



Wilson Enrique Genao*

La escritura por proceso para mejorar la producción de ensayos expositivos académicos en la asignatura Historia de las Ideas Políticas

Process writing to improve academic expository essays in the subject History of Political Ideas

Recibido: 13-06-2014
Aprobado: 26-08-2014

Resumen

Este trabajo consiste en una investigación sobre la implementación del enfoque de la escritura por proceso como un mecanismo posible para mejorar la producción de ensayos expositivos académicos. La investigación se sustenta en la visión de la lectura y la escritura como prácticas sociales donde se ponen en juego distintas actividades cognitivas y que incluye tres procesos básicos que interactúan entre sí: la planificación, la textualización y la revisión. En el artículo se desarrolla el proceso llevado a cabo en el marco del Diplomado en Lectura y Escritura a través del Currículo en el Nivel Superior, para la implementación de las estrategias que posibilitaron impactar favorablemente en el desempeño académico de los participantes en la asignatura de Historia de las Ideas Políticas.

Abstract

This thesis is an investigation into the implementation of the process writing approach as a way to improve the production of academic expository writing. The research was based on the view of reading and writing as social practices in which come into play different cognitive activities and that it includes three basic processes that interact with each other: planning, textualization and review. In this article the process undertaken in the course "Reading and Writing Across the Curriculum in Higher Education", to implement strategies that enabled a favorable impact on the academic performance of participants in the subject of History of Political Ideas.

Palabras claves

lectura y escritura a través del currículo; investigación acción; estrategias de aprendizaje; escritura por proceso; ensayo expositivo.

Keywords

reading and writing across the curriculum; action research; learning strategies; process writing; expository essay.

***Wilson Enrique Genao:** Magíster en Historia Aplicada a la Educación en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Licenciado en Filosofía y Humanidades en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Diplomado en Pedagogía Universitaria en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM). Profesor a tiempo completo del Departamento de Teología y Humanidades del Campus Santo Tomás de Aquino. Para contactar al autor: wil_enri53@hotmail.com

Construcción de la pregunta

Las debilidades en el campo de la lectura y la escritura en el nivel superior constituyen uno de los retos que la universidad del siglo XXI tiene que afrontar. Esta situación presupone la necesidad de todo educador, no solo de estar supeditado a su labor docente en el aula, sino también la de tomar en cuenta la importancia del trabajo de investigación permanente con sus propios estudiantes, con la finalidad de lograr un mayor y mejor conocimiento del fenómeno educativo que permita aplicar adecuadamente estrategias que conduzcan a superar exitosamente las debilidades que presentan los alumnos.

En la Pontificia Universidad Católica y Maestra (PUCMM) y en los demás centros de educación superior los estudiantes, independientemente de su formación y del semestre que cursen, para adueñarse del saber disciplinar necesitan desarrollar estrategias de procesamiento de la información y se ven enfrentados a la producción de textos escritos como es el ensayo.

Sin embargo, el manejo de la lengua escrita por parte de ellos refleja una serie de dificultades y limitaciones que obstaculizan su desempeño y comprometen su éxito en los estudios. La experiencia en las diferentes asignaturas impartidas, en las cuales los alumnos tienen que producir textos académicos, confirman esas debilidades. A su vez en el profesorado existen debilidades en el empleo de estrategias didácticas de lectura y escritura que impacten de forma significativa en el estudiante. Esta realidad implica dos necesidades básicas: la formación continua y el repensar la práctica docente. El sondeo realizado al profesorado en el año 2009 por el Centro de Desarrollo Profesional de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra sobre las prácticas de lectura y escritura confirma esas necesidades. El sondeo concluyó afirmando la necesidad de que el profesorado “se involucre en una trayectoria continua de formación, de manera que, con ayuda, le sea posible armonizar la claridad con que asumen sus expectativas de enseñanza con una convincente riqueza de logros en el aprendizaje del estudiantado.” (Centro de Desarrollo Profesional, 2009, pp.36-39).

Reflexionando sobre las debilidades en el manejo de la escritura, la práctica docente y la formación en el contexto del Diplomado en Alfabetización Académica surgió la inquietud de cómo impactar positivamente en los alumnos para que puedan producir textos académicos de mayor calidad. Dicha inquietud motivó a plantearse las siguientes preguntas: ¿La escritura como proceso puede ser un mecanismo eficaz para la superación de las debilidades en la producción escrita de textos académicos? ¿Qué otras estrategias cognitivas pueden implementarse que favorezcan el adueñarse del saber disciplinar y el procesamiento de la información?

Indagando sobre posibles estudios con esta temática a nivel internacional y nacional se pudo constatar que en el plano internacional existen experiencias de este tipo relatadas en el libro *El semillero de la escritura*, en el que aparece un trabajo que lleva como título: *Andamiajes para el proceso de escritura de textos académicos. Análisis de dos experiencias*. A su vez, Paula Carlino tiene varios trabajos en los cuales desarrolla este enfoque como son: *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, *Alfabetización Académica diez años después*; *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Además de los textos de Carlino en Argentina, existe una gran producción de investigaciones con esta temática como son aquellas que surgieron de las primeras jornadas sobre “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias”, realizadas en la Universidad de Luján, en junio de 2001, donde se presentaron los trabajos de Marta Marucco, *La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria*; Alicia Vázquez, *Tareas de escritura y aprendizaje en la universidad*, María Adelaida Benvegnú, María Laura Galaburri, Rosana Pasquale y María Ignacia Dorronzoro, *La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica*.

En Colombia, La Universidad del Valle publicó un trabajo que aborda este tipo de experiencias compilado por María Cristina Martínez, *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuestas de intervención pedagógica*.

En el caso de la República Dominicana, existen pocas publicaciones que trabajen adecuadamente la escritura como proceso. En el caso concreto de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, con respecto al tema en cuestión, en el Departamento de Estudios Teológicos y Humanidades no existen investigaciones que trabajen la problemática que se intenta abordar en este proceso de investigación acción.

La bibliografía consultada para fundamentar teóricamente la investigación, ha reflejado el cambio de paradigma a la hora de entender cómo se escribe un texto. Hasta los años setenta se concebía la composición escrita como un proceso lineal, constituido por una serie de fases que se sucedían una tras otra unidireccionalmente. La concepción que subyace en la metodología anteriormente expuesta es la consideración del hecho de escribir como una habilidad técnica-instrumental.

A partir de los años ochenta, los modelos cognitivos intentaron explicar los procesos que lleva a cabo el escritor, las operaciones, estrategias y conocimientos que debe poseer, y cómo interactúan entre sí todos estos aspectos durante el acto de escribir. En ese sentido, el ámbito de estudio de la producción del texto escrito como un proceso ha tenido un desarrollo tardío, como lo señala Vázquez (1998).

En las décadas posteriores, “la revisión de las concepciones teóricas por parte de Smith, (1982), Tierney y Pearson, (1983), ha puesto en evidencia el papel del proceso de composición en la expresión escrita” (Castelli & Beke, 2004). Según el modelo cognitivo propuesto por Flower y Hayes (1996) la escritura es considerada un proceso que se apoya en los principios de recursividad y flexibilidad. Es una acción dirigida a la construcción de significados que responden a objetivos retóricos y situaciones particulares. Esta acción incluye tres procesos básicos: “la planificación”, “la traducción o textualización” y “la revisión” que a su vez implican otros procesos como la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones intermedias. Con respecto al modelo tradicional, la diferencia de la propuesta de Flower y Hayes es que en aquel se habla de fases que se desarrollan linealmente, mientras que estos últimos hablan de procesos que interactúan entre sí.

En la misma dirección de Flower y Hayes con respecto a la escritura como un proceso, se realizaron otras investigaciones como las de Scardamalia y Bereiter (1985); Cuervo y Flórez (1992, 1998) y Werner, (2002); que consideran la escritura como un proceso que implica ciertas tareas, como la interpretación, una habilidad compleja con exigencias simultáneas (contenido, propósito y estructura del texto), el reconocimiento de los subprocesos involucrados en la composición de un texto de calidad y la postulación de estrategias para su desarrollo.

El enfoque que siguió la investigación se sustentó en las concepciones teóricas de la escritura como proceso que defienden los autores mencionados, en las que se hace énfasis en los pasos y estrategias que utiliza un escritor al redactar: preescritura, borrador, revisión y edición. Asimismo, en la investigación se retoman aspectos del enfoque cognitivo y del enfoque social (contexto).

El proyecto parte de una perspectiva concreta de lo que es la investigación-acción. Este concepto se sustenta en las características que proponen Kemmis y Mc Taggart (1988) cuyos rasgos reseñamos a continuación:

- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: un espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en las fases del proceso.
- Induce a teorizar sobre la práctica.

- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.

Para dar respuesta a las interrogantes previamente planteadas y fundamentadas teóricamente, se diseñó la investigación cuyo propósito general fue implementar la escritura por proceso para superar las debilidades que poseen los estudiantes en la producción de un ensayo académico de tipo expositivo. A su vez, los objetivos específicos fueron: determinar la capacidad crítica para la elección de un tema adecuado a la demanda; desarrollar la habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de diferentes fuentes; producir un texto explicativo utilizando la estructura y características del ensayo tomando en cuenta las fuentes primarias y el estilo APA para la construcción académica del mismo; evaluar el proceso de producción de manera colaborativa y producir textos académicos con la organización adecuada.

Contextualización

Para llevar a cabo el proceso de investigación acción se escogió la asignatura de Historia de las Ideas Políticas, grupo 002. Esta asignatura tiene tres créditos, con dos horas presenciales y una hora online a través de la plataforma virtual de la Universidad. Se impartió en el período académico de 2013-2014.

Con relación al universo de la población, el grupo en estudio estuvo constituido inicialmente por 18 estudiantes. De esta matrícula inicial, un estudiante no completó el proceso. Estos alumnos, cuyas edades oscilan entre los 19 y 24 años, provenían de colegios privados del área metropolitana de Santo Domingo. La mayor parte de los alumnos previamente habían tomado la asignatura de Español I y II.

Con respecto a las carreras que cursaban, dieciséis eran de Derecho y uno de Administración. La producción del ensayo expositivo por proceso se realizó en parejas, aunque algunos optaron por hacerlo de forma individual.

El proceso comenzó en la última semana de septiembre, cuando se les orientó sobre la selección de los temas del ensayo y abarcó las clases que se desarrollaron en octubre y las cuatro semanas de noviembre, donde se trabajó el grueso del proyecto. Por requerimientos del Departamento, la parte final del ensayo se entregó el día correspondiente al examen final.

Metodología implementada

Para recopilar las evidencias se utilizó el instrumento de recopilación de datos conocido como análisis del contenido de textos escritos, que en el caso particular de esta investigación-acción son los ensayos elaborados por

los estudiantes. El análisis de estos textos se realizó utilizando un instructivo de evaluación que tomaba en cuenta la portada y organización, estructura (introducción, desarrollo, conclusión); tema (relación tema e ideas políticas), el uso de fuentes y normativas y la cohesión junto con los aspectos gramaticales.

En cuanto al proceso realizado, se inició facilitando un listado de temas, los cuales fueron enriquecidos con propuestas de los estudiantes. A partir de la selección de uno de los temas propuestos, los estudiantes tenían que hacer un ensayo explicativo mediante un proceso que implicaba tres entregas.

Como parte de la planificación del ensayo, los estudiantes entregaron un breve informe que contenía: definición del tema escogido, propósitos, relevancia del tema para la asignatura, motivaciones por las cuales eligió el tema y la revisión de la literatura disponible. El informe se realizó bajo el formato de cuestionario en función de preguntas y respuestas. Luego de evaluar el contenido de las respuestas elaboradas por los alumnos se procedió a plantearles las sugerencias y las instrucciones para desarrollar la primera entrega del ensayo.

A partir de la primera entrega que realizaron los alumnos, se elaboró un diagnóstico general que arrojó debilidades puntuales en la producción de un ensayo académico explicativo. El proceso suponía la revisión y reescritura hasta lograr un producto aceptable, para lo cual el estudiante se comprometía a producir un nuevo texto incorporando las observaciones del docente y de los compañeros. Para el cumplimiento de este compromiso, los estudiantes tenían fechas concretas para entregar los trabajos.

La evolución del proceso de producción del ensayo conjugaba el carácter formativo y cualitativo, con el sistema cuantitativo vigente dentro del programa de evaluación de la asignatura. Identificada la problemática, se trató de trabajar las debilidades de los alumnos con respecto a la producción de un texto de la naturaleza en cuestión, y con el propósito de tener un acercamiento teórico a los aspectos que definen un ensayo, se les facilitó el texto “El ensayo”, elaborado por el Departamento de Gramática, Lectura y Escrituras Académicas de la Universidad Sergio Arboleda <http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/ensayos.pdf> y “Guía para la elaboración de un Ensayo Académico” (Universidad La Salle Victoria) http://www.weebly.com/uploads/8/4/4/6/8446807/ensayo_academico_ulsa_act_27sep111.pdf.

Para dar cuenta de la comprensión y apropiación de las lecturas previamente señaladas se les pidió que elaboraran dos mapas conceptuales. El primero para

abarcarse la teoría del ensayo en general y un segundo mapa conceptual, para representar la aplicación de esa teoría a su propio texto en construcción.

Para superar las debilidades que presentaron los estudiantes durante el proceso se implementaron diversas estrategias. Con relación al paratexto, algunos ensayos tenían escasa organización y una ausencia significativa de datos relevantes. Para superarlas, se facilitó un texto con una guía que contenía ejemplos concretos sobre la forma de realizar una portada y se utilizó la técnica de exposición oral para puntualizar esos aspectos.

En relación a la estructura del ensayo, los estudiantes mostraban deficiencias que radicaban en la ausencia de los aspectos constitutivos de un ensayo. Para superar esas deficiencias se facilitaron diversos textos como ejemplos de un ensayo en los cuales los alumnos analizaron, visualizaron y subrayaron la introducción y sus componentes, el desarrollo y las ideas fundamentales y la conclusión. En todo ese proceso el profesor fungió como un acompañante, realizando las observaciones necesarias cuando la situación lo requería.

En cuanto a las fuentes, muchos trabajos exhibían un uso limitado de fuentes primarias y de citas en el texto. La mayor parte de los ensayos no cumplían las normas de referenciación APA. Para trabajar este punto, se les asignó una lectura con las normas de referencia, la cual se socializó durante los encuentros en el aula.

En cuanto a la redacción y a los asuntos gramaticales, muchos textos presentaban una redacción poco coherente y con faltas en la normativa, con deficiencia en lo que concierne a las reglas de acentuación de las palabras agudas, graves y esdrújulas, así como un limitado uso de conectores. Para mejorar estas debilidades, se les presentaron textos con ejemplos concretos de conectores usados adecuadamente, al mismo tiempo que visualizaban ejemplos de textos con una buena redacción. Con respecto a las faltas en las normativas se explicó en el salón de clase las reglas generales de acentuación a partir de ejemplos.

Con respecto a la evaluación del proceso de elaboración del ensayo, se conjugaron aspectos cualitativos con aspectos cuantitativos. La evaluación se realizó integrando a los alumnos, lo que permitió que se sintieran partícipes del proceso de aprehensión de contenidos y no meros asistentes. Siguiendo ese criterio, en la segunda entrega del ensayo se les facilitó a los estudiantes unas rúbricas con criterios claros y precisos, con las que ellos tendrían que evaluar los ensayos de sus compañeros. Luego que los estudiantes realizaran dicho ejercicio, se habilitó un espacio para la socialización de la experiencia.

Con respecto a la evaluación cuantitativa, las tres fases del trabajo tenían un valor asignado de 10 puntos cada entrega.

Resultados de la investigación

Los resultados a nivel cuantitativo mostraron una evolución favorable en la producción de los textos. En la primera entrega del trabajo evaluado con base en diez puntos, un estudiante obtuvo 8.5, tres obtuvieron 8, cuatro alcanzaron 7, tres sacaron 6, cinco ganaron 5 puntos y uno solo obtuvo 3.5.

En la segunda entrega evaluada con base en diez puntos, uno obtuvo 9, dos obtuvieron 8.5, cinco alcanzaron 8, tres lograron alcanzar 7.5, tres sacaron 7, y tres obtuvieron 6 puntos.

Ya en la entrega final del trabajo hubo mejorías en lo cuantitativo, puesto que cinco obtuvieron el total de la nota, nueve alcanzaron 9, dos sacaron 8 y uno obtuvo 7 puntos de diez.

Tercera entrega. Logros alcanzados al final del ensayo

CRITERIOS A LOGRAR COMO RESULTADO FINAL	CANTIDAD DE ALUMNOS QUE LOGRARON ALCANZAR LOS CRITERIOS			
	Totalmente logrado	Medianamente logrado	Débilmente logrado	No logrado
Adecuación (Portada y organización)	17	00	00	00
Estructura (Introducción, desarrollo, conclusión)	12	04	01	00
Tema (Relación tema e ideas políticas)	17	00	00	00
Uso de fuentes y normativas	05	10	02	00
Cohesión, gramaticalidad	12	04	01	00

Partiendo de los resultados descritos anteriormente y evaluando el proceso en general de los ensayos, se puede afirmar que en las etapas llevadas a cabo para la elaboración de ensayos, hubo una evolución favorable que va desde textos débiles a producciones más elaboradas y de calidad.

Con respecto a la portada, inicialmente los trabajos presentaban debilidades, puesto que obviaban datos que eran necesarios; por ejemplo, algunos de estos solo presentaban el nombre del alumno y el nombre de la materia, en otros casos presentaban el nombre del alumno y el trabajo asignado. En algunas producciones se olvidaban del nombre de la institución y de la facultad o del nombre de la asignatura o del proyecto. La mayor parte de los trabajos olvidaban la fecha y la ciudad. Sin embargo, en la asignación final pasaron de trabajos con pocos datos en la portada a una con las características académicas correspondientes.

En cuanto a la estructura del ensayo, el trabajo final refleja una notable mejoría. En las primeras producciones existía una debilidad a la hora de presentar un ensayo estructurado. En muchos casos no se apreciaba un tema delimitado correctamente en la introducción, es decir, no se evidenciaba de forma clara la presentación del tema que quería abordarse. Otras producciones no describían la forma en que se iba a guiar el desarrollo del ensayo, no presentaban justificación ni objetivos claros, por lo cual existían debilidades en cuanto a la explicación de las ideas. Exponían las ideas de un pensador sin transformar ese conocimiento, no matizaban esa información con su interpretación y opiniones personales alrededor del tema en cuestión. En las conclusiones, no se percibía una relación con la introducción ni tampoco existía un cierre del ensayo. Ya en la entrega final, como consecuencia del proceso implementado, se percibe una mayor calidad en la introducción y en el desarrollo del tema, con cumplimiento de los objetivos propuestos, y una conclusión que sintetiza todo lo expuesto.

En relación al tema y su vinculación con las ideas políticas, no hubo grandes dificultades en el proceso, puesto que se les facilitó un listado de posibles temas a trabajar, a la vez de que se les exigió presentar posibles temas a desarrollar que no estuvieran dentro del listado facilitado. Las debilidades se presentaron en la delimitación de temas, puesto que comportaban una visión demasiado general, por ejemplo: *El republicanismo*. Sin embargo, el proceso llevado a cabo permitió que, en la entrega final, los trabajos presentaran un tema delimitado adecuadamente, es decir, con una visión clara de lo que se trabajaría en el ensayo.

En cuanto al uso de fuentes y normativas, hubo debilidades que, en algunos trabajos, estuvieron presentes hasta la última entrega.

Uno de los puntos que necesitó mayor enfoque fue el del uso de las citas. Muchos trabajos no citaban fuentes en el desarrollo completo, a pesar de que la mayoría estaba refiriendo un tema concreto de un pensador. En esta misma línea, hubo debilidades en el uso de fuentes primarias y casos que no citaban ni un texto escrito por los pensadores en que se apoyaban. Algunas veces las citas usadas no eran pertinentes para apoyar las ideas que querían explicar. Pero ya en la entrega final, después de varios procesos de corrección, se notó una mejoría notable en el uso de fuentes primarias para desarrollar sus textos. Sin embargo, la aplicación de la normativa APA se logró medianamente, ya que en algunos trabajos persistieron las debilidades expuestas.

En lo que concierne a la cohesión y la gramaticalidad, hubo una notable mejoría. Al principio, en muchos de los trabajos existían debilidades en la organización de los párrafos. Hubo trabajos que en una página tenían solo un gran párrafo y otros que en una página tenían uno de quince líneas y otro de cinco líneas. En otros casos, la ausencia o mal uso de conectores limitaba la cohesión y coherencia y no permitía el desarrollo lógico de las ideas de los párrafos. El proceso implementado en el aula de la coevaluación, utilizando rúbricas con criterios definidos, demostró que hubo mejoría en estos aspectos presentando en las entregas finales una mejor organización de los párrafos con su idea principal e ideas secundarias, con el uso adecuado de conectores y con un mínimo de faltas en la normativa, lo que permitió mostrar mayor unidad, cohesión y continuidad temática en los textos, logrando así mejorar su calidad y sus calificaciones.

Desde una perspectiva transversal, el proceso de investigación llevado a cabo por los estudiantes para la elaboración de sus ensayos, las estrategias implementadas y los resultados presentados posibilitaron impulsar la capacidad para la elección de un tema de carácter político, facilitó el desarrollo de habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de diferentes fuentes, permitió desarrollar un texto explicativo utilizando la estructura y características del ensayo y logró la evaluación del proceso de producción de manera colaborativa.

Estos resultados donde se muestra una evolución favorable en la producción de un ensayo académico de tipo expositivo y las bondades de la investigación dan cuenta de la pregunta de investigación con respecto a que la escritura como proceso puede ser un mecanismo eficaz para la superación de las debilidades en la producción escrita de textos académicos

Conclusiones

La experiencia del proceso de investigación-acción llevada a cabo con los estudiantes que cursaban la

asignatura Historia de las Ideas Políticas fue enriquecedora en el sentido de que todo proceso de investigación supone a su vez un proceso de aprendizaje. Participar de esta experiencia ha permitido no solo descubrir la riqueza que aporta la posibilidad de vivir y experimentar un proceso de cambio educativo desde las aulas, sino también ampliar los horizontes del quehacer docente.

Con respecto a los resultados de la investigación, estos reflejan que las estrategias puestas en práctica han impactado positivamente en el desempeño de los estudiantes. Siendo la escritura un proceso en el que intervienen actitudes, emociones, estilos y conocimientos propios, no se puede pretender que cada participante haya logrado el mismo grado de desarrollo. Sin embargo, la evolución en la elaboración del ensayo explicativo y la evaluación cualitativa y cuantitativa demuestran que la escritura por proceso es una solución a la problemática que acostumbradamente presentan los alumnos a la hora de producir un texto.

Cabe destacar que las diferentes actividades llevadas a cabo durante el proceso, conforme al objetivo general y los objetivos específicos, permitieron concluir que hay una necesidad de cambio de paradigma y de actitud por parte de los docentes y de los estudiantes. Ese cambio debe darse en el campo de la escritura, para que esta deje de ser vista como una técnica, con una visión unidireccional y pase a ser considerada como un proceso de construcción y reflexión que ayuda a desarrollar el pensamiento y que siempre es perfectible.

En fin, los resultados alcanzados en esta primera experiencia sirven de insumo y de motivación para seguir trabajando con esta metodología por procesos y permite abrir un espacio de reflexión en el contexto en que la PUCMM se aboca a implementar una enseñanza por competencias. Aunque aún queda mucho camino por recorrer para que la experiencia trascienda y se convierta en parte integral de las prácticas de escritura de los estudiantes, podemos afirmar que en la asignatura Historia de las Ideas Políticas, el proyecto impactó favorablemente en el desempeño académico de los participantes.

Referencias

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura*. En Beltrán, J., Bermejo, M. y Prieto, M. D. *Intervención Psicopedagógica*, 51-63. Madrid: Pirámide.
- Castelli, E. & Beke, R. (2004) La escritura: desarrollo de un proceso. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, (3).
- Centro de Desarrollo Profesional. (2009 julio-diciembre). Sondeo al profesorado de la PUCMM sobre las prácticas de lectura y escritura. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, (12), pp. 36-39.
- Cuervo, C. & Flórez, R. (1992). *La escritura como práctica comunicativa adulta*. En Memorias del Congreso Internacional de Lenguaje y Comunicación Humana. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Flower, L. & J. Hayes (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura*.
- Kalman, J. (2005). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46. Perspectivas en torno a la lectura. Extraído el 07 de noviembre de 2013, de: <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*, Barcelona, Laertes.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario. En Leer escribir en la escuela. Lo posible, lo real y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y aprendizaje*. En Tolchinsky, Liliana y Ana Teberosky (Comps.) Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Universidad Sergio Arboleda. Departamento de Gramática, Lectura y Escrituras Académicas disponible en: <http://www.usergioarboleda.edu.co/gramatica/ensayos.pdf>
- Universidad La Salle Victoria, *Guía para la elaboración de un ensayo académico*. Extraído el 01 de octubre de 2013 de: http://www.weebly.com/uploads/8/4/4/6/8446807/ensayo_academico_ulsact_27sep11.pdf
- Vásquez, A. (1998) *La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita*. Recuperado de: www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art.4htm
- Werner, A. (2002). *Producción escrita: proceso continuo desarrollado a través de relaciones interpersonales –La función del tutor–*. Trabajo presentado en el 9º Congreso Nacional de Lingüística, Córdoba.