



EXPERIENCIAS Y VOCES DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA CUANDO REVISAN UN ENSAYO DE SU AUTORÍA

EXPERIENCES AND VOICES OF STUDENT TEACHERS WHEN REVIEWING AN ESSAY OF THEIR OWN AUTHORSHIP

Steffanie Kloss (*)

Universidad Andrés Bello

Santiago, Chile

Mónica Tapia-Ladino

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

Lina Trigos-Carrillo

Universidad del Norte

Colombia

Resumen

La teoría del pensamiento deficitario responsabiliza a los estudiantes sobre sus dificultades en lectura y escritura, sin considerar sus prácticas discursivas como autores y evaluadores de sus escritos. Este trabajo tiene como propósito comprender los procesos de autorregulación que realizan estudiantes que ingresan a educación superior cuando revisan y reescriben un ensayo académico argumentativo de su autoría. Se utilizó un método cualitativo mediante la técnica de Protocolos de Pensamiento en Voz Alta (PPVA) a 60 estudiantes de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de dos universidades regionales de Chile. Los resultados muestran tres perfiles de escritores: estratégico, en desarrollo y emergente. Finalmente, se propone diseñar tareas de escritura que permitan a los estudiantes desarrollar estrategias de autorregulación, integrando en su planificación las prácticas vernáculas de los participantes.

Palabras clave: Ensayo; autorrevisión; edición; literacidad académica; autorregulación.

Abstract

(*) Autor para correspondencia:

Steffanie Kloss

Universidad Andrés Bello, Santiago

Abdón Cifuentes 115, Campus República

Correo de contacto: steffanie.kloss@unab.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 16.07.2025

ACEPTADO: 13.10.2025

DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.3-Art.1782

In recent decades, the number of students who access higher education in Chile has increased and diversified (Bernasconi & Celis, 2017). This growth has presented new challenges to the system, requiring the implementation of measures to reduce inequalities in higher education. Aware that university life requires support processes, universities have implemented a series of mechanisms, especially at the beginning of the undergraduate programs. These strategies are frequently expressed in transversal subjects, electives, regular courses, and university preparation programs, among others.

All these initiatives undoubtedly offer spaces for the development of students entering higher education; however, a persistent and complex obstacle is related to the deficit discourse. Deficit thinking theory attributes responsibility to students for their reading and writing difficulties, disregarding their discursive practices as authors and evaluators of their own texts. In response to this, this study aims to understand the self-regulation processes employed by freshmen students when revising and rewriting their own argumentative academic essays. The research study uses a qualitative approach and a descriptive design. Sixty students of Pedagogy in Spanish Language and Communication from two regional universities in Chile participated. The primary technique used was the Think Aloud Protocol (TAPP), which allows for the collection of participants' verbal reports while they perform a demanding task, to infer cognitive processes and decisions during the revision and rewriting of an essay. The analysis was carried out using the constructivist constant comparison methodology (Charmaz, 2006) with open, emergent, and focused coding. Five steps proposed by Cho et al. (2018) were followed to process the information: 1) verbalization of the revision and rewriting, 2) software-assisted transcription, 3) open and emergent coding linked to the research question, 4) focused coding and categorization using ATLAS.ti 25, and 5) an audit process among the researchers to ensure analytical consistency and trustworthiness.

The results allowed for the identification of three writer profiles: strategic, developing, and emerging. These profiles are shaped by the experiences and discursive practices expressed by the participants during the essay revision process. The research shows that self-regulation actions are related both to students' writing skills and linguistic knowledge, as well as to the influence of their prior writing practices in vernacular and school contexts. Furthermore, students with a strategic profile tend to monitor and justify their decisions more consciously, while the developing and emerging profiles show less alignment between their revision criteria and the demands of the argumentative genre.

In conclusion, this study suggests the design of writing tasks that explicitly integrate self-regulation strategies and recognize students' vernacular practices as a resource for strengthening their academic performance. Incorporating these elements into the planning and teaching of writing could foster more robust learning pathways and a more situated understanding of revision and rewriting processes in higher education.

Keywords: Essay; Self-Revision; Editing; Academic Literacy; Self-Regulation.

Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Chile, a través del Proyecto Fondecyt de Postdoctorado 3220135.

1. Introducción

En las últimas décadas, el número de estudiantes que accede a la educación superior en Chile ha aumentado y se ha diversificado (Bernasconi & Celis, 2017). Este crecimiento ha impuesto nuevos desafíos al sistema, pues es necesario implementar medidas orientadas a reducir las desigualdades en la educación superior. Conscientes de que la vida universitaria requiere de procesos de acompañamiento, las universidades han implementado una serie de dispositivos, especialmente al inicio de la formación. Tales estrategias se expresan frecuentemente en asignaturas transversales, electivas, cursos regulares, programas de preparación para la vida universitaria, entre otros. El propósito es generar espacios de aculturación para favorecer el desarrollo de competencias en el estudiantado.

Todas estas iniciativas, sin duda, ofrecen espacios para el desarrollo de los estudiantes que ingresan a la educación superior, sin embargo, un obstaculizador que sigue siendo complejo es lidiar con el discurso del déficit. Se trata de una forma implícita en muchas prácticas pedagógicas que asume que las dificultades de los estudiantes universitarios, por ejemplo, al escribir, se deben a carencias individuales. Por lo tanto, se busca la mejora para alcanzar los estándares académicos (Lea & Street, 1998). Esta visión ha sido ampliamente criticada por invisibilizar las complejidades discursivas y sociales que demanda escribir académicamente y por responsabilizar a los estudiantes por su supuesto bajo desempeño. Esta crítica ha sido propuesta por Lillis (2001), quien argumenta que las prácticas institucionales tienden a regular el acceso a la escritura académica a través de exigencias implícitas y poco accesibles. Una manera de intentar superar esta situación es proponer una comprensión más crítica de la escritura, que reconozca las prácticas discursivas específicas de cada disciplina, las prácticas vernáculas letradas de los estudiantes (Ávila et al., 2020), las relaciones de poder que configuran las normas académicas y la necesidad de acompañar a los estudiantes en el ingreso a estas culturas letradas sin patologizar sus formas de escribir.

Uno de los momentos de tensión en el proceso de adopción de las prácticas de escritura académica es el desarrollo de la “voz propia”. Para Natale y Stagnaro (2016) la voz no es simplemente estilo gramatical, sino una construcción identitaria compleja que emerge del cruce entre las normas discursivas académicas, las trayectorias personales y la agencia del estudiante. Cuando se ha estudiado qué aspectos discursivos de la escritura son los que más retroalimentan los profesores de diferentes disciplinas universitarias (Arancibia et al., 2019), se observa que predominan aquellos referidos a los procesos de atribución del conocimiento. Entre ellos, los profesores prestan especial atención al uso de normas de citación y a la distinción entre la opinión propia y la de otros autores. Desde una visión situada, Ávila et al. (2020) recomiendan enfrentar los procesos de enseñanza de la escritura con un enfoque

empoderador e inclusivo, donde los estudiantes no solo internalicen convenciones académicas, sino también aprendan a utilizarlas como herramientas para dar voz propia a sus escritos. Tal aproximación implica enseñar explícitamente estrategias lingüísticas, generar diálogo sobre la autoría y repensar la evaluación para fortalecer su agencia y rol activo en la construcción de conocimiento. De este modo, es posible superar la visión de la carencia para avanzar en una más integradora que sume las experiencias letradas vernáculas de los estudiantes, muchas veces complejas y diversas.

La incorporación de prácticas pedagógicas que revalorizan las formas de comunicación de los ingresantes a la universidad puede favorecer no solo una mejor comprensión de las experiencias estudiantiles, sino también la implementación de prácticas más significativas para el aprendizaje. Desde esta perspectiva, nos parece necesario conocer desde la voz del estudiantado cómo es su experiencia con la escritura académica en educación superior. Para ello, el presente artículo tiene como objetivo comprender los procesos de autorregulación que realizan estudiantes que ingresan a educación superior cuando revisan y reescriben un ensayo académico argumentativo de su autoría. Para alcanzar dicho propósito, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiestan los procesos de autorregulación y la voz autoral de estudiantes que ingresan a educación superior cuando emprenden la tarea de revisar y reescribir un ensayo académico argumentativo de su autoría?.

2. Marco teórico conceptual

2.1. Niveles de autorregulación y autoría: hacia la determinación de perfiles

La autorregulación desde la psicología educativa y del aprendizaje se vincula con la capacidad que tiene una persona para tomar decisiones y ejecutar una tarea. En el ámbito de la escritura académica, se entiende como la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de redacción, que incluye el uso estratégico del tiempo, el establecimiento de metas y la motivación (Zimmerman, 2013).

Los estudios en la autorregulación de la escritura han permitido comprender cómo los escritores movilizan recursos cognitivos, metacognitivos y motivacionales para planificar, textualizar y revisar sus producciones (Graham et al., 2014; Zimmerman & Moylan, 2009). Estos procesos no se manifiestan de manera homogénea, sino que varían según el nivel de experiencia, el contexto educativo y las oportunidades de aprendizaje del estudiantado. Las prácticas dan lugar a patrones que representan diversos desempeños en escritura. En este marco, la noción de perfiles de escritores emerge como una herramienta analítica que permite caracterizar las formas en que los estudiantes asumen la tarea de escribir (Castelló et al., 2007;

Crossley et al., 2014; Myhill, 2009). Tales estudios identifican perfiles diferenciados según las prácticas de escritura en distintos niveles educativos. Por ejemplo, Myhill (2009), en un estudio en el que participaron niños, identifica cinco tipos de escritores, clasificados según su fluidez y su capacidad de planificación y revisión. Estos perfiles se relacionan con el nivel de competencia: los autores más hábiles son aquellos que integran en su escritura una perspectiva reflexiva y metalingüística.

En la misma línea, Figueroa et al. (2020) identifican dos perfiles de escritores en un estudio realizado con estudiantes que cursan octavo año de educación básica cuando escriben textos argumentativos. El primero lo denominan emergente (69 %) y en él se distinguen dos subclases según la presencia o ausencia en sus escritos de nominalizaciones y vocabulario transdisciplinar. El segundo es el perfil en desarrollo (31 %), del que surgen dos subcategorías: una caracterizada por el uso homogéneo de recursos, y otra por el empleo frecuente de vocabulario transdisciplinar, nominalizaciones y marcadores deonticos. El estudio propone brindar a los estudiantes mayores oportunidades y práctica constante, con el fin de fortalecer la construcción de argumentos y el uso de recursos propios del lenguaje académico.

En un contexto escolar y universitario, el estudio de Crossley et al. (2014) permitió identificar cuatro perfiles de escritores: el primero, de acción y representación, caracterizado por un alto uso de verbos sobre sustantivos y con un uso frecuente de estrategias retóricas. El segundo, de estilo académico, que elabora escritos más extensos, con sintaxis compleja y desarrollo conceptual, y mayor densidad de términos técnicos, causalidad y conexiones argumentativas. El tercero, de estilo accesible, en el que predomina la claridad y fluidez, con cohesión textual marcada por un uso adecuado de conectores, lo que favorece la legibilidad, pero con un vocabulario que no busca la sofisticación. Y el cuarto, de naturaleza léxica, en el que destaca un vocabulario rico y variado, con palabras poco frecuentes, más frases nominales y uso de pronombres en primera persona.

2.2. Voces en el discurso académico

Uno de los rasgos que más se valora en la producción académica es la generación de nuevo conocimiento. Para comunicarlo parece necesario no solo abordar el conocimiento nuevo, sino al mismo tiempo expresarlo discursivamente como una idea propia. Para lograrlo, es determinante desarrollar la capacidad para unir la voz del autor con voces previas y comunicar con recursos discursivos que evidencien la agencia del escritor. Como sabemos, la voz autoral proyecta a ese escritor dentro de la comunidad, configurando así su identidad discursiva, la que busca apoyo o reconocimiento en otras voces. Para Lillis (2003), la voz es la presencia del autor

en el texto y las formas de conectar el sentido de identidad de las personas con los modos de escribir.

La pluralidad de voces en el discurso se conoce como intertextualidad. Para Hyland (2015), implica que la voz del autor se articula en relación con las ideas, argumentos y evidencias presentes en textos previos. En el contexto académico, esto significa que al escribir se incorporan, citan o dialogan palabras de otros autores sobre el tema abordado. Tal mezcla de voces ha sido tradicionalmente conocida como polifonía, la que, de acuerdo con Bajtín (1988), remite a la coexistencia de múltiples voces que coexisten en el mismo discurso.

Dentro del proceso de conformación textual, se usan conceptos como voz propia y voz ajena. La primera hace referencia a la capacidad del escritor para expresar sus ideas, juicios y argumentos de forma diferenciada y personal (Castelló, 2009). De este modo, se establece un diálogo crítico con otras voces presentes en el texto, sin limitarse a repetirlas o asumirlas pasivamente. La segunda, responde a la incorporación de las palabras, ideas o perspectivas de otros autores en un texto propio. Esta se manifiesta principalmente a través de recursos lingüísticos como la citación.

Tanto la voz propia como la ajena coinciden en la elaboración del texto académico. Sin embargo, una de las principales dificultades que se asocia al escritor novato es la falta de voz propia, porque no muestra autoría ni posicionamiento (Falabella et al., 2023). Frente a ello, es importante señalar que escribir no es un acto neutral, ya que nuestra adscripción disciplinar y la selección de autores son voces que aparecen en el relato y constituyen la identidad discursiva. Desde la perspectiva de Falabella et al. (2023), el desarrollo de una voz en el contexto académico entrelaza tres aspectos fundamentales que operan de forma conjunta: la teorización, la evidencia empírica y el diálogo con la comunidad.

En la voz, media el discurso propio y la referenciación, la práctica de citar no consiste solo en acumular fuentes para validar la escritura, sino en reconocer el aporte de otros trabajos previos que inspiran y enriquecen el conocimiento. Es un acto ético que muestra respeto por las ideas ajenas y permite distinguirlas de las propias, evitando así el plagio (Falabella et al., 2023). En este sentido, citar no solo permite respaldar ideas, sino también posicionar al autor dentro de un entramado de saberes compartidos, mostrando una comprensión crítica y participativa en el diálogo académico.

2.3. Dimensiones de la calidad textual desde la experiencia en escritura y revisión

El aprendizaje de formas de escribir especializadas (Parodi, 2008) es un proceso que afecta la identidad de los escritores. Quien escribe pone en juego en el texto una forma de ser autor. En

en este contexto, los estudiantes que ingresan a la universidad se sienten inmigrantes dentro de una cultura letrada, cuyas modalidades de comunicación resultan diferentes. Castelló et al. (2007) explican este fenómeno indicando que cuando el sujeto se inicia como escritor, aún tiene una visión de sí mismo poco elaborada sobre sus capacidades y posibilidades. De cierto modo, la construcción de nuestra identidad discursiva como escritores repercute en las tareas que seguimos y en cómo logramos validarnos en esta nueva comunidad. Esta tensión no se supera del todo cuando se avanza en la formación universitaria. Prueba de ello es que Calle Arango et al. (2021) encuentran en estudiantes de doctorado que el proceso de escribir académicamente es un lugar donde forjan, negocian y redefinen su identidad académica. No se trata solo de transferencia de conocimiento, sino de una construcción de sí mismos como sujetos discursivos, híbridos y autorales, que toman decisiones intertextuales para afirmarse en comunidad.

En esta línea, uno de los géneros más utilizados en la formación de pregrado es el ensayo, género académico argumentativo que permite a los estudiantes acceder a la cultura escrita y que requiere para su producción de la integración de la lectura y la escritura (Mateo Girona & Caro Valverde, 2021). El ensayo conecta las experiencias de escritura de estudiantes y, según Nesi y Gardner (2012), constituye uno de los géneros académicos más transversales en la formación universitaria.

Desde el punto de vista estructural el ensayo tiene, tradicionalmente, tres características fundamentales: primero, la argumentación, a través de la cual el ensayista plantea una tesis sobre un determinado tema. Segundo, su breve extensión, pues el autor no debe analizar en detalle los temas, sino despertar inquietud e incitar la discusión en sus lectores. Y tercero, debe ser interpretativo, pues el escritor requiere realizar un análisis desde su perspectiva y apoyarse en fuentes teóricas adecuadas (Zunino & Muraca, 2012). Por lo tanto, para evidenciar la calidad de la escritura de este constructo discursivo es propicio que se ajuste a una situación retórica previamente definida (audiencia, tópico y propósito), que presente un hilo conductor que permita desarrollar el tópico con apoyo de organizadores textuales y se aadecue a las características del género (Kloss & Burdiles, 2024). Se espera una organización lógica de las ideas principales y ajuste a las normas ortotipográficas (Álvarez & Andueza, 2016). Asimismo, la escritura del ensayo se emplea como estrategia didáctica para desarrollar habilidades metacognitivas, procesos superiores del pensamiento y la competencia de escritura, especialmente en el contexto de la disciplina (Andueza, 2019; Meza & González, 2020).

Diversos estudios (Calle-Arango et al., 2017; Navarro et al., 2019) destacan la importancia de atender la enseñanza de la escritura en la sala de clases. No obstante, son pocos los trabajos en español que aportan evidencia empírica sobre cómo los futuros profesores revisan y reescriben

un texto de su autoría (Kloss et al., 2025). Tales investigaciones se han focalizado en describir prácticas exitosas de escritura de ensayos, pero centradas mayoritariamente en resultados, sin distinguir proceso y producto.

3. Metodología

Este estudio tiene un enfoque cualitativo y diseño descriptivo, cuyo objetivo fue comprender los procesos de autorregulación que realizan estudiantes que ingresan a educación superior cuando revisan y reescriben un ensayo académico argumentativo de su autoría. Se utiliza la técnica de análisis de Protocolos de Pensamiento en Voz Alta (PPVA) para analizar los procesos de autorregulación que realiza un estudiante que ingresa a educación superior cuando revisa y reescribe un ensayo académico argumentativo de su autoría. Los PPVA son una técnica para recopilar y analizar los informes verbales de los participantes mientras piensan en voz alta y se utilizan con el fin de hacer inferencias sobre los pensamientos, procesos y respuestas de los participantes mientras ejecutan una tarea exigente. El análisis de los datos se hizo según la metodología constructivista de comparación constante (Charmaz, 2006) con codificación abierta, emergente y focalizada. Para operacionalizar el procesamiento de la información se realizaron cinco pasos, siguiendo a Cho et al. (2018): 1) Verbalización del participante cuando revisa y reescribe, 2) transcripción de los PPVA con apoyo del software Notta, 3) codificación abierta y emergente para responder la pregunta de investigación, 4) codificación focalizada y categorización de la información mediante el software ATLAS.ti 25, y 5) el análisis de los códigos y auditoría entre las investigadoras del estudio.

3.1. Participantes

Los participantes fueron 60 estudiantes de primer año que cursaron las asignaturas *Taller de Lectura y Escritura y Morfología*, dictadas durante el primer semestre académico en dos universidades regionales en Chile. Sus edades variaron entre 18 y 20 años. Los criterios de inclusión para este estudio fueron: i) ser estudiantes de primer año de la carrera de Lengua Castellana y Comunicación; ii) cursar una asignatura cuyo resultado de aprendizaje se relacione con la elaboración de un ensayo; iii) escribir y reescribir una tarea de escritura definida en el marco de una asignatura, y iv) manifestar su deseo de participar en la investigación mediante la firma de un consentimiento informado.

3.2. Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se diseñó una tarea de escritura que consistía en la elaboración de un ensayo argumentativo, el que se ajustaba a la siguiente organización

retórica: título, introducción, tesis, argumento, contraargumento, conclusión y referencias bibliográficas ajustadas a formato APA. Esta tarea se llevaba a cabo en dos instancias: el primer borrador lo elaboraban en el marco de su asignatura, y el segundo, luego de un proceso de autorrevisión mediante la técnica de Protocolo de Pensamiento en Voz Alta (PPVA). Es importante precisar que una vez que los estudiantes concluían su primer escrito, eran citados a una sesión de autorrevisión en la que se les solicitaba pensar en voz alta, reflexionar sobre su texto y editarlo hasta quedar satisfechos. Este procedimiento tuvo una duración de entre 40 y 80 minutos, de acuerdo con el tiempo que requería cada participante para llevar a cabo la actividad. Una vez que el estudiante accedía a participar y firmaba el consentimiento, se procedía a grabar la sesión. Estas reuniones fueron presenciales o telemáticas, según sus requerimientos. Independiente de la modalidad en la que se realizó el PPVA para efectos de almacenamiento y procesamiento de la información, cada material fue grabado en audio y transliterado. En total las grabaciones corresponden a 2400 minutos y 129960 palabras.

4. Análisis y resultados

El análisis de los datos se hizo según la metodología constructivista de comparación constante (Charmaz, 2006) con codificación abierta, emergente y focalizada. Los PPVA fueron transcritos con apoyo del software de transcripción Notta. Para el análisis se hizo una primera codificación emergente siguiendo la pregunta de investigación. Luego, se compararon los códigos emergentes con el marco teórico y la revisión de la literatura para diseñar un libro de códigos. El libro de códigos fue validado por pares expertos, quienes acordaron los códigos finales, a partir de la lectura y análisis de los PPVA. Luego, se hizo una codificación focalizada con el libro de códigos hasta alcanzar saturación en el software ATLAS.ti 25. A partir de este análisis, se organizaron los resultados en tres perfiles de escritores según sus niveles de autorregulación y se vincularon a ellos la calidad textual, sus experiencias en escritura y edición, las metodologías que usan y su voz. En la Tabla 1 se muestran los códigos finales.

Tabla 1

Organización del libro de códigos

Temas	Categorías	Códigos	Cantidad de citas	Frecuencia relativa %	Frecuencia acumulada
Escritura y autorregulación	Calidad textual	Coherencia	42	2,65 %	42
		Gramática y cohesión	202	12,73 %	244

EXPERIENCIAS Y VOCES DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA CUANDO REVISAN UN ENSAYO DE SU AUTORÍA

	Ortografía	161	10,15 %	405
	Vocabulario	92	5,8 %	497
Experiencias en escritura y edición	Negativas	102	6,43 %	599
	Positivas	69	4,35 %	668
Metodologías de revisión	Autorrevisión y reflexión metacognitiva	281	17,72 %	949
	Expectativa de instrucción	57	3,59 %	1006
	Retroalimentación	123	7,76 %	1129
Niveles de autorregulación	Alto	16	1,01 %	1145
	Medio	219	13,81 %	1364
	Bajo	62	3,91 %	1426
Voz	Voz ajena	94	5,93 %	1520
	Voz propia	89	5,61 %	1586

Las categorías descritas en la matriz hermenéutica dieron origen a las codificaciones y a las citas que configuraron las relaciones de análisis. Estos vínculos se establecieron a partir de 1586 citas que se identificaron en los 60 PPVA. En esta investigación, se presenta cómo algunas prácticas de autorregulación favorecen o limitan el acceso a la cultura académica universitaria y cómo los estudiantes ejercen su autonomía mediante su voz autoral.

4.1. Resultados

En este estudio, analizamos los PPVA que siguieron los participantes para revisar y reescribir un ensayo argumentativo. De acuerdo con los resultados, los y las estudiantes movilizan estrategias de automonitoreo, evaluación y revisión de sus propios textos escritos en distintos grados, así como la agencia discursiva que manifiestan al intervenir en dichos procesos. Se observa cómo identifican problemas relacionados con la calidad de su escrito, toman

decisiones y actúan sobre la revisión y edición textual, según sus diferentes niveles de control metacognitivo y lingüístico. Luego del análisis de las cinco categorías: calidad textual, experiencias en escritura y edición, metodologías de revisión, niveles de autorregulación y voz, estas se agruparon por coincidencia temática para identificar tres perfiles de autorregulación que describiremos a continuación.

4.1.1. Desde el control hacia la autoría: agencia y voz en la escritura autorregulada

Este perfil representa a escritores estratégicos (6 %), quienes se caracterizan por una capacidad consolidada para identificar problemas en sus propios textos, tanto en aspectos formales como discursivos y argumentativos. Los y las estudiantes demuestran conciencia en la toma de decisiones, intervienen activamente en la mejora de sus escritos y manifiestan una voz propia. No solo revisan, sino que identifican posibilidades de mejora y reescriben pasajes de su texto. Asimismo, reflexionan sobre la adecuación de sus ideas y utilizan las citas como apoyo argumentativo, no como sustituto de su posicionamiento. Por ejemplo, en la siguiente cita se observa cómo el estudiante reflexiona sobre su manejo léxico y cómo puede resolver el problema para lograr mayor claridad: “*Creo que repito demasiado la palabra “resistencia”. Así que lo cambié y dejé perseverancia y lucha. No se entendía muy bien lo que quería decir. Este es el poema, no hay mucho que cambiar. Habla de lo que es la resistencia y debe quedar tal cual*” (ID 17-17).

En otros casos, los y las estudiantes mostraron capacidad reflexiva al identificar repeticiones en el texto o redundancias: “*Ya, esto último [“Tiene un profundo impacto en la identidad mapuche, debido a que este elemento es fundamental”], está de más. Porque ya se había dicho que la pérdida de su identidad radicaba dentro de la pérdida económica. Aquí repito lo mismo, antes lo dije*” (ID 20-12).

Además, los y las estudiantes en este nivel pueden analizar la estructura del texto a partir de la relectura y hacer ajustes en el nivel léxico semántico. Se evidencia que tienen dominio del género discursivo. Por ejemplo: “*El primer argumento estaba en la expropiación del territorio. Quizás puedo argumentar un poco mejor respecto a la importancia de la tierra dentro de la cultura mapuche, de cómo se modifica la identidad más de lo que se podría perder. [Agrega comentario “explicar la importancia y función de la tierra en el pueblo mapuche”]. Eso sería el primer argumento. El segundo es la mercantilización de la cultura*” (ID 20-15). El participante evalúa la pertinencia de sus argumentos y realiza una anotación en la que explica los cambios que debe realizar. Posteriormente, vuelve al texto y mejora la calidad del argumento al desarrollar la relevancia que tiene la tierra para el pueblo mapuche.

Adicionalmente, los y las participantes que se ubican en este perfil son capaces de reorganizar ideas y escribir nuevos pasajes del texto para favorecer su precisión. Por ejemplo, “*por lo que observamos fue una fuerte discriminación para ella, mujeres, su pueblo, y a sus antepasados. Fue discriminada de forma social, cultural y sexual. [construyó otro párrafo]*” (ID 21-3). En este caso, se presenta la estrategia del estudiante que revisa: primero lee, evalúa y finalmente produce un nuevo párrafo al considerar que el avance que tenía no cubría el argumento. En general, los autores asocian calidad textual a procesos de coherencia y calidad de los argumentos, pues vuelven a la tesis, a la pertinencia de las fuentes y a las proyecciones y limitaciones de la conclusión.

En resumen, este perfil se caracteriza por una alta autorregulación y experiencias positivas con el escrito, lo que se traduce en una revisión crítica y detallada del texto. Para ello, usan estrategias como la anotación al margen, la sustitución léxica y el parafraseo. Asimismo, evalúan su texto, identifican posibles mejoras y finalmente efectúan cambios en el escrito dado su conocimiento disciplinar y lingüístico. Estos escritores confían en sus decisiones, valoran su posicionamiento discursivo y voz autoral, además, conciben la reescritura como una oportunidad de mejora, que se vincula con su concepción del texto como proceso.

4.1.2. Entre el control y la intención: avances parciales en agencia y voz en la escritura

Este perfil es el más representativo del estudio (74 %) y corresponde a escritores en desarrollo, quienes tienen conciencia parcial de los aspectos mejorables de sus escritos, especialmente en coherencia, cohesión y ortografía; aun así, no siempre cuentan con recursos lingüísticos, retóricos o disciplinarios para resolver estos problemas de manera efectiva. La revisión existe, aunque en ocasiones se vuelve limitada o superficial. La voz propia está en desarrollo y el uso de fuentes tiende a ser un recurso constante, pero que no se anida como un diálogo crítico sostenido.

Por ejemplo, en la siguiente referencia se observa que el estudiante tiene una percepción negativa de la calidad de su texto, asociada a dos aspectos: primero, su incapacidad para contraargumentar la postura del autor y, segundo, una autoevaluación desfavorable respecto de la calidad de su texto: “*Sentía que mi tesis anterior no podía ser sustentada, faltaba mucho para poder rebatir al señor Scott y a sus argumentos de la gramática y ahora [Sube y baja por la pantalla] creo que me gustaría más pedir ayuda porque sé que no redacto tan bien las ideas*” (ID 5-7). Las experiencias que ha tenido respecto a su proceso de escritura derivan de sus prácticas individuales y también sociales, que demuestran que estudiantes universitarios suelen tener una percepción negativa de sus propias prácticas de lectura y escritura. Parece ser que

esa falta de confianza se ve reforzada por discursos institucionales y sociales que consideran a estos alumnos como carentes o deficitarios.

Esta autovaloración negativa se advierte en lo señalado por uno de los participantes cuando analiza cómo construyó su escrito: “*Yo creo que, reflexionando más, porque no entendía mucho. No tenía conocimiento, me informé y quise informar al resto. No pude hacer la relación con mi opinión*” (ID 16-14). En este caso, el escritor sostiene que, a pesar de haber leído, no tenía el suficiente conocimiento, por lo que se dedicó a elaborar un texto con función informativa en vez de argumentativa. Si bien pudo identificar sus falencias, al final no pudo hacer cambios para mejorar su escrito. La situación anterior se repite en la siguiente cita: “*Entonces lo que debo hacer es agregar mi tesis, mejorar la argumentación respecto al problema y los poemas. Y, arreglar las citas*” (ID 16-22). El estudiante reconoce los elementos que debe atender, pero no ejecuta dichos cambios, posiblemente por la falta de dominio de la estructura argumental, por la falta de conocimiento del tema, por el desconocimiento de la normativa de citación o por desconfianza en su propuesta. Estos temas se aprecian como habilidades complejas para desarrollar en el discurso argumentativo escrito. Pese a que el estudiante muestra algún conocimiento del género discursivo, este no se traduce en cambios puntuales en el documento escrito.

Otro aspecto reiterativo en la evaluación del escrito remite a la dimensión léxica. El estudiantado observa la repetición léxica como tema constante. “*Repetí algo que ya había dicho. Podría a lo mejor quitarlo o cerrar ese párrafo de otra forma*” (ID 17-5). En este perfil lo común fue que, a pesar de su evaluación, la mayoría no realizó cambios, pues no contaban con una técnica que les permitiera realizar sustituciones léxicas, simplemente pensaban en un sinónimo y si no lo tenían, no realizaban cambios en el escrito. También faltaba confianza en el desarrollo de la voz propia y su agencia en el proceso de escritura.

Finalmente, los estudiantes que se adscriben a este perfil revisan minuciosamente su escrito, identifican errores de redacción, ortografía y organización retórica. Sin embargo, solo logran resolver aspectos de superficie como repetición de palabras y ortografía. Les resulta difícil identificar problemas en la estructura del escrito, en la calidad de sus argumentos o en la pertinencia de las fuentes. Aun cuando diagnostican algunas falencias, no cuentan con estrategias para resolverlas; su voz propia está en desarrollo y su agencia es limitada.

4.1.3. Correcciones sin transformación: escasa agencia y voz en la escritura

Este perfil da cuenta de un escritor emergente (20 %), quienes revisan sus textos, pero con un foco predominantemente formal (ortografía, puntuación o conectores), sin intervenir en la estructura argumentativa ni en la organización retórica del escrito. En este perfil, los y las

estudiantes presentan dificultades para asimilar la escritura como un proceso, se focalizan en el producto. Por lo tanto, la reescritura es mínima o inexistente y responde más a la corrección superficial que a la mejora sustantiva. Las citas se emplean como método para dar voz al escrito, restando presencia de la voz autoral, es decir, los y las autoras dejan que un experto hable por ellos. Por ejemplo, el escritor del ensayo mientras hacia la revisión: “*A ver, sé que hay cosas que podría mejorar, pero realmente no sé [a comprensión le agrega la N, también en silencio tilda el “cómo”, cambios sugeridos por el procesador de textos]*” (ID 1-12). Esta cita deja de manifiesto que los cambios que realiza en el escrito son de superficie e inspirados por las sugerencias del procesador de texto. No se vislumbra un proceso de reflexión, de relectura o de evaluación sobre el texto, sino solo de la aceptación de cambios normativos.

Otro ejemplo en esta línea muestra que se produce la revisión del texto, aunque no se ejecuta una acción derivada de este análisis. “*Como que soy repetitiva en el tema de los párrafos, si no es mucho lo que hay que hablar de los marcadores del discurso, entonces puede ser que el párrafo este [selecciona este párrafo y lo lee parcialmente. “Por otro lado el autor siempre buscará pensar, organizar y finalmente transmitir el conocimiento y para dicho proceso es de suma importancia saber reconocer los diversos marcadores del discurso”]. Mmm no sé*” (ID 10-5). Su lectura muestra cierta preocupación por revisar y ajustar, aun cuando no realiza ninguna reflexión sobre cómo mejorar el texto.

Asimismo, las estrategias de revisión son escasas. En general, buscan la aprobación del profesor para que le indique qué hacer o cómo mejorar su texto. Por ejemplo, en la siguiente referencia: “*El título no sabía si ponerlo todo en mayúscula o las iniciales o así como está, me podría decir si está bien*” (ID 12-1). Su revisión se centra en aspectos ortográficos. Además, interpela al docente para que responda su inquietud. Esta misma indecisión se observa en la siguiente referencia que enfatiza la aprobación de la estructura argumental: “*Profe, empezando con que no sé si la tesis está bien*” (ID 14-1). Estos casos muestran inseguridad sobre el conocimiento propio del género escrito y alta dependencia de un tercero.

Para concluir, este perfil muestra a participantes que se basan en un discurso ajeno para redactar su escrito. Tienen poco dominio de la voz propia y, por eso, dan citas para argumentar, pero no las hilan a su pensamiento. En términos generales, no desarrollan ejemplos ni operacionalizan las temáticas que abordan en su ensayo. Leen su texto de manera rápida y superficial, diagnosticando solo errores de forma y corrigiendo lo que el procesador de textos les indica. Hay escasos procesos metacognitivos vinculados a la evaluación crítica o autorreflexión, ya que conciben el texto como un producto acabado, en el que la calidad remite a elementos normativos.

5. Discusión

Del análisis sistemático de los PPVA que recogieron el proceso de revisión y textualización de un ensayo argumentativo escrito por estudiantes de Pedagogía, se da cuenta de tres perfiles de escritores según sus niveles de autorregulación:

Los escritores con alto nivel de autorregulación están vinculados con un perfil estratégico y hacia la consolidación de la escritura. Los participantes efectuaron cambios para mejorar la calidad del escrito, desde la organización retórica hasta elementos normativos y superficiales. Se destaca en ellos la decisión de realizar ajustes significativos en el texto, como la creación de nuevos párrafos, ajustar la tesis y agregar fuentes a los argumentos. En este perfil, hay una conexión entre los procesos de lectura y escritura (Mateo Girona & Caro Valverde, 2021) que se realiza mediante la verbalización. También, hay un desarrollo de voz propia dada por el conocimiento disciplinar (Castelló et al., 2011) y expresada con mayor arraigo en la argumentación y en las conclusiones de su ensayo. Son estudiantes que parecen estar más permeados por la cultura académica disciplinar y comprenden su funcionamiento. Sin embargo, llama la atención que la proporción de participantes en este perfil sea baja (6 %). Esto indica que es necesario aunar esfuerzos para mejorar las estrategias de autorregulación y evaluación de los y las estudiantes para que puedan ser más eficientes al momento de revisar los escritos de su autoría.

Los y las escritores que se sitúan en un nivel medio de autorregulación, vinculado con un perfil en desarrollo de escritura, observan oportunidades de mejora en su texto de manera crítica y profunda y verbalizan posibles correcciones. Sin embargo, no realizan dichos cambios; por lo general, solo hacen mejoras en la precisión léxico-gramatical, aspectos de puntuación y ortografía acentual (Álvarez & Andueza, 2016). Este perfil de escritor es el más recurrente (74 %). Su concepción de escritura se vincula con el uso adecuado de normas, pero con escasa presencia en el texto. Si bien el ensayo se construye con referentes teóricos (Zunino & Muraca, 2012) que otorgan solidez a la argumentación, también requiere la presencia de voz propia. No obstante, en este perfil, los escritores valoran más la autoridad de los expertos que la suya. Su voz propia emerge de forma natural únicamente en la elaboración de las conclusiones. Este resultado evidencia la necesidad de fortalecer la autoría, así como el desarrollo de estrategias de revisión que le permita al estudiantado tener mayor autonomía al momento de evaluar y reescribir sus escritos.

El tercer perfil, vinculado con escritores emergentes con bajas estrategias de autorregulación, habla de estudiantes que no realizan cambios de secuencia argumental, ni organización retórica. Solo atienden a sugerencias dadas por el procesador de textos de Google Drive, no

analizan de manera sistemática su texto ni lo evalúan críticamente. Una de las principales dificultades que tiene el escritor novato, y especialmente con un bajo nivel de autorregulación, es su falta de voz propia, porque no muestra una autoría consciente ni posicionamiento en la escritura (Falabella et al., 2023). Este resultado indica la necesidad de generar estrategias que reconozcan estas diferencias y que ayuden al estudiantado con mayores necesidades de inclusión en la cultura académica a ganar autonomía. Esto también tendrá incidencia en su desempeño académico.

Los resultados de nuestro estudio muestran puntos de contacto con los hallazgos de Crossley et al. (2014). Al comparar los tres perfiles identificados en nuestra investigación —estratégico, en desarrollo y emergente, ordenados de mayor a menor competencia— hallamos que el grupo estratégico coincide con las características académicas, de acción y de representación descritas en aquella investigación, mientras que el perfil en desarrollo comparte rasgos con escritores que aún no dominan la organización argumentativa ni el uso léxico. Sin embargo, el perfil emergente identificado en nuestra investigación se distancia de dicha clasificación, configurando un nuevo tipo de escritor universitario con escasa autorregulación y habilidades lingüísticas incipientes, que se caracteriza por redactar párrafos extensos, con citas sin contexto y errores de referenciación, un léxico poco variado y escaso uso de marcadores discursivos.

Cabe destacar que el estudio de Crossley et al. (2014) establece una clasificación sustentada en una caracterización lingüística. En contraste, nuestra investigación aporta en la construcción de tres perfiles desde las experiencias de los participantes, y propone una articulación entre sus habilidades de redacción, los componentes lingüísticos y el modo en que las prácticas de escritura han influido en sus trayectorias frente al desarrollo de la tarea de escritura.

De acuerdo con el proceso de revisión y reescritura realizado por el estudiantado, se observa una escasez de estrategias para organizar, producir y transformar sus escritos, así como dificultades para la elaboración de la tesis, un proceso que implica acceso al conocimiento, planificación y establecimiento de objetivos y metas. Además, se evidenció que estos tienden a distraerse con aspectos periféricos, dedicando más tiempo a corregir errores ortográficos que a evaluar la calidad global de su escrito desde una perspectiva más profunda. Este patrón de revisión refleja el enfoque tradicional con el que los participantes han sido retroalimentados durante su formación académica (Kloss et al., 2025). Esto coincide con la necesidad de emplear instrumentos contextualizados para orientar la escritura argumentativa (Andueza, 2019; Kloss & Burdiles, 2024). Asimismo, los resultados se relacionan con lo señalado por Gómez-Devís y Saneleuterio (2020), quienes sostienen que los estudiantes de cursos intermedios de formación docente muestran escasa atención a la revisión debido a la falta de estrategias y a las limitadas oportunidades para reflexionar críticamente sobre su propio aprendizaje. Ello también

evidencia una reducida autonomía en la escritura académica (Street, 2003). A pesar del contexto adverso, es importante señalar que el hecho de que haya estudiantes que logran un nivel alto de autorregulación y autonomía en su voz propia es un indicio de que estrategias pedagógicas adecuadas, experiencias positivas con la escritura y vinculación a la cultura académica ayudan al desarrollo de estas habilidades.

Además, estos resultados ponen de manifiesto las nociones de voz y autorregulación como elementos claves del aprendizaje de la escritura, ofreciendo una teorización sobre los procesos metacognitivos y sociales vinculados a la escritura en educación superior. Sobre esa base, derivado del análisis de los PPVA, se sugiere establecer prácticas de escritura que promuevan la voz y la identidad discursiva en estudiantes que ingresan a la universidad. Para ello, se requiere proponer una valoración positiva respecto a la escritura, no establecerla solamente como un medio de evaluación, sino destacar su potencial epistémico y caracterizarla como una habilidad de desarrollo sistemático y continuo. Es importante, también, reconsiderar las prácticas de retroalimentación, dado que los y las estudiantes, en su mayoría, asocian la calidad de la escritura a la revisión de aspectos normativos, desconociendo aspectos genéricos y de autoría. Para esto, se requiere modelar procesos de escritura en los que el autor dialogue con el escrito e identifique estrategias de mejora. Estos resultados también resaltan la importancia de valorar la voz de los y las estudiantes, sus experiencias previas y sus ideas para adquirir autonomía y confianza frente a la construcción textual (Trigos-Carrillo, 2024).

Los hallazgos de este estudio y la literatura revisada evidencian una tensión entre las concepciones tradicionales de la alfabetización académica –basadas en una lógica normativa y centrada en un pensamiento deficitario– y las perspectivas que buscan reconocer la voz y agencia del estudiantado, especialmente de quienes provienen de contextos socioculturales diversos. En particular, Natale y Stagnaro (2016) proponen a la universidad como espacio inclusivo, en el que la escritura se convierte en una práctica de encuentro y valorización de identidades, no de exclusión. Del mismo modo, Ávila et al. (2020) y Trigos-Carrillo (2024) contribuyen al debate al desplazar la mirada desde las supuestas carencias del estudiantado hacia las tensiones estructurales que enfrentan quienes no responden al perfil hegemónico. En conjunto, estos aportes problematizan el enfoque normativo dominante en la alfabetización académica, al denunciar su escasa sensibilidad hacia la trayectoria previa, los saberes y la subjetividad de los nuevos participantes universitarios.

6. Conclusiones

De acuerdo con la investigación propuesta y en relación con el objetivo guía es posible concluir que la investigación presentada ofrece un análisis pormenorizado sobre las estrategias y mecanismos de autorregulación seguidos por estudiantes de primeros años universitarios durante la revisión y reescritura de ensayos argumentativos. Estos resultados muestran un estado incipiente de autorregulación por parte del estudiantado, quienes aún no logran operacionalizar su pensamiento crítico ni aplicar estrategias de autoevaluación de manera sistemática. La dependencia hacia la retroalimentación del docente y la limitada incorporación de prácticas de autorrevisión evidencian la necesidad de transformar los enfoques tradicionales de enseñanza y evaluación, que hasta ahora han priorizado aspectos normativos sobre la reflexión crítica y la construcción de argumentos sólidos.

Los hallazgos permiten concluir que, si bien existe cierto interés en reconocer al estudiantado y valorar su identidad en estudios sobre escritura académica, persisten enfoques institucionales que reproducen una lógica normativa en la que prevalecen sus carencias. Nuestra investigación identifica tres perfiles de autorregulación en escritura, observándose que la mayoría de los participantes se sitúan en un nivel intermedio: reconocen tanto sus habilidades como sus barreras para escribir, pero tienen dificultades para desplegar estrategias de agencia, especialmente porque desconocen prácticas institucionalizadas como el uso del sistema de citación y otras convenciones académicas.

Se plantea como una contribución clave el desarrollo de métodos pedagógicos que integren la autorrevisión y el automonitoreo, promoviendo un aprendizaje más autónomo y reflexivo en un contexto natural de aprendizaje en el que el estudiantado convive con procesadores de texto y uso de inteligencia artificial. Esto implica fomentar en ellos la capacidad de identificar y ejecutar cambios profundos en sus textos, guiados por un propósito comunicativo claro y una postura crítica respaldada por fuentes confiables.

Una de las limitaciones del estudio es que se centró en dos programas académicos en dos universidades regionales de Chile. Si bien los resultados son sólidos, futuros estudios pueden comparar los niveles de autorregulación de estudiantes de otros programas y en otras regiones de habla española para analizar los factores que inciden en estas diferencias. De este análisis surge la necesidad de estudiar a fondo cuáles son las experiencias y estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo de la autorregulación y la voz propia en el proceso de revisión escritural. También, recomendamos explorar cómo los estudios críticos de la literacidad académica se pueden vincular a los procesos de revisión y reflexión de los escritos propios de los y las estudiantes desde la mirada de la agencia y autonomía estudiantil.

7. Referencias

- Álvarez, T., & Andueza, A. (2016). Uso de tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita: análisis del efecto de la plataforma RedacText 2.0 en la calidad de los textos académicos escritos por estudiantes de Magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 283-305. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49449
- Andueza, A. (2019). Evaluación de la escritura académica: construcción y validación de un instrumento integrado basado en tareas para evaluar habilidades específicas de escritura. *RELIEVE*, 25(2), Art. 5. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.11163>
- Arancibia, B., Tapia-Ladino, M., & 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://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Ávila, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, Voz y Agencia: Claves para una Enseñanza Inclusiva de la Escritura en la Universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28(98), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bajtín, M. (1988). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Bernasconi, A., & Celis, S. (2017). Higher Education Reforms: Latin America in Comparative Perspective, *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-12. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3240>
- Calle-Arango, L., Ávila Reyes, N., & Meneses, A. (2021). Construcción y transformaciones de las identidades académicas de estudiantes doctorales mediante la citación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 331-346. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n02a12>
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo, & M. del C. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del*

aprendizaje universitario: la formación en competencias (pp. 120-133). Ediciones Moratas.

Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., & Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>

Castelló, M., Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A., & Zannoto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Grao.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.

Cho, B., Woodward, L., & Li, D. (2018). Epistemic Processing When Adolescents Read Online: A Verbal Protocol Analysis of More and Less Successful Online Readers. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 197-221. <https://doi.org/10.1002/rrq.190>

Crossley, S., Roscoe, R., & McNamara, D. (2014). What is successful writing? An investigation into the multiple ways writers can write successful essays. *Written Communication*, 31(2), 184-214. <https://doi.org/10.1177/0741088314526354>

Falabella, A., Andueza, A., Figueroa, J., & Romero, C. (2023). *Sacar la voz: Manual de escritura académica en Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Figueroa, J., Chandía, E., & Meneses, A. (2020). Perfiles de escritores: Calidad y recursos de lenguaje académico en ensayos escritos por estudiantes de 8.º básico. *Cogency, Journal of Reasoning and Argumentation*, 12(1), 105-133. <https://doi.org/10.32995/cogency.v12i1.336>

Gómez-Devís, M. B., & Saneleuterio, E. (2020). Los procesos de revisión textual en entornos virtuales de aprendizaje. Evaluar para aprender en la universidad. *Realia, Research*

in *Education and Learning Innovation Archives*, 24(1), 72-88.

<https://doi.org/10.7203/realia.24.16048>

Graham, S., Harris, K., & McKeown, D. (2014). The writing of students with learning disabilities: A meta-analysis of self-regulated strategy development writing intervention studies and future directions. En H. L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 405-438). Guilford Press.

Hyland, K. (2015). *Teaching and Researching Writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717203>

Kloss, S., & Burdiles, G. (2024). Diseño y aplicación de un instrumento para evaluar ensayos académicos argumentativos. *Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos*, (36), 257-288. <https://doi.org/10.24197/ogigia.36.2024.257-288>

Kloss, S., Tapia-Ladino, M., & Sagredo-Ortiz, S. (2025). Estrategias de autorrevisión en escritura argumentativa: un estudio con alumnos de pedagogía. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 63(1), 103-129. <https://doi.org/10.29393/rla63-4easm30004>

Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203186268>

Lillis, T. (2003). Student writing as “Academic literacies”: Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/09500780308666848>

Mateo Girona, M. T. & Caro Valverde, M. T. (2021). La Didáctica de la argumentación informal: del comentario de textos al miniensayo. *Lenguaje y Textos*, (53), 55-66. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15536>

Meza, P., & González, M. (2020). Construction and validation of the self-efficacy scale for disciplinary academic writing. *Cogent Education*, 7(1), 1-31.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1830464>

Myhill, D. (2009). Children's patterns of composition and their reflections on their composing processes. *British Educational Research Journal*, 35(1), 47-64.
<https://doi.org/10.1080/01411920802042978>

Natale, L., & Stagnaro, D. (2016). Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión. En L. Natale, & D. Stagnaro (Eds.), *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 201-216). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, F., Uribe, F., Lovera, O., & Sologuren, E. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior. Representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (38), 75-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/-articulo?codigo=7203025>

Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines*. Cambridge University Press.

Parodi, G. (2008). Géneros académicos y universitarios: Desvelando un discurso de naturaleza mixta. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 97-116). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Street, B. (2003). What's new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practices. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, (5), 77-102.
<https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369>

Trigos-Carrillo, L. (2024). Una mirada crítica de la literacidad académica universitaria más allá del aula. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-24.
<https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m17.umcl>

Zimmerman, B. (2013). Del modelado cognitivo a la autorregulación: Una trayectoria profesional cognitiva social. *Psicólogo Educativo*, 48(3), 135-147.

<https://dx.doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Autorregulación: La intersección entre la metacognición y la motivación. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Manual de Metacognición en Educación* (pp. 299-315). Routledge.

Zunino, C., & Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 61-77). Universidad Nacional de General Sarmiento.