

# ESTRATEGIAS DE AUTORREVISIÓN EN ESCRITURA ARGUMENTATIVA: UN ESTUDIO CON ALUMNOS DE PEDAGOGÍA<sup>1</sup>

## SELF-REVISION STRATEGIES IN ARGUMENTATIVE WRITING: A STUDY WITH TEACHING STUDENTS

---

STEFFANIE KLOSS

Universidad Andrés Bello, Chile.

steffanie.kloss@unab.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7018-5395>

MÓNICA TAPIA-LADINO

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

mtapia@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0002-0340-2932>

SINDY SAGREDO-ORTIZ

Universidad San Sebastián, Chile.

sindy.sagredo@uss.cl

<https://orcid.org/0000-0002-3564-8988>

### RESUMEN

Los procesos de retroalimentación en escritura han sido profundamente estudiados desde una perspectiva didáctica y correctiva, no obstante, se han centrado escasamente como un recurso de autorregulación del propio escritor. El propósito de este artículo es comprender posibles estrategias y mecanismos, asociados a los procesos de autorrevisión en la escritura y reescritura de un ensayo argumentativo. Se usó un método mixto, la dimensión cuantitativa se realizó a través de la revisión de los escritos de los participantes, mediante una rúbrica analítica; mientras que la dimensión cualitativa-descriptiva se operacionalizó mediante la aplicación de protocolos de pensamiento en voz alta a 16 estudiantes de pedagogía en Lenguaje y Comunicación de dos universidades regionales chilenas. Los

<sup>1</sup> Esta investigación ha sido financiada por el Proyecto Fondecyt de Postdoctorado 3220135 “Los procesos de autorregulación que caracterizan a los estudiantes novatos al usar operadores argumentativos durante la escritura y la revisión de un ensayo académico: estudio empírico en una disciplina de dos universidades regionales” (2022-2025), dirigido por la Dra. Steffanie Kloss.

resultados muestran que la calidad de los textos varía por dimensión, considerando, además, que existe un incremento significativo en la comparación de ambos borradores. Sin embargo, dado que los participantes muestran un manejo incipiente de estrategias de autorregulación y tienden a depender de la validación externa al revisar sus textos, se vuelve necesario incorporar instancias sistemáticas de reflexión metacognitiva en clases de escritura que promuevan la autonomía del estudiantado.

*Palabras clave:* ensayo, escritura, estudiante universitario, revisión de textos.

## ABSTRACT

Feedback processes in writing have been extensively studied from a didactic and corrective perspective; however, they have rarely focused on them as the writer's own mechanisms of self-regulation. The purpose of this article is to understand possible strategies and operations associated with self-revision of argumentative essay writing and rewriting. A mixed method approach was used: the quantitative dimension was achieved through the revision of participants' writings using an analytical rubric. While the qualitative-descriptive dimension was operationalized by applying think-aloud protocols to 16 Language and Communications pedagogy students from two regional Chilean universities. Results show that text quality varies according to dimension, considering that there is a significant increase in the comparison of drafts. However, given that participants demonstrate an incipient grasp of self-regulation strategies and tend to rely on external validation when revising their texts, it becomes necessary to incorporate systematic instances of metacognitive reflection into writing classes which will promote student autonomy.

*Keywords:* essay, writing, university student, text review.

*Recibido: 01/03/2025 Aceptado: 25/05/2025*

## 1. INTRODUCCIÓN

La escritura es una preocupación transversal en los distintos niveles educativos, lo que ha llevado a los docentes a experimentar constantemente con nuevas estrategias para fortalecer esta habilidad. En el ámbito universitario, esta inquietud persiste, pues predomina el enfoque tradicional de la escritura, que, desde una perspectiva de déficit, tiende a resaltar las dificultades de los estudiantes en lugar de valorar sus prácticas vernáculas (Navarro et al., 2021; Ávila Reyes et al., 2021). En este contexto, resulta esencial integrar dichas actividades con el aprendizaje de los géneros académicos que prevalecen en la educación superior, dado que persiste la desconexión entre los géneros académicos establecidos y los conocimientos previos de los estudiantes.

Tradicionalmente, la escritura se ha entendido como un proceso complejo que permite a los estudiantes insertarse de modo adecuado en un contexto especializado. En ese sentido, no solo su conceptualización ha sido discutida, sino también cómo enseñarla y retroalimentarla. Este último aspecto es relevante, porque la implementación de retroalimentación es una tarea que se ha venido practicando hace décadas en la enseñanza de lenguas y aún los resultados son poco contundentes. En primera instancia surgen los estudios de *feedback* correctivo escrito (Pourdana et al., 2021), luego, se avanza hacia una aproximación más sociocultural en el que se consideran también diversas metodologías de aula en las que predomina la revisión entre pares (Aznárez, 2022) y la reflexión en torno a la retroalimentación por parte de los profesores que revisan (Hattie y Clarke, 2020).

Los avances en el estudio de la retroalimentación han conducido progresivamente a la convicción de que su efectividad y productividad dependen, en gran medida, de que esta se produzca en contextos dialógicos y de consenso entre docentes y estudiantes. En esta línea, Carless y Winstone (2020) sostienen que, para aprovechar adecuadamente la retroalimentación, es necesario desarrollar una alfabetización específica en esta práctica, lo que implica contar con conocimientos, experiencia y una disposición activa para guiar a los estudiantes en la interpretación y uso de los comentarios recibidos.

Las prácticas mencionadas anteriormente se relacionan con la orientación con la que se entrega retroalimentación, es decir, el rol del experto es secundario, porque se ocupa de propiciar la reflexión del estudiante para que este sea quien tome decisiones que le permitan mejorar su trabajo (Padilla y López, 2019). De este modo, se ha avanzado en comprender variadas prácticas metodológicas que guían los procesos de escritura de los estudiantes y el rol que desempeñan los docentes como correctores, pero poco se ha explorado respecto a la función que tiene el sujeto en su propio escrito mediante la autorregulación sin la mediación de un experto (Zimmerman y Labuhn, 2012).

Un autor al escribir necesita usar recursos lingüísticos para expresar el origen del saber que incluye en su texto (Hyland, 2012). De cierto modo, debe potenciar su voz autoral, evitar el plagio y desarrollar habilidades críticas para producir y evaluar su escrito. Ahora bien, desarrollar esas habilidades no es tarea sencilla, pues el sujeto debe desarrollar una autorregulación alta, lo que implica tomar decisiones conscientes sobre qué escribe, cómo lo hace y desde dónde va a posicionarse. En ese sentido, indagar el proceso que guía las decisiones más o menos exitosas de un estudiante novato cuando revisa y corrige un texto de su autoría se transforma en un tema que requiere ser atendido.

De acuerdo con esta necesidad, el objetivo que orienta este trabajo es comprender posibles estrategias y mecanismos asociados a los procesos de autorrevisión en la escritura y reescritura de un ensayo argumentativo. Para alcanzar este propósito,

se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué estrategias o mecanismos emplean los estudiantes de primer año de universidad durante los procesos de autorrevisión en la escritura y reescritura de un ensayo argumentativo?

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Ajuste al género ensayo

Cada género discursivo presenta características distintivas en cuanto a las secciones prototípicas, adecuaciones discursivas y modos de atribución del conocimiento (Arancibia et al., 2019; Gardner y Nesi, 2013). En relación con el ensayo, el ajuste a este se refiere a la adecuación del escrito a sus características particulares como discurso académico, cuyo propósito general es convencer o persuadir, empleando principalmente un modo de organización argumentativo y diferenciando la voz del autor y las voces de las fuentes consultadas (Kloss y Burdiles, 2024). Por tanto, su adecuación al propósito comunicativo implica una organización retórica precisa, que dé cuenta de su estructura funcional a partir de las unidades y subunidades retórico-discursivas que lo componen (Burdiles, 2016).

Para alcanzar tal objetivo es necesario conocer las movidas retóricas del ensayo, entendidas como estructuras, patrones o convenciones prototípicas de un escrito (Aull y Swales, 2015) que se rigen por la diversidad de temas, propósitos y destinatarios de un género específico, de acuerdo con el contexto académico y el campo disciplinar. Si bien el ensayo es un género diverso que presenta variaciones por área del saber, es posible establecer algunas movidas retóricas estables que se presentan en Humanidades. La introducción comienza con la contextualización del tema, su importancia y orientación para el planteamiento claro de la postura que se defiende; el desarrollo, se articula con una estrategia argumentativa en que se ordenan y presentan los respaldos necesarios (Meza, 2021) para, finalmente, avanzar a la conclusión con la identificación de la sección, seguida de la síntesis final para reafirmar la tesis planteada (Echeverría-Sánchez, 2021).

Como todo género, los integrantes de la comunidad discursiva tienen expectativas sobre él, por lo que los escritores ajustan el discurso a la audiencia (Prior, 2013), así como estructurar la base argumentativa, que se debe sustentar con respaldos de manera clara y coherente, evidenciando pensamiento crítico al respecto (Birkenstein y Graff, 2018). De esta manera, el género ensayo implica habilidades de reflexión, análisis y opinión por parte del autor, es decir, implica tanto habilidades lingüístico-discursivas como una conciencia metacognitiva del rol del escritor en la producción de conocimiento (Tardy, 2019). Así, el ensayo como género discursivo se configura como un espacio de diálogo entre voces, la

propia y ajena, en que el autor construye conocimiento con sentido y autoridad discursiva. Por tanto, la atribución del conocimiento constituye un aspecto clave de dicho posicionamiento, ya que evidencian decisiones discursivas sobre qué voces incorporar y cómo jerarquizarlas.

## 2.2 Atribución del conocimiento

La atribución del conocimiento en los géneros académicos hace alusión al posicionamiento del autor en el escrito y la responsabilidad respecto al contenido que se presenta (Bolívar et al., 2010). Se realiza mediante el uso de citas y referencias, las cuales posibilitan la intertextualidad. Por una parte, en términos retóricos, el uso de mecanismos de referencia permiten situar la investigación en su contexto y actúan como una base que respalda la contribución al tema estudiado y a la disciplina (Hyland, 2004) y, por otra, desde el punto de vista discursivo, implica que el autor tome una decisión sobre qué voz incorporar en el texto, ya sea para proporcionar certeza a la información presentada o para expresar su propia postura sobre el tema (Venegas et al., 2013).

Sin embargo, la dificultad central de la atribución del conocimiento radica en el uso marginal y limitado de las distintas fuentes y en apartados específicos (Fahler et al., 2019). Tal situación evidencia el desafío que enfrenta el estudiante como escritor, quien debe elaborar un discurso propio apoyado en fuentes fidedignas y validadas en el área. Por lo tanto, la dificultad va más allá del cumplimiento de las normas de citación, sino que atañe a diferenciar la voz propia de la ajena, cuya actividad constituye uno de los aspectos más complejos de lograr en los distintos niveles de formación universitaria (Calle-Arango y Ávila, 2022). En tal escenario, estudios en el área señalan que los profesores comentan los escritos para que se distinga la voz del autor y, de esta manera, se produzcan las mejoras necesarias en este aspecto (Kloss y Quintanilla, 2024; González y Jarpa, 2023; Sagredo-Ortiz et al., 2023).

La inscripción de voces en el texto académico, según Falabella et al. (2023) remite a tres aspectos fundamentales: la teorización, la evidencia empírica y el diálogo con la comunidad. Para desarrollar esta atribución del conocimiento, los escritores deben desarrollar la capacidad de actuar con agencia en el proceso de producción, incluso cuando existen reglas o estructuras que limiten lo que puede hacer. Una de esas habilidades es la práctica de la anidación de la cita. En ese proceso, el escritor se posiciona dentro de un entramado de saberes compartidos, mostrando una comprensión crítica del tema y una participación activa en el diálogo académico. Por lo tanto, el aporte de la revisión de trabajos previos es enriquecer su punto de vista, no quitarle su autoría y, por otro lado, es un acto ético que muestra respeto por las ideas ajenas y permite distinguirlas de las propias,

evitando así el plagio (Strocchi et al., 2022).

Es así como comprender la atribución del conocimiento como una práctica ética y discursiva, que implica el posicionamiento crítico del autor frente a otras voces, se torna relevante para valorar de manera pertinente los géneros argumentativos como el ensayo, en que el uso adecuado de fuentes, el desarrollo del pensamiento crítico y la claridad en la postura del autor, se constituyen como criterios centrales.

### **2.3 Evaluación de la escritura argumentativa**

La evaluación de la escritura académica, particularmente en géneros argumentativos como el ensayo, ha generado un creciente interés, especialmente para la creación de herramientas que estandaricen y formalicen este proceso. El uso de instrumentos busca reducir la subjetividad y fomentar la concordancia entre los evaluadores. En este sentido, el uso de rúbricas es un método ampliamente aceptado, pues sirve de guía para evaluar la calidad de los trabajos de los estudiantes de diferentes disciplinas (De la Peña y Núñez, 2018; Kloss y Burdiles, 2024).

La utilización de rúbricas promueve una pedagogía constructiva, una evaluación sistemática y formativa, así como un aprendizaje significativo. Además, facilita el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas y competencias comunicativas. Cuando los estudiantes se dedican a reflexionar sobre sus producciones escritas, planifican sus tareas de redacción (Pérez, 2010) y evalúan su propio progreso, favorecen sus procesos de autorregulación (Sala-Bubaré y Castelló, 2018). Asimismo, cuando los estudiantes revisan aspectos como el contenido, la organización retórica del discurso y la presentación de sus trabajos, mejoran su desempeño académico e incrementan su bienestar psicológico (Salanova Soria et al., 2005). El uso de rúbricas no sólo es útil para fines evaluativos, sino también como recurso didáctico, ya que al ser utilizado por el estudiante para guiar el progreso de su tarea, favorece no sólo la evaluación sino también el proceso de enseñanza (Bruna et al., 2019).

En esta misma línea, el uso de rúbricas constituye un instrumento metacognitivo que orienta la planificación, la autorregulación y la revisión crítica de la escritura (Panadero et al., 2014), pues al descomponer la tarea en dimensiones y descriptores de desempeño fomentan la conciencia de la producción textual, ayudando al estudiante a desarrollar la función epistémica de la escritura (Castelló et al., 2012).

El desempeño de los estudiantes en escritura argumentativa ha sido estudiado en educación primaria, secundaria y educación superior. Los resultados empíricos en el ámbito de educación superior son reportados desde la concepción del género discursivo, acorde con la organización retórica con la que se esté trabajando, relaciones de coherencia y cohesión, y aspectos normativos. El estudio de Errázuriz (2019) evaluó la calidad de ensayos argumentativos elaborados por estudiantes

de pedagogía en educación básica. Este trabajo mostró que las dimensiones mayormente descendidas hacían referencia a la ortografía, contraargumentación e intertextualidad. Mientras que, el trabajo de Suárez et al. (2021), reportó la elevada incidencia de los problemas ortográficos entre el alumnado universitario dada la confusión en las reglas, la falta de interés y el descuido.

### **3. METODOLOGÍA**

Se presenta un estudio de tipo mixto (Creswell, 2018), el enfoque cuantitativo remite al puntaje obtenido de la rúbrica analítica RUBRIAR (Kloss y Burdiles, 2024), que fue diseñada para evaluar ensayos argumentativos; mientras que el enfoque cualitativo tuvo un diseño descriptivo observacional, en el que se propone comprender las posibles estrategias y mecanismos, asociados a la cognición y la autorregulación durante la reescritura de un ensayo argumentativo, a partir del análisis de protocolos verbales (Cho et al., 2020). Esta última se utiliza con el fin de identificar las conductas de cada sujeto cuando revisa y reescribe un texto de su autoría. Para operacionalizar el procesamiento de la información se desarrollan cuatro etapas: 1) verbalización del sujeto que reescribe, 2) transcripción de los protocolos en voz alta (PPVA), 3) Categorización y codificación de la información y 4) el análisis de los códigos.

Este proyecto se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, código de seguimiento 10/2022, Universidad Católica de la Santísima Concepción y CEC-UVM 2024 de la Universidad Viña del Mar.

#### **3.1 Participantes**

En relación con las características del estudio, se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico e intencional (Adu, 2019; Levitt, 2020). Los participantes fueron seleccionados por medio de los siguientes criterios:

- a) estudiar primer año de un programa de formación de profesores de lengua castellana.
- b) cursar una asignatura de escritura.
- c) escribir un ensayo argumentativo como parte de una actividad natural incorporada en el curso.
- d) reescribir dicho texto argumentativo y verbalizar este proceso a través de un PPVA.
- e) participar de manera voluntaria en la investigación, mediante la firma de un consentimiento informado.

De acuerdo con estos cinco criterios, la muestra quedó conformada por 16 participantes que estudian lengua castellana en dos universidades tradicionales y selectivas del sur de Chile. Sus edades oscilan entre 18 y 20 años. La muestra se codificó por universidad, carrera y número de sujetos.

### 3.2 Descripción de las tareas y materiales

En un curso del plan regular de primer semestre en la universidad, se asignó una tarea de escritura a los estudiantes, que consistió en la redacción de un ensayo académico de tipo argumentativo. Siguió la estructura de: título, contexto, tesis, argumentos, contraargumento, conclusión y referencias bibliográficas.

Para llevar a cabo la tarea, los estudiantes debieron seleccionar un tema de su especialidad y recurrir a las fuentes bibliográficas revisadas en el curso. Estos temas se relacionaron con la gramática y el papel del docente de Lenguaje en su enseñanza. Una vez definido el tema, los estudiantes tuvieron 4 clases de 120 minutos para desarrollar la escritura del texto, pues las sesiones se realizaron como talleres de escritura, cuya secuencia de clases se presentan en la Tabla I.

**Tabla I.** Descripción de las tareas de escritura.

Sesión	Tareas
1	El docente revisa la estructura argumentativa. Para ello, modeló la escritura a través de ejemplos de tesis, argumentos y conclusiones. Los estudiantes definieron temas para trabajar, según los contenidos abordados en el curso, pues tomaron las lecturas previas como base para generar el ensayo.
2	Los estudiantes redactaron su tesis. Estas fueron conversadas entre compañeros y con el profesor del curso.
3	Los estudiantes revisaron el sistema de citación en conjunto con el profesor y realizaron un ejercicio de anidación de la cita. Posteriormente, los alumnos redactaron argumentos y contraargumentos.
4	Los estudiantes escriben su conclusión y las referencias del ensayo, luego focalizan en la revisión de la escritura del ensayo y envían su trabajo.

### 3.3 Procedimiento

Una vez finalizadas las cuatro sesiones de trabajo, en la semana siguiente, los estudiantes fueron citados a una sesión de autorrevisión. Esta reunión se realiza de modo virtual o presencial, según la disponibilidad del estudiante. En modalidad presencial se le entregó un computador con acceso a internet al estudiante y en la modalidad online, ellos usaron sus equipos. Para efectos de la sistematización de la información, las reuniones en línea se realizaron por la plataforma online y fueron grabadas. La sesión de autorrevisión se llevó a cabo aplicando la técnica de PPVA. Una vez terminado ese proceso, se revisaron ambos borradores, es decir, la entrega del texto uno y la segunda versión, una vez aplicado el PPVA, los dos textos fueron revisados mediante una rúbrica analítica RUBRIAR (Kloss y Burdiles, 2024).

### 3.4 Evaluación de la escritura

Para determinar la calidad de los ensayos académicos, se usó RUBRIAR. Este instrumento cuenta con cuatro dimensiones, a saber: Ajuste al Género Ensayo (AGE), Organización Retórica del Género Ensayo (ORGE), Relaciones de Cohesión y Coherencia (RCC), y Ajuste a las Normas de la Lengua (ANL). Cada dimensión fue operacionalizada en subdimensiones. Para evaluar la calidad del escrito en cada subdimensión, se establecieron tres niveles de desempeño: competente (5-4 puntos), intermedio (3-2 puntos) y básico (1-0 puntos). Todas las subdimensiones se puntuaron entre 0 y 5 para asegurar mayor consistencia en la corrección.

La revisión de los textos fue realizada por dos evaluadoras entrenadas. La primera es profesora de español y la segunda periodista, ambas con más de diez años de experiencia en docencia y edición de textos. Cada una de ellas revisó todos los ensayos de manera individual y luego se reunieron a compartir los resultados para homologar la revisión. Posteriormente se contrastaron las evaluaciones de los escritos de cada revisora, resultando un valor promedio *casi perfecto* de acuerdo ( $k=.85$ ), siguiendo lo propuesto por Beyreli y Ari (2009).

### 3.5 Protocolos de pensamiento en voz alta (PPVA)

La sesión de autorrevisión se organizó en una reunión individual entre el estudiante y la investigadora responsable del estudio con una duración entre 20 y 60 minutos, pues cada proceso fue determinado por el participante. La aplicación del protocolo se estructuró mediante un saludo inicial, la lectura del consentimiento informado, explicitando los objetivos de la investigación y la libertad de detener el proceso si se sentía incómodo. Una vez que el estudiante firmaba el consentimiento se

procedía a grabar la sesión.

Para el análisis de PPVA se diseñó un libro de códigos organizado en dos dimensiones, cuatro categorías y nueve subdimensiones, que fue sometido a juicio de dos expertos. De ellos, uno es especialista en lingüística aplicada y el otro en psicolingüística, quienes respondieron a cuatro criterios de valoración (no cumple con el criterio, bajo nivel, moderado nivel y alto nivel). El coeficiente Kappa de Cohen resultó *considerable* ( $k=.69$ ), según el índice de concordancia propuesto por Landis y Koch (1977).

## 4. RESULTADOS

Los resultados consideran dos etapas. 1) Enfoque cuantitativo, a partir de los puntajes obtenidos con RUBRIAR. Este experimento consideró como variable independiente a cada uno de los estudiantes de primer año de formación de profesores de lenguas y como dependiente, los puntajes obtenidos en la rúbrica al comparar la escritura y reescritura del ensayo argumentativo a partir de las cuatro dimensiones. 2) Enfoque cualitativo, se llevó a cabo mediante el análisis de los PPVA que surge desde la voz de los participantes cuando revisan y reescriben su texto.

### 4.1 Resultados cuantitativos

Los puntajes obtenidos fueron procesados y analizados con el programa JASP (*Jeffrey's Amazing Statistics Program*, Versión 0.17.1.0). Se aplicó la prueba paramétrica ANOVA de un factor y la prueba T-Test. La muestra fue pareada.

La distribución de los datos se presentó de manera normal. Los resultados entre el escrito 1 y 2 muestran una mejor puntuación en las cuatro dimensiones de la rúbrica; mientras que, el efecto techo se logra en la dimensión cuatro de aspectos normativos de la lengua (ANL), pues gran cantidad de participantes logra el puntaje completo en el texto 1 y 2, es decir, no hay un avance significativo en esta dimensión, porque siempre los resultados están en los extremos. A continuación, se presentan los resultados por cada dimensión de la rúbrica:

#### Dimensión 1: Ajuste al género discursivo ensayo (AGDE)

Se da cuando el texto presenta rasgos propios de un ensayo académico, en cuanto a sus movidas retóricas y propósitos comunicativos, con la predominancia de la modalidad argumentativa y la presencia de fórmulas usadas para la atribución del conocimiento (citas, referencias), guiadas por las normas del discurso académico. En esta dimensión se consideraron 4 subdimensiones: propósito comunicativo;

voces del discurso; anidación de la cita y/o referencia, y modo de organización discursiva predominante.

La media del puntaje obtenido en el escrito 1 fue de 13.81 (N=16, DE=2.81) con una dispersión de 0.70. Mientras que, la media del puntaje obtenido en el escrito 2 fue de 24.31 (N=16, DE=516), con una dispersión de 0.87. La media presenta un aumento con significancia entre el escrito 1(13.81) y 2(24.31), lo que arroja resultados favorables en la dimensión AGDE.

Se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones entre el escrito 1 y 2 en la escala total,  $F(16)=152.069$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2=0.91$ . Las comparaciones entre grupos indican que las puntuaciones son diferenciadas en el escrito 1 y 2. El tamaño del efecto entre momentos del escrito es alto ( $t=12.33 <.001$ ). Los resultados dan cuenta de un aumento con significancia entre escrito 1 y 2 en esta dimensión.

### **Dimensión 2: Organización retórica del género ensayo (ORGE)**

Es la forma de organizar globalmente la información prototípica del género ensayo, según la presencia sistematizada de movidas retóricas y propósitos comunicativos. Esta categoría se organizó mediante subdimensiones, tales como: título, planteamiento de la tesis o propósito del ensayo, argumentación, incorporación de respaldos, condiciones de refutación, conclusión y referencias bibliográficas.

La media del puntaje obtenido en el escrito 1 fue de 24.31 (N=16, DE=3.51) con una dispersión de 0.87. Mientras que, la media del puntaje obtenido en el escrito 2 fue de 28.81 (N=16, DE=3.97) con una dispersión de 0.99. Estos resultados evidencian que se presenta un aumento significativo entre el escrito 1 y 2.

Respecto de las diferencias entre el escrito 1 y 2, se encontraron diferencias significativas en la escala total,  $F(16)=10.995$ ,  $p<.001$ ;  $\eta^2=0.42$ . Una vez rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos establecidos, se confirma que las medias poblacionales comparadas no son iguales, por lo tanto, para saber dónde se encuentran las diferencias, se usó una prueba de comparaciones múltiples post hoc, controlando la tasa de error. Las comparaciones entre grupos indican diferencias en el escrito 1 y 2,  $t(gl)=-3.31$ ,  $p=.005$ , con una media de -4.5 (SE = 1.36). El tamaño del efecto para las comparaciones entre momentos del escrito es alto.

### **Dimensión 3: Relaciones de cohesión y coherencia (RCC)**

La cohesión designa el aspecto formal-gramatical de las relaciones que se establecen entre una oración y otra (Montolío, 2015), mientras que la coherencia designa el aspecto mental y conceptual que se postula entre los hechos denotados. Las relaciones de cohesión y coherencia de un texto están dadas por los fenómenos de recurrencia, progresión y conexión, que constituyen las exigencias constitutivas de todo texto (Álvarez, 2006). Esta dimensión abordó subdimensiones, a saber:

puntuación y uso de elementos conectivos en el texto, progresión, recurrencia y precisión léxica.

La media del puntaje obtenido en el escrito 1 fue de 8.5 (N=16, DE=1.41) con una dispersión de 0.87. Mientras que, la media del puntaje obtenido en el escrito 2 fue de 9.37 (N=16, DE=1.74) con una dispersión más homogénea de 0.43. Por tanto, la media presenta un aumento estadísticamente significativo entre el escrito 1 y 2.

En cuanto a las diferencias en las puntuaciones entre el escrito 1 y 2 en la dimensión RCC, se encontraron diferencias con significancia estadística en la escala Total,  $F(16) = 4.6$ ,  $p < .004$ ;  $\eta^2 = 0.24$ . Una vez rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos establecidos, se confirmó que estas no son iguales, por lo tanto, para saber dónde se encuentran las diferencias, se usó una prueba de comparaciones múltiples post hoc, controlando la tasa de error. Los resultados mostraron una diferencia significativa entre las puntuaciones de la dimensión RCC en el escrito 1 y el escrito 2,  $t(gl) = -2.15$ ,  $p = .048$ , con una diferencia media de -0.88 (SE = 0.41). El tamaño del efecto para las comparaciones entre momentos del escrito es alto.

#### **Dimensión 4: Ajuste a las normas de la lengua (ANL)**

Esta dimensión se refiere a la manifestación del conocimiento normativo sobre ortografía y gramática (Cassany, 2014). Abordó las subdimensiones de ortografía literal y acentual. La media del puntaje obtenido en el escrito 1 fue de 6.25 (N=16, DE=2.51) con una dispersión de 0.62, mientras que, la media del puntaje obtenido en el escrito 2 fue de 8 (N=16, DE=1.63) con una dispersión de 0.4. Por tanto, la media presenta un aumento estadísticamente significativo entre el escrito 1 y 2.

Entre el escrito 1 y 2 se encontraron diferencias con significancia estadística en la escala Total,  $F(16) = 12.89$ ,  $p < .003$ ;  $\eta^2 = 0.46$ . Una vez rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos establecidos, se confirmó que estas no son iguales, por lo tanto, se usó una prueba de comparaciones múltiples post hoc, controlando la tasa de error. Las comparaciones entre grupos indican que las puntuaciones son diferenciadas en el escrito 1 y 2,  $t(gl) = -3.59$ ,  $p = .003$ , con una diferencia media de -1.75 (SE = 0.49). El tamaño del efecto para las comparaciones entre momentos del escrito es alto.

El análisis de los resultados de las cuatro dimensiones evidencia un progreso significativo en las habilidades de escritura académica de los estudiantes, reflejado en las cuatro dimensiones evaluadas. La dimensión de AGDE mostró un notable incremento en la capacidad para adherirse a las convenciones del género, como la estructura argumentativa y el uso de referencias académicas. La dimensión de ORGE reveló mejoras en la estructuración global del texto, incluyendo el planteamiento de la tesis, el desarrollo argumentativo y la incorporación de respaldos, consolidando la capacidad de los estudiantes para ajustarse a la organización retórica de un ensayo argumentativo. La dimensión de RCC presentó cierto progreso en el manejo de conectores, progresión temática y precisión léxica, aspectos fundamentales para garantizar la precisión y claridad del escrito. Finalmente, en la dimensión de ANL, aunque se identificaron mejoras significativas entre los escritos, la existencia de un efecto techo sugiere que los estudiantes ya poseían un dominio elevado en aspectos normativos, como la ortografía y gramática, desde el inicio. En conjunto, estos avances reflejan un desarrollo integral de las competencias necesarias para generar un escrito en un contexto de circulación universitaria.

#### **4.2 Análisis cualitativo**

Se realizó un análisis de contenido temático, en el cual se cuantifican las referencias del discurso y se agrupan por similitud de tema, siguiendo los principios de exhaustividad, exclusividad, pertinencia y objetividad (Hsieh y Shannon, 2005). Los PPVA fueron analizados en función de 4 categorías y 9 subcategorías preestablecidas, agrupadas en dos dimensiones: autorrevisión de la escritura durante la textualización y reflexión metacognitiva durante la revisión. La organización se presenta en la siguiente Tabla II.

**Tabla II.** Organización de las dimensiones, categorías y subcategorías.

Dimensión	Descripción de la dimensión	Categorías	Subcategorías	Nº Citas	Frecuencia relativa (%)
Autorrevisión de la escritura durante la textualización	Herramienta de evaluación y aprendizaje en la que el escritor detecta y corrige sus errores. Es un proceso recursivo y diferenciado, pues se adapta al conocimiento que tenga el estudiante y a su método de revisión (Cassany, 2014; Parra-Galiano, 2023).	Atención a la tarea	La autorrevisión responde a la tarea diseñada.	23	6.57
Reflexión metacognitiva durante la revisión	Proceso en que el escritor revisa y corrige dificultades semánticas, sintácticas y pragmáticas, a partir del conocimiento de sus limitaciones y busca estrategias metacognitivas para solucionarlas. (Iacon de De Lucía y Ortega de Hocevar, 2008)	Revisión de la escritura	Los elementos periféricos distraen la atención de la tarea solicitada. Reescritura de pasajes del texto. Cambios léxicos para conseguir mayor precisión en el escrito. Corrección del escrito Corrección de elementos de cohesión.	44 7 48 84	12.57 2.00 13.71 24.00
			Leer y releer el texto de su autoría.	45	12.86
			Centrar la revisión final del escrito en aspectos normativos.	6	1.71
			Evaluuar la calidad de un escrito de su autoría.	38	10.86
			Autoevaluación de la escritura	55	15.71

Las categorías descritas en la Tabla anterior dieron origen a las codificaciones y a las citas o referenciaciones de los estudiantes que configuraron las relaciones de análisis. Estos vínculos se establecieron a partir de 350 citas que se identificaron en los 16 PPVA. A partir de la verbalización efectuada por los estudiantes es posible visualizar que se presentan dos fenómenos expresados con mayor consistencia, estos son: corrección de elementos de cohesión y cambios léxicos para mejorar la precisión del escrito. En cuanto a reflexión metacognitiva, la subdimensión con mayor presencia en el análisis fue el nivel de satisfacción, pues el participante cada vez que realizaba cambios se mostraba más o menos satisfecho con el resultado. Ahondar en los pensamientos de los estudiantes cuando revisan y reescriben un texto, permite conocer cómo evalúan su trabajo, qué cambios efectúan y por qué toman estas decisiones. A continuación, se presenta la categorización derivada del análisis de los PPVA respecto a la revisión y reescritura de su escrito:

## **Dimensión 1: Autorrevisión de la escritura durante la textualización**

### **Categoría 1. Atención a la tarea**

La consideración de la ejecución de la tarea prioriza los procesos de atención que el sujeto sigue cuando piensa y textualiza su escrito. También se incluye el control de la acción, pues los individuos tratan de controlar su conducta para alcanzar objetivos educativos. En ocasiones se relaciona con el control de las emociones para que éstas no intervengan en el aprendizaje (Boekaerts y Corno, 2005). En este ámbito, también se encuentra la determinación de metas para desarrollar o ejecutar una tarea en específico.

#### **Subcategoría 1. La autorrevisión responde a la tarea diseñada:**

La autorrevisión se asocia a un proceso metacognitivo, dado que el sujeto quien escribe tiene la necesidad de corroborar si está ejecutando de modo correcto la tarea a la que se expone. Además, debe estar preparado para afrontar problemas referentes a la calidad del escrito y a las decisiones que debe tomar para mejorarlo. La autorrevisión considera la lectura para comentar y evaluar lo escrito (Domínguez, 2006). Aquí se detectan y resuelven las insuficiencias formales y conceptuales.

(i) *“Tengo una duda, si pienso que en un párrafo estoy hablando de algo, es decir, de lo mismo que el párrafo anterior, ¿lo puedo cambiar de posición? Es que aquí dice que estoy hablando que es importante la gramática para entender mejor el texto y abajo también lo nombro, entonces lo debería juntar (...) Podríamos borrar esto de aquí y llevarlo al otro párrafo y juntar esto. Ahí sí (s1101).”*

## **Subcategoría 2. Los elementos periféricos distraen la atención de la tarea solicitada:**

La escritura es una actividad que denota regulación. Para transformar el conocimiento no sólo se debe reproducir información en función de un tópico, sino analizar un problema y establecer objetivos (Scardamalia y Bereiter, 1992). Sin embargo, escribir es un proceso que implica tener regulación sobre diferentes aspectos, que debieran apuntar a elementos profundos como el tema, los propósitos, las voces que emergen.

Este proceso en ocasiones se ve mermado cuando los sujetos que escriben se centran, por ejemplo, en la ortografía acentual, en vez de focalizar en un problema retórico que incluya conocimiento del contenido y discursivo. Además, quien escribe cambia de tarea múltiples veces a lo largo del proceso de escritura, reorganizando su planificación y revisando varias veces hasta finalizar el escrito (Nazar y Renau, 2023), por lo tanto, es vital atender aspectos profundos del escrito y no perderse en lo periférico como agregar signos de puntuación.

(i) *El punto y coma que me genera dudas (de los jóvenes; con cosas tan sencillas) porque aquí hay como una pausa, pero se sigue hablando de lo mismo, pero aquí se habla del dialecto de los jóvenes, pero cambio de comprensión, como que quiero decir hay que enseñarles a los jóvenes desde temprano y pongo un ejemplo con cosas sencillas [piensa y cambia el punto y coma por coma], voy a poner una coma (s1101).*

## **Categoría 2. Corrección del escrito**

El texto se organiza en diferentes niveles de la lengua, por lo tanto, cuando se aborda la corrección se establece una serie de criterios desde elementos normativos hasta elementos más significativos, tales como: concordancia gramatical, precisión léxica, modo de organización, género discursivo, entre otros.

### **Subcategoría 1. Reescritura de pasajes del texto:**

Reescribir un texto otorga mayores posibilidades para ejecutar modificaciones a partir de la comprensión anterior y atender otros aspectos de su texto (Valente, 2016).

(i) *A ver, leeré de nuevo. [Cambia “mayores niveles de conexión cerebral que potencian al lóbulo temporal relacionado”] Leeré otra vez...[Cambia “mayores niveles de conexión cerebral potenciando al lóbulo temporal, principalmente los recuerdos, la memoria y el aprendizaje, como así, la corteza frontal en donde se sitúan las neuronas reflejo, encargadas de la empatía del individuo.”] ya ahí sí (s2322).*

### **Subcategoría 2. Cambios léxicos para conseguir mayor precisión en el escrito:**

Constituyen un requisito importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje y son esenciales en la construcción textual por dar cuenta de un variado repertorio

de vocabulario especializado que permite comunicar el discurso de manera pertinente. El dominio del vocabulario abarca el conocimiento de las palabras y de los conceptos, y las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación (Cassany, 2014).

(i) *Este tipo de responsabilidades tales como desarrollar una actitud proactiva para resolver las distintas problemáticas que son propias de la etapa universitaria o que utilice recursos interpersonales, personales y familiares para lograr un contexto sano, perjudican al alumno de manera emocional por problemáticas únicas y emocionales [busca por Google sinónimo de 'problemática' y destaca de amarillo la repetición de la palabra. Comenta en voz alta que debe arreglar eso, y continúa con la lectura]" (s2313).*

### **Subcategoría 3. Corrección de elementos de cohesión:**

Representan una relación lógico-semántica en el texto (Stukker y Sanders, 2012), cuya función es orientar la función del texto.

(i) *El Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (en conjunto con los pueblos originarios) crearon un manual de recomendaciones para nombrar y escribir, aquí puedo cambiarlo a ellos no más, entonces queda sobre ellos y sus lenguas, en el cual se expresa que para referirse al "pueblo mapuche" (s1102).*

## **Dimensión 2: Reflexión metacognitiva durante la revisión**

### **Categoría 1. Revisión de la escritura**

La revisión se asocia a uno de los subprocesos del modelo de escritura (Flower y Hayes, 1980). En esta etapa se espera que el escritor reorganice su escrito, jerarquice sus ideas y tome decisiones que le permitan mejorar su trabajo a través de la lectura y de la edición. Por lo tanto, la revisión se entiende como un proceso autónomo compuesto de dos subprocesos: la lectura del texto y la corrección.

### **Subcategoría 1. Leer y releer el texto de su autoría:**

Se considera una actividad recursiva que le permite al lector volver a su texto cuando lo necesite hasta que quede satisfecho con su resultado (Arias-Gudin y García-Sánchez, 2006). Durante la textualización, el autor de cada texto lee su escrito y todos los comentarios que ha agregado para reformular lo que considere necesario.

(i) *La verdad es que estoy pensando. Siempre me ha costado un poco el tema del título. Ahora que lo leo es muy parecido con el primer párrafo, entonces ahí debería cambiar por algún sinónimo (s2314).*

### **Subcategoría 2. Centrar la revisión final del escrito en aspectos normativos:**

Al finalizar el escrito, el autor lo revisa, lee sus anotaciones y se dedica a corregir aspectos de superficie, tales como ortografía puntual, acentual y literal. En esta etapa se concentra principalmente en aspectos formales, como la ortografía y la gramática, en desmedro de dimensiones semánticas u organizacionales que optimicen el contenido del escrito.

(i) *Okey, en las correcciones ortográficas como lo hice en Word no me salió ninguna, supuestamente estaba ya corregido, pero en todo caso nunca se sabe (s1105).*

### **Subcategoría 3. Evaluar la calidad de su escrito:**

Es la posibilidad, capacidad y habilidad que tiene todo ser humano de revisar y corregir lo que escribe. En ocasiones el estudiante siente cierta disconformidad con su trabajo a pesar de realizar cambios y revisar su texto. Mientras que otros, presentan escasa autocritica para evaluar sus aciertos o desaciertos en la escritura, por lo tanto, sienten que su texto no necesita modificaciones.

(i) *Creo que aquí cuando digo correcta escritura y correcta comprensión suena repetitivo y podríamos cambiarla (s1103).*

## **Categoría 2. Autoevaluación de la escritura**

La autoevaluación de la escritura es un proceso no acabado dada su recursividad, por lo que siempre se encuentran nuevos elementos que modificar. Esta actividad se vincula con la autorregulación, pues de cierto modo el sujeto debe controlar sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para evaluar su trabajo con relación a los objetivos establecidos.

### **Subcategoría 1. Niveles de satisfacción en relación con su escrito:**

Se espera que los estudiantes evalúen su trabajo y presenten ciertos niveles de satisfacción en relación con su escrito. Estos niveles se asocian a diferentes experiencias de aprendizaje, las que van en consonancia con sus prácticas de autoevaluación (Longer y Benavides, 2018).

(i) *Desde mi punto de vista, considero que está completo el informe. Tiene varios datos extras, abarca en aula, fuera del aula, entonces abarca un contexto académico completo (s2317).*

## **5. DISCUSIÓN**

Este trabajo tuvo como propósito conocer las estrategias o mecanismos vinculados a la autorregulación de estudiantes noveles que escriben y revisan un texto de su autoría. Para ello, se aplicaron dos procedimientos metodológicos, el primero

asociado a una tarea de escritura y reescritura para medir la calidad del texto; mientras que, el segundo, se refiere a la aplicación de un PPVA que permite conocer las decisiones de los estudiantes respecto a la autorrevisión de un ensayo de su autoría. Según estos antecedentes, el aporte de este trabajo reside en avanzar hacia un modelo integrado que permita mirar de manera conjunta la escritura como proceso y como producto. Observamos el texto como proceso para conocer las estrategias de autorregulación cuando el escritor textualiza, revisa y reescribe; mientras que analizar el ensayo como producto permite observar el resultado y correlacionar ambos enfoques al mirarlos mancomunadamente.

Los estudios en el ámbito de la retroalimentación han sido señeros en diagnosticar el poder de esta práctica (Hattie y Clarke, 2020), desde la intervención docente (Kloss y Quintanilla, 2024, Arancibia et al., 2019) y la revisión entre pares (González y Jarpa, 2023; Aznárez, 2022). Sin embargo, no se ha trabajado de manera exhaustiva con la autorregulación y su efecto en los procesos de revisión, por lo que otra de las contribuciones de este trabajo se sitúa en la exploración de los procesos de autorrevisión del estudiantado y su eficacia en la consecución de un escrito de calidad. Si bien este término ha sido ampliamente discutido, para efectos de esta investigación se ha vinculado a cuatro dimensiones: AGE, ORGE, RCC y ANL (Kloss y Burdiles, 2024).

Desde el análisis cuantitativo de los datos, que remite a la calidad del escrito entre el primer y segundo borrador, se destaca el progreso de un texto a otro por efecto de la autorrevisión. Al aplicar la rúbrica se puede verificar un avance significativo en las cuatro dimensiones, por lo que los resultados dan cuenta del poder que tiene el escritor cuando asume e internaliza los procesos de revisión. Si bien, las puntuaciones obtenidas son favorables en todas las dimensiones, el aspecto que presentó mayor desafío para los estudiantes se refiere a las relaciones de cohesión y coherencia. Desde esa perspectiva, es imperante trabajar desde la alfabetización en retroalimentación (Carless y Winstone, 2020), específicamente, desde la didáctica de la escritura y la autorregulación para promover el aprendizaje y uso las partículas conectivas, porque estas funcionan como señalizadores que un escritor eficaz distribuye a lo largo del escrito. Es decir, si el autor es un escritor inexperto y la secuencia conectiva ha sido mal utilizada, el lector no será capaz de seguir la ruta indicada y tomará un destino discursivo contrario al que se sugiere. Por lo general, los escritores poco familiarizados con la escritura académica manejan escasamente los conectores integrados en la oración y esto se complejiza todavía más si deben establecer relaciones argumentativas y contraargumentativas como la tarea ejecutada (Montolí, 2015).

Otro aspecto para relevar se vincula con la dimensión de ajuste al género (Hyland, 2004), debido a que el avance de un borrador a otro se da en el cambio de modalidad discursiva, pues los estudiantes lograron avanzar desde la escritura

expositiva hacia una argumentativa. Según la clasificación realizada por Gardner y Nesi (2013) el ensayo tiene como propósito demostrar o desarrollar la capacidad de construir un argumento coherente porque permite emplear habilidades de pensamiento crítico, su estructura se divide en introducción, una serie de argumentos y conclusión. De acuerdo con lo anterior, es un género propicio para incorporar a los estudiantes a la comunidad discursiva de práctica (Meza, 2021; Bolívar et al., 2010), al destacar la importancia de la lectura como base del conocimiento, pero también la forma en la que los estudiantes deben hacer la transposición entre la voz de los expertos y su propia voz.

En cuanto al análisis cualitativo, mediado por el uso de PPVA para conocer las estrategias de autorrevisión, se puede destacar que la autorregulación personal –que se asocia a la aplicación de estrategias cognitivas relacionadas con la escritura– nos permite visualizar un bajo uso de estrategias cognitivas para organizar, producir y transformar un texto escrito. De cierta forma, los participantes sosténían que la tarea más difícil para ellos era escribir la tesis del ensayo, pues esta se asocia a un proceso de planificación con relación a los objetivos y metas. Por otro lado, los estudiantes se distraen en elementos periféricos, centrando sus esfuerzos cognitivos en buscar errores de ortografía más que evaluar la calidad de su escrito desde un enfoque más profundo. Es importante señalar que utilizan este método de revisión, porque es el que conocen y con el que han sido corregidos a lo largo de su formación académica (Kloss y Quintanilla, 2024).

Observar la textualización permite conocer cómo el escritor materializa sus ideas, según el plan de trabajo trazado, por lo que se pueden reconocer sus verdaderas limitaciones y la búsqueda de estrategias metacognitivas para solucionarlas (Clavel y Aguiar, 2022), con el propósito de avanzar hacia una regulación en escritura en educación superior (Sala-Bubaré y Castelló, 2018). Si bien, los resultados entre los escritos dan cuenta de una avance entre un borrador y otro, no se puede desconocer que la calidad de la escritura evaluada mediante una rúbrica que tiene 85 puntos en total, el promedio obtenido por los estudiantes es de 52.87 puntos en el primer escrito y 70.49 en el segundo, lo que da cuenta de un avance significativo entre los borradores, pero la puntuación global muestra que el posicionamiento es intermedio en las cuatro dimensiones de la rúbrica, es decir, el texto presenta rasgos propios de un ensayo académico, en cuanto a sus movidas retóricas y propósitos comunicativos, pero no existe total predominancia de fórmulas usadas para la atribución del conocimiento, tales como citas y referencias.

Si bien en los resultados de la medición de la calidad de los textos se advierte un predominio de un perfil asociado a escritores noveles (Bereiter y Scardamalia, 1987), advertimos que los participantes muestran adherencia a la secuencia didáctica. En ese sentido, Villalón y Mateos (2009) comparan escritores del sistema escolar con el universitario y destacan que las diferencias en los procesos de producción que

si bien no son tan grandes ocurren en las áreas de planificación y revisión. Esta evidencia demuestra que el aprendizaje de la escritura académica en la universidad requiere ser parte de un continuum. Es necesario recordar que los participantes cursaban primer año de universidad, por lo tanto, los avances que muestran en esta intervención nos parecen alentadores. En un esquema de enseñanza a través del currículum (WAC) es importante que estas acciones se realicen de manera reiterativa y con géneros discursivos progresivamente complejos. Por tanto, los escritores noveles universitarios necesitan ser alfabetizados para propiciar en ellos el uso, entre otros, de estrategias que orienten la autorregulación de la escritura.

La experiencia recabada en esta investigación releva el trabajo con datos empíricos y evidencia que la enseñanza explícita, modelada y andamizada no sólo favorece la reflexión y la autonomía, sino también fortalece la formación en géneros disciplinares para que los estudiantes participen en esta cultura discursiva. Enseñar escritura en la universidad implica modelar el aprendizaje desde la didáctica para desarrollar el potencial cognitivo, es decir, no sólo en el conocimiento de modelos, sino en la reflexión y en la aplicación de estos a partir de la propia práctica. De esa manera, se puede avanzar en enfrentar problemas asociados a la secuenciación de la escritura. Como señala Pérez (2010) los estudiantes tienen dificultad para diferenciar entre la planificación y la producción del escrito, por lo que se vuelve necesario acompañar el proceso de escritura en la sala de clases desde el enfoque del proceso y no relegar el espacio de escribir a un lugar en soledad, fuera de las aulas, en el que se evalúa y califica sólo el resultado.

De este modo, terminaremos con la falsa creencia de que se escribe para expresar lo que ya se ha pensado o lo que conocemos, sino que la escritura en educación superior debe permitir que el escritor introduzca el conocimiento disciplinar que ha adquirido y, además, pueda aprender mediante este proceso (Errázuriz, 2015; Sagredo-Ortiz et al., 2023).

## 6. CONCLUSIONES

A partir del estudio realizado se puede concluir que trabajar de manera conjunta con el proceso de textualización y revisión permite tener una visión más integral de la escritura en un contexto universitario, en el que media el trabajo en la sala de clases y también el PPVA como procedimiento individual. Trabajar con ambas perspectivas es un trabajo arduo por el tiempo implicado, aunque el beneficio es superior porque permite correlacionar la calidad del escrito, es decir, el producto final, con el borrador previo y, además, conocer las decisiones y las estrategias que usó el sujeto para revisar y reescribir un texto de su autoría. Por lo tanto, esta investigación sienta un precedente en la articulación de enfoques para apoyar el

proceso de escritura académica centrada en la autorregulación.

Usar la técnica de PPVA no sólo tributa a obtener información valiosa sobre el proceso de escritura y las estrategias que usan los participantes cuando revisan y modifican su escrito, sino también para ellos, quienes valoraron la instancia de leer en voz alta como un procedimiento de apoyo en la revisión de su texto. En ese sentido, es posible enseñar a los estudiantes a ser conscientes de las decisiones que toman, de las condiciones que deben guiar esas decisiones y de las operaciones que deben poner en marcha para hacerlas efectivas, regulando en todo momento su ajuste y orientación.

Si bien este tipo de estudios resulta valioso por la riqueza de datos que aporta, su implementación supone formación especializada y alta disponibilidad de recursos. Tal exigencia puede dificultar su aplicación sistemática en contextos docentes cotidianos, donde las condiciones de trabajo suelen estar marcadas por la falta de dichos aspectos. Esta tensión plantea la necesidad de avanzar en propuestas metodológicas que introduzcan la enseñanza de planteamientos metacognitivos en el aula, mediante una didáctica que oriente la revisión de la escritura y favorezca que sea el propio estudiante quien monitoree sus procesos a través de su autorregulación.

## REFERENCIAS

- Adu, P. (2019). *A Step-by-Step Guide to Qualitative Data Coding*. Routledge.
- Álvarez, G. (2006). Un enfoque discursivo/textual para la enseñanza de idiomas. *Onomázein*, 14, 163-169. <https://doi.org/10.7764/onomazein.14.05>
- Arancibia, B., Tapia-Ladino, M., y Correa, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos*, 52(100), 242-264. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Arias-Gudin, O., y García Sánchez, J. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula abierta*, 88, 37-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684194>
- Aull, L., y Swales, J. (2015). Genre analysis: Considering the initial reviews. *Journal of English for Academic Purposes*, 19, 6-9. [10.1016/j.jeap.2015.05.007](https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.007)
- Ávila Reyes, N., Figueroa, J., Calle-Arango, L., y Morales, S. (2021). Experiencias con la escritura académica: un estudio longitudinal con estudiantes diversos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29, 1-27. [10.14507/epaa.29.6091](https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091)
- Aznárez, M. (2022). La planificación y la revisión textuales en secundaria. Análisis de una tarea de escritura en colaboración, RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 60(2), 15-38. <https://dx.doi.org/10.29393/rla60-9prma10009>

- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Beyreli, L., y Ari, G. (2009). The Use of analytic rubric in the assessment of writing performance: Inter-rater concordance study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(1), 105-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837777.pdf>
- Birkenstein, C., y Graff, G. (2018). *They say/I say: The moves that matter in academic writing*. (4a. ed.). W.W Norton.
- Boekaerts, M., y Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Bolívar, A., Beke, R., y Shiro, M. (2010). *Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas*. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización Académica y Profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (95-125). Editorial Planeta.
- Boud, D., y Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea Ediciones.
- Bruna, C., Villaruel, V., Bruna, D., y Martínez, J. (2019). Experiencia de diseño y uso de una rúbrica para evaluar informes de laboratorio en formato publicación científica. *Revista Formación Universitaria*, 12(2), 17-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200017>
- Burdiles, G. (2016). Género Caso Clínico: Organización retórica de su macromovida Relato del Caso en publicaciones médicas chilenas. *Revista Signos*, 49(91), 192-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000200003>
- Calle-Arango, L., y Ávila Reyes, N. (2022). Obstacles, Facilitators, and needs in Doctoral Writing: A Systematic review. *Studies in Continuing Education*, 45(2), 133-151. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2022.2026315>
- Carless, D., y Bould, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. [10.1080/02602938.2018.1463354](https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354)
- Carless, D., y Winstone, N. (2020). Teacher Feedback Literacy and Its Interplay with Student Feedback Literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(69), 1-22. [10.1080/13562517.2020.1782372](https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372).
- Cassany, D. (2014). *Construir la escritura*. Paidós.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., y Solé, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 569-590. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i27.1517>
- Cho, B.Y., Woodward, L., y Li, D. (2020). Epistemic Processing When Adolescents Read Online: A Verbal Protocol Analysis of More and Less Successful Online Readers. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 149-272. [10.1002/rrq.190](https://doi.org/10.1002/rrq.190).

- Clavel, M., y Aguiar, I. (2022). La autorrevisión de textos escritos: ¿urgencia pedagógica ya resuelta? *Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 73-84. 10.47230/unesum-ciencias.v6.n1.2022.622
- Creswell, J. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- De la Peña, A., y Núñez, J.A. (2018). Aproximación al uso de rúbricas para la evaluación de textos argumentativos escritos en la Universidad. *Revista Boletín REDIP*, 7(12), 115-32. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/651>
- Domínguez, I. (2006). Un modelo didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos. *Varona*, 42, 68-74. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635561012.pdf>
- Echeverría-Sánchez, L. (2021). Organización retórica de la movida conclusión en ensayos de filosofía. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 37, 1-18. 10.19053/0121053X.n37.2021.12252
- Errázuriz, M.C. (2019). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y Habla*, 23, 224-242. <https://www.redalyc.org/journal/5119/511966657012/html/>
- Fahler, V., Colombo, V., y Navarro, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Calidoscopio*, 17(3), 554-574. <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.173.08>
- Falabella, A., Andueza, A., Figueroa, J., y Romero, C. (2023). *Sacar la voz: Manual de escritura académica en Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Flower, L., y Hayes, J. (1980). The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32. <https://doi.org/10.2307/356630>
- Gardner, S., y Nesi, H. (2013). A Classification of Genre Families in University Student Writing. *Applied Linguistics*, 34(1), 25-52. 10.1093/applin/ams024
- González, E., y Jarpa, M. (2023). Efecto de la retroalimentación digital en la mejora de los borradores y su incidencia en las calificaciones alcanzadas. *Perspectiva Educacional*, 62(2), 214-233. <https://doi.org/10.4151/07189729>
- Hattie, J., y Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible: Feedback*. Ediciones Paraninfo.
- Hsieh, H.F., y Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. 10.1177/1049732305276687
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13(2), 133-151. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.02.001>
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary identities: Individuality and community in academic writing*. Sage.

- discourse*. Cambridge University Press.
- Kloss, S., y Burdiles, G. (2024). Diseño y aplicación de un instrumento para evaluar ensayos académicos argumentativos. *Ogigia*, 46, 257-282. <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2024.257-282>
- Kloss, S. y Quintanilla, A. (2024). English as second language learners' practices and experiences with written feedback. *Frontiers in Education*, 9, 1-7. [10.3389/feduc.2024.1295260](https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1295260)
- Lacon de De Lucia, N., y Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista Signos*, 41(67), 231-255. <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157013776007.pdf>
- Landis, J.R., y Koch, G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://www.jstor.org/stable/2529310>
- Levitt, H. (2020). *Reporting qualitative research in psychology: How to meet APA Style Journal Article Reporting Standards*. American Psychological Association.
- Longer, A., y Benavides, F. (2018). Transformar el aula para la instrucción de escritura expositiva: Personalización y el aprendizaje colaborativo. *Revista de alfabetización informacional*, 12(1), 48-67. <https://www.aacademica.org/flora.benavides.de.abanto/2.pdf>
- Meza, P. (2021). Problemas de escritura identificados en la producción de ensayos de estudiantes de tres carreras de Pedagogía. *Revista Cuadernos CIMEAC*, 11(3), 85-105, <https://doi.org/10.18554/cimeac.v11i3.5979>
- Montolío, E. (2015). *Conectores de la lengua escrita*. Editorial Planeta.
- Navarro, F., Lopes Cristovão, V. L., y Bagio, V. (2021). Literacidades Científicas y Académicas en Educación Superior: Una Mirada Latinoamericana. *Signum Estudos da Linguagem*, 24(1), 17-23. [10.5433/2237-4876.2021v24n1p17](https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n1p17)
- Nazar, R., y Renau, I. (2023). Estilector: un sistema de evaluación automática de la escritura académica en castellano. *Perspectiva Educacional*, 62(2), 37-59. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.2-art.1427>
- Padilla, C., y López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos*, 52(100), 330-356. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., y Huertas, J.A. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: Effects on first year university students' self-regulation and performance. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 149–183. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881655>
- Parra-Galiano, S. (2023). El tiempo invertido en la autorrevisión: ¿un indicador sobre el aprendizaje en la formación de traductores? *Onomázein*, (NEXII), 57–78. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne12.03>

- Pérez, M. L. (2010). Elecciones lingüísticas en el proceso de planificación de un ensayo. *Revista Signos*, 43(72), 125-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000100006>
- Pourdana, N., Nour, P., y Yousefi, F. (2021). Investigating metalinguistic written corrective feedback focused on EFL learners' discourse markers accuracy in mobile-mediated context. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(1), 1-18. [10.1186/s40862-021-00111-8](https://doi.org/10.1186/s40862-021-00111-8)
- Prior, P. (2013). *Writing/Disciplinarity: A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy*. Taylor & Francis Group.
- Sagredo-Ortiz, S., Tapia-Ladino, M., y Kloss, S. (2023). La escritura académica desde el discurso docente en cuatro áreas disciplinares de una universidad chilena. *Formación Universitaria*, 16(5), 17-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000500017>
- Sala-Bubaré, A., y Castelló, M. (2018). Writing regulation processes in higher education: a review of two decades of empirical research. *Reading and Writing*, 31(5), 757-777. [10.1007/s11145-017-9808-3](https://doi.org/10.1007/s11145-017-9808-3)
- Salanova Soria, M., Martínez Martínez, I. M., Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S., y Grau Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16721116.pdf>
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64. [10.1080/02103702.1992.10822332](https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332)
- Strocchi, M. V., Boysen, P., Barros, V., y Castillo, I. F. (2022). El plagio en estudiantes de pregrado: Un abordaje desde las representaciones sociales. *Visual Review: International Visual Culture Review*, 12(4), 1-18. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3769>
- Stukker, N., y Sanders, T. (2012). Subjectivity and prototype structure in causal connectives: a cross-linguistic perspective. *Journal of Pragmatics*, 44(2), 169-190. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.06.011>
- Suárez, S., Cremades, R., y Suárez, M. (2021). La ortografía como factor de calidad en la educación superior. Datos para una reflexión. *Foro de Educación*, 19(2), 387-401. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.784>
- Tardy, C. M. (2019). *Genre-based writing: What every ESL teacher needs to know*. University of Michigan Press.
- Valente, E. (2016). Reescritura, reflexión teórica y argumentación en el nivel de posgrado. *Traslaciones: Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 3(6), 135-164. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/812>
- Venegas, R., Meza, P., y Martínez, J. (2013). Discursive procedures of knowledge attribution in Linguistics and Philosophy theses in two academic degrees.

- RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 51(1), 153-179. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832013000100008>
- Villalón, R., y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32(2), 219-232. 10.1174 / 021037009788001761
- Zimmerman, B., y Labuhn, A.S. (2012). *Self-regulation of learning: Process approaches to personal development*. En K. Harris, S. Graham y T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook*, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues (399-425), American Psychological Association.



Todos los contenidos de la **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)** se publican bajo una [Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional](#) y pueden ser usados gratuitamente, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.