

DIDÁCTICA DE LA AUTORREVISIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Teaching the self-revision of written texts

Ensinar a autorrevisão de textos escritos

M. Sc. Mildrey Caridad Clavel Meralla *, <https://orcid.org/0000-0003-4937-8066>

Dra. C. Adys Yadira Remón Amarelle, <https://orcid.org/0000-0003-3192-8218>

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba

*Autor para correspondencia. email mclavelmeralla@gmail.com

Para citar este artículo: Clavel Meralla, M. C. y Remón Amarelle, A. Y. (2026). Didáctica de la autorrevisión de textos escritos. *Maestro y Sociedad*, 23(2), 1555-1562. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu>

RESUMEN

Introducción: La redacción de textos escritos en el ámbito académico exige habilidades de revisión que pocos estudiantes desarrollan espontáneamente. Este artículo presenta una propuesta didáctica centrada en la enseñanza de la autorrevisión como proceso metacognitivo, implementada con 35 educandos de duodécimo grado de preuniversitario en Artemisa, Cuba. **Materiales y métodos:** Mediante un diseño preexperimental con prueba inicial y final, se evaluó la calidad de los ensayos académicos antes y después de un taller de seis sesiones basado en el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) y en estrategias de autorregulación, utilizando guías de autorrevisión con indicadores de coherencia, cohesión y adecuación contextual. **Resultados:** Los resultados muestran mejoras significativas en la calidad de los textos: la media global pasó de 12,4 a 16,8 puntos (sobre 20). Por dimensiones, coherencia aumentó de 2,8 a 4,1; cohesión mejoró notablemente en el uso de conectores; adecuación al contexto pasó de 3,0 a 4,0; y corrección gramatical y ortográfica ascendió de 2,1 a 3,8. El 91% de los participantes consideró útiles las estrategias aprendidas. **Discusión:** Los hallazgos confirman que la enseñanza explícita de la autorrevisión con enfoque metacognitivo produce mejoras sustanciales en la escritura, coincidiendo con estudios previos. La revisión por pares complementó el proceso, aunque se señala como limitación la ausencia de grupo control. **Conclusiones:** Se concluye que la autorrevisión sistemática, mediada por pautas explícitas y retroalimentación colaborativa, contribuye al desarrollo de la competencia escritural y la autonomía del estudiante, superando la visión reduccionista de la revisión como mera corrección de errores.

Palabras clave: autorrevisión, metacognición, escritura, didáctica de la lengua, educación.

ABSTRACT

Introduction: Writing academic texts requires revision skills that few students develop spontaneously. This article presents a didactic proposal focused on teaching self-revision as a metacognitive process, implemented with 35 twelfth-grade pre-university students in Artemisa, Cuba. **Materials and methods:** Using a pre-experimental design with initial and final tests, the quality of academic essays was evaluated before and after a six-session workshop based on Flower and Hayes' (1981) cognitive model and self-regulation strategies, using self-revision guides with indicators of coherence, cohesion, and contextual appropriateness. **Results:** The results show significant improvements in text quality: the overall mean increased from 12.4 to 16.8 points (out of 20). By dimension, coherence increased from 2.8 to 4.1; cohesion improved notably in the use of connectives; and contextual appropriateness increased from 3.0 to 4.0. Grammatical and spelling accuracy increased from 2.1 to 3.8. Ninety-one percent of participants found the learned strategies useful. **Discussion:** The findings confirm that explicit instruction in self-revision with a metacognitive approach produces substantial improvements in writing, consistent with previous studies. Peer review complemented the process, although the lack of a control group is noted as a limitation. **Conclusions:** It is concluded that systematic self-revision, mediated by explicit guidelines and collaborative feedback, contributes to the development of writing competence and student autonomy, moving beyond the reductionist view of revision as mere error correction.

Keyword: self-revision, metacognition, writing, language didactic, higher education.

RESUMO

Introdução: A escrita de textos acadêmicos exige habilidades de revisão que poucos alunos desenvolvem espontaneamente. Este artigo apresenta uma proposta didática focada no ensino da autorrevisão como um processo metacognitivo, implementada com 35 alunos do ensino médio (12º ano) de Artemisa, Cuba. **Materiais e métodos:** Utilizando um delineamento pré-experimental com testes inicial e final, a qualidade de redações acadêmicas foi avaliada antes e depois de uma oficina de seis sessões baseada no modelo cognitivo de Flower e Hayes (1981) e em estratégias de autorregulação, utilizando guias de autorrevisão com indicadores de coerência, coesão e adequação contextual. **Resultados:** Os resultados mostram melhorias significativas na qualidade dos textos: a média geral aumentou de 12,4 para 16,8 pontos (de um total de 20). Por dimensão, a coerência aumentou de 2,8 para 4,1; a coesão melhorou notavelmente no uso de conectivos; e a adequação contextual aumentou de 3,0 para 4,0. A precisão gramatical e ortográfica aumentou de 2,1 para 3,8. Noventa e um por cento dos participantes consideraram as estratégias aprendidas úteis. **Discussão:** Os resultados confirmam que o ensino explícito da autorrevisão com uma abordagem metacognitiva produz melhorias substanciais na escrita, em consonância com estudos anteriores. A revisão por pares complementou o processo, embora a ausência de um grupo de controle seja apontada como uma limitação. **Conclusões:** Conclui-se que a autorrevisão sistemática, mediada por diretrizes explícitas e feedback colaborativo, contribui para o desenvolvimento da competência em escrita e da autonomia do aluno, superando a visão reducionista da revisão como mera correção de erros.

Palavras-chave: autorrevisão, metacognição, escrita, didática da língua, ensino médio.

Recibido: 5/2/2026 Aprobado: 28/3/2026

INTRODUCCIÓN

Todo ciudadano insertado en la urdimbre de las sociedades contemporáneas observa una altísima dependencia de los procesos de escritura, porque tendrá que moverse en complejos y muy diversos espacios de comunicación que le impondrán, con independencia de la esfera de actividad en que se desenvuelva, la redacción de documentos con diferentes fines: cartas o informes de trabajo, actas, solicitudes o peticiones, resúmenes, textos argumentativos o valorativos, ensayos, etcétera, todo lo cual le exigirá un pleno dominio de los recursos necesarios para desarrollar buenos procesos de escritura y proyectarse competentemente en los muy disímiles contextos en los que ha de interactuar.

La escritura o redacción de textos escritos constituye una de las habilidades fundamentales en la asignatura Literatura y Lengua en el Preuniversitario en Cuba, pues a través de ella los educandos demuestran su capacidad para construir y comunicar textos orales y escritos. Sin embargo, múltiples investigaciones han señalado que los educandos ingresan a la Educación Superior con deficiencias notorias en la redacción de textos escritos, especialmente en lo que respecta a la autorrevisión de sus propios textos (Cassany, 2018; Carlino, 2019). Tradicionalmente, la enseñanza de la redacción se ha centrado en el producto final, descuidando los procesos cognitivos implicados, entre ellos la revisión, que es clave para transformar borradores en textos pulidos y coherentes.

La autorrevisión de textos no es una mera actividad mecánica ni exclusivamente ortográfica, sino un proceso complejo que implica leer críticamente lo escrito, detectar problemas y aplicar correcciones pertinentes. Según Graham (2022), se trata de “un proceso estratégico mediante el cual los escritores evalúan críticamente su propio texto con el propósito de identificar y corregir problemas” (p.48). Desde el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), la revisión forma parte del proceso de composición junto con la planificación y la textualización; todo esto comprendiendo el planteamiento de Espinoza (2025) que el escritor debe pasar de “un enfoque en la estructura del texto a un interés por los procesos mentales del lector o narrador” (p.71).

No obstante, para que sea efectiva, el escritor debe desarrollar habilidades metacognitivas que le permitan monitorear su propia producción y tomar decisiones conscientes sobre cómo mejorarla. En este sentido, la autorrevisión se concibe como una estrategia metacognitiva que puede y debe ser enseñada explícitamente en el aula (Camps & Castelló, 2020).

En los últimos años, diversos estudios han abordado la relación entre metacognición y escritura. Por ejemplo, Zapata y Rojas (2021) demostraron que la implementación de talleres de autorregulación mejora

la calidad de los textos argumentativos en educandos de secundaria básica. Asimismo, González- Lloret y Vinagre (2022) resaltan el papel de la retroalimentación entre pares como complemento a la autorrevisión en entornos virtuales. Cisneros, Garbey (2021), refiere que las guías de autorrevisión cuando están diseñadas con criterios textuales claros y operacionalizados, funcionan como andamiaje cognitivos que permiten al estudiante transitar desde la dependencia del docente hacia la autonomía plena en la regulación de su propia producción escrita. Sin embargo, en el contexto cubano, específicamente con educandos de 18 años de la provincia Artemisa, son escasas las propuestas didácticas sistematizadas que integren la autorrevisión como eje central en la enseñanza de la escritura.

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar, implementar y evaluar una propuesta metodológica para la enseñanza de la autorrevisión de textos escritos en los educandos de preuniversitario de duodécimo grado, específicamente con el ensayo académico, como texto científico. La introducción de guías de autorrevisión forma parte de la propuesta, adaptadas a la tipología textual referida con anterioridad porque es una carencia para los educandos del nivel preuniversitario la autorrevisión de ensayos académicos. Además, los docentes ofrecen preguntas generales para la autorrevisión de este tipo de texto, sin atender las particularidades de este tipo de texto.

Se asume que “enseñar a revisar exige que el docente abandone el rol exclusivo de corrector para asumir el de mediador”. (Domínguez García, 2023, p.76). En esta propuesta el docente deja de ser el único responsable de la corrección y se convierte en un guía que empodera al educando para que asuma el control de su propia escritura, lo cual contribuye al desarrollo de habilidades duraderas para la autorregulación del aprendizaje. Se parte de la hipótesis de que un entrenamiento explícito en estrategias de autorrevisión en cinco meses, basado en pautas claras y en la reflexión metacognitiva, puede incrementar la calidad de los textos (ensayo académico) producidos por los educandos de duodécimo grado.

El ensayo académico tiene como propósito defender una tesis o postura personal sobre un tema, mediante una argumentación fundamentada y coherente. Su destinatario es un lector académico (profesor, tribunal u otro compañero) que evaluará la solidez de los argumentos y la calidad de la expresión. Esta tipología textual se incluyó en el programa de estudio de la asignatura Literatura y Lengua a partir del Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Se trata de formar educandos con habilidades ante las tipologías textuales a las que se enfrentan en las aulas universitarias y la necesidad de garantizar escritores autónomos capaces de autoevaluarse y mejorar continuamente su redacción escrita, habilidad esencial en cualquier ámbito.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación asume como punto de partida la dialéctica materialista como método general de la ciencia, que posibilita estudiar el objeto en una perspectiva multilateral a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados, teniendo en cuenta los componentes y relaciones. Se reconoce el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento y la influencia del contexto sociocultural en este proceso.

La propuesta tiene su base conceptual-metodológica en principios filosóficos, psicopedagógicos, didácticos y científicos. Como presupuestos filosóficos, asume la concepción materialista acerca de la unidad dialéctica entre pensamiento y lenguaje y el carácter bifuncional de este último, en tanto interviene en los procesos de cognición y de comunicación, es decir, sirve, por una parte, a la estructuración del pensamiento y a la apropiación de la cultura por parte del sujeto, y por otra, a la expresión del mundo interior del hombre e instrumento en sus intercambios sociocomunicativos; como principios psicopedagógicos, sigue los de la escuela histórico-cultural, al entender la mediación del lenguaje en los procesos de desarrollo personalológico del individuo y en el tránsito de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la regulación externa a la autorregulación; como principio didáctico, el carácter contextualizado y socializado del estudio del lenguaje, impulsado por una didáctica desarrolladora; y como principios científicos, los de la lingüística del texto, que no se apartan de los anteriores y entienden la relación discurso, cognición y sociedad como base de los procesos de comprensión y construcción con el lenguaje, toda vez que en sus productos lingüísticos, los textos, se entrecruzan y revelan una red semántica (el qué se comunica), una red sintáctica (el cómo se comunica) y una red pragmática (el a quién, para qué, dónde, cuándo, etcétera., se comunica), que tienen que ver, respectivamente, con lo que se significa, con la estructuración que adoptan esos significados en el discurso y con el contexto de comunicación en que han de insertarse, lo que, a su vez, es principio medular del enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural.

Se empleó un diseño preexperimental con una prueba inicial y final en un grupo docente, lo que permitió evaluar los cambios en las habilidades de autorrevisión de los participantes antes y después de la intervención. La muestra estuvo conformada por 35 educandos del preuniversitario República de Indonesia del municipio Guanajay, en la provincia Artemisa, Cuba.

Los participantes tenían edades entre 17 y 18 años y presentaban niveles heterogéneos de habilidades en la redacción, diagnosticados mediante una prueba inicial. El criterio de selección de selección fue intencional, al tratarse de un grupo accesible dentro del contexto investigativo.

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Prueba de escritura inicial: se solicitó a los educandos redactar un ensayo de una cuartilla sobre un tema de la actualidad (el uso de los teléfonos móviles en el aula). Se evaluaron dimensiones como coherencia, cohesión, adecuación al contexto, corrección gramatical y ortográfica, con una escala de 0 a 5 puntos para cada dimensión, para un total de 20 puntos.
- Prueba de escritura final: se aplicó la misma situación comunicativa, aplicada tras la implementación de los talleres, con idénticos criterios de evaluación.
- Cuestionario de percepción sobre la utilidad de las estrategias aprendidas al finalizar el taller: se le realizó a los 35 educandos al finalizar los talleres realizados. El cuestionario aplicado permitió indagar sobre la utilidad de las estrategias aprendidas y el nivel de satisfacción en el proceso.

La intervención consistió en un taller de seis sesiones (dos horas semanales) con los educandos, diseñado para enseñar la autorrevisión de los ensayos académicos. Fueron realizadas por la docente del grado que inicialmente había recibido en un ciclo de 15 talleres metodológicos impartidos por la metodóloga provincial de Español- Literatura en la sobre el tema. El acompañamiento constante de esta última en el proceso permitió el registro de observaciones sobre el desempeño de la docente y las actitudes de los educandos. Las sesiones se estructuraron de la siguiente manera:

1. Sesión 1 (Diagnóstico y sensibilización): Presentación del taller, exploración de concepciones previas sobre la revisión. Análisis colectivo de un ensayo académico con errores para identificar los problemas en las diferentes dimensiones textuales. Señalar que en esta sesión fue posible la identificación de los errores colectivos e individuales de los participantes. Se trabajó con modelos de ensayos que aparecen en el libro de texto Literatura y Lengua de duodécimo grado y otros ensayos académicos que abordaban temas diversos. El docente explicó además, sobre la realización de un portafolio de borradores en el cual van reuniendo los borradores y las versiones finales de cada ensayo redactado.

2. Sesión 2 (Modelo de proceso de redacción): Exposición del modelo de Flower y Hayes (1981), énfasis en la fase de revisión. Se introdujo el concepto de metacognición y su relación con la redacción, a partir de ejemplos prácticos.

3. Sesión 3 (Estrategias de autorrevisión): Se enseñaron técnicas concretas: leer en voz alta, releer tantas veces fuese necesario el texto redactado, usar listas de verificación, revisar por partes (contenido, estructura, forma). Se proporcionaron guías de autorrevisión. Cisneros (2021).

Es importante destacar, que como parte de la investigación se utilizaron guías de autorrevisión para este tipo de texto científico (ensayo académico) creadas por la investigadora, resultado de la investigación doctoral. Por ejemplo la actividad 3 Detectando errores en un ensayo.

Objetivo: Identificar a partir de un análisis exhaustivo los errores de redacción en un fragmento de un ensayo.

Tema del ensayo que redactaron: ¿Debe el Estado regular las redes sociales?

Guía de autorrevisión que se introdujo tuvo encuentra los siguientes indicadores:

Indicador 1: Coherencia: Se refiere a la organización lógica y unitaria del contenido. Un ensayo coherente tiene una tesis clara, argumentos que la respaldan y una progresión lógica de las ideas.

a) ¿Mi ensayo tiene una tesis (postura personal sobre el tema) claramente formulada desde la introducción?

b) ¿La tesis responde directamente a la pregunta o problema planteado?

- c) ¿La tesis es una idea debatible (no es una obviedad ni un hecho indiscutible)?
- d) ¿Cada argumento que se presentó respalda directamente mi tesis? (No me desvíó hacia temas secundarios)
- e) ¿Mis argumentos están ordenados de manera lógica (de menor a mayor importancia, o en secuencia causal)?
- f) ¿Mis argumentos son suficientes para defender la tesis o necesito añadir más?
- g) ¿Cada argumento está respaldado con evidencias, ejemplos, datos o citas pertinentes?
- h) ¿Las evidencias son confiables y están bien referenciadas?
- i) ¿Los ejemplos son claros y ayudan a comprender mejor mi argumentación?
- j) ¿Considero posibles objeciones a mi postura (contraargumentos)?
- k) ¿Refuto esos contra argumentos de manera fundamentada?
- l) ¿Mi conclusión retoma la tesis inicial y sintetiza lo argumentado sin introducir ideas nuevas?
- m) ¿La conclusión deja una reflexión final que invita al lector a seguir pensando sobre el tema?
- n) ¿Las ideas avanzan de manera lógica de un párrafo a otro sin repeticiones innecesarias?
- o) ¿Cada párrafo desarrolla una idea principal que se relaciona con la tesis?

Indicador 2: Cohesión: Se refiere a los recursos lingüísticos que conectan las ideas y dan fluidez al texto. Un ensayo cohesivo es fácil de leer porque las relaciones entre las ideas están explícitas.

- a) ¿Utilizo conectores para introducir argumentos (en primer lugar, por una parte, además)?
- b) ¿Utilizo conectores para añadir ideas (asimismo, además, también)?
- c) ¿Utilizo conectores para contrastar o matizar (sin embargo, no obstante, por el contrario)?
- d) ¿Utilizo conectores para expresar consecuencia (por tanto, en consecuencia, así pues)?
- e) ¿Utilizo conectores para concluir (en conclusión, para finalizar, en síntesis)?
- f) ¿Evito repetir innecesariamente las mismas palabras utilizando sinónimos y antónimos?
- g) ¿Los pronombres (él, ella, ellos, esto, aquello) tienen un referente claro y no generan ambigüedad?
- h) ¿Cada párrafo comienza con una oración temática que anticipa su contenido?
- i) ¿Los párrafos tienen una extensión adecuada (ni demasiado largos ni demasiado cortos)?
- j) ¿Hay una transición fluida entre el final de un párrafo y el comienzo del siguiente?
- k) ¿Las oraciones están bien construidas (sujeto, verbo, complementos) y son fáciles de entender?
- l) ¿Alterno oraciones de diferentes longitudes para evitar monotonía?
- m) ¿Evito oraciones excesivamente largas que dificultan la comprensión?
- n) ¿Revisé la concordancia entre el sujeto y el verbo?
- o) ¿Revisé la concordancia de género y número?
- p) ¿Revisé la ortografía (tildes, grafía, uso de mayúscula)?
- q) ¿Revisé el uso correcto de los signos de puntuación (coma, puntos y punto y coma)?

Indicador 3: Adecuación al contexto: Se refiere a la capacidad del texto para cumplir su propósito en una situación comunicativa específica. Un ensayo adecuado considera para quién se escribe, con qué intención, en qué medio y con qué tono.

- a) ¿Mi ensayo cumple con su propósito principal: persuadir o generar reflexión en el lector?
- b) ¿La tesis es claramente identificable como la postura que defiendo?
- c) ¿Al finalizar la lectura, un lector puede identificar claramente cuál es mi postura?
- d) ¿He considerado quién será mi lector principal (profesor, tribunal, compañero, público académico)?

- e) ¿El nivel de profundidad de mis argumentos es apropiado para ese destinatario?
- f) ¿Explico los conceptos técnicos que mi destinatario ya podría conocer?
- g) ¿El tono de mi ensayo es el adecuado (formal, académico, pero sin perder mi voz personal)?
- h) ¿Evito un tono demasiado coloquial o demasiado rebuscado?
- i) ¿Evito expresiones agresivas o descalificadoras hacia posturas contrarias?
- j) ¿El lenguaje es respetuoso y académico?
- k) ¿Mi ensayo se ajusta a la extensión solicitada?
- l) ¿Respeto las normas de formato y presentación exigida?
- m) ¿Si mi ensayo será leído en un contexto académico formal, el lenguaje es suficiente formal?
- n) ¿Si mi ensayo será publicado en un medio escolar, me ajusto a sus características?
- o) ¿El ensayo refleja mi pensamiento personal o es una mera repetición de ideas de otros?
- p) ¿He evitado copiar textos sin citar adecuadamente?
- q) ¿Mi estilo personal se hace presente sin afectar la formalidad académica?

4. Sesión 4 (Práctica guiada): Los educandos trajeron un borrador de un ensayo académico y aplicaron las estrategias con la guía del docente y la ayuda de sus compañeros (revisión por pares). Se logró establecer el diálogo reflexivo sobre los cambios propuestos.

5. Sesión 5 (Reescritura): A partir de las anotaciones de la sesión anterior, los educandos reescribieron sus ensayos académicos y reflexionaron por escrito sobre los cambios realizados (metacognición).

6. Sesión 6 (Evaluación y cierre): Socialización de las versiones finales, autoevaluación del proceso y aplicación del cuestionario de percepción.

RESULTADOS

Los resultados cuantitativos obtenidos en la prueba inicial y la final se compararon mediante estadística descriptiva (medias, desviaciones típicas). Los datos cualitativos derivados del diario de campo y las respuestas abiertas del cuestionario se analizaron mediante análisis de contenido temático, con el objetivo de identificar categorías emergentes relacionadas con los cambios actitudinales y procedimentales de los educandos. Mostraron una mejora estadísticamente significativa en la calidad en la redacción de los ensayos académicos tras la implementación de la propuesta. La media global en la prueba inicial fue de 12,4 puntos (sobre 20) con una desviación típica de 3,2; en la prueba final, la media ascendió a 16,8.

Al desglosar por dimensiones, se observaron mejoras en todos los aspectos evaluados:

- Coherencia: la media pasó de 2,8 a 4,1 (sobre 5). Los educandos lograron organizar mejor las ideas y mantener el hilo conductor.
- Cohesión: Se redujeron los problemas de uso de conectores discursivos entre oraciones y párrafos.
- Adecuación al contexto: de 3,0 a 4,0. Los textos se ajustaron más al registro solicitado.
- Corrección gramatical y ortográfica: de 2,1 a 3,8: Disminuyeron significativamente los errores de concordancia y puntuación.

El análisis cualitativo del diario de campo evidenció cambios actitudinales relevantes. Al inicio, los educandos mostraban resistencia a releer los textos y tendían a concebir la autorrevisión como una tarea superficial limitada a la corrección de faltas de ortografía. Con el avance de los talleres, comenzaron adoptar una actitud más reflexiva y crítica: comparaban versiones, justificaban sus cambios y manifestaban mayor confianza en su capacidad para detectar errores. En el cuestionario final, el 91% de los participantes consideró que las estrategias aprendidas les serían útiles para futuras asignaturas, y el 85% destacó la utilidad de las pautas de autorrevisión.

DISCUSIÓN

Los hallazgos confirman que la enseñanza explícita de la autorrevisión está enmarcada con un enfoque metacognitivo, produce mejoras sustanciales en la calidad de la redacción de textos escritos en los educandos de preuniversitario. Estos resultados coinciden con lo reportado por Zapata y Rojas (2021) en contextos educativos y por González- Lloret y Vinagre (2022) en entornos mediados por tecnologías, aunque en este caso se trabajó de manera presencial y con énfasis en la reflexión individual y colectiva.

La mejora en la dimensión corrección gramatical fue particularmente notoria, lo que sugiere que muchos errores provienen no del desconocimiento de reglas, sino de la falta de hábitos de autorrevisión. Como señala Carlino (2019), los educandos suelen considerar que escribir bien es un don o una habilidad innata, y no un proceso que requiere esfuerzo consciente. La implementación contribuyó a desmontar esa creencia, al ofrecer herramientas concretas para autoevaluarse.

La inclusión de la revisión por pares, aunque no fue el foco central, resultó un complemento valioso. Investigaciones recientes (Rovina-Collado & Llores-García, 2023) indican que la interacción con otros durante el proceso de revisión favorece la toma de conciencia de las propias debilidades y amplía el repertorio de estrategias. En este estudio, los educandos manifestaron que los comentarios de sus compañeros les ayudaron a identificar aspectos que no habían considerado.

No obstante, es necesario señalar, algunas limitaciones. El diseño preexperimental carece de grupo control, por lo que se puede atribuir con certeza la mejora exclusivamente a la intervención; factores como la maduración o la práctica adicional pudieron influir. Futuras investigaciones podrían incluir otros grupos y grados de control para ampliar la muestra.

Desde el punto de vista didáctico, la propuesta aquí presentada puede ser adaptada a distintos niveles educativos y a diferentes carreras de la Educación Superior. La clave reside en proporcionar a los estudiantes no solo criterios de calidad textual, sino también procedimientos para aplicarlos de manera autónoma. La autorrevisión, entendida como habilidad metacognitiva, debe integrarse de forma transversal en el currículo, y no relegarse a talleres puntuales.

CONCLUSIONES

La investigación demuestra que el desarrollo de talleres centrados en la autorrevisión de textos escritos, esencialmente en el ensayo académico, fundamentado en principios metacognitivos y en el modelo de Flower y Hayes (1981), mejora significativamente la calidad de la producción escrita en los educandos de duodécimo grado. Las mejoras abarcan aspectos de coherencia, cohesión, adecuación al contexto y corrección, lo que evidencia que la revisión sistemática incide en todas las dimensiones del texto.

Se concluye que es necesario diseñar e implementar propuestas didácticas que enseñen a revisar como parte del proceso de escritura, superando la visión reduccionista de la revisión como mera corrección de errores. Por tanto, el papel del docente en la enseñanza de la autorrevisión necesita experimentar el proceso de revisión con apoyos. (Jiménez Pérez, 2022, p.112).

Entre las limitaciones del estudio se encuentran el tamaño muestral y la ausencia de grupo control, aspectos que deberán subsanarse en futuras investigaciones. No obstante, los resultados aportan evidencia empírica relevante para la didáctica de la lengua en el contexto de la Educación Preuniversitaria y ofrecen pautas aplicables en otros niveles educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camps, A. & Castelló, M., (2020). La escritura académica en la universidad: revisión desde la didáctica. *Revista de Educación*, 389, 11-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-451>

Carlino, P. (2019). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2018). *Laboratorio lector: para entender la lectura*. Anagrama.

Cisneros Garbey, S. (2021). *La autorrevisión de textos escritos: una estrategia metacognitiva para la formación de escritores competentes*. Editorial Universitaria. Recuperado de <https://www.editorialuniversitaria.cu/la-autorrevisi- de-textos-escritos-2021>

Domínguez García, I. (2023). *Didáctica de la escritura académica: procesos de revisión y autorregulación*. Editorial

Universitaria, Universidad de Oriente. Recuperado de <https://www.ediciones.uo.edu.cu/libro/didactica-de-la-escritura-academica-2023>

Espinoza-Freire, E. E. (2025). La narrativa como herramienta cognitiva y social: una revisión de la literatura. *Revista Científica Vanguardia Interdisciplinaria Educativa*, 1(1), 68-76. <https://revain.plusidsa.com/index.php/RVI/article/view/8>

Flower, L. & Hayes, J.R (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32(4),365 – 387. <https://doi.org/10.2307/356600>

González- Lloret, M., & Vinagre, M. (2022). La retroalimentación entre iguales en entornos virtuales para el desarrollo de la escritura académica. *Comunicar*, 70, 89-99. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-07>

Graham, S. (2018). A revised writed(s)- writhin- community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://www.doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>

Jiménez Pérez, M (2022). Escribir y reescribir en la universidad: estrategias de autorrevisión para la formación de escritores autónomos. Octaedro. Recuperado de: <https://www.octaedro.com/libro/escribir-yreescibir-en-la-universidad/>

Rovira- Collado, J., & Llorens-García, R. (2023). Estrategias de revisión textual en la formación inicial docente: un estudio de caso. *Investigación en la Escuela*, 105, 45-60. <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i105.04>

Zapata, M., & Rojas, C. (2021). Taller de autorregulación para mejorar la escritura argumentativa en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(2), 123-142. <https://doi.org/10.18175/v12n2.2021.07>

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

Mildrey Caridad Clavel Meralla: Redacción y diseño del artículo, elaboración de los fundamentos, teóricos, metodológicos.

Adys Yadira Remón Amarelle: Revisión de todo el contenido del artículo, tratamiento bibliográfico.