

Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de escritura durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma Español como segunda lengua

C. BELKIS CÁRDENAS MARRERO
ROSELIA DEL RISCO MACHADO
MABEL DÍAZ MAGDALENA
ILEANA ACOSTA MORÉ
DAYANNI DAVIS BLANCO
OLAYSI ARROCHA RODRÍGUEZ
KENIA GÓMEZ CASOLA
ERMELIA DEL POZO GUTIÉRREZ
ELVIS MORALES SOCORRO

Universidad "Máximo Gómez Báez", Ciego de Ávila, Cuba

Introducción

La palabra aprendizaje no siempre ha contado con una definición clara. Se ha pasado de una concepción conductista del aprendizaje a una visión del aprendizaje donde cada vez se incorporan más componentes cognitivos. Y aunque existen tantos conceptos de aprendizaje como teorías elaboradas para explicarlo, se podría afirmar que el aprendizaje es "un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica" (Kimble, 1971; Beltrán, 1984, citado en Beltrán, 1993). Las estrategias de aprendizaje serían aquellos procesos o técnicas que ayudan a realizar una tarea de forma idónea. Esta definición, tan global, la aclaran Nisbet y Shucksmith (1987) y serían "las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimiento", de tal manera que el dominar las estrategias de aprendizaje permite al alumnado planificar u organizar sus propias actividades de aprendizaje. Estos mismos autores, además, hacen dos afirmaciones muy importantes:

- 1) *El aprendizaje más importante es aprender a aprender*: la mayoría de las personas no han aprendido estrategias de aprendizaje porque nadie se las ha enseñado, de tal forma que cuando han de enfrentarse a una tarea nueva, el método que utilizan es el que siempre intuitivamente han utilizado, lo que, consecuentemente, hace que muy pocos sepan abordarla, además, el esfuerzo será mayor. Aprender a aprender es muy importante en nuestros días, ya que en los momentos actuales, donde permanentemente estamos bombardeados de información, es necesario saber organizar esta información, seleccionar lo más importante, saber utilizar más tarde ese conocimiento, etc. Estas tareas requieren tener asimiladas una serie de estrategias y su puesta en práctica.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 48/3 – 25 de enero de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



Así pues, aprender a aprender sería el procedimiento personal más adecuado para adquirir un conocimiento. Ello supone impulsar el aprender a aprender como una forma de acercamiento a los hechos, principios y conceptos.

Por tanto, aprender a aprender implica:

- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de estrategias metacognitivas.
- El aprendizaje y uso adecuado de modelos conceptuales (andamios del aprendizaje y del pensamiento).

Desde esta perspectiva, el aprender a aprender supone dotar al individuo de "herramientas para aprender" y, de este modo, desarrollar su potencial de aprendizaje (las posibilidades del aprendizaje que posee).

El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo, o "metacognición": esto implica el conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, en este caso, sobre el aprendizaje. Es decir, ser conscientes de lo que se está haciendo, de tal manera, que el sujeto pueda controlar eficazmente sus propios procesos mentales. Por tanto, al alumnado no sólo habrá que enseñarle unas técnicas eficaces para el estudio, sino que también deberá tener un cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje. La vía fundamental para la adquisición de ese metaconocimiento será la reflexión sobre la propia práctica en el contexto.

- 2) El objetivo último de las estrategias de aprendizaje es "enseñar a pensar", lo que induce a la consideración de que no deben reducirse a unos conocimientos marginales, sino que deben formar parte integrante del propio currículo. Lo que finalmente se pretende es educar al alumno para lograr su autonomía, independencia, y juicio crítico, y todo ello mediatizado por un gran sentido de la reflexión. El profesor debe desarrollar en su alumnado la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propios hechos y, por tanto, sobre su propio aprendizaje, de tal manera que la persona logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, convirtiendo esta tarea en una aventura personal en la que a la par que descubre el mundo del entorno, profundiza en la exploración y conocimiento de su propia personalidad. Con base en estas afirmaciones podemos intentar a continuación una definición más acerca del tema que nos ocupa.

Diferentes autores han definido las estrategias de aprendizaje según su marco teórico referencial, muchas y variadas han sido las definiciones que se han propuesto para conceptualizar las estrategias de aprendizaje (véase Monereo, 1990; Nisbet y Schucksmith, 1987). Sin embargo, en términos generales, una gran parte de ellas coinciden en los siguientes puntos:

- Son procedimientos o secuencias de acciones.
- Son actividades conscientes y voluntarias.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.

- Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).
- Son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas (Kozuh, 2000).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más (Belmont, 1989; Kozulin, 2000).

Con el objetivo de colocar las estrategias en una tipología más coherente y general Oxford., R. (1990: 20) desarrolló un sistema que contiene seis grupos de comportamientos de aprendizaje de la lengua extranjera. Este sistema se basa en la teoría de que "el estudiante es una persona integral que emplea recursos intelectuales, sociales, emocionales y físicos y por lo tanto no es simplemente una máquina cognitiva o metacognitiva de procesamiento de información." Para nuestro trabajo seguiremos esta conceptualización.

El sistema incluye estos grupos de estrategias:

- *Relacionadas con la memoria:* se refieren a almacenamiento y retención, pero el foco de atención es precisamente el proceso para almacenar y retener la información. Por ejemplo, agrupar, asociar, colocar palabras nuevas en un contexto.
- *Cognitivas:* son procesos por medio de los cuales se obtiene conocimiento, son modalidades de trabajo intelectual que permiten adquirir, codificar y recuperar la información; por ejemplo, razonar, analizar, tomar notas, resumir.
- *Metacognitivas:* son mediciones sobre los procesos de cognición o autoadministración del aprendizaje por medio de planeación, monitoreo y evaluación. El estudiante planea su aprendizaje seleccionando y dando prioridad a ciertos aspectos de la lengua para fijarse sus metas. Por ejemplo, prestar atención, planificar las tareas, monitorear los errores.
- *Compensatorias o de apoyo:* permiten al estudiante mantener un estado mental propicio para el aprendizaje; incluyen estrategias para favorecer la motivación y la concentración, para reducir la ansiedad, para dirigir la atención a la tarea y para organizar el tiempo de estudio (Dansereau, ob. cit.; Weinstein y Underwood, ob. cit.). Las estrategias de apoyo tienen un impacto indirecto sobre la información que se ha de aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del aprendiz. Por ejemplo, utilizar sinónimos o gestos para comunicar un significado, adivinar el significado por el contexto.
- *Afectivas:* permiten al estudiante exponerse a la nueva lengua. Por ejemplo: reducir la ansiedad, darse aliento, recompensarse.
- *Sociales:* permiten al estudiante exponerse a la nueva lengua ayudándolo en el proceso de práctica. Por ejemplo: cooperar con los compañeros, hacer preguntas, trabajar con uno o más compañeros para obtener retroalimentación.

Las estrategias de aprendizaje son procesos mentales y, por lo tanto, no son directamente observables. Sin embargo sí son detectables. Además, aunque nuestros alumnos (nosotros tampoco) no

están acostumbrados a prestarle atención a las estrategias que utilizan eso no quiere decir que no las puedan explicar.

Desarrollo

Como resultado de una reciente investigación llevada a cabo en nuestro Departamento de Español (Universidad de Ciego de Ávila, Cuba) dirigida por Cárdenas Marrero, B. (2007) se demostró que existe una tendencia al dominio pobre e insuficiente del desarrollo de la habilidad de escritura, por parte de los estudiantes extranjeros, en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua al estar ubicados, de forma general, en niveles de muy bajo a moderado desarrollo en los indicadores medidos a través de una prueba de composición escrita y de la revisión de cuadernos de trabajo, notas de clase, evaluaciones y otras redacciones orientadas. Las dimensiones e indicadores que se tuvieron en cuenta para este estudio fueron:

- Cumplimiento de la tarea, originalidad y calidad de las ideas: cumplimiento de la tarea, calidad de las ideas, ideas nuevas aportadas, cantidad de ideas nuevas, repetición de ideas.
- Organización del mensaje: organización de las ideas, estructuración de los párrafos, marcadores de coherencia, cohesión, uso de marcadores temáticos, ajuste al tema.
- Vocabulario: riqueza y variedad del vocabulario, selección correcta, ajuste al nivel, ajuste del registro al contexto, repetición de palabras claves.
- Uso de las estructuras morfosintácticas de la lengua: número aceptable de oraciones, estructura adecuada de la oración, enlace correcto de las oraciones, ritmo de las oraciones.
- Formato, mecánica, puntuación, ortografía y legibilidad: correcto formato del texto, elementos de mecánica, ortografía, puntuación, legibilidad.

Una forma rápida de averiguar qué estrategias utilizan nuestros alumnos es preguntarles. La pregunta básica es: ¿Cómo lo haces? Y fue esta precisamente la que originó este problema investigativo. ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje de escritura que emplean nuestros estudiantes y con qué frecuencia las usan?. Con el fin de proporcionar un informe válido para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, se procede a dar respuesta a este problema a través de los siguientes objetivos generales:

- Determinar las estrategias de aprendizaje de escritura que emplea el estudiantado extranjero durante el proceso de enseñanza aprendizaje del español como Segunda lengua y la frecuencia de uso de las mismas.

Materiales y métodos

Tomamos como participantes en nuestra investigación a los 88 estudiantes que conformaron la matrícula general de la preparatoria en el curso 2006-2007, de allí 30 mujeres lo que hacen un 35% del total y 58 hombres para un 65% del total. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 19 y los 22 años. Su procedencia es muy variada: 15 de Antigua, 4 de Barbados, 3 de Brasil, 1 de Cabo Verde, 7 de Dominica, 10 de Granada, 10 de Guinea, 9 de Guyana, 3 de San Vicente, 2 de Sierra Leona y 9 de Surinam. Tienen todos un

interés común que es graduarse en una universidad de Cuba para regresar a sus países como profesionales con un título universitario y así obtener un buen puesto de trabajo, con lo que su economía y la de sus familias mejorará notablemente y conseguirán un gran respeto y prestigio social ante sus coterráneos. La lengua materna del estudiantado en este curso resultó diversa pues tenemos estudiantes de habla portuguesa, francesa y neerlandesa.

Se utilizó una adaptación del Cuestionario (SILL) de R. L Oxford (1989): *Strategy Inventory for Language Learning*. Nueva York, Newbury House, extraído de de Giovanni, A *et al.* (2000). Modalidad de aplicación colectiva. Se trata de una escala Likert que nos indica la frecuencia de uso de estrategias de escritura fundamentalmente, en la cual 1 es nunca, 2 casi nunca, 3 algunas veces, 4 casi siempre y 5 siempre. Evalúa el uso que habitualmente hacen los estudiantes de: once estrategias relacionadas con la memoria, doce estrategias cognitivas, siete estrategias compensatorias, ocho estrategias metacognitivas, seis estrategias afectivas y diez estrategias sociales. (56 ítems). Este instrumento ha sido validado y aplicado en un gran número de investigaciones de este tipo.

Estos resultados, posteriormente, fueron correlacionados aplicando el coeficiente de correlación de Pearson para determinar este coeficiente entre las estrategias de aprendizaje de escritura y el desarrollo de esta habilidad durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua en los estudiantes extranjeros de la preparatoria, en la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.

Los resultados obtenidos se reflejan en los estadísticos descriptivos siguientes.

Resultados y discusión

TABLA 1
Estadísticos descriptivos

		ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LA MEMORIA	ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	ESTRATEGIAS AFECTIVAS	ESTRATEGIAS SOCIALES
N	Válidos	88	88	88	88	88	88
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media	2.75	2.48	2.45	2.08	2.44	2.63
	Mediana	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
	Moda	2	2	2	2	2	2
	Desv. típ.	.974	.934	.856	1.008	1.143	1.168
	Varianza	.948	.873	.734	1.017	1.307	1.364

Los estadísticos descriptivos nos muestran que las medias aritméticas son bastante próximas para todas las estrategias analizadas, por su parte la moda en todos los casos es 2 que es la puntuación que se refiere en la escala a su escaso uso, o sea, la estrategia no se usa "casi nunca".

Haciendo un análisis más detallado la siguiente tabla nos muestran la frecuencia de uso de cada grupo de estrategias.

TABLE 2
Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de escritura

ESTRATEGIAS / FRECUENCIA	E. RELACIONADAS CON LA MEMORIA	E. COGNITIVA	E. COMPENSATORIA	E. METACOGNITIVA	E. AFECTIVA	E. SOCIALES
<i>Nunca</i>	2.3%	3.4%	1.1%	31.8%	15.9%	8.0%
<i>Casi nunca</i>	48.9%	67.0%	70.5%	39.8%	50.0%	56.8%
<i>Algunas veces</i>	27.3%	13.6%	14.8%	20.5%	18.2%	12.5%
<i>Casi siempre</i>	14.8%	10.2%	9.1%	4.5%	5.7%	10.2%
<i>Siempre</i>	6.8%	5.7%	4.5%	3.4%	10.2%	12.5%

Los resultados obtenidos en el análisis de frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje *relacionadas con la memoria* nos demuestran que el 51,1% de los participantes en la investigación manifiestan que no las usan nunca o casi nunca, o sea, que durante el proceso de escritura no son capaces de agrupar las ideas, asociarlas y colocar palabras nuevas en un contexto, o de escribir frases conocidas en las que aparece la palabra, así como utilizar la memoria fotográfica cuando no recuerdan claramente el significado de las mismas. Todo esto provoca el pobre desarrollo de la habilidad de escritura, como se manifestó en un apartado anterior de este mismo capítulo. Por su parte solo el 21,6% dice emplear siempre o casi siempre este tipo de estrategias.

El resultado nos muestra que el 70,5% de los participantes no las usan nunca o casi nunca los procesos por medio de los cuales se obtienen conocimientos y constituyen modalidades de trabajo intelectual que permiten adquirir, codificar y recuperar la información son las *estrategias cognitivas*. Esto nos indica que no son capaces de razonar, analizar, tomar notas, resumir durante el proceso de escritura en español como segunda lengua, no releen sus escritos para mejorar la redacción y no buscan semejanzas entre su lengua materna y la nueva lengua.

Las estrategias compensatorias son usadas siempre o casi siempre por el 13,6% del estudiantado. Si consideramos que estas estrategias de apoyo tienen un impacto indirecto sobre la información que se ha de aprender y que su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del aprendiz, estamos en presencia de otro aspecto que incide negativamente en el desarrollo de la habilidad que se analiza, ya que el 71,6% no las usa nunca o casi nunca.

Coincidiendo con el análisis anterior tenemos que el 71,6% del estudiantado no usa nunca o casi nunca las estrategias que constituyen mediciones sobre los procesos de cognición o auto administración del aprendizaje por medio de planeación, monitoreo y evaluación. El estudiante no planea su aprendizaje y no le confiere prioridad a ciertos aspectos de la lengua para fijarse sus metas. Por lo tanto, durante el proceso de escritura no presta la debida atención, no planifica las tareas, no está acostumbrado a monitorear sus errores para ser consciente de ellos.

Aquellas estrategias que se relacionan con la actitud que muestran los aprendices hacia la lengua extranjera sus hablantes y sus culturas y les permiten exponerse a la nueva lengua, como son: reducir la ansiedad, darse aliento, recompensarse y auto motivarse, o sea, *las estrategias afectivas*, son empleadas con frecuencia por el 17,9% del estudiantado mientras que el 65,9% plantea que no las emplean nunca o casi nunca.

Otro dato desalentador es el que nos muestra que el 64,8% del estudiantado no usa nunca o casi nunca las estrategias sociales, que son las que le permiten exponerse a la nueva lengua, ayudándolo en el proceso de práctica. El cooperar con los compañeros, hacer preguntas, trabajar con uno o más compañeros para obtener retroalimentación y pedir a un compañero que corrija sus errores, son estrategias que les permiten desarrollar las destrezas durante el proceso de aprendizaje de una nueva lengua y estas son usadas con frecuencia solo por el 22,7% de los participantes.

Del análisis general de los datos se desprende que en los participantes de nuestra investigación estas estrategias, de forma general, presentan una frecuencia de uso extremadamente baja para el logro de nuestros propósitos como docentes. Observemos que la frecuencia de uso que mayores valores, en porcentaje, presenta es la que expresa que **casi nunca** emplean estas estrategias, seguida por la frecuencia que expresa que **algunas veces** las emplean. Las estrategias más usadas por los estudiantes y sus valores no son nada alentadores: las estrategias sociales son siempre empleadas por un 12,5% de los participantes, seguidas de las afectivas que son empleadas siempre por un 10,2%.

Desde un punto de vista general se concluye, con los datos obtenidos, el poco uso de todas las estrategias de aprendizaje: ninguna es usada "siempre" ni "casi siempre" por nuestra población. Los estudiantes observados no hacen uso habitual de estrategias de aprendizaje de escritura. Consideramos que las estrategias se aprenden a base de practicarlas, por lo tanto tendremos que ofrecerles a nuestros alumnos oportunidades y actividades para explorar y practicar nuevas estrategias. Si tenemos en cuenta que estas son especialmente importantes para el aprendizaje ya que constituyen herramientas para el desarrollo de las competencias comunicativas básicas, aconsejamos que estos resultados sean usados para el planteamiento de un plan de intervención tendiente a desarrollar en el alumno habilidades cognitivas y metacognitivas.

Conclusiones

- La poca frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de escritura hacen que esta habilidad no alcance niveles de desarrollo aceptables durante el curso de preparatoria en el idioma español como segunda lengua.
- Los resultados anteriores son una de las causas de los bajos niveles de desarrollo alcanzados en la habilidad de escritura que han sido comprobados con los resultados obtenidos en pruebas escritas aplicadas por el profesorado de español a este mismo grupo de estudiantes.

Recomendaciones

Las consideraciones aquí expuestas pueden ser de utilidad para la enseñanza no sólo del idioma español, sino también de otras lenguas extranjeras. A continuación brindamos algunas recomendaciones que pueden ser de utilidad a los docentes.

- Profundice en el estudio de un amplio rango de estrategias, no sólo las cognitivas y meta cognitivas.
- Analice la efectividad de las estrategias particulares que emplean sus estudiantes y considere cuáles son más útiles para cuál tipo de tarea.
- Entrénelos en organizar el uso de las estrategias de forma sistemática y combinada.
- Ayúdelos a comprender que es más importante el uso organizado y razonado de las estrategias que la sola frecuencia de uso de las mismas.
- Brinde la suficiente práctica para transferir las estrategias a nuevas situaciones y tareas. Integre el entrenamiento en sus actividades docentes regulares.

Bibliografía

- ALONSO, G. C. (1992): *Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tomo I. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- ALONSO TAPIA, J. (1993): *Motivación y aprendizaje en el aula*. Santillana. Madrid.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M. (1992): *La escuela en la vida*. La Habana: colección Educación y Desarrollo, Cuba.
- (1999): "Pedagogía y Didáctica". Ponencia presentada a Pedagogía 99. La Habana. Cuba
- (1996): *Hacia una escuela de excelencia*. Editorial Academia. Cuba
- ÁLVAREZ, C.; SIERRA, V. (1999): *La investigación científica en la sociedad del conocimiento*. Soporte electrónico.
- APODAKA, P. y otros (1990): "Experiencia evaluativa en el U.P.V/E.H.U.: consideraciones entorno a la puesta en marcha de un proyecto", en: *Revista Española de Pedagogía*, 186, pp. 327-336.
- BENNET, N. (1979): *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- BIGGS, J. B. (1987): *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BUENDÍA, L. (1985): *Estilo cognitivo y Lectura*, *Cuestiones Pedagógicas*, 4, pp. 23-31.
- : "Progreso académico en función del profesor/a", en: *Revista de Investigación Educativa*, 3 (5), pp. 25-33.
- (1996): "Investigación sobre evaluación educativa", en: *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), pp. 5-25.
- BUENDÍA, L. y SALMERÓN, H. (1994): "Construcción de pruebas criterios de aula", en: *Revista de Investigación Educativa*, 23, pp. 405-411.
- CANO, F., y JUSTICIA, F. (1988): "Las estrategias de aprendizaje: Estado de la cuestión", en: *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 2, pp. 89-106.
- CASAR ESPINO, Liliana: *La aplicación de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza del inglés*. CEPES. Universidad de La Habana, Cuba.
- CASSANY, D. (1995): *La cocina de la escritura*, Anagrama. Barcelona.
- (1989): *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona
- (1995): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", en: *Comunicación, lenguaje y educación*. Paidós. Barcelona

- (1993): "Reparar la escritura", en: *Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó. Barcelona.
- CASSANY, D., y otros (1994): *Enseñar lenguas*. Graó. Barcelona.
- CASSANY, D.; FAULÍ, J.; MCDOWELL, J., y ROCA, O. Cop d'ull. (1987): *Textos i exercicis per a la comprensió lectora i l'expressió escrita*. Edicions 62. Barcelona.
- CASTELLÀ, J. M. (1996): *Las tipologías textuales y la Didáctica de la lengua*. Arcos. España
- CANDLIN, C. N. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", en: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8. España.
- PÉREZ CABANÍ, M. (1995): "Cómo y por qué enseñar y aprender estrategias de aprendizaje en la educación universitaria", *Informe a la III Jornada de Infancia y Aprendizaje*, Madrid.
- RODRÍGUEZ RUIZ, M., y GARCÍA MERÁS, E. (2004): *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*. Educación, Cuba.
- SALAS S. Raúl (2005): "Enfoques y Estrategias de Aprendizajes en Estudiantes Universitarios. Estudio de un caso", en: *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- SALIM, Raquel (2004): *El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tucumán. Argentina.
- TENA, Pedro (2000): "La escritura en las clases de español lengua extranjera: reflexiones", en: *Espéculo. Revista de estudios literarios*. España.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2004): *Escritura y cultura: la retórica contrastiva*, Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Departamento de Didáctica. España.
- VYGOTSKY, L. (1934): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- WILLIAMS, M., y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. (Ed. or. 1997), Cambridge University Press, Madrid.
- WHITE, R., y ARNDT, V. (1991): *Process writing*. New York: Longman.
- ZAYAS, F. (1993): *El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Paidós. España.