



LOS PROCESOS DE TEXTUALIZACIÓN Y REVISIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PARTICIPANTES EN EL DAAAES

Victoria Yolanda Villaseñor López
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

Área temática: Sujetos de la educación.

Línea temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre sus procesos formativos.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

En el marco del diseño y puesta en marcha del *Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior* (DAAAES) en línea de la Universidad Pedagógica Nacional, investigamos y documentamos las experiencias de formación y perspectivas de los estudiantes y tutores que participaron durante 2018 en dicho programa. Nuestro propósito en la investigación aquí reportada fue conocer cuál fue el impacto del material didáctico diseñado para la plataforma del Diplomado en la formación de estudiantes y tutores (pares y docentes) a partir de la implementación de tal material. Delimitamos nuestro foco de atención en torno solamente a los procesos de textualización y revisión de la escritura académica.

El objetivo fundamental del programa consiste en preparar, durante el semestre del DAAAES a estudiantes de licenciatura que en el siguiente periodo realizarán su Servicio Social guiando como tutores pares a estudiantes de nuevo ingreso en sus procesos de lectura y escritura académicas.

En este contexto indagamos y analizamos lo que los participantes en el Diplomado expresaron a través de entrevistas y grupos de discusión en torno a los procesos y estrategias de escritura académica y revisión de la misma conforme al diseño didáctico en el que se estaban formando o se formaron. Dos vertientes nos permiten articular nuestros hallazgos y desafíos: las fracturas y aciertos de la tutoría en escritura y lo que los participantes reconocen como aprendizajes útiles de su experiencia formativa como escritores y como tutores de sus pares en la escritura de textos académicos.

Palabras clave: escritura académica, coherencia global, cohesión y puntuación, revisión de la escritura.

Introducción

A lo largo de 2017, en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco elaboramos colegiadamente con el Cuerpo Académico *Didáctica de la lengua y Alfabetización académica* (integrado por cuatro profesores) el plan de estudios, programas y materiales didácticos para el *Diplomado Acompañamiento para la Alfabetización Académica en Educación Superior* (en adelante DAAAES) que se ofrece desde su inicio a la fecha en línea. El objetivo medular del programa consistió en preparar, durante el semestre del Diplomado a estudiantes de licenciatura que en el siguiente periodo realizarían su Servicio Social acompañando como tutores (a partir de su indispensable formación y experiencia previa en el DAAAES) a estudiantes de nuevo ingreso en sus procesos de lectura y escritura académicas. Tanto el diseño curricular como el de los materiales didácticos realizados por el Cuerpo Académico se abocaron al área de *Alfabetización académica*. Durante el segundo semestre de 2017 inicio la formación de la primera generación en dicho programa.

El propósito de este informe es dar cuenta del seguimiento que se realizó durante 2018 tanto a los estudiantes y tutores de la segunda (febrero a junio) como de la tercera generación (agosto a diciembre) del DAAAES, en torno al *proceso de escritura académica*, particularmente en las *fases de textualización y revisión* de ésta (Cassany, 1998 y Garachana, 2011).

La investigación de estos procesos documenta la perspectiva de los participantes (estudiantes, tutores y profesores) y se realizó para valorar y ahí nuestra *pregunta de investigación*: ¿Cuál fue el impacto que tuvo el material didáctico de escritura académica diseñado para la plataforma del DAAAES en la formación de los participantes? Focalizamos aquí, solo la dimensión de los *procesos de puesta en texto y revisión de la escritura*. Nuestra *hipótesis* es que dicho material didáctico tendría que contribuir a estructurar explícita y conscientemente el procesos de escritura académica de cada aprendiz.

De modo que abordaremos en esta ponencia aquellas categorías que tienen que ver con las concepciones, estrategias y/o recursos de escritura académica, así como con la revisión de ésta.

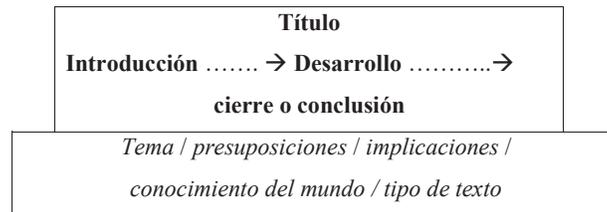
La metodología para documentar nuestro seguimiento consistió en la realización de entrevistas, talleres y grupos de discusión realizados durante el primero y segundo semestres de 2018, tanto a estudiantes como a tutores de la 2ª y 3ª generación del DAAAES.

En cada uno de los aspectos que abordaremos, presentamos primero nuestra concepción y enfoque sobre Alfabetización académica para dar paso a lo que nos dijeron nuestros estudiantes, tutores acompañantes y/o tutores docentes para continuar con un análisis somero de esas experiencias y sus valoraciones.

1. Escribir atendiendo a la coherencia global de un texto académico

En Alfabetización Académica III, Unidad temática 2: Estrategias y recursos de escritura y revisión se propone al aprendiz reconocer el siguiente esquema y explicación a tener en cuenta al escribir un texto académico.

La coherencia semántica global en un escrito académico (Castillo, 2006) depende de asegurar por parte del escritor, el paso progresivo para el lector por cada una de las siguientes partes lógicas del texto:



El propósito de esta actividad al inicio de la Unidad 2 es apoyar al estudiante y/o al tutor para que tenga en mente el esquema global que representa a un texto, su texto académico completo (Creme y Lea, 2000) con el propósito de asegurarse de cubrirlo.

Al respecto, una estudiante del DAAAES comenta lo siguiente:

A mí se me complicó la redacción del texto, dónde tenía que escribir y acomodarlas [acomodar las partes lógicas del escrito], yo sé escribir, sé redactar: lo que voy pensando lo voy escribiendo, escribo libre pero ya a la hora de acomodarlo me costó mucho trabajo (Nancy López).

Precisamente, en el caso de la escritura académica, ésta por definición no puede ser libre y hacia cualquier rumbo que los pensamientos dicten (Argudín y Luna, 2005). Si bien al inicio es bueno escribir ‘conforme se va pensando’, ese contenido ha de reestructurarse para darle su posición lógica antecedente o consecuente en una estructura global (Serafini, 2007). Entonces, lo que Nancy expresa es que no tiene dificultad quizá para iniciar la escritura; otro es el asunto de ‘saber escribir’ un texto académico conforme a los procesos explicitados que aseguran su revisión y coherencia para los lectores.

En el Diplomado se busca guiar al aprendiz hacia la puesta en práctica recursiva de las estrategias y recursos explicitados, puestos en ejercicio. La percepción de Nancy hasta aquí, es la inicial, algo de lo que hay que ir remontando a fuerza de práctica para hacerse un escritor/a competente.

Por esta razón se trató de conminar al aprendiz en los tres cursos de *Alfabetización Académica* a estructurar y revisar sus textos y soportarlos con la lectura de estudio previa. Éste fue un énfasis recurrente, del cual fueron haciéndose cargo los estudiantes con todo y sus desafíos a cuestas:

Me resultó difícil pero a la vez me sirvió demasiado toda la orientación que se nos da en el Diplomado por que el hecho [...] de escribir la idea, elegir el tema, buscar la información hacer un mapa conceptual y poder hacer el tema y subtemas, ligarlos para poder [...] empezar el borrador, el hecho de hacer el borrador se me dificultó demasiado, ¿qué pongo primero: esto o lo otro? [...]” (María Erika Vázquez).

Los momentos que acuden a la memoria de María Erika según su experiencia reciente, se consolidan en lo que ella considera “la orientación que se nos da en el Diplomado”, valorando como positiva su utilidad:

- Escribir la idea,
- Elegir el tema,
- Buscar la información,
- Hacer un mapa conceptual,
- Organizar el tema en subtemas,
- Ligar los temas entre sí,
- Empezar el borrador.

Como se advierte, la estudiante tuvo que tomar decisiones en aras de la pertinencia de su escrito: “¿qué pongo primero: esto o lo otro?”, quizá en cuanto a las expresiones y referencias en éste (Montolío, 2011).

Esa construcción paulatina de la textualización académica halla el momento pertinente según sus recursos de revisión (Garachana, 2011) en la unidad última de *Alfabetización académica III*, por medio de una lista de cotejo con su respectiva consigna y que incluye los siguientes indicadores para orientar al aprendiz *durante* su escritura y a la vez permitirle autoevaluar la coherencia global de su escrito al revisarlo:

1. Incluyes un título.
2. En la introducción precisas el tema del que trata tu texto.
3. Durante el desarrollo vas de la información conocida (lo ya planteada) o presuposiciones a la nueva información.
4. Como escritor/a bosquejas para tu lector/a ciertas referencias mínimas y necesarias sobre la temática.
5. El estilo de tu texto es académico, es decir, empleas un lenguaje formal y el léxico especializado pertinente al tema.
6. Concluyes mediante un buen cierre: una buena recapitulación y su valoración o conclusión.

Al pie de esta lista de cotejo se proporciona la siguiente nota guía que da lugar a la próxima etapa de elaboración y auto revisión de la escritura:

Para lograr paso a paso la coherencia en tus escritos requieres además del esquema general aquí estudiado de recursos de cohesión y puntuación (*Unidad 2 de Alfabetización Académica III*).

Se trata de una dimensión cuya complejidad fuimos desbrozando paso a paso.

2. El desafío de la retroalimentación en la tutoría

A través de las entrevistas pudimos notar el enorme reto que en ciertas situaciones y quizá en la mayoría de las tres generaciones participantes representa la tutoría de manera más recurrente de lo que deseáramos. Cabe precisar que los tutores de los estudiantes del DAAAES de la segunda generación (febrero a junio de 2018) fueron precisamente los alumnos de la primera generación que cursaron el diplomado (agosto de 2017 a enero de 2018) y se formaron desde esa plataforma como tutores pares de los estudiantes de la segunda generación. Nos aseguramos para ello, de que estos tutores habían recorrido mediante las tareas ya resueltas, el proceso en el que ahora sus tutorados participaban.

Localizamos la siguiente versión de un estudiante en torno a la retroalimentación de los tutores:

la retroalimentación de los tutores es muy plana, [aunque] en mi caso si le ponen: faltó esto, me ponen en qué párrafo, me dan 4 o 5 correcciones y ya voy viendo qué pasó (Pedro Sánchez, estudiante).

Pedro parece haber conocido experiencias de tutoría para sus compañeros que contrastan con la suya, pues a él su tutor sí le indica 'qué faltó', le marca párrafos, le 'da 4 a 5 correcciones' que le permiten entender 'qué pasó' en su escritura, cuáles son los retos frente a los que debe aplicarse.

Aquí, otro de los testimonios para analizar el desafío que nos representa la tutoría, cuando ya corre el trabajo de formación con la cuarta generación del diplomado:

El texto expositivo argumentativo ["Resultados de lectura y escritura en educación básica"] que yo hice, igual no fue mucho de mi agrado. Siento que le faltó, pero también me faltó una retroalimentación por parte de mi tutor en donde me dijera, aquí estuviste bien o aquí estuviste mal o pudiste haber usado otro conector u organizador [...] algo así, algo más puntual, observaciones más puntuales en mi texto expositivo (María Erika Vázquez, estudiante).

La ausencia manifiesta de retroalimentación, la fractura de la tutoría expresada por la estudiante se conforma en este inventario inicial de las carencias en la práctica de escritura:

- *Señalamiento de aciertos, orientación cuando los desaciertos:* "aquí estuviste bien o aquí estuviste mal".
- *Orientaciones respecto a la cohesión del texto:* "pudiste haber usado otro conector".
- *Guía respecto a la cohesión:* "pudiste haber usado otro [organizador]".
- *Observaciones precisas en torno al género académico:* "observaciones más puntuales en mi texto expositivo".

El saldo a cuentas de la tutoría aquí inexistente parece fracturar un proceso de avance no solo en la escritura académica de la estudiante, sino además en el proceso de reflexión o metacognitivo que ella realiza a tientas y que pudo encauzarse:

para que yo pudiera identificar mis errores y poder mejorar en un siguiente texto, fue lo que se me dificultó, pero también se me dificultó el hecho de que no hubiera una retroalimentación puntual [para] ver mis errores.

Ayudar a identificar errores puntuales de escritura para → Mejorar en un siguiente texto o versión.

Dificultad igual a carencia de tutoría: es la ecuación simple que se nos revela. Un recorrido inverso, es decir una buena práctica de tutoría abonaría según la misma María Erika en:

Todo lo cual abonaría en la toma de conciencia y la reflexión metalingüística de nuestra aprendiz de escritora que le permitiría nuestro propósito básico: formar escritores autónomos que se han apropiado de los recursos y estrategias de diferentes géneros académicos y que pueden autorregular la textualización y su revisión.

3. Revisar la cohesión y su vínculo con la puntuación

Pese a las dificultades que puede dar y que muy evidentemente da a los estudiantes la ausencia de tutoría, en el diseño didáctico de las unidades, buscamos asegurarnos de que al menos los participantes que pasan por la plataforma Moodle del DAAES encuentren en la progresión de los contenidos respuestas naturales a sus búsquedas y necesidades según cada etapa del proceso de escritura en el que pretendemos guiarlos.

En ese sentido, la unidad 2, de *Alfabetización académica III*, ofrece actividades a través de las cuales los aprendices repasan los componentes de su escritura mediante ejercicios como los siguientes:

- Actividad: Cohesión y puntuación (en la estructura de un párrafo o más).
- Autoevaluación: ¿Identificaste los recursos de cohesión?

Las actividades anteriores nos permitieron pasar, tras los ejercicios pragmáticos de puntuación (Figueras, 2014) a la revisión de la escritura sobre cualquiera de los temas propuestos que se hayan elegido: a) La lectura en la universidad, b) Los géneros académicos, c) Los resultados de lectura y escritura en la educación básica.

- Actividad: Revisa los organizadores textuales y los conectores en tu escrito académico.

El recurso que se ofrece para esta tarea de revisión es una tabla de conectores y organizadores textuales, adaptada de Santamaría (2003) que sigue las tres partes progresivamente presentadas al lector y que conforman la coherencia global del escrito académico: introducción, desarrollo y conclusión.

De tal manera que si la tutoría falla, buscamos asegurarnos de que los estudiantes más dedicados y comprometidos con su formación como escritores hallen por sí mismos los recursos que necesitan para el desarrollo de su competencia académica.

Sabemos que puede ser insuficiente, de hecho siempre lo es, pero continuamos apuntalando el proceso. En esa dirección, elaboramos Guías adicionales para los tutores por cada unidad temática del área de *Alfabetización académica* donde se proporcionan orientaciones para conducir a buen término la tarea del tutor.

Como puede apreciarse, en algún momento María Erika que se topó con la ausencia de retroalimentación por parte de su tutor eventualmente hallaría por sí misma los recursos que requería, aunque quizá tardíamente. Para el tutor que se desee cumplir su cometido la guía es un instrumento de toma de nota y acción precisa. Tal fue el propósito de su diseño, tal es la utilidad que le daría el tutor.

4. La revisión de la escritura académica

Uno de los impactos que tuvo el diplomado entre los participantes fue entender el lugar que tiene la revisión de la escritura académica propia y mirar sus textos desde una óptica autocrítica, por ejemplo ante sus producciones anteriores al DAAAES:

Vuelvo a leer documentos que de repente ya había hecho: [...] cuando los vuelvo a leer digo: "híjole! ¿de verdad esto escribí? aquí la regué, aquí no se entendía la idea, creo que aquí hubiera quedado mejor esto", pero bueno creo que [...] es esta *revisión* [la] que debemos hacer constantemente (Gabriela Ruiz, estudiante).

Otra dimensión de autoaprendizaje consiste en asumir la revisión de los textos producidos como una tarea a realizar sistemáticamente y a lo largo de la vida:

creo que esto es un proceso que tenemos que seguir haciendo de por vida, es decir no porque ya termino el Diplomado y porque ahora voy a ser tutor o voy a tutorar a alguien entonces ya terminó ese proceso, yo creo que este proceso es continuo y es de toda la vida y efectivamente a lo mejor lo que si podemos ir viendo es que de repente hay menos observaciones en eso que escribimos, pero en realidad yo insisto incluso los expertos siguen modificando y siguen dándose cuenta y siguen viendo que hay cosas que se pueden mejorar, que se pueden expresar de una manera mejor (Gabriela Ruíz).

La conclusión de Gabriela es crucial: la escritura siempre es perfectible, un proceso inacabado incluso para los expertos, donde a fuerza del trabajo de revisión, el texto cada vez se nos configura como mejor comunicable, más acabado, cumpliendo mejor sus propósitos.

5. Lo que los estudiantes reconocen como aprendizajes útiles para la escritura

Otro estudiante observa de golpe todo el proceso de escritura en su complejidad, como el trabajo perfectible pero inacabado que es:

Una de las cosas que me dejó muy marcado en el Diplomado, es entender que la escritura no es un proceso terminado, o sea es un proceso perfectivo [perfectible] y que está en constante modificación. Entonces yo creo que sí es muy importante lo que usted [se refiere al tutor docente Francisco Javier Villanueva Badillo] mencionaba de la retroalimentación del tutor acompañante, porque entonces te va a permitir elaborar y volver a entregar tu producto y mejorarlo (Omar Ruiz, estudiante).

El hecho de que un estudiante entienda y llegué a lo que Omar, es uno de los desafíos que tratamos de desbrozar: ayudar a que los alumnos escriban, sin duda es una dimensión central en su formación académica pero que a la vez entiendan que *no hay una sola escritura* (Cassany, 1993 y 1995, Garachana, 2011, Serafini, 2007) sino que debe entrar en juego un *proceso de revisión para mejorarla* (Creme y Lea 2000) y llegar a textos más coherentes, cohesionados, soportados por una estructuración lógica y que digan algo nuevo al lector. Para ir por ese camino es crucial la función del tutor.

Veamos ahora la perspectiva que tuvo sobre los estudiantes que cursaban el diplomado un tutor docente, en torno a la percepción de los procesos y productos de escritura:

hay compañeros *tutorados* que lo que sí hacen es limitarse, generarse cierta incertidumbre de ¿estará bien mi escrito?, ¿no estará bien? Y entonces yo lo veo por ejemplo en los casos donde reportan, pues yo veo un avance, pero y ¿el avance en qué consiste? porque ahora estoy en duda y entonces empiezan a explicar[se] “¡Ah! es que avanzo porque [he] creando”. Ya no me limité a decirle lo que estaba mal sino a cuál es el camino, cómo puedes seguir, o sea al final en el proceso de acompañamiento, en mi experiencia, se va reaprendiendo y se va resignificando eso que se aprendió en los cursos de alfabetización [previos] (Francisco Javier Villanueva, Tutor-acompañante, cursivas nuestras).

A juzgar por la percepción de Francisco en su calidad de tutor acompañante, algunos tutorados se ‘auto limitan’ al ponerse ante la incertidumbre de cara al resultado de sus productos escritos.

Consideramos que esa preocupación cuando llega al aprendiz estaría indicando que ha tomado conciencia de que su texto ha de someterse a una evaluación externa, quizá respecto a su comunicabilidad y propósitos para un determinado lector.

La revisión de la escritura toma la función que promovemos: garantizar al escritor que su textos sea legible para los otros. Habría una preocupación por el destinatario que funciona quizá como pivote para mejorar y adecuar a ese lector potencial el texto que se está escribiendo.

Uno de los principios de la didáctica de la escritura es justamente el de escribir para ser leído: es en ese trayecto que cobra sentido la revisión. De tal manera que la preocupación de un estudiante por la calidad de su escrito es una buena señal de que su competencia como escritor se está desarrollando, incluso al punto de requerir saber, si ha mejorado ‘¿en qué consiste ese avance?’, lo cual lo muestra como autoexigente en sus procesos y probablemente le llevará a la búsqueda de los recursos para sortear sus desafíos, cuando no cuente con alguien que le indique el camino. Se estaría propiciando la autonomía del aprendiz, al menos en el caso que estamos documentando.

Consideraciones finales y prospectiva

Recapitulamos a continuación los aspectos abordados en este informe, realizando las puntualizaciones que juzgamos relevantes a fin de afianzar la mirada en torno al diseño tanto como a las estrategias del Diplomado por lo que refiere al proceso de textualización y revisión de la escritura.

Sobre la coherencia global de un escrito. En el caso de la escritura académica, ésta por definición no puede ser libre, un fluir de pensamientos sin dirección clara, puesto que un texto académico se define por un propósito determinado que le da su razón de ser. Una vez producido, ese contenido ha de revisarse para darle a cada parte su posición lógica antecedente o consecuente en una estructura temática y de significado. La coherencia es una dimensión inevitable que debe seguirse enfatizando en los cursos del DAAAES.

La revisión de la escritura académica. Uno de los impactos aquí documentados que tuvo el Diplomado entre los alumnos participantes fue entender y lograr asumir la función que tiene la *revisión de la escritura académica propia* y por ello, obligarse a revisar sus textos desde las guías y listas de cotejo u otros recursos puestos a su alcance para este fin. Se advierte el compromiso de algunos estudiantes, quizá más pocos de lo que quisiéramos, en asumir la revisión de los textos producidos como una tarea sistemática y se esboza como necesaria no solo durante el diplomado sino “a lo largo de la vida” (Gabriela Ruíz Sandoval).

Lo que los estudiantes reconocen desde el DAAAES como aprendizajes útiles para la escritura. A veces esos aprendizajes se expresaron desde los estudiantes que participaron en el diplomado de manera vaga pero valorándolos en general como “útiles” o que “les han servido”. Otros más caen en cuenta claramente del proceso de escritura en su complejidad, y como un trabajo perfectible pero inacabado, como dirían las concepciones de didáctica de la escritura. A la vez, pretendemos mediante el diseño didáctico desplegado que cada aprendiz entienda y asuma en la práctica que no hay una sola escritura, sino que debe entrar en juego un proceso de revisión para mejorarla con la finalidad en mente de llegar a textos cada vez más coherentes, cohesionados, con una estructuración lógica y temática que diga algo nuevo a sus lectores potenciales.

El desafío de la retroalimentación en la tutoría. A través de las entrevistas pudimos notar el grandísimo desafío que en ciertas situaciones y quizá en la mayoría de las tres generaciones participantes representa la tutoría como problemática recurrente más allá de lo que deseáramos, más bien en sentido inverso de

lo diseñado para la plataforma y de los esfuerzos empeñados. Entendemos que este resultado cuando la tutoría no funciona o se hace muy parcialmente parece fracturar un proceso de avance sobre todo en los estudiantes que más lo requieren, lo cual afecta no solo su escritura académica, sino además el proceso reflexivo o metacognitivo cuya función es propiciar la toma de decisiones y la autonomía del aprendiz. Ante la escasa retroalimentación por parte de un tutor, eventualmente los participantes hallarían por sí mismos los recursos y estrategias de escritura que necesitan.

En tal sentido, habría que revisar el desempeño y compromiso de los estudiantes con su propia formación, así como la puntualidad tanto como la calidad de sus tareas en el DAAAES antes de dejar en sus manos el proceso de acompañamiento de sus pares que lleva consigo la tutoría durante la siguiente etapa: el Servicio Social.

Quedan las siguientes características de la tutoría como muestra de lo que es posible, actividades precisas para desarrollar la escritura de cada aprendiz:

- Apoyar para que los tutorados organicen sus ideas en función de los diferentes géneros.
- Ayudar a que los alumnos vayan construyendo sus propias lógicas de argumentación, explicación, descripción y construcción.

Hemos advertido los desafíos que enfrentan tutores docentes, tutores acompañantes y alumnos que se forman como próximos tutores y trabajarán a su vez desde la experiencia adquirida tanto desde la plataforma del DAAAES como desde la imagen y experiencia que tuvieron desde la tutoría. Precisamente el seguimiento de las etapas de formación en escritura de que aquí hemos dado cuenta, han de contribuir a diferentes metas las cuales tienen que ver con afinar nuestros artefactos didácticos y su puesta en marcha.

Referencias

- Argudín Y. y M. Luna (2005) *Aprender a pensar escribiendo bien. Desarrollo de habilidades para escribir*. México: Trillas.
- Cassany, Daniel (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, España: Graó. (Biblioteca del Aula)
- Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, L. C. (2006) *Plan de Nivelación Académica. Lenguaje*. Colombia: Convenio Universidad del Valle-Alcaldía de Santiago de Cali.
- Cremer Ph. y Lea M. (2000) *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Figueras, C. (2014) Pragmática de la puntuación y nuevas tecnologías. *NORMAS*, N.º 4, pp. 135-160.
- Guía de apoyo: Examen de competencias de la experiencia educativa: lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo*. Área de Formación Básica General. Universidad Veracruzana. Boca del Río, Veracruz.
- Garachana, M. (2011) La revisión. En Montolío E. (Coordinadora), C. Figueras, M. Garachana y M. Santiago *Manual práctico de escritura académica*. Volumen III. Barcelona: Ariel-Planeta.

Montolío E. (2011) "Las expresiones referenciales en el texto académico" Montolío E. (Coordinadora), C. Figueras, M. Garachana y M. Santiago Manual práctico de escritura académica. Volumen III. Barcelona: Ariel-Planeta.

Serafini, M.T. (2007) *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.

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