



LA ESCRITURA DISCIPLINAR GUIADA EN EL AULA UNIVERSITARIA

Victoria Yolanda Villaseñor López
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Prácticas institucionales de acompañamiento.

Tipo de ponencia: Intervención educativa sustentada en investigación.

Resumen:

La *producción de un ensayo académico* que estuvo a cargo de los alumnos del curso *Socialización* (2º semestre) de la Licenciatura en Psicología Educativa, que se ofrece en la UPN Ajusco constituye la intervención diseñada y puesta en práctica desde la lectura y escritura en las disciplinas (sociología, psicología y/o psicología social) según el curso que se impartió de enero a junio de 2019. A lo largo de esta ponencia daremos cuenta tanto del diseño como de la intervención misma desde las etapas explicitadas para cada aprendiz. El contenido de escritura estuvo soportado a su vez, por la lectura de estudio, interpretativa y analítica de varios autores.

Configuramos la tarea compleja de escritura para su enseñanza y aprendizaje a partir de una *Guía* desde la cual se orientó tan puntualmente como nos fue posible cada etapa del proceso. Éste último transcurrió a partir del diseño intencional de tres momentos: desde *planear* lo que se escribiría a la *escritura misma* o *textualización* de las distintas partes del ensayo hasta arribar a la etapa destacada como esencial: la *revisión* recursiva del texto producido a partir de los diversos criterios, explicitados para ello en la *Guía*, según cada fase y a través de un taller para la revisión entre pares del ensayo producido. Finalmente arribaremos a los hallazgos, logros y desafíos de los participantes alumnos y profesora al evaluar tanto las producciones como la intervención misma.

Palabras clave: *Revisión, coherencia semántica global, adecuación, progresión temática, cohesión.*

Introducción

Nuestro tema como lo enunciamos en el título de esta ponencia, a la vez que el problema enfrentado es la *producción de un ensayo académico* a cargo inicialmente de 24 alumnos del curso *Socialización* (2º semestre) de la Licenciatura en Psicología Educativa, Plan 2009 que se ofreció en la UPN Ajusco.

La experiencia de intervención de la que aquí damos cuenta se desarrolló entre febrero y abril de 2019 y la definimos como un *proceso de escritura guiada* que asumió los desafíos de enseñar a escribir a los estudiantes paso a paso un ensayo académico, basándonos en el estudio previo y minucioso de cinco autores cuyas concepciones se pusieron de relieve mediante la lectura analítica.

Nos planteamos los siguientes dos propósitos generales que conciernen a la investigación y a la intervención respectivamente.

- Dar seguimiento, documentar y analizar las prácticas de lectura de estudio y escritura de algunos géneros académicos de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa para modificar y/o ajustar la docencia a la problemática de los alumnos.
- Guiar por medio de una intervención didáctica focalizada y explícita las prácticas de lectura de estudio y escritura de un ensayo académico producido individualmente por los alumnos según las disciplinas especializadas abordadas durante el curso, mismas que conciernen a la profesión para la cual se están formando.

Aun cuando quien escribe tiene previas y diferentes experiencias de docencia universitarias buscando apoyar cada vez mejor a los estudiantes para que desarrollen sus capacidades específicas en la lectura y la escritura académicas, la constatación frecuente que nos lanzan encima la práctica y la realidad es que los desafíos son mayores siempre que las condiciones de los alumnos y tiempos curriculares disponibles para intervenir nos limitan para alcanzar apenas lo necesario y dejan por lograr que los estudiantes continúen poniendo en práctica lo aprendido.

Entonces, los grandes retos de la investigación tanto más como de la intervención consisten en poder mirar más fina y precisamente cada dimensión para actuar explícitamente justo donde radican los problemas más sentidos y hallar los modos propicios de intervenir para transformar de alguna manera, el camino de cada estudiante en aras de su avance, del desarrollo de su competencia académica.

1. Iniciar por la lectura de estudio para conferir contenido a la escritura académica

La intervención se diseñó a partir de explicitar en una *primera etapa* el proceso de la lectura de estudio conforme a cada uno de los contenidos temáticos de cinco capítulos de diferentes autores que discurren en torno a las instancias, conceptos y/u objetivaciones en los procesos de socialización, según el programa prescrito del curso. A saber:

- Berger, 1976: “La sociedad en el hombre”.
- Nateras, 2013: “Socialización”.
- Berger y Luckman, 1994: “La sociedad como realidad subjetiva”.
- Pujal, 2004: “La identidad(el *self*)”.
- Dubet, 2005: “Exclusión social. Exclusión escolar”.

Éste fue el orden en el que se leyeron y analizaron los textos de estudio, pero cada escritor/a podría elegir su propia disposición de autores y contenido (temas y subtemas) de al menos tres lecturas, recomendación hecha debido a la densidad conceptual y extensión de algunos temas y de las concepciones abarcadas.

La lectura de estudio dio paso a la lectura analítica. Ésta a su vez, se conformó de reportes de lectura, fichas textuales, mapas conceptuales en un primer momento y en el segundo, de las recapitulaciones, puesta en común, diálogo y discusiones sobre el contenido de cada capítulo así estudiado durante las sesiones de clase.

2. Aspectos metodológicos de la intervención en el proceso de escritura

Partimos de considerar la escritura del género (ensayo académico) como un proceso que va de iniciar con un *plan* sobre el contenido de lo que se va a escribir a la *puesta en texto* o *textualización* y de ésta, a la *revisión*, (Camps, 2003), dimensión ésta última a la cual dedicamos el mayor tiempo y resolvimos hasta cierto punto a través de un taller de revisión entre pares de las versiones, reelaboración y edición de los borradores hasta llegar a la versión final entregada para la evaluación última de la profesora. Explicamos a continuación cada etapa del proceso seguido.

El enfoque que seguimos para documentar nuestra práctica se basa en la concepción de la investigación-acción cuyos ciclos ayudan a organizar el proceso de intervención o acción docente “a manera de un espiral autorreflexiva” que pasa por observar, reflexionar, analizar y evaluar (Latorre, 2013, p. 39) la práctica propia (o la *acción* docente, en palabras de Latorre, 2013). Se trata del camino que recorreremos someramente en esta ponencia.

De manera resumida, el siguiente cuadro representa la intervención general que se planeó y diseñó para los alumnos del curso *Socialización*.

Tabla 1: Aspectos focalizados de lectura y escritura académicas en el Plan de intervención

CURSO	LECTURA DE ESTUDIO	GÉNEROS ACADÉMICOS FOCALIZADOS
SOCIALIZACIÓN	CENTRADA EN ALGUNOS TEXTOS SOBRE SOCIALIZACIÓN, IDENTIDAD, EXCLUSIÓN, ETC. Y SU REPERCUSIÓN EN LA ESCUELA.	- ENSAYO ACADÉMICO SOBRE SOCIALIZACIÓN, IDENTIDAD Y EXCLUSIÓN (PRIMERA Y SEGUNDA DE TRES PARTES DEL CURSO).
(2º SEMESTRE, LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA)	SE FOCALIZARÁ ESPECIALMENTE LA LECTURA EN TORNO AL ENFOQUE SOCIOCULTURAL (VIGOTSKY) EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN.	- DISEÑO DE UNA PROPUESTA O PROYECTO QUE VINCULE CONCEPTUALMENTE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL AL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN EN UN NIVEL EDUCATIVO (TERCERA Y ÚLTIMA PARTE DEL CURSO).

En este trabajo describimos solamente la dimensión de la lectura de estudio y escritura que conciernen a la primera y segunda partes del curso, focalizadas tales partes para enfrentar la problemática que nos ocupa, a saber, la producción de uno solo de los géneros mencionados en el cuadro: el ensayo académico.

3. El proceso de escritura guiada de un género: el ensayo académico

La vía que adoptamos para propiciar el desarrollo de la escritura del ensayo académico, inicio por definir dicho género (Argudín y Luna 2005) y por orientar a los estudiantes mediante el diseño por parte de la profesora de una *Guía para revisar la escritura* en la que se explicitaron las tres etapas del proceso.

Para orientar a los estudiantes a lo largo y ancho del proceso de escritura, se les explicó durante varias sesiones la relevancia y productos de cada fase: del plan a la revisión. Una vez asumida esa conciencia por parte de los alumnos en el trayecto, hasta donde se pudo constatar con los participantes, se les ofreció una *Guía escrita* que nos permitió orientar explícita y recursivamente cada etapa a través de criterios y tareas a seguir y revisar en cada una de estas fases.

3.1 *Planear lo que se va a escribir*

Esta tarea fue emprendida por los alumnos a partir de la revisión de las cinco lecturas o al menos tres de éstas, cuyos productos fueron específicamente los reportes, resúmenes y/o mapas conceptuales realizados a partir de su estudio. También se tomarían en consideración las notas de clase a través de las cuales fuimos construyendo la lectura analítica y estableciendo la relevancia y reestructuración de las significaciones enfatizadas.

Las tareas especificadas en la etapa de *Planeación* fueron las siguientes:

- Hacer un índice
- Convertirlo en un ESQUEMA para trazar y representar las relaciones entre las concepciones de los distintos autores.

Para esta actividad el aprendiz debía considerar, según los autores estudiados las instancias, conceptos u objetivaciones de la socialización y enfocar su ensayo aterrizándolo en un nivel educativo elegido: primaria, secundaria, bachillerato o universidad.

- Retomar los reportes de lectura, resúmenes o mapas conceptuales realizados al estudiar a los autores.
- Formular para el lector par potencial el propósito del ensayo académico. Para ello había que revisar a Dubet, 2005, p.176.

Revisar a cada autor, asegurándose de atender, al menos los aspectos que se mencionan en la *Guía* impresa para cada estudiante:

- Berger, 1976: “La sociedad en el hombre”: ¿Hay ‘túneles’ de escape?
- Nateras, 2013: “Socialización”: socialización primaria y secundaria (ahí la escuela y nivel educativo), estilos de paternidad, enfoque sociocultural, ZDP (Zona de Desarrollo Próximo).
- Berger y Luckman, 1974: “La sociedad como realidad subjetiva”: Explicar en qué consiste.
- Pujal, 2004: “La identidad” ¿De qué está hecha” (Ver Antología p. 143).
- Dubet, 2005: “Exclusión social. Exclusión escolar”: ¿Cuál de ellas o cómo ambas se focaliza en el ensayo según el nivel educativo elegido?

3.2 La escritura de las distintas partes del ensayo académico

Al escribir el ensayo, cada estudiante debía asegurarse de cubrir las siguientes partes, bajo la especificación de los criterios que se enunciaron en la *Guía*.

Título. Conviene elegirlo durante el desarrollo y al tener la 1ª versión puede replantearse éste. Tratar de que el título atraiga la atención del lector/a par.

Epígrafe . Tomarlo de la canción “Libertad” de Luis Eduardo Aute.

Sumario

Es el índice de los temas/apartados del ensayo, en un párrafo inicial. Por ejemplo:

Introducción. 1. La sociedad en la escuela primaria. 2. El espacio escolar y la socialización secundaria. 3. La dimensión sociocultural en el aprendizaje. 4. La identidad en la escuela. Conclusiones. Bibliografía.

Introducción al ensayo

Se realiza al final, después de haber desarrollado todo el cuerpo y las conclusiones del ensayo. Se plantean a los lectores el propósito y contenido general que ellos apreciarán en el escrito.

Desarrollo o cuerpo

Se presentan al lector/a los temas y apartados incluidos en el plan, según el orden de relación que se trazó en el esquema (Amórtegui Osorio, 2011: ¿Cómo organizar la información?).

Durante el desarrollo del contenido, han de atenderse los siguientes aspectos:

- Uso de subtítulos, párrafos, oraciones.
- Idea principal (sintaxis) que se deriva o explica mediante oraciones (ideas) secundarias.

- Ideas secundarias o derivadas para desarrollar la idea principal.
- Progresión temática (relación entre información dada y la nueva).
- Argumentación y contrargumentación.
- Conceptos, instancias, objetivaciones de la socialización en un nivel educativo.

Conclusión o cierre

Aportar el punto de vista propio a partir de lo estudiado y escrito.

Precisar en qué consiste el nuevo conocimiento propio y que ahora se le aporta al lector/a. Para ello:

- Se asienta el punto de vista propio.
- Se retoman las ideas consideradas relevantes de los autores.
- Relacionar unos autores con otros, para escribir 'lo que pienso' al respecto.

Bibliografía. Seguir el formato APA.

3.3 Los criterios de revisión del ensayo académico

Las categorías contenidas en la *Guía* escrita y sus especificaciones para revisar y editar la versión final del ensayo fueron las siguientes.

Revisión: La primerísima indicación para cada escritor/a fue 'Leer y releer el ensayo para corregirlo antes de darlo al lector/a par' (Cassany, 1993).

Adecuar el ensayo al lector/a par y su contexto.

Considerarlo al abordar el contenido del ensayo, en la introducción, el desarrollo y la conclusión.

Coherencia global del escrito - Silueta del ensayo: Verificar que gráficamente sea semejante a lo siguiente:

TÍTULO
SUMARIO.
EPÍGRAFE.
INTRODUCCIÓN
DESARROLLO CON SUBTÍTULOS DE APARTADOS.
CONCLUSIÓN
BIBLIOGRAFÍA.

Revisar en la Introducción, desarrollo o cuerpo y en la conclusión del ensayo (Creme y Lea, 2000), los siguientes aspectos:

Redacción: Organización de las ideas

Verificar uso del sujeto y predicado-progresión del contenido. Uso de punto y seguido para delimitar las oraciones de un párrafo, punto y aparte al término de cada párrafo (.

Progresión temática

Relación de antecedente -> consecuente, entre lo dicho o información ya dada al lector/a y la nueva información.

Ortografía y uso de signos de puntuación.

- Punto en oraciones dentro del párrafo y al final de éste.
- Coma para enumeración.
- Activar corrector de la computadora.

Uso de organizadores textuales y conectores

Para abrir o introducir un tema, al incorporar los contenidos en el desarrollo del ensayo y al cerrar cada parte de éste, y en las conclusiones últimas del ensayo (Santamaría, 2003).

Respecto a la **Conclusión o cierre del ensayo**:

- Verificar que se ha desarrollado el punto de vista propio a partir de lo estudiado y escrito.
- Corroborar que se ha asentado con claridad en qué consiste el nuevo conocimiento propio y que ahora se le aporta al lector/a (Tamayo Osorio, 2016).

En cuanto a la **Bibliografía**:

- - Revisar que la bibliografía esté en orden alfabético y formato APA:

Apellidos del Autor, Inicial de su nombre o nombres. (Año) Título del capítulo. En *Título del libro*. Lugar: Editorial. Pp. 61-97.

4. Revisión y evaluación del género académico producido

Esbozamos en este apartado los rasgos de los ensayos producidos a partir de la *Guía* diseñada para la planeación, escritura y revisión: desde los trabajos más logrados por los alumnos autores, pasando por los de mediano alcance hasta los que enfrentaron dificultades profundas.

También nos pronunciaremos sobre las causas observadas y sobre las características en los tres niveles de escritura de nuestros aprendices. Los referentes que analizaremos corresponden en todos los casos a las versiones finales según fueron editadas y presentadas por sus autores.

4.1 Sobre los títulos de los ensayos

Considerado el criterio de que tales títulos ‘atrajeran?’ al potencial lector/a, pueden referirse los siguientes:

- “La perspectiva sociológica y la exclusión en el contexto educativo del bachillerato” (Andrea Arjona).
- “La identidad upeniana y la deserción. Un ensayo sobre el estudiante” (Guillermo Pérez).
- “Socialización e identidad en la escuela primaria” (Jesús León).

En los tres casos, los alumnos desarrollaron el contenido de su ensayo respondiendo al título y la instancia de socialización elegida. Los dos primeros autores fueron quienes lograron los mejores ensayos del grupo. Ellos se caracterizaron por realizar todas las lecturas, presentar los productos de éstas en tiempo y forma y asistir al taller de escritura, así como a todas las sesiones mostrando un interés genuino a cuanto se les planteó. Atendieron todos los criterios de la *Guía* conforme a las etapas del proceso de escritura.

4.2 La coherencia global del escrito

Tomamos aquí el caso de Jesús León. Aunque es un alumno brillante, no estuvo en varias sesiones incluidas la mayoría de las dedicadas al taller de revisión de la escritura entre pares. Aun así, presentó un trabajo en el que hace un buen ejercicio de explicación en torno a lo que llamó la identidad ‘enmascarada’ en la escuela primaria, conforme a Pujal, 2004. Sin embargo, la introducción y conclusión fueron bastante truncos, elaboradas con apresuramiento y con escasa revisión propia y sin revisión de sus pares. El desarrollo de su ensayo presenta argumentaciones y puntos de vista propios bien elaborados aun cuando la versión presentada tiene problemas de articulación y progresión entre los temas en el cuerpo del texto, mientras que tanto la introducción como la conclusión requieren reescribirse para cumplir con su función y con los criterios de la guía.

Un caso en contraste con Jesús, es decir, el de la producción de un texto coherente y articulado es el de Andrea Arjona, quien conforme fue desarrollando cada apartado fue elaborando conclusiones preliminares o parciales que le permitieron arribar a conclusiones finales nítidas basadas en la interpretación sólida de las lecturas, en la recapitulación de los apartados escritos y en una argumentación sustentada:

Como conclusión de este primer tema, vemos que tanto la familia como la escuela en el nivel medio superior, son bases fundamentales para los procesos de socialización: aportan una *fuerte construcción de aprendizajes y asimilación cultural* (Arjona, 2019, p. 5).

4.3 La adecuación del ensayo a un lector par

En la *Guía* se solicita explícitamente revisar la adecuación del escrito al lector par (el compañero de grupo) y considerar su posible punto de vista al abordar el contenido a lo largo y ancho del ensayo: de la introducción a la conclusión. Este criterio así perfilado fue al menos poco atendido en el siguiente texto de Guadalupe Cruz:

Este trabajo está adaptado para ti lector, para que puedas adentrarte al tema de socialización e identidad, de cómo esos factores influyen en un estudiante de primaria (Cruz, 2019, p. 3).

La autora oscila a lo largo de su escrito, entre dirigirse casi a manera de un manual al alumno de primaria, alternándolo con otro lector, quizá su par, al abordar concepciones cuya densidad teórica no puede dirigirse al alumno de primaria. Entonces, la zona del destinatario se hizo confusa en ciertos momentos e incoherente en otros.

El problema general que presentó el ensayo de Guadalupe es que no retoma los conceptos básicos por autor que fueron indicados en la *Guía*, además de no dar el crédito en su redacción a lo que son grandes citas textuales. Finalmente, la autora no logra un punto de vista propio. Se advierte la prisa con la que el trabajo fue elaborado pues éste prácticamente se queda a la mitad del camino y arriba solo a una conclusión superficial y pobre. Se nota escasa revisión y autocorrección e igualmente se trasluce que tuvo insignificante retroalimentación o no hizo caso de la revisión de su par.

En contraste, el ensayo de Guillermo sostuvo de inicio a fin una sólida adecuación a su lector par, argumentación precisa y construcción plena del punto de vista propio:

La universidad se vuelve un espacio de experimentación, madurez y sobre todo de socialización para el estudiante. Es donde se experimenta la competencia en su máximo nivel intelectual, pero también el lugar donde se relacionan las personas a un nivel más profundo y solidario (Pérez, 2019, p. 3).

El autor logra diversos aportes aun cuando no siguió la *Guía* de manera estricta. Incorpora a todos los autores desde una interpretación precisa para construir las ideas propias desde aquéllos. Nuestro autor está muy por encima de la medianía del grueso de alumnos no solo de este curso sino de cualquiera de la universidad. Hay que decir que se trata de un estudiante que cursa su segunda licenciatura, habiéndose titulado ya de la primera. Su ingreso a la UPN obedece a un interés auténtico por formarse en el ámbito educativo.

Por razones de espacio nos hemos referido solo a unos cuantos estudiantes de los 24 que originalmente iniciaron el curso. Sin embargo los casos descritos representan los aciertos tanto como algunos logros relevantes y las problemáticas más sentidas de los demás alumnos.

Consideraciones finales y prospectiva

Quizá la primera constatación que podemos hacer, es la relevancia de enseñar la escritura académica a partir del diseño previo e intencionado, desde una planeación donde esbozamos desde los propósitos hasta los aprendizajes esperados a través de las fases de escritura y de explicitar los criterios que orientan cada vez, la secuencia de actividades y tareas.

Luego, explicitar al aprendiz en cada etapa el proceso de escritura y la relevancia de cada momento resultó fundamental para lograr una producción lo más acabada posible, especialmente en la etapa recursiva de la revisión de las distintas versiones hasta arribar a la versión final.

Hasta aquí, parecería que todo es terso y perfectible. Sin embargo el camino se nos mostró en varios casos colmado de incertidumbre, donde la principal dificultad fue lograr que la mayoría de los alumnos siguieran con mediana disciplina todo el proceso. La viabilidad de éste fue evidente en el caso de los alumnos más destacados, quienes se caracterizaron porque realizaron la mayoría de lecturas, hicieron los reportes, resúmenes, mapas conceptuales o fichas de lectura, asistieron a clase y por tanto no perdieron la secuencia y ritmo de las puestas en común, diálogos y discusiones en torno del proceso emprendido tanto con la lectura como con la escritura. Los casos contrarios se pueden inferir de lo ya expresado: alumnos con inasistencias, que dejaron sin realizar lecturas y por tanto carecen de la sistematización de los contenidos discutidos en clase, que no asistieron a todas las sesiones del taller de escritura, revisión y evaluación de ésta entre pares.

Enfrentamos en este sentido, y al mismo tiempo tanto las limitaciones como las posibilidades que nuestro trabajo impulsa: requerimos de manera imprescindible una marcha pareja de aprendiz y profesora: la sincronización de las acciones y tareas de ambos participantes, el compromiso de cada alumnos en la formación de su competencia académica en lectura y escritura de la disciplina en cuestión: las teorías sociológicas y psicológicas de socialización.

Nuestro reto es no quedar aislada en el camino, en soliloquio y alejada de los destinatarios de nuestros esfuerzos, rebasar la paradoja, sumar y consumir esfuerzos para y con los estudiantes. Hasta ahora el saldo es medianamente positivo: nos aporta la sabiduría para seguirlo intentando aun cuando los verdaderos aprendices, los escritores a cuya formación asistimos sean escasos.

Referencias

- Argudín Y. y M. Luna (2005): *Aprender a pensar escribiendo bien. Desarrollo de habilidades para escribir*. México: Trillas.
- Amórtegui Osorio, D. (2011) "¿Cómo organizar la información?" en Ortiz Fonseca, M. *Competencias comunicativas en el aula universitaria*. Colombia: Editorial Universidad del Rosario.
- Berger, L.P. (1976) La perspectiva sociológica: La sociedad en el hombre. En *Introducción a la sociología*. México: Limusa. Pp. 133-171.
- Berger L.P. y Luckman, T. (1994) La sociedad como realidad subjetiva. En *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires:

Amorrotu. Pp. 162-183.

Camps, A. (2003) Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En Camps, A. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó. Pp. 13-31.

Camps, A. (2001) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. *Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, Daniel (1993) *Reparar la escritura*. *Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, España: Graó.

Carlino, P. (2004) Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En *Textos y contextos No. 6*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Carlino, P. (2010) “La lectura en el nivel superior”, “Evaluar con la lectura y la escritura” y “Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria” en *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Cremer Ph. y Lea M. (2000) *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.

Dolz, J., Gagnon R., Mosquera S. Y Sánchez, V. (2014) *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona Graó.

Dubet, F. (2005) Exclusión social. Exclusión escolar. En Luengo, J (comp.) *Paradigmas de gobernanza y exclusión social en la educación*. *Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. México: Pomares. Pp. 93-106.

Latorre, A. (2013) El proyecto de investigación acción y La observación de la acción. En *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Nateras, (2013) Socialización. En Arciga S., Juárez, J. y Mendoza, J. (coords.) *Introducción a la Psicología social*. México: M.A. Porrúa/UAM-Iztapalapa. Pp. 51-87.

Pujal, M. (2004) La identidad (el *self*). En Ibañez, T. (coord.) *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOB. Pp. 93-138.

Santamaría J. (2003) Escribir textos argumentativos. Una secuencia didáctica. En Camps, A. (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó. Pp. 124-126.

Tamayo Osorio, S. (2016) Argumentar y escribir. ¡Un proyecto de producción textual que convence! En *Discursos, saberes y prácticas de lenguaje en el aula. Análisis de cinco propuestas didácticas*. Bogotá: Editorial Kimprés.