



Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Secretaría de Educación

JORNADAS VIRTUALES

en el
Instituto Superior del Profesorado
Dr. Joaquín V. González



Escritura en Proceso en la Clase de Inglés

Un desafío de todos, pues... el que quiere puede

Autora:

Prof. Carina M. Grisolia

Colegio Nacional Superior - E.E.M. N° 4

Chacabuco

Buenos Aires

Septiembre de 2006

Resumen

Esta experiencia áulica pretende realizar una contribución metodológica a la práctica de la enseñanza del Inglés en el nivel Polimodal a través de la utilización de la *investigación-acción* (IA) en el aula como herramienta de desarrollo profesional de los docentes. Para ello, se presenta la definición de IA primero, y luego se desarrollan los beneficios de la misma. Posteriormente, se analizan las etapas que intervienen en el proceso de investigación-acción, y finalmente, se hace referencia a su validez y confiabilidad. Para concluir, se expone una experiencia llevada a cabo en el aula cuyo objetivo es ayudar a los alumnos a mejorar su competencia de escritura en la lengua extranjera, quienes finalmente publican sus trabajos haciendo uso de las TICs. Se conjugan así, tres elementos muy importantes en el proceso de enseñanza: el *desarrollo profesional* por parte del docente, el aprendizaje de *estrategias de escritura* por parte del alumnado y la *utilización de las TICs* por parte de ambos.

Índice de contenidos

- 1. Introducción**
- 2. Marco Teórico**
 - 2.1. Qué es la IA**
 - 2.2. Por qué la IA en el aula**
 - 2.3. Etapas en el ciclo de la IA**
 - 2.4. De la validez y la confiabilidad de la IA**

2.5. El uso de la Tecnología

3. La Experiencia

3.1. Los alumnos

3.2. El plan de acción

4. Conclusión

5. Referencias

1. Introducción

Professional Development as “an integral part of current efforts to transform and revitalize education” Dilworth, M. & Imig, D. (1995)

La enseñanza de la Lengua Extranjera es un campo que está constantemente en cambio. Los docentes hemos estado buscando “*el método*” para enseñar la lengua durante décadas... pero aún no lo hemos encontrado. ¿Lo conseguiremos alguna vez?

Ciertamente, lo que el docente hace en el aula no está determinado solamente por la metodología que intenta usar o seguir. Existen otros muchos factores complejos en diferentes formas. En mi caso particular, la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera, en las aulas del interior de la provincia de Buenos Aires, no es tarea sencilla. Más aún, cuando los docentes no tenemos posibilidades concretas de desarrollo profesional.

Pero, ¿cómo se alcanza ésto entonces? Desarrollando, justamente, una *actitud exploratoria* hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje que implica la utilización de nuevos métodos, técnicas, actividades y, a su vez, *reflexionando* sobre su efectividad para promover los cambios necesarios en nuestros hábitos de enseñanza. Así, pues, el desarrollo docente tiene mucho que ver con el desarrollo de una *actitud positiva* hacia la actividad de enseñanza propiamente dicha y hacia nosotros mismos como docentes.

Cabe añadir, que los docentes podemos desarrollarnos más aún tomando conciencia de nuestras propias fortalezas y de nuestras propias debilidades en el proceso de enseñanza. Si bien, la conciencia no es suficiente en sí misma, es sin lugar a dudas, el punto de inicio. Tan pronto tomemos conciencia de las posibilidades reales de mejorar nuestra tarea en el aula, estaremos ante la oportunidad de desarrollarnos profesionalmente.

Así, partiendo de mi particular interés por incursionar en el desarrollo profesional docente, me es grato compartir con ustedes una experiencia de aula a través del presente artículo, mostrando las posibilidades que para ello brinda la *investigación-acción* en el nivel Polimodal y tratantando de lograr pues, algunos de los grandes desafíos de la Educación en el siglo XXI.

2. Marco Teórico (Grisolía & Serra, sin publicar)¹

2. 1. Qué es la IA

¹ Junto a mi colega M. Serra hemos redactado un artículo sobre la investigación-acción el cual está en proceso de publicación. El marco teórico del presente trabajo está tomado de dicho artículo, excepto el apartado 2.5. Por ello, agradezco a mi colega su gentileza por permitirme compartirlo.

La investigación-acción se refiere a la investigación que lleva a cabo el docente en el aula para resolver algún problema de enseñanza. De acuerdo con Richards & Farrell (2005), el término *investigación-acción* hace referencia a dos dimensiones de la actividad. Por un lado, la palabra *investigación* se refiere al enfoque sistemático para investigar y recolectar información tendiente a echar luz a un problema que posibilitará mejorar la práctica áulica. Por otro lado, la palabra *acción* se refiere, en efecto, a la acción práctica que se realiza para resolver dicho problema.

Podemos convenir que la característica principal de la IA es ayudar al docente a resolver un problema detectado dentro del aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución educativa. Esta investigación se lleva a cabo durante el dictado normal de clase.

2. 2. Por qué la investigación-acción en el aula

Desde la perspectiva de un profesional *reflexivo*, autónomo, crítico y transformativo, el docente hace uso de competencias investigativas tales como la observación, la descripción, la experimentación, la implementación de un determinado plan de acción con el objetivo de mejorar su propia acción docente. Wallace (1991) propone un proceso de reflexión sobre la práctica profesional denominado *espiral reflexiva*.

De acuerdo con Argyris & Schön (1974), para que las prácticas reflexivas sean efectivas, los docentes deben confrontar sus creencias con sus teorías en uso a través de la *reflexión*. Así, *reflexión*, se entiende como un camino efectivo que promueve el *desarrollo profesional*.

Wallace (1996) relaciona la *espiral reflexiva* con la *investigación-acción*. En este sentido la espiral reflexiva consiste en un proceso durante el cual el educador identifica y observa una situación problemática, reflexiona, plantea y ejecuta un plan de acción con el fin de producir cambios y mejoras, registra los resultados y vuelve a observar para iniciar un nuevo recorrido cíclico de investigación que lleva al mejoramiento continuo. Lo descrito con anterioridad es posible debido a que el fin de la *investigación-acción* es permitir a los educadores *comprender* para *mejorar* la realidad áulica, la cual es, en efecto, comprensible, investigable y transformable.

Según Richards & Nunan (1990), la IA contribuye al *desarrollo profesional* alentando a los docentes a convertirse en investigadores en sus propias aulas.

En palabras de Wallace (1998), lo importante es ayudar al docente a continuar su desarrollo profesional “utilizando IA como herramienta” durante ese proceso. El mismo autor asegura que la IA “focaliza en la práctica profesional individual o colaborativa” y que su función es “facilitar la *espiral reflexiva*”, por consiguiente, constituyendo un método efectivo de desarrollo profesional.

Según Richards (1996), la IA tiene que ver con la “implementación de un plan de acción diseñado para producir cambios en algunos aspectos de la práctica docente y con el siguiente monitoreo de los efectos de dicha innovación”. IA consiste en la toma de una serie de decisiones en espiral que se basan en ciclos repetitivos de análisis, reconocimiento de una problemática, reconceptualización de dicho problema,

planificación, puesta en práctica de un plan de acción y la evaluación de la efectividad de dicha acción.

2. 3. Etapas en el ciclo de la IA

a. Identificación del problema

En esta etapa el docente identifica una situación problemática importante en el aula que desea solucionar. Actualmente, no es difícil para los docentes encontrar problemas y/o necesidades que merecen ser resueltas para promover un eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje.

b. Investigación preliminar

En esta etapa el docente-investigador define con mayor precisión el tema a investigar puesto que trata de develar las causas subyacentes del problema. Es decir, analiza la naturaleza, supuestos y consecuencias del mismo para poder arribar a la posible solución. Esto permite una reformulación de dicho problema desde una perspectiva crítica y reflexiva tendientes a formular una hipótesis de solución.

c. Hipótesis

Ciertamente, el análisis profundo del problema arroja una hipótesis (o varias) que posibilita la acción para poder explicar y, consecuentemente, resolver el problema.

d. Plan de acción

Luego de la recolección de la información y de su posterior categorización, el docente elabora el plan de acción a implementar. Esta acción es una acción observada en el sentido que registra datos que se utilizarán en una reflexión posterior. Diarios de docentes y estudiantes, entrevistas, registros de audio, video o fotográficos entre otros pueden ser utilizados como recursos por el educador como instrumentos, técnicas y procedimientos durante la implementación del plan de acción.

Es esencial considerar que el plan de acción debe ser entendido en un sentido hipotético, es decir, se implementa una nueva forma de actuar que constituye una innovación con el fin del mejoramiento de la acción docente pero que debe ser sometido permanentemente a reflexión, análisis y evaluación.

Cabe añadir, que el docente investigador puede remitirse a lo que otros investigadores han estudiado sobre el tema, y/o buscar enriquecerse con teorías y estudios que han tratado la misma problemática.

e. Resultado

A partir de la información recolectada en los instrumentos, se realiza la evaluación de los resultados obtenidos a la luz de los objetivos prefijados para el plan de acción. En efecto, se analiza la contribución o no del plan de acción a la resolución de la situación problemática identificada por el docente. En consecuencia, la etapa de la evaluación de resultados es muy importante.

f. Informe

La realización de un informe sobre el proyecto de IA realizado en el aula consiste en un relato en el cual se describe el proceso de investigación según la secuencia en que ocurrió a través del tiempo asumiendo así un formato histórico de gran utilidad en muchas ocasiones. El educador puede luego compartir dicho informe con sus colegas en la institución educativa donde desempeña su función, escribir un artículo o transformarlo en una ponencia. En este caso, mi idea es compartir con ustedes la experiencia áulica a través de las III Jornadas Virtuales.

2. 4. De la validez y la confiabilidad de la IA

La *validez* es un aspecto extremadamente importante de la IA puesto que la investigación debe observar y medir *una* realidad particular y para que la investigación contenga un alto grado de validez, debe, en efecto, medir *esa* realidad y no otra (Wallace 1998).

La *confiabilidad*, por su parte, se refiere a la posibilidad de réplica que tienen los resultados obtenidos. Pero, como sabemos, en las ciencias humanas es muy difícil reproducir las mismas condiciones en las que tuvo lugar la investigación. Por lo tanto, la IA es confiable en tanto y en cuanto se oriente hacia la concordancia interpretativa de los observadores y evaluadores del fenómeno. La confiabilidad será, entonces, *interna* (Wallace 1998).

Sin embargo, muchos docentes investigadores, por tratarse de investigaciones áulicas, preferimos trabajar con otro par de criterios: la *utilidad* (es decir, el docente debe ser capaz de identificar los hallazgos e implementarlos) y la *aceptabilidad* (es decir, la evaluación de los resultados debe ser significativa para aquellos que utilizarán los hallazgos, tanto el docente como sus alumnos) (Murphy 1998).

2.5. El uso de la Tecnología

Como miembros de una sociedad letrada, no podemos concebir nuestra vida sin la escritura puesto que es una herramienta que utilizamos a diario. Pero, el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación – radio, televisión, telefonía, Internet- han hecho relegar la escritura en pos de la oralidad. Sin embargo, no podemos desconocer que el desarrollo tecnológico está produciendo cambios muy significativos en el conjunto de las relaciones sociales.

Entonces, tenemos que replantearnos qué importancia y lugar le vamos a otorgar a la tecnología en nuestras escuelas. Está claro que sólo con la tiza y el pizarrón en el aula no es suficiente hoy. De ahí, en parte, el desinterés de los alumnos por nuestras clases.

Es preciso reconocer que las nuevas tecnologías otorgan beneficios tanto económicos, sociales, pedagógicos y culturales a quienes las utilizan apropiadamente. Sin embargo, en el contexto pedagógico local su impacto sobre la educación no ha sido significativo. Cabe señalar, que los alumnos hacen uso extensivo de las mismas fuera de la escuela. Por esta razón, es una buena idea utilizar las nuevas tecnologías como dispositivo didáctico.

Desde una mirada constructivista, tenemos que contemplar el uso de las TICs como instrumento cognitivo, es decir, *enseñar-aprender* CON las TICs llevando a cabo actividades colaborativas e interdisciplinarias (Marquès Graells 2000).

"Para que las TICs desarrollen todo su potencial de transformación (...) deben integrarse en el aula y convertirse en un instrumento cognitivo capaz de mejorar la inteligencia y potenciar la aventura de aprender" (Beltrán Llera citado en Marquès Graells 2000)

3. La Experiencia

En el diagnóstico inicial, observo que mis alumnos no eran capaces de hilvanar dos frases juntas cuando escribían en inglés estando ya en 3º año del nivel Polimodal. Ante esta alarmante situación decido, inmediatamente, ayudarlos a mejorar sus estrategias de escritura.

Haciendo un brainstorming, descubro que ellos estaban colaborando con un Jardín de Infantes en un Proyecto denominado *"La solidaridad comienza en el corazón"*, por lo que les gustaría escribir historias para contarles a los niños.

Así, pues, partiendo de sus intereses y motivaciones, surge la idea de escribir fairy tales.

En principio, registré cierta resistencia por parte de algunos de ellos, quienes creían que no lo lograrían puesto que no lo habían conseguido en tanto años de estudio. Luego, al ver el entusiasmo de sus compañeros, se animaron.

3. 1. Los alumnos

Los jóvenes con los cuales desarrollé la experiencia en el presente ciclo lectivo, cursan el 3º año 2º división en el Colegio Nacional Superior - E.E.M. Nº 4 de la ciudad de Chacabuco en el noroeste de la provincia de Buenos Aires. Estos estudiantes pertenecen, en su mayoría, a familias de clase media. Todos ellos hablan castellano como lengua materna y comenzaron a aprender Inglés como Lengua Extranjera en cuarto año de la EGB 2, con una carga horaria de dos módulos semanales.

Cabe señalar, que son pocos en número, sólo catorce; de los cuales cinco son varones y nueve son mujeres. Además, ninguno de ellos estudia inglés fuera del contexto escolar.

3. 2. El plan de acción

La idea, entonces, fue ayudar a mis alumnos a mejorar la competencia de escritura para lo cual decido adoptar el enfoque de escritura en proceso (Tribble 1996) (White & Arndt 1991) (Steele undated article) (Homstad & Thorson 1994) (Armendáriz 2000). Por supuesto, basé la metodología de investigación en el ciclo de la I A antes descripto.

a. Identificación del problema

Mis alumnos carecen de estrategias de escritura. Más aún, no han descubierto el placer por escribir.

b. Investigación preliminar

¿Qué está ocurriendo? Observo, en efecto, que mis alumnos presentan serias dificultades cuando escriben individualmente durante las clases y noto, además, que su reacción es dejar de lado los trabajos cuando reciben mi feedback en sus producciones.

c. Hipótesis

Los aprendientes no toman en cuenta mis correcciones y comentarios a sus trabajos escritos. Ciertamente, la escritura es una actividad privada pero con repercusión pública. En principio, los alumnos deben desterrar la idea de que están escribiendo para nosotros, los docentes. Por ello, es fundamental escribir con un propósito. De ahí la idea de escribir los cuentos.

Pero, la gran pregunta fue: ¿cómo enseño/ayudo a mis alumnos a escribir en inglés? La escritura en proceso ¿puede mejorar la competencia de escritura?

d. Plan de acción

Siguiendo los pasos sugeridos por Armendáriz (2000), el primero de ellos fue crear una atmósfera de trabajo cooperativo en el aula, tratando de que los jóvenes compartieran la lengua, ideas, sugerencias y opiniones para que tanto los alumnos fuertes como los más débiles sintieran que tenían algo para aportar.

El segundo paso fue utilizar actividades diseñadas para ayudar a los alumnos en el proceso de *aprender a escribir* opuesta a actividades consistentes en *escribir para aprender* (Tribble 1996). Estas últimas no proveen oportunidades para que los alumnos utilicen la lengua en forma creativa sino que focalizan en la exactitud gramatical por ejemplo.

En tercer lugar, fue importante lograr que los alumnos tomaran conciencia de las características del texto: quién es la audiencia, cuál es el propósito comunicativo, cuánto tendrán que escribir, etc.

En el cuarto paso, participé activamente tratando de “vender” la actividad de escritura, presentándola en forma atractiva. Es decir, los alumnos debían encontrarla interesante, relevante, desafiante y, por sobre todo, útil.

Entonces, animé a los estudiantes a hacer todo tipo de preguntas permitiéndoles también hacer uso de sus libros de texto, diccionarios, carpetas. Investigar en Internet, leer la versión en castellano de los cuentos, etc. Consultar a sus compañeros y a mí también, por supuesto. La idea principal, en este paso, fue que ellos se sintieran relajados. En este sentido, debían pensar que no era una evaluación.

Es vital que los docentes hagamos que nuestros alumnos vean la escritura como un proceso que involucra actividades de pre-escritura, múltiples borradores, revisión del compañero, del docente, edición y evaluación. La *escritura en proceso* se centra en un ciclo de escritura durante el cual el alumno se mueve desde la generación de ideas hasta

la evaluación, pasando por la revisión y edición del texto (Tribble 1996) (White & Arndt 1991) (Seow 2002).

El próximo paso fue la actividad de *pre-escritura*. Los alumnos fueron animados a organizar sus ideas utilizando torbellino de ideas, investigación de materiales, realización de redes o cuadros con el propósito de organizar sus pensamientos. Es aquí donde deciden, además que historias escribir. Se les proveyó feedback tanto a la clase en general como a pequeños grupos.

El sexto paso consistió en la *escritura* propiamente dicha. Los alumnos, como escritores, en cuatro grupos (dos de tres alumnos y dos de cuatro alumnos) produjeron el *primer borrador*. Probablemente comenzaron a escribir las ideas sin prestar demasiada atención a la ortografía o gramática. Focalizaron en el significado de lo que querían transmitir a la audiencia por sobre la forma. Siguiendo a White and Arndt (1991) "... it is through attention to meaning, and not just form, that language – and writing- improve".

En este momento, como docente estuve muy ocupada tratando de ayudarlos en el momento que lo requerían. Dando consejos, sugiriendo, mostrando gran interés en sus producciones. Mientras circulaba por los grupos mi rol fue el de monitor/ facilitador respondiendo inquietudes y ayudando si era necesario.

El paso siguiente fue dar *respuesta* a las producciones. La respuesta interviene entre el borrador y la edición del trabajo. Cabe destacar que juega un rol central en el proceso de escritura. Dicha respuesta la puede brindar tanto el docente como los propios compañeros. En este caso, la corrección fue llevada a cabo mayoritariamente por los compañeros de la siguiente manera:

En primer lugar, los grupos intercambiaron entre sí los borradores con el propósito de hacer sugerencias, brindar ideas, hacer observaciones, correcciones, etc. Esta actividad resultó muy motivadora y efectiva.

En la *escritura cooperativa en grupos*, los miembros del grupo responden como lectores y encuentran valor en la producción de los compañeros, promoviendo de esta manera el desarrollo de las estrategias de escritura (Bryan 1996) (Johnson & Johnson 2005).

Los alumnos re-escribieron su trabajo haciendo uso de las sugerencias de sus pares para producir un segundo borrador. Es preciso remarcar, que la corrección fue hecha por sus propios pares, y solo como último recurso acudieron a mí en busca de ayuda.

Luego repitieron el proceso de intercambio de borradores con otro grupo diferente, para una segunda edición. Finalmente, escribieron la versión final del cuento. Los cuentos producidos fueron: Caperucita Roja, Los Tres Cerditos, Cenicienta y Blancanieves.

Los alumnos, una vez alcanzado el producto final, utilizaron la computadora para tipear cada una de las historias. Colocaron dibujos en las mismas producto de una gran investigación que realizaron en Internet. Finalmente las imprimieron y las compilaron en un booklet el cual donaran a la biblioteca del colegio para que pueda ser utilizado por otros alumnos en el futuro. En breve, lo utilizarán además, para contarles las historias a

los niños del Jardincito, para lo cual, haciendo uso de toda la tecnología disponible, prepararan títeres, grabaciones, filmaciones, posters, etc., etc.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas durante la IA fueron:

- a) Producciones de los alumnos. Recolecté muestras de escritura antes de implementar el plan (Marzo), durante la implementación (Abril) y al final (Mayo).
- b) Diario y entrevistas. Luego de cada clase, cada alumno debía escribir un pequeño párrafo contando su experiencia respecto de la actividad desarrollada en la clase. Además, también fueron entrevistados por mí en pequeños grupos acerca de las actividades desarrolladas en las clases.
Tanto el diario del alumno como las entrevistas fueron llevadas a cabo en castellano para asegurarme de que la información proporcionada fuese exacta y completa.
- c) Como docente investigadora también hice uso de cuadros de observación y toma de notas mientras los alumnos trabajaban colaborativamente en los pequeños grupos. Finalmente, hice un análisis interpretativo de las percepciones de los alumnos y de las observaciones de clase.

e. Resultado

Sería muy extenso presentar los resultados detalladamente. Por lo tanto, resumiendo, el resultado fue realmente asombroso. No solo los alumnos descubrieron, a través del proceso de escritura, que podían efectivamente escribir mejor en inglés, sino que su motivación y gusto por la escritura en la Lengua Extranjera creció marcadamente. Así, a partir de esta experiencia, las clases son altamente satisfactorias y... ya están pensando en algún otro proyecto de escritura para llevar a cabo.

f. Informe

Como docente, considero muy valioso mostrar los resultados de mi actividad áulica y compartirlos con esta comunidad virtual con el propósito de que podamos enriquecernos y mejorar nuestras prácticas.

4. Conclusión

La implementación del ciclo de la *espiral reflexiva* en la acción permite al docente desarrollar competencias investigativas como las de observar, reflexionar, registrar, analizar, preguntar, experimentar, escribir, todas ellas encaminadas a transformar la realidad compleja y cambiante que constituye el aula. Por ello, la aplicación del paradigma de la IA en el aula, contribuirá a que el educador supere las deficiencias detectadas en su práctica docente y por lo tanto, mejore su propio desempeño contribuyendo así al mejoramiento del aprendizaje de sus alumnos. El docente autocrítico, reflexivo y transformativo podrá entonces dar sentido a la relación entre investigación, acción y práctica pedagógica.

Como docentes de Inglés como Lengua Extranjera, sabemos que tradicionalmente, la escritura ha sido tratada con una competencia de apoyo para aprender gramática. Más aún, muchas veces ha sido negada por tratarse de una actividad compleja que requiere mucho tiempo. Sin embargo, el rol de la escritura como medio de comunicación es esencial. Por lo tanto, puedo concluir que la implementación de un enfoque basado en el proceso provee a los alumnos con oportunidades para desarrollar la competencia de escritura necesaria para desenvolverse en la Lengua Extranjera. Ciertamente, como todo proceso, lleva tiempo, esfuerzo y dedicación por parte del docente y de los alumnos.

Por último, los procesos de enseñanza y aprendizaje son básicamente actos comunicativos en los que los alumnos, orientados por los docentes, realizan diversos procesos cognitivos. Para ello, las nuevas tecnologías aportan una enorme potencialidad educativa en la que nos podemos apoyar para lograr una educación centrada en el alumno con el objetivo de que pueda aprender a aprender apostando a la iniciativa, la responsabilidad y el trabajo en equipo. Por otra parte, podemos convenir, que Internet se ha transformado en una gran biblioteca digital tanto para alumnos como para nosotros docentes puesto que, como se manifiesta en este artículo, pude acceder de manera rápida a buena cantidad de bibliografía muy relevante para el desarrollo de mi experiencia.

Para concluir, como resultado de esta experiencia, vemos que se conjugan claramente tres elementos muy importantes en el proceso de enseñanza: el *desarrollo profesional* por parte del docente a través de la I A, el aprendizaje de *estrategias de escritura* por parte del alumnado haciendo uso de la escritura en proceso y la *utilización de las TICs* por parte de ambos para alcanzar un aprendizaje colaborativo.

Así, el que quiere (tanto docentes como alumnos)... puede. Por eso, considero que "The Gate of Change is locked on the INSIDE". (Anónimo)

5. Referencias

Argyris & Schön (1974) citado en Fernández D. *Interactive computer-mediated teacher training: Supporting change in a process of educational reorientation*. UNL. Santa Fe. 2000

Armendáriz, A. (2000): *Process Writing*.

http://www.educ.ar/educar/docentes/l_extranjera/egb3/final.jsp?url=LX_EGB3/LE_03_10P.HTML&area=13&nivel=4&id=109136&tipo=92269&contenido=199 (3 April 2006)

Bryan, L. (1996): Cooperative writing groups in community college. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 40/3: 188-193

Dilworth, M & Imig, D (1995): *Professional Teacher Development and the Reform Agenda*. <http://www.ericdigests.org/1996-1/reform.htm> (7 April 2006)

Grisolía, C. & Serra, M. (sin publicar a la fecha): *La Investigación-Acción como Herramienta de Desarrollo Profesional*.

- Homstad, T. & Thorson, H. (1994): *Writing Theory and Practice in the Second Language Classroom: A Selected Annotated Bibliography*.
http://writing.umn.edu/docs/publications/Homstad_Thorson94.pdf (31 March 2006)
- Johnson, R. & Johnson, D. (2005): *Cooperative Learning*. <http://www.cooperation.org/pages/cl.html#why> (2 April 2006)
- Marquès Graells, P. (2000): *Impacto de las TICs en Educación: Funciones y Limitaciones*.
<http://dewey.uab.es/pmarques/siyedu.htm> (3 April 2006)
- Murphy, D. (1998): *Using Evaluation in Language Education*. Thames Valley University. London.
- Richards, J. (1996): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Series Editor Jack C. Richards. CUP. Cambridge.
- Richards, J. and Farrell, T. (2005): *Professional Development for Language Teachers*. CUP. Cambridge.
- Richards, J. and Nunan, D. (1990): *Second Language Teacher Education*. CUP. Cambridge.
- Steele, V. (undated article): *Product and process writing: A comparison*.
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/write/approaches.shtml> (1 April 2006)
- Seow, A. (2002): *The Writing Process and Process Writing*. In Richards & Renandya (eds): *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Tribble, C. (1996): *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, M. (1991) citado en Nunan, D. *Action Research in Language Education*. En Edge, J. and Richards, K. (eds.). *Teachers Develop Teachers Research papers on classroom research and teacher development*. Heinemann. Oxford.
- Wallace, M. (1996) citado en Fernández D. *Interactive computer-mediated teacher training: Supporting change in a process of educational reorientation*. UNL. Santa Fe. 2000
- Wallace, M. (1998): *Action Research for Language Teachers*. CUP. Cambridge.
- White, R. and Arndt, V. (1991): *Process Writing*. Longman.