

Ana Jovanović

DOI: 10.4312/vh.25.1.341-355

Universidad de Belgrado

Producción de los textos académicos y enseñanza por proyecto: las funciones del andamiaje educativo

Palabras clave: alfabetización académica, andamiaje, autonomía, constructivismo, E/LE

1 Introducción

El debate sobre la necesidad de la inclusión de la alfabetización académica en los estudios superiores ha tenido distintas repercusiones tanto en los diferentes campos profesionales como en las diferentes regiones del mundo. No obstante, en las últimas dos décadas, se han articulado argumentos cada vez más fuertes hacia la necesidad de la introducción de la lectura y escritura académica en el currículo universitario regular (v. Prior y Bilbro, 2012; Carlino, 2003, 2013). En el caso de los estudios filológicos y, en particular, de los estudios de lenguas y culturas extranjeras, tal debate parece estar fuera de lugar ya que la alfabetización académica está íntimamente ligada con el desarrollo de la competencia comunicativa holística por lo que tiene un lugar importante en el currículo de los estudios filológicos.

En este trabajo me comprometo explorar un modelo para el proceso de alfabetización académica en español como lengua extranjera (E/LE) en el contexto universitario serbio a través de un proyecto de investigación-acción centrado en la asignatura optativa *Estrategias en el aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Partiremos de la consideración del concepto de alfabetización académica y su papel en la educación de los estudiantes universitarios. Se defiende que la alfabetización académica implica un proceso de enculturación durante el que los estudiantes exploran y establecen su identidad profesional. En este proceso,

el papel del/la profesor/a es el del facilitador que ofrece una dirección y un apoyo mínimo como para asistir a los estudiantes en su proceso del aprendizaje. Más específicamente, se analizan las diferentes fases en la elaboración de los textos académicos en español como lengua extranjera y la percepción del apoyo de la profesora por parte de los estudiantes a lo largo de la asignatura electiva. El análisis cualitativo de las reflexiones estudiantiles forma base de la investigación-acción aquí presentada.

2 Marco teórico

La literacidad académica representa la competencia para el uso de la lengua en los contextos académicos e implica una serie de subcompetencias y estrategias necesarias en los estudios superiores (v. Weideman, 2007: xi-xii). Esta interpretación coincide con la explicación de Cassany (2008: 20) según la cual la literacidad académica se refiere a «todos los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos». En cambio, la alfabetización académica implica competencias transversales que no se refieren únicamente a la modalidad escrita de la lengua. Se trata de un conjunto de destrezas genéricas y transferibles, necesarias a la vez que desarrolladas en el estudio e investigación académica (Palmer, 2016: 223). Entre otras, estas incluyen las capacidades de entender, buscar y evaluar información, jerarquizarla, ponerla en relación, comparar, inferir, concluir, resumir, exponer, argumentar, etc. Por lo tanto, la alfabetización académica incluye y trasciende la literacidad académica ya que implica todas las acciones cognitivas requeridas en los estudios académicos. Se trata de «distinguir alfabetización —como quehacer educativo— de literacidad —como conjunto de prácticas culturales en torno a textos» (Carlino, 2013: 372). Además, la alfabetización académica está estrechamente ligada con el concepto de la alfabetización informacional que facilita encontrar, evaluar, usar y crear información de manera eficaz con el fin de cumplir los objetivos individuales, profesionales, educativos y sociales (Alexandria Proclamation, 2006). Entendido de esta forma, la alfabetización académica evidentemente no está confinada a los estudios universitarios sino que supone un desarrollo evolutivo que se inicia con la educación y probablemente nunca termina.

Para ilustrar el papel de la alfabetización académica en los currículos universitarios, Carlino (2013) explica la diferencia entre dos corrientes: una centrada en el desarrollo de las habilidades fragmentarias y otra en la realización de las prácticas situadas. La primera se suele realizar en los talleres especializados que permiten tratar diferentes aspectos lingüísticos, discursivos y estratégicos

con lo que se mejoran las competencias lingüísticas de los aprendientes al nivel general. Como lo explica Carlino (2013: 360), «escribir y leer en cierto contexto, y reflexionar sobre ello, sirve como experiencia. Mas no forja “la” capacidad de hacerlo de una vez para siempre y en solitario». En otras palabras, este enfoque no introduce suficiente diversidad de las experiencias contextualizadas que permitirían al estudiante participar auténticamente en diferentes discursos profesionales. En cambio, la realización de las prácticas situadas implica el proceso de la enculturación que requiere la participación inmediata en una amplia gama de actividades que el ámbito profesional entraña. Por lo tanto, es necesario proveer un esfuerzo orquestado de los participantes del proceso educativo dirigido hacia el desarrollo de la competencia académica. Como lo sugiere Gibbons (2009), esto implica involucrar a los estudiantes en los contextos intelectuales, activar las estrategias de comprensión y de lectura, aprender géneros propios de diferentes disciplinas, desarrollar la independencia escrita y emplear la discusión didáctica para dar sentido a nuevos conceptos además de proveer un andamiaje para la escritura.

De ahí, la alfabetización académica requiere un enfoque pro-activo donde el/la estudiante es participante activo del proceso educativo. Una enseñanza ideada de acuerdo con los principios del constructivismo ofrece un marco apropiado ya que implica la creación y evaluación de los conocimientos en las tareas auténticas. Al mismo tiempo se insiste en la contextualidad porque cada fenómeno, cada tarea se observa de acuerdo con el lugar y tiempo específico del contexto socio-cultural. Además, cada acción tiene su finalidad, la que le dirige e influye decisivamente. Por ende, el aprendizaje no es el objetivo en sí; es algo que ocurre a lo largo de la participación en las tareas significativas (Jovanović, 2016: 42). Es una continua transformación y reconceptualización de la identidad porque es a través del aprendizaje donde uno se recrea a sí mismo en relación con el mundo. Este proceso está íntimamente ligado con la maduración académica que se realiza en forma de práctica situada dentro de una comunidad académica, a través de una «participación evolutiva»¹ (Lave y Wenger, 1988: 53). Aquí, los estudiantes están animados a explorar los fenómenos y temas que ellos mismos consideran significativos desde el punto de vista individual, local, regional, internacional o global, aun cuando no pertenecen estrechamente al plan diseñado por el/la profesor/a o la comunidad académica más general (Filipović y Jovanović, 2016: 1444). La Comunidad Estudiante-Profesor, el concepto introducido por Jimenez-Silva e Ilsen (2012) y elaborado a base del modelo de la comunidad de práctica de Lave y Wenger

1 «Evolving membership».

(1988; 1998), es de suma importancia ya que establece un contorno que facilita este tipo de aprendizaje. Es decir, el propósito de la enseñanza en este modelo es ofrecer tareas desafiantes y apoyo como para guiar a los estudiantes en su elaboración. Además, el objetivo fundamental es crear el sentido de comunidad donde todos los participantes se sienten aceptados y cómodos a exponer sus opiniones, dudas, sugerencias, sentimientos, que viven a lo largo de la realización de sus tareas. Aquí, el/la profesor/a es un participante más, el modelo, moderador y facilitador del aprendizaje cuyo papel esencial es proveer el andamiaje adecuado para sus estudiantes.

El andamiaje (*scaffolding*) es uno de los conceptos cruciales en la teoría socio-cultural contemporánea. Ha sido introducido por Bruner y sus colaboradores y utilizado ampliamente en la literatura de la lingüística aplicada para designar al apoyo gradual con el que el/la profesor/a ayuda y promueve el proceso de aprendizaje de sus alumnos. La palabra clave aquí es apoyo *gradual*, ya que se supone que el/la profesor/a provee el apoyo mínimo que el/la estudiante necesita para resolver una tarea; de esta manera el/la estudiante se ve obligado a estrechar sus habilidades y ganar control sobre la tarea moviéndose así hacia mayor autonomía (Jovanovic, 2013: 195). Según Wood, Bruner y Ross (1976), son seis las funciones esenciales del andamiaje: 1. la movilización con la que se atrae el interés del/la estudiante en la tarea; 2. la reducción en los grados de libertad simplifica la tarea como para ser manejable por parte del/la estudiante; 3. el mantenimiento de la dirección mantiene la atención en la tarea y movimiento hacia su objetivo; 4. la identificación de los rasgos críticos resalta aspectos importantes de la tarea así como discrepancias entre el resultado y la realización ideal de la tarea; 5. el control de la frustración reduce el nivel de la frustración, y 6. la modelación ofrece un modelo o la versión ideal de la tarea. Evidentemente, estas funciones no se realizan consecutivamente sino que se combinan, repiten, reciclan y modifican según las necesidades del/la estudiante.

En el apartado siguiente se expondrá el proyecto de investigación-acción en el que las intervenciones de la profesora se analizan según las funciones del andamiaje aquí expuestas. El objetivo principal ha sido guiar un grupo de 15 estudiantes (todas mujeres) en su alfabetización académica progresiva a través de la elaboración de los proyectos investigativos individuales. Como se verá a continuación, la tarea ha implicado tanto el desarrollo de las destrezas de escritura académica (literacidad académica) como el reconocimiento de la necesidad de usar diferentes destrezas transversales que, en muchos casos, anteriormente no han sido el objeto de reflexión y uso sistemático de las estudiantes participantes.

3 Investigación-acción

Ya se ha mencionado que este trabajo explora la implementación de un proyecto de investigación-acción realizado en 2016. Se trata de un enfoque de investigación participativa cuyo propósito es mejorar las propias prácticas de los participantes, por lo que consiste en una rutina típica de observación, reflexión y acción que se repite de forma cíclica y continua. Se supone que estos procedimientos proveen a los participantes de los mecanismos necesarios para completar las acciones sistemáticas para resolver los problemas específicos (Stringer, 1999: 17). Este proyecto consiste en una serie de actividades didácticas, realizadas, documentadas y evaluadas en relación con la asignatura *Estrategias en el aprendizaje de las lenguas extranjeras*. El número de los participantes es 16, eso es 15 estudiantes y su profesora, autora del presente artículo. Para el propósito del artículo, a base de las observaciones de clases y notas de campo, analizaremos la tarea del proyecto individual realizado en diferentes fases del curso. Asimismo, otra fuente de datos igualmente importante es la encuesta anónima realizada de forma escrita por parte de las estudiantes después de la terminación del curso. Las repuestas de las estudiantes han sido analizadas de manera cualitativa —codificadas y analizadas siguiendo la orientación de las variables salientes (ver Huberman y Miles, 1998).

3.1 Investigación individual y elaboración del texto académico

La asignatura anteriormente mencionada representa un curso electivo en el tercer año de los estudios de grado del programa Lengua española y literaturas hispanas del Departamento de Hispanística de Kragujevac. A partir de la integración de los contenidos del campo psicolingüístico con el desarrollo de las destrezas académicas, el objetivo principal es introducir una serie de diferentes estrategias de aprendizaje de las lenguas extranjeras (véase por ejemplo Oxford, 1990; O'Malley y Chamot, 1990) y proveer diferentes tareas en las que los estudiantes puedan ensayar, utilizar y evaluar estas estrategias para desarrollar su proceso de aprendizaje de E/LE e incitar la reflexión metacognitiva. He impartido esta asignatura a partir del año académico 2011-2012 y uno de los problemas recurrentes a lo largo de este periodo ha sido la elaboración independiente de los textos académicos dentro del campo de estudios hispánicos. Más específicamente, cuando se enfrentan con la tarea de llevar a cabo un proyecto de investigación individual según un tema de su preferencia y de presentarlo en forma de texto académico,

los estudiantes vacilaban frecuentemente en la selección del tema, a veces tenían dificultades en escoger un tema relevante y/o creativo, y generalmente demostraban una incertidumbre considerable. Por otro lado, a la hora de empezar la elaboración del texto, a menudo demostraban lo que Riolfi (2015) denomina «escritura cosmética», es decir, no conseguían el nivel de la reflexión crítica que se esperaría de los estudiantes en este nivel de los estudios universitarios. Por lo tanto, en relación con dicha tarea —escritura de un trabajo investigativo— he elaborado una serie de sub-tareas con el propósito de facilitar la elaboración del trabajo individual. Las sub-tareas están ideadas para ayudar a los estudiantes a reconocer una necesidad de información, a encontrar la información necesaria, evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera efectiva. Con este objetivo, el desarrollo del proyecto ha sido dividido en las siguientes fases:

1. Selección del tema. Después de la introducción y explicación de la tarea en la primera mitad del semestre, las estudiantes proponen el título provisional y un resumen de 250 palabras de su trabajo. Este paso se ve seguido por una discusión con todo el grupo donde tanto la profesora como las compañeras de la clase comentan la propuesta, hacen sus sugerencias, abren preguntas, etc., entrando así en una discusión informativa y crítica.
2. Elaboración de un esquema de trabajo. A base de la propuesta original y ayudadas por la discusión en clase y los comentarios individualizados recibidos por parte de la profesora, las estudiantes desarrollan un esquema del trabajo en el que precisan los segmentos previstos de su proyecto, así como una lista de referencias provisional. Se supone que este paso ayuda a un mejor reconocimiento de la información relevante y ausente que se necesita investigar. Después de entregar el esquema a la profesora, las estudiantes reciben los comentarios y sugerencias individualizados.
3. Presentación en clase. A mediados de la segunda mitad del semestre las estudiantes realizan una presentación oral de su trabajo en desarrollo. Para ello, disponen de un tiempo limitado seguido por una discusión en clase durante la que se explora el tema entre todas las participantes, se destacan los rasgos exitosos y conclusiones fortuitas y se subrayan los elementos que necesitan mayor elaboración.
4. Entrega del borrador del trabajo. Es un paso optativo con el que la profesora ofrece la posibilidad de administrar comentarios individualizados del texto escrito antes de la entrega de la versión final diez días más tarde. Es sintomático

que solo una estudiante se hubiera aprovechado de esta posibilidad, aunque esta podría llevar a una mejor calidad del producto final.

5. Versión final. Las estudiantes entregan la versión final durante la última semana del semestre; cada estudiante recibe los comentarios individualizados escritos junto con la explicación de la evaluación.

Como queda claro, estas fases se podrían poner en relación con las diferentes funciones del andamiaje anteriormente expuestas, tal como lo presentamos en la Tabla 1. Aunque todas las funciones se pueden ejercer en cualquier momento, son las siguientes las que predominaban en las fases delimitadas.

Sub-tarea	Función del andamiaje
Selección del tema	<ul style="list-style-type: none"> ✓ movilización ✓ reducción en los grados de libertad – mantenimiento de la dirección – identificación de los rasgos críticos ✓ control de la frustración ✓ modelación
Elaboración del esquema de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ movilización ✓ reducción en los grados de libertad ✓ mantenimiento de la dirección ✓ identificación de los rasgos críticos ✓ control de la frustración ✓ modelación
Presentación en clase	<ul style="list-style-type: none"> – movilización – reducción en los grados de libertad ✓ mantenimiento de la dirección ✓ identificación de los rasgos críticos ✓ control de la frustración ✓ modelación
Borrador	<ul style="list-style-type: none"> – movilización – reducción en los grados de libertad ✓ mantenimiento de la dirección ✓ identificación de los rasgos críticos ✓ control de la frustración ✓ modelación
Versión final	<ul style="list-style-type: none"> – movilización – reducción en los grados de libertad – mantenimiento de la dirección ✓ identificación de los rasgos críticos ✓ control de la frustración ✓ modelación

Tabla 1. Funciones del andamiaje en las diferentes fases de la tarea

3.2 Percepciones del andamiaje por parte de las estudiantes

Analizando las percepciones de las estudiantes, tal como han sido expuestas en las encuestas anónimas, podemos sacar ciertas conclusiones sobre la importancia de las diferentes sub-tareas, así como su recepción por parte de las estudiantes. Las respuestas giran en torno a cuatro sub-temas, eso es, la influencia de la profesora en la selección del tema, el papel de las sub-tareas, el papel de los comentarios de la profesora y el papel de la colaboración con la clase. Así las consideraremos en el resto del apartado.

3.2.1 Selección del tema

El primer paso en la elaboración del proyecto individual ha sido seleccionar el tema de la investigación. Es importante destacar que las estudiantes tenían toda la libertad en la selección con tal de que exploraran un concepto o fenómeno relevante para el campo de los estudios hispánicos. Dada la variedad de los intereses individuales, esperaba una considerable variedad en las propuestas estudiantiles, pero, para mi sorpresa, la primera ronda de discusión reveló una falta de diversidad hasta tal medida que varias personas querían explorar el mismo tema. Es posible que la uniformidad en este respecto se debe a las conversaciones informales entre las estudiantes fuera del aula durante las que probablemente compartían sus ideas sobre el proyecto. No obstante, estoy más inclinada a atribuir esta falta de ideas a la ausencia de actividades de este tipo donde los estudiantes se ven obligados a pensar qué es lo que a ellos les interesa, motiva, mueve. Por consiguiente, me sentí obligada a discutirlo con las estudiantes y a explorar las variaciones de los temas propuestos. Aunque quedamos en el mismo campo que ellas habían propuesto, los temas finales de las investigaciones individuales se alejaron considerablemente. Así por ejemplo, mientras en un principio dos participantes habían propuesto el mismo tema de la corrida de toros —describir el fenómeno y su historia— al final una optó por explorar el origen de tauromaquia, mientras otra decidió analizar el tema desde un punto de vista crítico y comprometido —analizando los foros actuales sobre la corrida de toros y su abolición.

Evidentemente, el proceso de identificar las cuestiones relevantes junto con el método apropiado para abordarlas implica un nivel bastante elevado de competencia académica, el que las estudiantes solas generalmente no demostraban. Las contribuciones de todo el grupo, los comentarios, preguntas y sugerencias de las compañeras, junto con las considerables intervenciones de la profesora,

sin duda alguna influyeron el modo de abordar la tarea y escoger el tema. Sin embargo, las estudiantes participantes sin excepción comentaron en la encuesta que la profesora no había tenido influencia en la selección del tema, tal como se lee en las siguientes líneas:

No influyó, el tema lo escogí sola.

No influyó mucho. El tema lo escogí sola ya que tuvimos libertad de hacerlo. Me ayudó porque aprobó el tema, reaccionó de manera positiva.

La selección del tema fue mi obligación, la profesora no participó.

Tan solo dos estudiantes comentaron que la profesora ejerció cierta influencia en ayudarles a delimitar el tema con lo que, de hecho, redujo el grado de libertad en la ejecución de la tarea enfocando la atención de las estudiantes en los aspectos cruciales del tema:

Seguí el consejo de la profesora para delimitar mi tema y fue bueno, eso me ayudó.

Lo que me gustó aquí es que la profesora no tuvo influencia en la selección del tema, daba sugerencias, comentaba qué sería bueno, qué podría mejorarse, en qué enfocarse más, pero la propia selección del tema dependió solo de los estudiantes.

De ahí se puede concluir que la ausencia de unas instrucciones concretas y específicas a menudo queda no-percibida por parte de los estudiantes. La retroalimentación sutil y discreta es probablemente favorable para el sentido de confianza en sí mismo; sin embargo, queda abierta la pregunta de qué manera influye en la actividad del/la estudiante y si es conducente hacia la autonomía estudiantil.

3.2.2 El papel de las sub-tareas

Uno de los propósitos principales de la organización del proyecto en diferentes sub-tareas fue proveer el andamiaje en las fases cruciales de su elaboración. Esta estrategia didáctica fue bien recibida por las estudiantes porque les guiaba en la organización del trabajo en etapas:

Facilitaron el proceso porque encontré mucha información para preparar el resumen y la presentación.

Facilitaron la elaboración del trabajo y mucho. No suelo hacer nada a tiempo así que esta preparación paso a paso resultó facilísima. Ni percibí que estaba escribiendo y terminé el trabajo.

Además de promover una actitud responsable y mejor sentido del tiempo, lo que puede ser crucial en la vida profesional, las sub-tareas se centran en diferentes actividades académicas que requerían uso de variadas estrategias de aprendizaje y, por lo tanto, de diferentes formas de andamiaje. Sin embargo, para las estudiantes participantes el papel de las sub-tareas se podía igualar prácticamente con la función del mantenimiento de la dirección. Solo una participante comenta sobre la importancia más general de las sub-tareas — *Aunque pensaba que no eran tan importantes, esas actividades me ayudaron más que nada*—; desafortunadamente no elabora su respuesta.

3.2.3 El papel de los comentarios de la profesora

A la hora de comentar la influencia de la profesora, las estudiantes se referían a la retroalimentación escrita provista para las diferentes versiones del texto en desarrollo. Según los datos, la función principal de estos comentarios fue el mantenimiento de la dirección e identificación de los rasgos críticos; por ejemplo:

Me ayudó con los diferentes comentarios sobre el resumen, bibliografía, etc. Eso me sirvió para corregir errores y continuar el trabajo en el proyecto.

Me ayudaron mucho porque así sabía si estaba en buen camino o tenía que corregir algo.

3.2.4 Colaboración

Aunque la actividad central de la asignatura fue la elaboración del trabajo individual, la colaboración tuvo un papel fundamental en el curso ya que las discusiones y actividades adicionales en grupo formaban una parte crucial a lo largo del semestre. Como lo defiende Bruffee (1999), el pensamiento crítico se desarrolla mejor en grupos porque la comunicación entre los miembros de una comunidad lleva a la creación del conocimiento y desarrollo de la madurez intelectual (véase también Jovanović, 2016: 49-51). Este rasgo fue bien percibido por parte de las participantes, ya que sus comentarios en la encuesta indican el papel importante que tuvieron las intervenciones de sus compañeras:

Ayudaron con los comentarios de cómo podía organizar mejor mi trabajo.

Me dijeron cómo podría organizar mi texto y qué hacer para hacerlo más interesante.

Las compañeras ayudaron porque mencionaron ideas que no se me habían ocurrido.

Además de proveer buena dirección en forma del comentario o sugerencia, las actividades de las estudiantes tuvieron la función de modelación ya que ofrecieron el modelo de la actividad:

Me ayudaron con los comentarios pero también con sus ejemplos que me demostraron algunos de mis errores, o qué es lo que tenía que incluir o eliminar de mi texto.

De ahí se puede deducir que las estudiantes fueron conscientes de las diferentes funciones que la colaboración tuvo a lo largo del curso. En adición, quería destacar un comentario que indica una contribución más general pero igualmente importante e inherente de las actividades colaborativas: *Es bueno que haya podido escuchar otras opiniones, otras ideas, para poder reflexionar más.* La reflexión sobre temas variados y de modo diferente, tal como sugiere la cita, facilita el pensamiento creativo y la creación de conocimientos. Por otro lado, es interesante mencionar también que ninguna de las participantes hizo comentario sobre el sentido de comunidad y apoyo que se podía respirar en las clases.

4 En lugar de una conclusión

El proyecto de investigación-acción aquí expuesto pretende revelar el papel de la elaboración de un proyecto investigativo individual en el desarrollo de la alfabetización académica de las estudiantes de filología hispánica que han participado en el proyecto. Más específicamente, intentamos explorar cómo las estudiantes han percibido diferentes recursos didácticos y si de hecho les han atribuido funciones concebidas por parte de la profesora. Como el análisis cualitativo ha indicado, las estudiantes han sido conscientes de las diferentes funciones del andamiaje y, más precisamente, comentan que las sub-tareas les ayudan a mantener la dirección en la realización del proyecto, los comentarios principalmente sirven para identificar los rasgos críticos, mientras la modelación se ve mejor percibida en las presentaciones estudiantiles. Por otro lado, mis estudiantes no han hecho ningún comentario que se podría atribuir a las funciones de movilización y control de la frustración. Es indicativo que esta falta de percepción se relacione con las funciones esencialmente afectivas ya que la movilización principalmente afecta la motivación del/la estudiante mientras que el control de la frustración sirve para mantener el nivel de la ansiedad en una medida óptima. Es posible que la ideología educativa prevalente, centrada principalmente en los procesos cognitivos y no tanto en los afectivos, haya moldeado la percepción de las estudiantes. De todas formas, es un fenómeno que merece ser explorado con más atención.

Por otra parte, los comentarios de las estudiantes sugieren que se trata de una experiencia beneficiosa y sobre todo destacan las ventajas de la organización del trabajo en diferentes sub-tareas, favoreciendo así la aplicación del andamiaje educativo. Aquí importa destacar que en el caso de este grupo de estudiantes, las tareas necesitan ser obligatorias y establecidas según un calendario fijo, lo que indica cierta falta de la autonomía académica. No obstante, este tipo de proyectos —valorizado también por la libertad en la selección de las actividades— promueve el desarrollo gradual de la autonomía y creación de la identidad profesional. Como lo comenta una participante:

Es interesante que al aprender sobre diferentes estrategias he empezado a controlarlas de manera que yo pienso adecuada. Antes, cuando estudiaba, no pensaba cómo podría hacerlo de modo más eficaz, pero ahora, me he dado cuenta que me pongo a planificar, me informo de antemano de todo lo que me podría ayudar...

Bibliografía

- Alexandria Proclamation. (2006): *High Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning held at the Bibliotheca Alexandrina on 6-9 November 2005, Report of a Meeting*. Sarah Devotion Garner, ed. del informe: <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/high-level-colloquium-2005.pdf> (15-09-2016).
- Bruffee, K. A. (1999): *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2nd ed.). Baltimore, ML: The Johns Hopkins University Press.
- Carlino, P. (2003): «Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles». *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6, 20, 409-420: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf> (05-05-2017).
- Carlino, P. (2013): «Alfabetización académica diez años después». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-381.
- Cassany, D. (2008): *Prácticas letradas contemporáneas*. Ciudad de México: Ríos de tinta.
- Filipović, J., Jovanović, A. (2016): «Academic maturation and metacognitive strategies in academic research and participation». *Universal Journal of Educational Research*, 4, 6: 1442-1451.
- Gibbons, P. (2009): *English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Huberman, A. M., Miles, M. B. (1998): «Data management and analysis methods». En: Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 179-210.
- Jimenez-Silva, M., Olson, K. (2012): «A community of practice in teacher education: insights and perceptions». *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24, 3, 335-348.
- Jovanović, A. (2016): *Waking up from the university dream: Intersection of educational ideologies and professional identity construction*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Jovanović, A. (2013): «Autonomy development in L2 learning: Results from the implementation of a scaffolding technique». En: Julijana Vučo, Olja Durbaba (eds.), *Jezik i obrazovanje*. Belgrado: Facultad de Filología, 191-206.
- Lave, J., Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, Y. M. (2016): «Student to scholar: Learning experiences of international students». *Journal of International Students*, 6, 1, 216-240.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Prior, P., Bilbro, R. (2012): «Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities». En: Montserrat Castelló, Christiane Donahue (eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies*. Londres: Emerald, 19-31.
- Riolfi, C. (2015): «Critical academic literacy». Presentación ofrecida en el 2º Taller *Academic Writing across Continents*. Belgrado, 16 de febrero de 2015.
- Stringer, E. T. (1999): *Action research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Weideman, A. (2007): *Academic literacy: Prepare to learn*. 2ª ed. Pretoria: Van Schaik.
- Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976): «The role of tutoring in problem solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Ana Jovanović

University of Belgrade

Production of academic texts and project-based instruction: the functions of linguistic scaffolding

Key words: academic literacy, autonomy, constructivism, scaffolding, Spanish as L2

In line with the constructivist paradigm, L2 teaching is more successful when it accommodates the individual characteristics and needs of the learner. In this paper, this is explored in relation to research projects completed by the students of an elective course *Learning strategies in L2 learning*. Following the model of project-based instruction, the students are stimulated to choose a topic of their interest and to complete an independent research project to be presented in the form of an academic paper. During this process, a number of didactic tools are provided as scaffolding in order to guide them through the learning process. Here, we explore the role of these didactic solutions and their perception by the students who participated in this qualitative action research project. The results reveal a dynamic between the creation of the academic text, the feedback, and the development of autonomy.

Ana Jovanović

Univerza v Beogradu

Pisanje akademskih besedil in projektno poučevanje: naloge učne podpore

Ključne besede: akademsko opismenjevanje, podpora, samostojnost, konstruktivizem, E/LE

Po konstruktivističnem modelu mora posameznik, da bi bilo učenje tujega jezika uspešno, odkriti, kako bo proces učenja prilagodil svojim značilnostim in potrebam. Prispevek se osredotoča na skupino študentov, ki obiskujejo izbirni predmet *Strategije učenja tujega jezika*. Skladno z modelom projektnega poučevanja študente pri izvajanju projektov spodbujamo k iskanju in raziskovanju tem, ki jih zanimajo. V tem procesu so bili študentom na voljo različni didaktični pripomočki, namenjeni učni podpori, da bi jih bolje usmerjali skozi učni proces. Avtorica na osnovi projekta akcijskega raziskovanja analizira različne faze v pripravi samostojnih nalog in proučuje, kako sodelujoči študenti dojemajo didaktične pripomočke. Rezultati odražajo dinamiko med pisanjem akademskega besedila, povratno informacijo in razvojem samostojnosti skozi učni proces.