importancia a la búsqueda de estrategias que maximicen el potencial cognitivo de los estudiantes y proporcionen herramientas para el control de sus propios procesos de aprendizaje. En esta toma de control (*empowerment*) juegan un papel fundamental los procesos metacognitivos y la autoregulación. La autoregulación es un término genérico que se refiere a “las actividades de control y regulación del conocimiento”; es de naturaleza variable y no siempre se puede constatar (Díaz y Hernández, 1998, p. 213). La metacognición, por otra parte, se refiere al conocimiento y toma de conciencia acerca de los propios procesos de conocimiento y las estrategias de aprendizaje utilizadas. Contribuye a la autoregulación y “...es de naturaleza estable, constatable, falible y de aparición relativamente tardía en el desarrollo” (Díaz y Hernández, 1998, p. 216).

Dicha toma de conciencia involucra tanto el conocimiento de nosotros mismos como de las tareas que enfrentamos y las estrategias utilizadas para ejecutarlas (Baker, 2002).

La metacognición se plantea como una actividad del pensamiento que va más allá de la experiencia cognitiva, pues permite pensar acerca de los propios procesos de aprendizaje o reflexionar acerca de las experiencias cognitivas. La gama de definiciones de este término en la literatura especializada es amplia, pero hoy en día, los autores concuerdan en definirla como el “grado de conciencia o conocimiento que uno tiene sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognoscitivos), los contenidos de los mismos (estructuras) y las habilidades de usar estos procesos con el propósito de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los resultados del aprendizaje” (Poggioli, 1999, Libro IV, p. 1). En el ámbito educativo la metacognición puede ser definida como: *una actividad consciente de pensamiento de alto nivel, que 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* (Delmastro, 2008). Como se observa, esta noción es cónsona con el papel activo y la toma de control que se requiere de los estudiantes según las orientaciones pedagógicas contemporáneas.

La actividad metacognitiva contempla la distinción entre dos aspectos del conocimiento: el conocimiento declarativo (el saber qué) y el conocimiento procedimental (el saber cómo). Los procesos metacognitivos abarcan ambos aspectos del conocimiento, por lo tanto incluyen tanto la capacidad que tienen los individuos de preguntarse acerca

de sus propios conocimientos y la manera de adquirirlos como la conciencia sobre los procedimientos que le permiten abordar y solucionar con éxito una tarea. Por su parte, Schraw y Dennison (1994) consideran que, además del conocimiento declarativo y procedimental, la metacognición también abarca el conocimiento de las condiciones que favorecen el aprendizaje, la planificación, las estrategias de manejo de la información, el monitoreo, las estrategias para corregir errores de comprensión y la evaluación. La variedad de componentes desglosados por Schraw y Dennison refleja la complejidad involucrada en los procesos metacognitivos.

2.2 Perspectivas teóricas acerca de la metacognición

La revisión de la literatura permite precisar tres marcos teóricos que fundamentan la metacognición y la investigación metacognitiva: la teoría del procesamiento de la información, la teoría evolutiva de Piaget, y la teoría sociocultural de Vygotsky (Martí, 1995; en Soto, 2002). La primera establece que en toda actividad cognitiva es necesario un control ejecutivo, es decir, no es suficiente con poseer los conocimientos, sino que es necesario saber utilizarlos y evaluar su eficacia; además estos procesos deben ser realizados de manera consciente e intencional. En tal sentido, Poggioli (1999) caracteriza el aprendiz metacognoscitivo como aquel que tiene conciencia sobre sus procesos de percepción, atención, comprensión, memoria y sobre sus estrategias cognoscitivas, pero que además ha desarrollado habilidades para su control y regulación de forma deliberada y consciente. Es decir, de no existir la actividad consciente e intencional

de control y regulación no se puede hablar de metacognición.

La segunda teoría, o teoría de Piaget, establece tres procesos fundamentales en la construcción del conocimiento: la toma de conciencia (conceptualización de lo adquirido o abstracción empírica), la abstracción (asimilación, reorganización y aplicación o abstracción reflexionante) y los procesos autoreguladores, que orientan la dinámica interna de equilibrios y desequilibrios que le permiten al sujeto modificar sus procesos cognitivos.

La tercera teoría mencionada tiene que ver con la concepción socio-cognitiva de Vygotsky, que destaca la importancia de los procesos interpsicológicos o la interacción social en el aprendizaje. Esta perspectiva introduce una concepción social de la autorregulación, ya que ésta puede ocurrir también en el plano interpersonal al ser propiciada o andamiada por otros individuos, a través del modelaje activo de las acciones y los aportes de los pares o el docente por medio del juego, el estudio y la comunicación (Soto, 2002). Esta perspectiva justifica la consideración de los procesos de andamiaje instruccional en el desarrollo de la metacognición.

2.3 El andamiaje instruccional y la construcción del conocimiento

La metáfora del andamiaje fue utilizada por primera vez en el campo de la educación por Jerome Bruner 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). El andamiaje consiste en una forma de asistencia que el docente o estudiantes más capacitados proporcionan para servir de

apoyo y guía a los estudiantes en la ejecución de tareas que normalmente no podrían realizar por sí mismos. Es una noción fundamentada teóricamente en conceptos constructivistas como la Zona de Desarrollo Próximo y la interacción entre pares de Vygotsky, los aprendizajes significativos de Ausubel y los aportes pedagógicos de Bruner. Representa la cesión gradual del control por parte del docente a medida que los estudiantes van ganando en experiencia y conocimientos: mientras más avanza ‘la construcción’, las necesidades de andamiaje son menores, hasta que finalmente se hace innecesario y es retirado de un todo. En otras palabras, la intervención tutorial del profesor se va reduciendo en la medida que el estudiante avanza en sus niveles de competencia.

El andamiaje *instruccional*, se plantea como un término genérico que incluye tanto la actividad tutorial de apoyo y soporte para el desarrollo de los aprendizajes que aporta el docente, como la ayuda recibida a través de la interacción con compañeros más capacitados y el apoyo que prestan los materiales utilizados durante las actividades de aula. El andamiaje *docente*, por otra parte, se refiere específicamente a la actividad mediadora y la intervención tutorial del docente durante los aprendizajes. Para efectos de la presente investigación se hace referencia al concepto general de andamiaje como apoyo e intervención del docente durante el aprendizaje de la LE.

La preocupación por conceptualizar y caracterizar el andamiaje docente reconoce la importancia del ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor como mediador, de manera que pueda adaptarse a los esquemas experienciales previos y a los estilos de

aprendizaje de los alumnos. Walqui (1992, 2003; en QTEL, 2003 y WestEd, 2004) recomienda seis formas de andamiaje que pueden ser implementadas por el docente de LE en el desarrollo de actividades de aula: el modelaje, el establecimiento de puentes cognitivos, la contextualización, la construcción de esquemas, la representación textual y el desarrollo metacognitivo – cada una con ejemplos de estrategias específicas.

El *modelaje* abarca la demostración por parte de los docentes de actividades, tareas y procedimientos, de manera que los estudiantes puedan ejecutarlos posteriormente. El establecimiento de *puentes cognitivos* consiste en ayudar a los estudiantes a establecer relaciones (puentes) entre sus experiencias previas y el contenido en estudio. La *contextualización* consiste en presentar los nuevos contenidos en contextos significativos y relevantes para el

estudiante. La *construcción de esquemas* se refiere a la organización de conocimientos del aprendiz sobre la base de sus experiencias previas, es decir los esquemas cognitivos previos (*content & formal schemata*). La *representación textual* se relaciona con el traslado de información y la transformación de textos y contenidos de un género discursivo a otro. Finalmente, el *desarrollo metacognitivo* se incluye en todos los anteriores y se refiere a que el docente debe ser explícito en cuanto al tipo de estrategias que pueden ser utilizadas y en cuanto a la toma de conciencia por parte de los estudiantes sobre sus aprendizajes (Walqui, 1992, 2003; en QTEL, 2003 y WestEd, 2004).

Por otra parte, Lazear (1994, en Reid 1998) propone desarrollar las actividades de aula a partir de la clasificación de niveles metacognitivos desarrollada por Costa (1984) (Tabla 1).

Nivel Metacognitivo (Costa, 1984)	Andamiaje Docente	Actividades de andamiaje metacognitivo
Nivel I: Inteligencia tácita	<ul style="list-style-type: none"> El docente ayuda a los estudiantes a tomar conciencia de las destrezas y habilidades normalmente implícitas en la ejecución de actividades de la vida diaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes identifican destrezas involucradas en actividades de la vida diaria como: cruzar la calle, elaborar una lista de compras, o dibujar un mapa con direcciones.
Nivel II: Inteligencia consciente	<ul style="list-style-type: none"> El docente orienta la toma de conciencia acerca de las capacidades mentales y físicas y la evaluación de fortalezas y debilidades de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes responden cuestionarios o inventarios para identificar sus fortalezas y debilidades y comparan los resultados con sus pares.
Nivel III: Inteligencia estratégica	<ul style="list-style-type: none"> El docente orienta el uso de estrategias relacionadas con diferentes inteligencias y estilos de aprendizaje para potenciar el autoaprendizaje, la creatividad y la solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes participan en actividades de intercambio de información (<i>information-gap</i>), trabajo cooperativo y solución de problemas.
Nivel IV: Inteligencia reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> El docente orienta la reflexión e integración de múltiples inteligencias y su aplicación en la vida diaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes elaboran diarios de aprendizaje y desarrollan sus propios inventarios de estrategias y habilidades.

Fuente: Delmastro (2008). Elaboración propia. Basado en Costa (1984) y Lazear (1994, en Reid, 1998).

Tabla 1: Niveles Metacognitivos y Andamiaje Docente

Considerando que las estrategias metacognitivas se aplican a los diferentes ámbitos de la vida humana, Lazear sugiere tomar en cuenta cuatro niveles de inteligencia (tácita, conciente, estratégica y reflexiva) con el objeto de ayudar al estudiante a desarrollar una serie de destrezas intelectuales y estrategias metacognitivas transferibles a otras situaciones fuera del entorno académico. En la tabla 1 se ejemplifican actividades metacognitivas relacionadas con cada nivel.

2.4 El modelo de andamiaje en tres fases

Los modelos de andamiaje por lo general intentan estructurar el andamiaje docente a partir de actividades de modelaje y práctica guiada, sobre la base de principios de aprendizaje activo (aprender haciendo), aprendizaje por descubrimiento, modelaje cognitivo, y enfoques cíclicos que incluyen la realización de tareas progresivamente más complejas. El modelo tradicional de andamiaje pedagógico basado en el aprendizaje activo contempla tres fases: el modelaje docente, la práctica guiada y la práctica autónoma.

Durante la primera fase o *fase de modelaje*, el estudiante observa al docente mientras éste ejecuta las actividades, procesos o estrategias requeridas para la resolución de un problema y el docente hace explícitos los conocimientos que se requieren para el cumplimiento de una determinada actividad. La segunda fase o *práctica guiada* involucra al aprendiz en la ejecución de actividades y procesos bajo la orientación y ayuda del docente, quien le ofrece diferentes niveles de soporte y tareas progresivamente más complejas. En la tercera y última fase, la *práctica autónoma*, el aprendiz ya domina los pasos esenciales para la realización de la actividad y el docente

disminuye paulatinamente sus actividades de intervención hasta retirar casi totalmente su apoyo (Delmastro, 2008). La importancia de este modelo para la enseñanza de LE radica en la posibilidad de su incorporación al desarrollo de destrezas de lectura y redacción en virtud de su sincronía con las tres macrofases del proceso de lectura (pre-lectura, lectura y post-lectura) y las fases tradicionales del proceso de escritura (pre-escritura, escritura y post-escritura o revisión). Sin embargo, cabe resaltar que las tres fases del modelo de andamiaje son aplicables a cada una de las etapas de la lectura y la escritura de los modelos tradicionales, como también a las aproximaciones cíclicas y holísticas para el desarrollo de destrezas receptivas y productivas en el medio escrito.

En lo concerniente al desarrollo de las competencias orales, el intercambio de turnos que se produce durante la interacción con pares más capacitados o con el profesor, facilita en el interlocutor menos avanzado la identificación y descubrimiento del elementos conceptuales y las realizaciones lingüísticas necesarias para el logro de la comunicación. Esto significa que, en las fases iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera, los aprendices pueden no ser capaces de generar algunas estructuras, frases o enunciados, pero pueden llegar a construirlas gracias a la interacción con otro hablante más capacitado (Delmastro, 2005, 2008). En este caso se trata de un andamiaje espontáneo y poco estructurado, ya que durante la interacción los interlocutores van facilitando en sus respuestas el vocabulario y las estructuras lingüísticas acordes con la situación, que el aprendiz va anexando o incorporando a sus propias respuestas y construcciones incrementando sus habilidades de producción.

El andamiaje se convierte así en una estrategia instruccional por medio de la cual el profesor va aportando el apoyo necesario con el objeto de facilitar la comprensión y el uso comunicativo de ciertas realizaciones lingüísticas por parte de los estudiantes. Para la conducción de un adecuado proceso de andamiaje, el profesor deberá orientar su actividad docente a partir de las respuestas aportadas por los alumnos, activar los conocimientos previos de los participantes antes de mostrar o modelar los propios, permitir a los estudiantes el tiempo suficiente para que recuperen la información y elaboren sus respuestas, y tratar de promover la autonomía de pensamiento y la iniciativa de los alumnos sin coartar su creatividad.

2.5 El andamiaje instruccional como activador de procesos metacognitivos

Como se precisó en secciones anteriores, la concepción socio-cognitiva de Vygotsky destaca el elemento social e interpsicológico de la metacognición, ya que ésta puede ser propiciada o andamiada por otros individuos. En este sentido, la autoregulación y los procesos metacognitivos pueden ser promovidos a partir de la interacción con los pares y el modelaje activo de las acciones requeridas o el andamiaje aportado por los compañeros y/o por el docente en el aula. Esto significa que la acción de regulación y control que realizan los docentes o los pares más capacitados, ya sea de manera intencional o espontánea, funge como modelo para la interiorización de las actividades de regulación. De esta manera, el alumno irá tomando conciencia de sus procesos cognitivos y adquiriendo la capacidad de autoregular sus aprendizajes, así como de expresarse al respecto, y el docente irá

retirando paulatinamente las actividades de andamiaje con objeto de que el alumno pueda funcionar de manera independiente.

El andamiaje instruccional contribuye a activar procesos metacognitivos que impulsan al estudiante hacia un ciclo de responsabilidad, autoconfianza, éxito y toma de control sobre sus propios aprendizajes. Por el contrario, el uso inadecuado o deficiente de estrategias metacognitivas, o la inexistencia de las mismas, lo sumerge en un ciclo vicioso de dependencia, fracaso y pérdida de control, con sus consiguientes efectos negativos en la autopercepción, actitud y motivación ante los aprendizajes. Adicionalmente, y debido a que los procesos metacognitivos no siempre se producen de manera espontánea en los individuos, gran parte de las estrategias metacognitivas requieren de una acción pedagógica directa para su adquisición. En este sentido, adquiere particular relevancia la actividad mediadora del docente en lo concerniente a la provisión del andamiaje necesario para la inducción y activación de los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes. Por consiguiente, el andamiaje o mediación docente incluye no sólo orientar los aprendizajes, activar los conocimientos y promover la autonomía e iniciativa de los alumnos, sino hacer posible la toma de conciencia acerca de sus propios procesos cognitivos y metacognitivos, así como poder verbalizarlos y expresarse acerca de ellos.

La concertación de actividades para la inducción metacognitiva a través de la lectura, el modelaje de estrategias y la verbalización de los pasos requeridos para cada estrategia metacognitiva son parte de la actividad mediadora del docente, quien va estableciendo

las estructuras necesarias que sirven de apoyo al estudiante en su desarrollo equilibrado de los componentes lingüísticos, cognitivos, metacognitivos y estratégicos durante el aprendizaje de la lengua extranjera. El docente aporta dirección en las tareas a realizar, precisa las instrucciones pertinentes para el trabajo constructivo del alumno y suministra el modelaje necesario para la ejecución satisfactoria de la actividad. De esta manera contribuye a desarrollar la autoeficiencia en los estudiantes, quienes van tomando control sobre sus propios procesos de aprendizaje en concordancia con postulados medulares de las corrientes contemporáneas en la pedagogía y en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En síntesis, a partir de los hallazgos teóricos precisados en los puntos anteriores, se sugiere que, en el ámbito de la enseñanza de LE, los procesos metacognitivos pueden ser potenciados durante el desarrollo de destrezas escritas receptoras y productivas por medio de la incorporación de actividades de planificación, monitoreo y autoevaluación metacognitiva a los procesos de lectura y redacción en LE.

3. Metodología

Como ya se mencionó anteriormente, la investigación contempló dos fases: una fase teórica de tipo documental-bibliográfica con abordaje epistemológico racionalista, y una fase de exploración a través de la investigación acción en aula basada en la observación participante. La fase teórica, que fue profundizada en trabajos anteriores (cf. Delmastro, 2008) facilitó la caracterización de los constructos en estudio, el establecimiento de las teorías de apoyo y la derivación de implicaciones metodológicas y estratégicas

de trabajo en aula promotoras de procesos metacognitivos en los estudiantes. Por otra parte, la investigación acción en aula por medio de la observación participante permitió precisar algunas de los procedimientos estratégicos de andamiaje utilizados por docentes de lenguas extranjeras (LE).

Para el desarrollo de la fase de exploración en aula se utilizó una aproximación cualitativa con estudio de casos, para lo cual se seleccionó una muestra intencional no probabilística en contexto real. Tres docentes de inglés como lengua extranjera de diferentes instituciones universitarias participaron en el presente estudio: una de Lectura y Composición Inglesa (LUZ, Maracaibo), una de Composición Escrita (en Inglés, UNEFM, Coro) y una de Inglés con Fines Específicos en el área de preescolar (CUNIBE, Maracaibo). Todos los sujetos eran de sexo femenino, con Licenciatura en Educación y habían cursado estudios de Maestría en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Todas tenían aproximadamente el mismo tiempo de graduadas y de experiencia docente (entre 5 y 6 años) y todas estaban en proceso de elaboración de tesis sobre el tema en investigación.

Se utilizó una combinación de técnicas introspectivas y descriptivas con diferentes tipos de instrumentos para recopilar los datos: el registro anecdótico y diario del profesor (en el caso de la docente de LUZ); un cuestionario estructurado de (auto)observación con una escala de Lickert modificada (en el caso de la docente de la UNEFM) y un registro de observación tipo lista de cotejo (en el caso de la docente del CUNIBE). La diferencia en técnicas e instrumentos de observación obedeció a diferencias institucionales en

los enfoques de enseñanza debido a las características de las cátedras y los programas desarrollados. Los instrumentos fueron validados a través del juicio de expertos. Se analizaron los resultados cualitativamente, tomando los dos primeros casos en conjunto, ya que abarcaban las destrezas de escritura en LE. El último caso se reporta por separado por consistir en un curso orientado al desarrollo de destrezas de lectura o Inglés con Fines Específicos.

4. Resultados: ¿Qué tipo de andamiaje aportan los docentes de lenguas extranjeras?

En el caso del desarrollo de destrezas de escritura y redacción, según el análisis y ponderación los datos obtenidos, se observó que los docentes de composición inglesa reportaron utilizar estrategias diferentes en las fases de pre-escritura, escritura revisión y edición. En la fase de pre-escritura las estrategias usadas fueron: orientar a los alumnos en la selección del tema, crear expectativas acerca de los temas propuestos, inducir el recuerdo de experiencias previas relacionadas con el tópico, estimular la consulta con otros compañeros, asignar lecturas sobre el tema, aportar instrucciones, ayudar en la organización de ideas a través de gráficos, ilustrar con ejemplos las fases de la escritura, inducir a tomar en cuenta la audiencia, definir el propósito de la escritura, explicar la estructura u organización textual, aportar ejemplos de textos, ilustrar con ejemplos el uso de signos de puntuación, modelar y orientar la elaboración de mapas conceptuales y mapas mentales sobre el tema, entre otras. Los docentes no reportaron el uso de estrategias como el uso de 'goal cards', la elaboración de mapas de

vocabulario sobre el tema ni la lluvia de ideas, durante la fase de pre-escritura.

En la fase de escritura las estrategias de andamiaje utilizadas fueron: aclarar dudas e instrucciones, orientar el trabajo individual y grupal, inducir la consulta del diccionario, orientar acerca de la organización de los párrafos y el uso de conectores, recordar las características de la audiencia, guiar las modificaciones de diversa índole durante la escritura, corregir errores de forma, aportar ejemplos, orientar cómo transformar los esquemas y organizadores gráficos en textos, refrescar el conocimiento del idioma meta, aportar vocabulario desconocido e inducir la re-elaboración y la re-escritura del texto. No se reportó el uso de ejemplos de trabajos previos realizados por estudiantes ni de otro tipo de textos escritos, el uso de metáforas y símiles, la enseñanza recíproca, así como tampoco el uso de formatos de autoevaluación, ni preguntas para inducir la reflexión metacognitiva.

En la fase de revisión y edición las estrategias de andamiaje utilizadas fueron: inducir la revisión de la secuencia introducción-desarrollo-cierre, inducir la revisión de la ortografía y correcciones necesarias, verificar el uso correcto de signos de puntuación, orientar la revisión de los aspectos mecánicos de la escritura (márgenes, espaciados, título), orientar el cumplimiento del propósito para el cual fue elaborado el texto, revisar los aspectos formales de la lengua (gramática o sintaxis), abordar la revisión de relaciones cohesivas y coherencia del texto. Una de las docentes (LUZ) utilizó el portafolio como estrategia de trabajo en aula y de evaluación, incluyendo preguntas de autoevaluación y reflexión

metacognitiva sobre los productos generados, así como actividades de coevaluación. En este sentido es notable la diferencia en estrategias entre ambas docentes, ya que una de ellas utilizó un enfoque tradicional orientado hacia el producto y la corrección de forma y estilo (con lo cual las estrategias utilizadas se prestan poco para la metacognición) y otra utilizó un enfoque de proceso, con estrategias y actividades que contemplan y promueven la reflexión metacognitiva.

Por otra parte, la docente de Inglés con Fines Específicos utilizó las siguientes estrategias de andamiaje durante la fase de prelectura: crear expectativas y establecer el propósito de la lectura, aportar instrucciones, orientar la lectura rápida para la identificación del tópico e idea general. Durante la fase de lectura: ayudar a identificar los cognados, inducir el subrayado de ideas relevantes, orientar la ubicación de los referentes, realizar preguntas para la extracción de información específica, aportar aclaratorias, explicar vocabulario desconocido, aportar ejemplos o sinónimos, uso de cognados, verificar la comprensión, estructurar la toma de notas, orientar el uso del diccionario, orientar la deducción de significados según el contexto, dirigir el trabajo en parejas, formular y responder preguntas, orientar la elaboración de gráficos y mapas conceptuales. Durante la fase de postlectura: ayudar a relacionar el contenido con información conocida, inducir la paráfrasis y la síntesis, solicitar resúmenes de la información contenida en el texto y orientar el pensamiento crítico.

La docente expresó haber orientado las actividades hacia el desarrollo del pensamiento crítico durante las tres fases de

la lectura, por medio de estrategias como: dirigir la discusión del contenido, inducir la elaboración de definiciones propias basadas en la lectura, inquirir acerca de diferencias y comparaciones con otras lecturas, orientar refutaciones fundamentadas, orientar la reflexión acerca de la lectura, estimular la contrastación considerando los propios juicios y valores, ayudar a interpretar la información e identificar la que carece de sentido lógico, preguntar acerca de causas y consecuencias, solicitar ejemplos y contraejemplos, solicitar el aporte de datos faltantes, ayudar a detectar información irrelevante, orientar la extracción de conclusiones y la inferencia de ideas no plasmadas en la lectura, y ayudar a relacionar los contenidos con situaciones o problemas de su entorno y su posible solución. En este último caso, aún cuando las estrategias utilizadas para la lectura inducen y promueven a la reflexión, ésta parece ser más de tipo cognitiva, relacionada con los contenidos del texto y su validez, que propiamente metacognitiva.

5. Conclusiones y recomendaciones

Como se evidencia de los aportes teóricos de investigación, las nociones de andamiaje y metacognición son intrínsecamente dependientes y se encuentran profundamente arraigadas en interpretaciones constructivistas y cognitivas del proceso de enseñanza-aprendizaje. La metacognición tiene sus cimientos en la vertiente cognitiva del constructivismo, derivada de la psicología cognitiva y la pedagogía. Por su parte, el andamiaje está fundamentado en la variante socio-cognitiva del constructivismo, ya que destaca el papel de la interacción social en el aprendizaje.

Los hallazgos teóricos y las investigaciones preliminares establecen que el uso de estrategias metacognitivas apropiadas constituye una de las variables intervinientes en el desarrollo de la competencia comunicativa en LE. Es a la vez parte de dicha competencia comunicativa, así como un indicador de competencia general cognitivo-académica. El desarrollo de estrategias metacognitivas es particularmente relevante en el proceso de aprender a aprender, pues ayuda al estudiante a evaluar sus procedimientos, tomar riesgos ponderados, determinar estrategias efectivas para el aprendizaje y la solución de problemas, y asumir la responsabilidad sobre los aprendizajes durante el proceso de construcción del sistema lingüístico de la lengua meta. Puesto que, en su mayor parte, los procesos metacognitivos son de naturaleza inconsciente, es decir el estudiante no se percata de cuándo y cómo ocurren, es importante que se le oriente hacia su descubrimiento y concientización en las tareas de aprendizaje. De allí la relevancia que adquiere el andamiaje de la metacognición durante la actividad instruccional.

En lo concerniente a las teorías de apoyo, se precisaron tres teorías que sustentan y explican los procesos metacognitivos: la teoría del procesamiento de la información que establece que en toda actividad cognitiva es necesario un sistema de control ejecutivo y regulación; la teoría evolutiva que establece tres procesos fundamentales en la construcción del conocimiento: la toma de conciencia, la abstracción y la autoregulación; y la concepción socio-cognitiva que destaca la importancia de los procesos interpsicológicos y el andamiaje en la autorregulación.

En cuanto respecta al andamiaje docente, se concluye que éste resulta particularmente beneficioso para aquellos estudiantes que carecen de las habilidades necesarias para progresar de manera independiente o de la confianza necesaria para comunicarle al profesor sus carencias. La inducción de procesos metacognitivos, por otra parte, beneficia a los alumnos menos aventajados en el desarrollo de su independencia y la confianza en sí mismos, y los ayuda a identificar sus carencias para superarlas. Sin embargo, la investigación en aula muestra que no siempre los docentes incorporan a su praxis pedagógica actividades orientadas al desarrollo de la metacognición y la autoregulación de los aprendizajes, ya que continúan ciñéndose a cánones tradicionales de enseñanza de la lengua extranjera y los procesos de escritura. Si bien las docentes aportaron andamiaje adecuado para el desarrollo de la escritura y la comprensión lectora, en dos de los tres casos analizados no se orientó la actividad metacognitiva. Los resultados obtenidos señalan la necesidad de proveer orientaciones estratégicas para un mejor andamiaje de los procesos metacognitivos por parte del docente de LE. Obviando las excepciones de rigor, la necesidad de un viraje en la concepción y conducción de las destrezas de producción escrita y comprensión lectora por parte de docentes de LE permanece vigente

De lo antedicho se concluye que es necesario promover el uso de estrategias como la elaboración de 'goal cards', los contratos de aprendizaje y las cartas compromiso, las preguntas de reflexión, las listas para el cotejo de estrategias, los cuestionarios de estilos y estrategias de aprendizaje, los formatos de autoevaluación y coevaluación, el portafolio,

el diario del alumno y la enseñanza recíproca. Éstas constituyen a la vez estrategias de trabajo en aula e instrumentos idóneos para orientar la autoreflexión, inducir y andamiar la actividad metacognitiva. De igual manera, las estrategias promotoras del pensamiento crítico, las preguntas de inducción y el cuestionamiento socrático utilizados durante las actividades de lectura, contribuyen al desarrollo de la actividad reflexiva. En este sentido, se aspira que la enseñanza de LE, cimentada sobre postulados medulares de la corriente constructivista y el estado del arte en la Lingüística Aplicada, incorpore los aportes de investigación sobre procesos metacognitivos y andamiaje docente para trascender la enseñanza de contenidos lingüísticos y formar aprendices autónomos, capaces de evaluar críticamente su propio proceso de aprendizaje y actuar en consecuencia. ■

e-mail: aldelmastro@yahoo.com

e-mail: leonorsalazar261@hotmail.com

Referencias

- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. En C. Collins y M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (pp. 77-95). New York & London: The Guilford Press.
- Costa, A. (1984). Mediating the metacognitive. *Educational Leadership*, 42 (3), 57-62.
- Delmastro, A. L. (2005). *Constructivismo y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Tesis Doctoral no publicada. FHHE, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Delmastro, A. L. (2008). Procesos metacognitivos y andamiaje docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Encuentro Educacional*, Volumen 5 (En prensa).
- Díaz, F., y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Poggioli, L. (1999). Serie *enseñando a aprender. Libro IV: Estrategias metacognoscitivas*. Fundación Polar. Libro en línea. Disponible en: <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio04.htm>
- QTEL (2003). Quality teaching for English learners. Research Base. *WestEd's Teacher Professional Development Program*, USA. Disponible en: <http://www.wested.org/tqi/research.pdf>
- Real Academia Española (1989). *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española*. Cuarta edición revisada. Madrid: España-Calpe, S.A.
- Reid, J. M. (Ed.) (1998). *Understanding learning styles in the second language classroom*. University of Wyoming: Prentice Hall Regents.
- Salazar, L. (2008). *Transferencia de Destrezas Lingüísticas en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras Mediante Estrategias Instruccionales Constructivistas*. Tesis Doctoral no publicada. FHHE, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Schraw, G., y Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19 (4), 460-475.

Soto Lombana, C. A. (2002). *Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

WestEd (2004). A framework for teaching English learners. *R & D Alert*, 6 (3), 8-9. USA: WestEd Organization, Revista en línea. Disponible en: http://www.wested.org/online_pubs/rd-06-03.pdf

Nota:

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación financiado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia (CONDES-LUZ), N° CH-1117-2005, titulado: *Metacognición, Andamiaje y Pensamiento Crítico en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*, cuya investigadora responsable es la Dra. Ana Lucía Delmastro.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en marzo de 2008, revisado en mayo 2008 y aprobado definitivamente para su publicación en septiembre de 2008.