



Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a nivel de posgrado

Didactic initiatives based on peer review and oriented to the teaching-learning of thesis writing at the graduate level

Laura Colombo 
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina
Guadalupe Álvarez 
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina

Resumen

Objetivo: Analizar dos iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de tesis a nivel de posgrado: un seminario virtual y grupos de escritura presenciales. Específicamente, indagar las posibilidades y los desafíos asociados con las tareas de retroalimentación entre pares según el punto de vista de los participantes. **Método:** En esta investigación cualitativa se analizaron cuestionarios electrónicos y entrevistas en profundidad cara a cara a un total de 16 participantes. **Resultados:** Se identificaron las siguientes categorías: a) el acceso a perspectivas diferentes, b) el acompañamiento de las tesis, c) el foco de la retroalimentación, d) el desafío del tiempo, e) las tecnologías digitales y f) la cuestión relacional. **Discusión y Conclusiones:** Este tipo de estudios ayudan a promover una pedagogía de la escritura a nivel de posgrado necesaria para el avance de las tesis y la culminación de los estudios de posgrado.

Palabras clave: escritura, grupos, retroalimentación, seminario, tesis.

Abstract

Objective: This paper analyzes two writing initiatives based on peer review activities and oriented to the development of academic writing at the graduate level focusing on the opportunities and challenges that participants identified as related to the peer feedback activities. **Method:** Electronic questionnaires and face-to-face in-depth interviews administered to 16 participants were analyzed. **Results:** The following themes were identified: a) access to different perspectives, b) feeling the company of others in the thesis-writing process, c) focus of feedback, d) time-related challenges, e) the use of technology, and f) the social relations dimension. **Discussion and Conclusion:** Studies like this one are necessary to promote a graduate writing pedagogy, much needed for the advancement of students' dissertations as well as degree completion.

Keywords: Feedback, groups, seminars, thesis, writing

Open Access:

ISSN: 0124-2121
E-ISSN: 2665-2420

Editor: Dhayana
Fernández Matos

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
CIENTÍFICA
Copyright ©
By Educación y Humanismo

Correspondencia:
Laura Colombo
laura.colombo@conicet.
gov.ar

Recibido: 03-09-2020
Aceptado: 15-12-2020
En línea desde: 18-022020

Introducción

En los últimos años se han multiplicado los estudios latinoamericanos centrados en la escritura en el nivel superior (Navarro, 2017) y las iniciativas a nivel de posgrado. Además de publicaciones que describen el género tesis a fin de orientar su producción textual (Cisneros-Estupiñán, Olave García, y Rojas García, 2014; Cubo de Severino, 2005; Cubo de Severino, Puiatti, y Lacon, 2012; Domínguez-Gutiérrez, Sánchez -Ruiz, y Sánchez de Aparicio y Benítez, 2009), se viene desarrollando una amplia variedad de alternativas para acompañar a los alumnos de posgrado con la redacción de las tesis. El cotejo bibliográfico permite advertir, a nivel mundial, distintas intervenciones pedagógicas: estrategias didácticas propias de seminarios o talleres de escritura de tesis cuyos responsables son docentes expertos (e.g., Arnoux, et al., 2005; Carlino, 2008; Delyser, 2003); grupos de escritura (GEs) focalizados en la redacción de la tesis (e.g., Aitchison, 2009; Colombo, 2013, 2017; Colombo y Carlino, 2015; Rodas-Brosam y Colombo, 2019; Wilmot, 2018) y acciones de los supervisores y directores (e.g., Denholm y Evans, 2007; Difabio de Anglat, 2011), particularmente sus retroalimentaciones (e.g., Basturkmen, East, y Bitchener, 2012; Li y Seale, 2007). Si bien gran parte de los estudios registrados se llevan a cabo en contextos formativos presenciales, recientemente han comenzado a surgir iniciativas en entornos de formación virtual (Álvarez y Di Fabio de Anglat, 2018; Difabio de Anglat y Álvarez, 2017; Kozar y Lum, 2015; Márquez-Guzmán y Gómez-Zermeño, 2018).

Más allá de las diferencias entre estos abordajes, la mayoría pone en evidencia la importancia de la retroalimentación de los escritos; de hecho, en los últimos años han surgido propuestas pedagógicas para el nivel de posgrado que proponen expandir el ámbito de injerencia de estas prácticas más allá de la díada supervisor/estudiante (e.g., Aitchison y Lee, 2006). De esta manera, se propone abrir oportunidades de participación para los estudiantes mediante dispositivos que permitan interactuar con pares tales como la supervisión grupal, los grupos de estudio o los grupos de lectura/escritura. En estos espacios, entonces, los estudiantes ejercerían las prácticas de revisión y discusión de textos borradores y, por ende, tendrían oportunidad de mejorar no sólo los textos, sino sus hábitos como escritores.

Varios autores (Boud & Molloy, 2012; Bozalek, Mitchell, Dison & Alperstein, 2016) plantean que, sobre todo en el nivel superior, se deberían abandonar las prácticas de retroalimentación unidireccionales para favorecer enfoques de retroalimentación dialógicos y centrados en relaciones horizontales. En efecto, los resultados relacionados con la implementación de diferentes iniciativas llevadas a cabo en el posgrado apoyan este posicionamiento ya que muestran que las actividades de revisión entre pares, bajo ciertas condiciones, permiten encarar las dimensiones epistemológicas, textuales y de experiencia de vida relacionadas con la escritura de la tesis (Aitchison & Lee, 2006). Como plantean Zhang, Yu y Yuan (2018), el feedback entre pares puede incrementar la consciencia sobre

la audiencia, proveer andamiaje y apoyo social y promocionar la auto-regulación del aprendizaje. De manera similar, una reciente revisión de la literatura sobre feedback y escritura en el posgrado (Inouye & McAlpine, 2019) indica que la retroalimentación de textos promueve la autonomía, la consciencia sobre la voz autoral, la confianza, el aprendizaje basado en la crítica y el posicionamiento autoral entre otras características propias de los escritores experimentados. Esto va en línea con la atención que se le ha dado en el último tiempo a la retroalimentación entre pares, en particular en el nivel de posgrado (Aitchison & Guerin, 2014; Álvarez, y Difabio, 2017, 2019; Chois-Lenis, Guerrero-Giménez, & Brambila-Limón, 2020; Chois-Lenis & Jaramillo-Echeverri, 2016; Yu et al., 2019). De hecho, la revisión de prácticas de enseñanza de la escritura llevada a cabo por Chois-Lenis, Guerrero Jiménez and Brambila Limón (2020) marca la revisión entre pares como la estrategia didáctica frecuentemente usada en diferentes tipos de propuestas de enseñanza en el ámbito latinoamericano.

A pesar de que existen varias investigaciones centradas tanto sobre el feedback como sobre las iniciativas para el desarrollo de la escritura a nivel de posgrado, no encontramos trabajos que hayan tenido en cuenta la perspectiva de los estudiantes sobre iniciativas pedagógicas diferentes que se centren en la revisión entre pares para los escritos intermedios en el proceso de redacción de las tesis. Es por ello que este trabajo se centra en la perspectiva de los participantes sobre las posibilidades y desafíos asociados con dos iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares.

Método

Esta investigación cualitativa utilizó como técnica de recolección de la información entrevistas en profundidad y un cuestionario electrónico de preguntas abiertas administrados en el marco de dos iniciativas pedagógicas dirigidas a la enseñanza y aprendizaje de la escritura de tesis: grupos de escritura (GEs) presenciales y un seminario virtual de posgrado.

En torno a los GEs presenciales, en abril de 2015 se pusieron en funcionamiento tres GEs, cada uno conformado por tres doctorandos provenientes de diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanidades (i.e., Educación, Historia, Psicología, Filosofía, Sociología) quienes pertenecían a diferentes equipos de investigación, estaban inscriptos en diversos programas doctorales y, en su mayoría, no compartían el mismo director de tesis.

Los GEs se conformaron luego de invitar a ex alumnos de un seminario de doctoral ofrecido en Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires desde mediados de 2013 a mediados de 2014 llamado "Taller de escritura doctoral: enfoque situado". Contó con 36 horas presenciales y fue dictado por la coordinadora de los GEs y otra docente. Las actividades de revisión conjunta y revisión entre pares abordadas asiduamente en este espacio sirvieron de base para dar encuadre al trabajo a realizarse al interior de los GEs.

Asimismo, dado que 5 de los 9 interesados en formar parte de los GEs no habían tomado este seminario, se realizaron dos encuentros plenarios donde los ex alumnos compartieron lo experimentado en el seminario y se revisaron las pautas para dar y recibir comentarios en los GEs. Asimismo, al conformar estos últimos, se constató que en cada uno hubiera al menos un ex alumno del seminario para que pudiera guiar a los compañeros en cuanto al encuadre de las tareas de revisión. Luego, cada grupo se encontró quincenal o mensualmente (según la elección de sus integrantes) a compartir borradores en curso de textos producidos en base a sus investigaciones doctorales en un ámbito estructurado (ya que las reuniones se mantienen a lo largo del tiempo) pero informal (no enmarcado institucionalmente). Es decir, la asistencia a los encuentros no respondía a una demanda de un director de tesis o a exigencia alguna de programas de posgrado (no se recibieron créditos o certificaciones como usualmente sucede con seminarios, cursos o talleres). Los encuentros se fueron desarrollando cada vez en forma más independiente.

Por otra parte, esta investigación se centra también en una de las ediciones de un seminario de posgrado completamente virtual de 90 horas, en el cual una de las responsables de la investigación se ha desempeñado como docente junto con otra colega experta. Esta edición se dictó de octubre a noviembre de 2017 en Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y fue destinada a profesionales de diversas carreras de posgrado las Ciencias Sociales y Humanas (cursaron cuatro con formación en Educación y cuatro en Letras). Quienes iniciaban el seminario debían haber elaborado al menos un capítulo de tesis de Maestría o Doctorado, lo que aseguraba que participaran estudiantes avanzados. Este taller con 8 estudiantes se organizó en tres etapas:

- Primera etapa: se ofreció un foro para que los alumnos se presentaran y otro para que reflexionaran sobre el proceso de escritura y las acciones de brindar y recibir retroalimentaciones. También se propuso a los estudiantes completar unos instrumentos de diagnóstico para comprender sus perfiles de escritores académicos y sus antecedentes en la investigación.
- Segunda etapa: en grupos de dos integrantes conformados por afinidad disciplinar, los alumnos revisaron durante tres semanas el propio capítulo y el del par de acuerdo con el Modelo de situación e interacción comunicativa, el Modelo de evento y el Modelo textual subyacentes (Cubo de Severino, et al., 2012). Para ello, se recurrió a documentos compartidos en Google Drive y a foros de la plataforma Moodle de la universidad. Se propusieron al menos dos tipos de consignas: por un lado, la lectura del capítulo y el señalamiento de logros o inadecuaciones en relación con cada modelo; por otra parte, una reflexión más general sobre logros o inadecuaciones del capítulo.
- Tercera etapa: los estudiantes revisaron durante dos semanas sus propios capítulos a partir de los comentarios recibidos. Durante este período, interactuaron vía correo electrónico con sus directores de tesis y con los docentes expertos.

Finalmente, completaron instrumentos de evaluación final entre los cuales se encuentra uno en el que ponderan diferentes aspectos de la dinámica del seminario.

Los datos analizados fueron extraídos de dos instrumentos aplicados como evaluación por parte de los participantes de los GEs y los estudiantes del seminario. En el primer caso, se abordaron las transcripciones de 9 entrevistas individuales en profundidad de aproximadamente una hora cada una y, en el segundo caso, un cuestionario escrito electrónico con veinte preguntas abiertas respondido por 7 de los 8 alumnos del seminario. Ambos instrumentos buscaron ponderar diferentes aspectos de cada iniciativa pedagógica (GEs y seminario) incluyendo la perspectiva de los participantes sobre la retroalimentación recibida y realizada. Si bien se trata de instrumentos diferentes, los datos han resultado comparables ya que en ambos casos se indagaron las perspectivas de los participantes (9 de los GEs y 7 del seminario virtual) sobre la pertinencia de cada iniciativa y las acciones de dar y recibir retroalimentación. Los nombres de los participantes de ambas instancias fueron cambiados para mantener la confidencialidad de los datos.

El análisis de los datos se realizó en diferentes etapas. En primer lugar, se llevó a cabo una lectura profunda de los datos provenientes de las entrevistas a los integrantes de los GEs y las respuestas de los alumnos del seminario de posgrado al cuestionario escrito. Para los diferentes fragmentos de las transcripciones de las entrevistas y las respuestas escritas de los cuestionarios, se definió una posible categoría. A medida que se avanzó en la lectura se elaboraron categorías nuevas o se incluyó el fragmento en análisis en una categoría previamente definida. En este segundo caso, se lo comparó con los fragmentos ya ubicados en dicha categoría, buscando identificar los rasgos que la definían, para poder luego refinarla en subcategorías o combinarla con otras. Este procedimiento permitió establecer una serie de categorías que comprenden los diferentes fragmentos analizados. Con posterioridad, se hizo hincapié en aquellas que presentaban fragmentos tanto de las transcripciones de las entrevistas de los GEs como de las respuestas del cuestionario aplicado a los alumnos del seminario. Finalmente, se comparó qué sucedía al interior de cada una de esas categorías a fin de establecer similitudes y diferencias entre las perspectivas de los participantes de ambas instancias.

Resultados

El análisis permitió identificar seis categorías: acceso a perspectivas diferentes, acompañamiento de las tesis, foco de la retroalimentación, desafío del tiempo, tecnologías digitales y cuestión relacional. A continuación, se caracterizan cada una incluyendo referencias a las entrevistas y cuestionarios analizados.

El acceso a perspectivas diferentes

La perspectiva con la cual el par revisor lee el escrito se valora positivamente. En general, se considera que la diferencia entre la perspectiva del par y la del autor de la tesis, ya sea por afiliación a grupos de investigación diversos o pertenencia a campos disciplinares distintos, es uno de los principales factores que inciden en la mejora del borrador revisado. En efecto, 13 de los 16 participantes de ambas instancias declararon como algo positivo de la revisión entre pares el hecho de poder acceder a “miradas”, “perspectivas” o “lecturas” diferentes de las propias, que brindaban distintas oportunidades.

En primer lugar, la perspectiva de los pares, cuando difiere de la propia, lleva a repensar la investigación y/o modificar el propio escrito en diferentes niveles (desde los marcos de referencia y la metodología hasta la textualización). Por ejemplo, según Vera, acceder a la visión de sus compañeros de GE era algo ventajoso ya que ella obtenía “una lectura distinta que también suma” porque ponía el acento en cosas que quienes estaban “en la misma lógica” como su director o compañeros de equipo de investigación no solían ver o daban por hecho. Según esta participante, el GE “te señala cosas que son nuevas” (Vera) o, como mencionó Ana ofrece “una mirada más, no tan contaminada”. En la misma línea, Diana afirmó que los comentarios de sus compañeros “suelen ser sumamente ricos porque vienen de otras disciplinas y si son de tu misma disciplina, ven cosas que vos no solés ver” (Diana); cuestión que, según Leonel, “activaba” en él mismo “nuevas perspectivas hacia la temática”.

En segundo lugar, esta nueva mirada sobre la tesis parece permitir a los autores repensar no sólo su propio escrito sino también su propia escritura, tal como ilustra la siguiente afirmación de Ailén: “La opinión de mi colega influyó para repensar mi estilo de escritura académica”. En forma similar, Pedro dijo haber aprendido en su GE “leyendo otras maneras de escribir” y Leonel mencionó que la revisión entre pares lo llevó a mirar su “propio desempeño como escritor”.

Finalmente, al ejercer la revisión entre pares “uno aprende a escribir para públicos más amplios” (Alina) ya que puede evaluar cómo su escrito es recepcionado por aquellos que no pertenecen a su propio campo o disciplina e intentar reelaborarlo para que sea más efectivo. Esto lo ilustra la aseveración de Ailén, quien afirmó que “la mirada de mi colega contribuyó para considerar cómo percibe mi escritura académica un profesional de otra disciplina (...) para que vea cómo interpreta mi escritura alguien que no conoce cómo escribo y que tampoco tiene conocimientos sobre el tema de mi tesis”. En definitiva, el acceso a diferentes miradas o posicionamientos que brindan las actividades de revisión entre pares de borradores fue evaluada por la mayoría de los participantes como positiva.

El acompañamiento de las tesis

Otro aspecto que varios participantes en ambas iniciativas pedagógicas marcaron como positivo fue el hecho de sentirse acompañados en el proceso de tesis gracias al hecho de

recibir retroalimentación por parte de sus pares. Así, Alina mencionaba que para ella lo mejor de participar en los GEs era “el sentirse acompañado (...) porque aunque uno escribe solo en su casa o en el instituto, el sentir que uno está interlocutando con otro genera que cuando estás escribiendo no te sentís tan solo, hay como algo de sentirse, aunque no esté ahí de presencia el revisor, está de alguna manera. No sé si se entiende. Creo que es eso. Que lo mejor es la compañía en el proceso, ¿no? sentirse acompañado en procesos tan solitarios como la escritura de la tesis. Creo que en la tesis se nota más porque es un proceso muy largo de escritura y que implica mucho esfuerzo”.

En forma similar, otra integrante de los GEs, Marta, afirmó que las prácticas de retroalimentación entre pares ayudaban a que no estén “tan solos y solas los becarios” ya que, según ella, cuando uno es tesista “todo el mundo está esperando que entregues la tesis, pero el proceso para llegar ahí lo hacés solo”. En forma congruente, Pedro afirmó que “muchos tesistas están solos y la relación es con el director” ya que no pertenecen a “ningún programa o proyecto”. Para él, intercambiar borradores entre pares ayuda a los tesistas ya que se les acompaña “no sólo con escuchar sino con trabajo concreto, con una práctica”.

Con respecto a cómo concretar este proceso de acompañamiento, Leonel, alumno del seminario, expresó que el entorno en línea para él era “una herramienta sorprendentemente útil, mayormente ante el hecho de poder leer y trabajar el documento desde cualquier dispositivo móvil, en todo momento, y a la vez, la generación de una interrelación “en confianza” que elimina notablemente la sensación de “soledad” que implica la escritura de una tesis”. En suma, ya fuera en forma presencial o virtual, los intercambios realizados gracias a la revisión entre pares parecen brindar un acompañamiento que es apreciado por los tesistas.

El foco de la retroalimentación

Uno de los aspectos de las retroalimentaciones que destacan tanto los participantes de los GEs como los del seminario refiere a lo que [Basturkmen, East and Bitchener \(2012\)](#) denominan foco de los comentarios. Según estos autores, se trata de una dimensión que comprende cuatro categorías: contenido, requerimientos formales, cohesión y coherencia, exactitud y adecuación lingüística.

En las respuestas analizadas, las apreciaciones sobre el foco refieren, fundamentalmente, a cuestiones de estructura o formulación lingüística del texto (esto es: cohesión y coherencia, exactitud y adecuación lingüística): 7 de los 16 participantes se expresaron en relación con ellas (2 del seminario y 5 de los GEs). En menor medida, los comentarios hacen referencia a cuestiones vinculadas a la investigación y su desarrollo, es decir, al contenido: 2 mencionaron este tema (uno de cada instancia formativa).

En relación con las cuestiones de estructura o formulación lingüística, Ailén explicó que la retroalimentación “ayudó a ver que mi redacción en algunas situaciones era percibida

como compleja por utilizar oraciones largas aunque generalmente estén coherentemente escritas". Pedro, por su parte, declaró que "en el grupo de escritura nuestro, vemos cuestiones de redacción, estructura, de cosas que si se entienden o no se entienden para el lector ajeno, si falta profundizar, que van más allá de las cuestiones de la investigación en sí, de la temática en sí, más allá de que se pueda aportar algunos autores, algunas cosas que puedan servir, pero no es lo central, digamos".

Algunos participantes de los GEs, incluso, indican que un aporte de este tipo de iniciativa radica justamente en el foco de la retroalimentación recibida, que se caracteriza por centrarse, como indicó Pedro, en el "estilo" o la "lógica de la escritura", diferenciándose en este sentido de las devoluciones que se suelen compartir en los equipos de investigación. En estos últimos, el foco está representado por el contenido. Así, Marta declaró que "si me lee alguien del grupo de investigación o mi directora se está fijando particularmente en el contenido o en lo que estamos diciendo. Y en el grupo de escritura se da mucho más, no sé cómo decirte, la cuestión estética del texto. Como de frases, de estilo, entonces esas cosas por ahí en un grupo más de tu especialidad no se tienen en cuenta porque por ahí se discuten cosas acerca de la formación docente y se va la reunión en eso. Y en el grupo de escritura, como te decía, son cuestiones de estilo. No estarían en otro lugar si no pasa por ese grupo".

De todos modos, una participante del seminario, Perla, indicó que durante la experiencia formativa había recibido retroalimentaciones centradas en el contenido. Y, de hecho, las valoró muy positivamente en tanto le permitieron realizar modificaciones importantes en su tesis, no meramente en el capítulo revisado durante el seminario. Así, desde su punto de vista, "la retroalimentación de mi compañera fue un aporte realmente significativo, me hizo ver la verdadera metodología "hermenéutica" y repensar toda la tesis, no solo el capítulo". Asimismo, en el GE, un participante contó que le habían solicitado retroalimentación centrada en el contenido, un tipo de retroalimentación que le resultó más difícil y desafiante. Tal como expresó Diana, "lo que pasa es que cuando los comentarios que piden o las devoluciones no tienen sólo que ver con las cuestiones estructurales, o gramaticales, o no sé cómo decirlo, sino con cuestiones de contenido, ahí es donde aparece el plus del esfuerzo que uno tiene que tener para poder dar una devolución más o menos constructiva, cuando no solamente se piden devoluciones en término de estructura, de forma, sino de contenido. Ahí es donde me parece que uno necesita tener un poco más de conocimiento del área".

El desafío del tiempo

La mayoría de los participantes de ambos tipos de iniciativas (11 de 16) declararon no haber encontrado desafíos a la hora de llevar a cabo las tareas de revisión entre pares. Así, tan sólo cinco de ellos indicaron que, para ellos, el tiempo había representado un desafío importante para revisar los textos de sus compañeros en el marco del seminario o de los GEs.

Por un lado, las obligaciones personales de diferente naturaleza (laborales, familiares, sociales, entre otras) se describen como obstáculos frente a la posibilidad de cumplir con los compromisos pactados en cada instancia formativa. Dafne, por ejemplo, explicó: "el retraso que tuve fue por mis ocupaciones y obligaciones laborales, familiares y políticas". Asimismo, Ailén sostuvo que el "principal problema fue el tiempo. Es difícil compatibilizar cursos, estudios ajenos a este curso, producción de tesis, trabajo docente y familia, pero todo pudo acomodarse para terminar en tiempo y forma el cursado del taller". También Diana relató que "hubo capítulos (de su tesis) que los trabajé un montón y otros por falta de tiempo y presión de que tenía que entregar la tesis no llegué a mostrárselos y me hubiese gustado también".

Por otro lado, y más allá de los problemas para gestionar los tiempos personales, algunos participantes indicaron las dificultades que surgen al intentar compatibilizar la disponibilidad de los diferentes participantes de los grupos de trabajo tanto en el seminario como en los GEs. En este sentido, Ailén afirmó que "si hubo demoras fue quizá porque al trabajar en grupos debíamos convenir los tiempos de las devoluciones del compañero con la propia retroalimentación del escrito personal". De manera similar, Jorge, en relación con las reuniones realizadas en su GE, declaró que un desafío está vinculado con "encontrarse y tiene que ver justamente con hacerse el tiempo, digamos".

También, una de las participantes de los GEs, Alina, explicó que el vínculo estrecho que se va generando en ese tipo de configuraciones grupales lleva a que se desarrollen estrategias de revisión alternativas frente a la falta de tiempo: "No es que la gente deja de producir, es que deja de encontrar el tiempo para usar el espacio de revisión y bueno eso, ves, ahí, quizás tenga que ver con el grupo que uno sostiene. Por ahí es como que ya te acostumbraste mucho al grupo entonces sabés que te leen a último momento o que si les decís por whatsapp te mandan un audio, qué sé yo, no sé, te tiro opciones. Y eso lo hemos hecho en momentos de mucho apuro".

Las tecnologías digitales

La relación entre retroalimentación y tecnologías digitales surge en diferentes fragmentos de las respuestas de 7 de los 9 participantes de los GEs y de 3 de los 7 participantes del seminario. Las pocas referencias a las tecnologías en las respuestas de los participantes del seminario se debe probablemente a que el tema del uso de las tecnologías digitales había sido motivo de reflexión en otras preguntas que explícitamente interrogaban sobre esta cuestión. Más allá del número desigual de respuestas entre los participantes de las dos instancias formativas, el análisis contrastivo ha permitido identificar diferencias significativas con respecto a la mirada sobre la relación entre las tecnologías digitales y la retroalimentación entre pares.

Los participantes del seminario de escritura destacaron las ventajas que el uso de tecnologías digitales (correo electrónico, documento compartido en Google Drive y Moodle)

tuvo para la labor específica de revisión entre pares de la escritura. Mariana, por ejemplo, indicó que “el trabajo en Moodle y Google Drive es muy práctico” y, específicamente sobre Google Drive, consideró que “cuando se trabaja con tanto detalle con textos complejos, lo más útil es el uso de herramientas de edición como Google Drive que van manteniendo en interacción y actualizados a los participantes”. En este sentido, destacó la practicidad de las herramientas y, particularmente, la potencialidad de los documentos compartidos para el trabajo de revisión de la escritura.

Leonel, por su parte, destacó las ventajas del foro de Moodle: “aprecio la existencia del foro porque las dudas o expectativas personales son compartidas y el foro contribuye a clarificar todo tipo de cuestiones que no encuentran un lugar específico (ante la duda, me voy al foro a consultar o leer las consultas y respuestas), y que además, me permite cierto grado de informalidad”. En este caso, para el participante, el foro era un espacio para compartir dudas y conocimiento con niveles de informalidad bajo. Asimismo, Ailén realizó una apreciación general de las herramientas destacando que el hecho de no conocer a los pares, ventaja dada por la virtualidad, favorecía el grado de crítica de los comentarios: “el entorno en línea ayuda porque al no conocer al que realiza la crítica uno sabe que la opinión está hecha sin prejuicios y sin consideraciones personales”.

A diferencia de lo observado en las apreciaciones anteriores, los participantes de los GEs declararon que las herramientas digitales y los entornos que propician son valiosas solamente en situaciones específicas, particularmente en los casos en que no hay suficiente tiempo como para acordar encuentros presenciales. Así, Alina explicó que “he leído gente que no estaba dentro de mi grupo de revisión a último momento para que llegara, para ayudar, o gente que se había bajado de los grupos y nos pidió ayuda, o sea, un capítulo a cada uno, así como repartiendo (...) son cosas que hacemos virtual, digamos, en general, a lo sumo puede haber una charla telefónica para alguna cosa puntual”.

Sin embargo, todos los participantes de los GEs que, como se mencionó previamente, realizan diferentes encuentros presenciales durante un período prolongado, acuerdan en que esos encuentros presenciales no pueden ser reemplazados por instancias virtuales. La mayoría de ellos destacan que la desventaja de llevar a cabo la revisión en forma exclusivamente virtual sería la falta de “intimidad” que se produce en el cara a cara. Por ejemplo, Alina expresó lo siguiente de la dinámica en el grupo: “va generando como una relación entre los revisores que hace que después la revisión fluya de otra manera. El hecho de ellos saber que no es sólo una cuestión de lo que estás escribiendo para la tesis sino de lo que te está pasando, de cómo la estás pasando, de cómo es la relación con tu director, no sé, si te estás trabando en algo. Todas esas cosas que son las que muchas veces se charlan cuando termina el trabajo de revisión del texto. No sé si se darían si no nos juntamos”.

Los miembros de los GEs señalan también que la reunión presencial habilita la posibilidad de discutir y tener un “ida y vuelta” más fluido con quien ha comentado el texto. De esas

discusiones cara a cara, además, surgen nuevas perspectivas o ideas. En este sentido, Victoria contó que “hay veces que en la oralidad, no sé, en el intercambio así instantáneo se dan otras cosas (...) por ejemplo, se puede ampliar más porque por más que yo. No sé, estoy leyendo el texto, tengo una duda de por qué ponen la referencia o algo. En ese momento yo no llamo al autor del texto, digamos, no sé, no me tomo ese atrevimiento, capaz que está mal, pero digo “no, capaz que está haciendo otra cosa” y me quedo con esa duda. En cambio, cuando lo revisamos “ah, che, ¿por qué pusiste esto ahí?” como que le pregunto en el momento. Y capaz que esa retroalimentación me hace pensar otro comentario instantáneamente. Me parece como que se da más rápido el intercambio. Sino también a veces hay cosas que se pierden si no nos juntamos, como que queda muy frío”.

La cuestión relacional

La mayoría de los participantes de ambos tipos de experiencias (4 de los 7 alumnos del seminario y 5 de los 9 participantes de los GEs) refirieron a lo importante que era el cuidado con el otro a la hora de dar y recibir *feedback*. Para más de uno, la confianza establecida entre los participantes jugaba un rol fundamental para que el *feedback* entre pares pueda constituir una herramienta para desarrollar la escritura de la tesis. Según Leonel, por ejemplo, esto se daba siempre y cuando se desarrollara cierta “intimidad” o “confianza entre el escritor y el ocasional lector/comentarista”. De manera similar, Vera, integrante de un GE, planteó el hecho de “construir cierta confianza, de conocerse” y Marta afirmó que en su GE nadie se había sentido mal con respecto al *feedback* recibido porque “siempre fue como muy en confianza”.

En forma congruente, Dafne y Marisa, alumnas del seminario, remarcaron que, al principio, encararon la tarea de comentar los textos de sus pares con algunos resquemores ya que tenían miedo de “herir” o “agredir emocionalmente” a sus colegas al brindar retroalimentación, pero esto, según Marisa, no sucedía si se daba una “interacción fluida y bien intencionada”. Al respecto, Victoria mencionó que en un GE quien daba *feedback* debía tener en cuenta que “ese autor está aprendiendo también y hacer las devoluciones con cariño”, es decir, “cuidando de no herir la susceptibilidad del otro”. Para ello, según Ana, “hay que cuidar de no ponerse en ese rol de evaluador, si no como en un rol de, nada, de colaborador”.

Además de los cuidados que se debían tener al comentar los textos de otros, los participantes también hicieron hincapié en la importancia de tener una actitud “abierta, positiva y de aceptación” (Leonel) y estar “predispuesto” (Nelson) o “tener una buena predisposición para escuchar y recibir los comentarios que sean” (Juan). O, también, en palabras de Victoria “estar abierto a escuchar la opinión de los demás, de los otros lectores, como que no se sienta ofendido si alguien le marca algo”. En definitiva, ya fuere a la hora de dar o de recibir comentarios, la mayoría de los participantes en ambos tipos de iniciativa remarcaron asuntos relacionados con el cuidado del otro. Así, estas cuestiones de la esfera

relacional parecen no sólo influir en el devenir de las revisiones entre pares sino también en qué se hace con el *feedback*.

Discusión

El análisis de las posibilidades y desafíos asociados con las actividades de revisión entre pares ejercidas en el marco de un seminario virtual y tres GEs nos permitió identificar seis categorías: el acceso a perspectivas diferentes, el acompañamiento de las tesis, el foco de la retroalimentación, el desafío del tiempo, las tecnologías digitales y la cuestión relacional.

En primer lugar, la mayoría de los participantes declararon que la revisión entre pares de borradores les resultó útil, ya que este tipo de actividad les permitía acceder a diferentes miradas o posicionamientos sobre los escritos. Esto parece deberse, al menos en parte, a que, al interior de los grupos de investigación o los campos disciplinares, se naturaliza la importancia de ciertos autores, enfoques o conceptos que una mirada externa puede cuestionar. De hecho, varias investigaciones marcan la utilidad que perciben los participantes de los GEs con respecto a acceder a diferentes perspectivas lectoras para poder mejorar sus textos (Ferguson, 2009; Galligan, et al., 2003; Grant, 2006; Rodas Brosam y Colombo, 2019; Rose y McClafferty, 2001).

Asimismo, ya fuere con reuniones presenciales o mediante intercambios realizados en línea, el *feedback* entre pares parece abrir espacios de acompañamiento para los tesisistas. En consonancia con esto, varios trabajos señalan que la actividad de dar y recibir comentarios de borradores puede ayudar a combatir los sentimientos de soledad y aislamiento relacionados con el proceso de escritura de la tesis (Aronson y Swanson, 1991; Colombo, 2015; Colombo y Carlino, 2015; Ferguson, 2009; Grant, 2006; Grant y Knowles, 2000; Larcombe, McCosker, y O'Loughlin, 2007; Moore, 2003). A la vez, en el gran área de las Humanidades y Ciencias Sociales esta sensación de soledad suele ser más común ya que los estudiantes de posgrado usualmente llevan adelante sus investigaciones en forma unipersonal, sin siquiera asistir regularmente a espacios de trabajo tales como laboratorios donde pudieran encontrarse con colegas o superiores (Deem y Brehony, 2000).

En cuanto al llamado foco de los comentarios, los participantes han coincidido en que las devoluciones en su mayoría referían a la estructura o formulación lingüística del texto (esto es: cohesión y coherencia, exactitud y adecuación lingüística) y, en menor medida, al contenido. Este hallazgo es compatible con los resultados de la investigación de Basturkmen et al. (2012), quienes en los comentarios de los docentes a capítulos de tesis han indicado que el aspecto más frecuentemente destacado es la exactitud lingüística.

Por otra parte, tanto los participantes del seminario como los de los GEs han considerado que el tiempo representa un desafío para la revisión entre pares. Han destacado, por un lado, los problemas de la agenda personal y la organización del tiempo, y también las dificultades para compatibilizar agendas de diferentes miembros de un equipo. En este

sentido, las apreciaciones que sobre el tiempo indican los participantes del seminario y los de los grupos de escritura dialogan con hallazgos de investigaciones anteriores. Así, en un estudio sobre la perspectiva de los estudiantes sobre las actividades individuales y grupales propuestas en un seminario de escritura de tesis, [Alvarez y Difabio \(2016\)](#) destacan, al igual que en nuestro estudio, que los estudiantes enfrentan problemas con la organización del tiempo tanto en las actividades individuales como en las grupales. Con respecto a las actividades individuales, los alumnos señalaron incompatibilidades entre los tiempos relativos a la vida de los estudiantes, los relativos a la maduración cognitiva requerida por las actividades de análisis y producción textual, y los tiempos formales estipulados para la entrega de cada actividad. En relación con las actividades grupales, destacaron la dificultad para coordinar la disponibilidad de los miembros del grupo.

En cuanto a las tecnologías digitales, mientras que los participantes del seminario valoraron muy positivamente el rol de las aplicaciones en la revisión entre pares de la escritura, los participantes de los GEs tan sólo lo hicieron cuando les era complicado reunirse presencialmente; de lo contrario, dijeron preferir los encuentros presenciales en tanto los intercambios cara a cara permitirían generar comentarios espontáneos muy significativos.

Finalmente, ya fuere a la hora de dar o de recibir comentarios, la mayoría de los participantes del seminario y de los GEs remarcaron asuntos relacionados con cuidar al otro y estar atento a las formas en las que se brinda la retroalimentación. Estos resultados se alinean con investigaciones que muestran que la esfera relacional parece no sólo influir en el devenir de las revisiones entre pares sino también en qué hacen con el feedback los autores. De hecho, el análisis de la literatura realizado por [Chang \(2016\)](#) y que releva dos décadas de investigaciones realizadas sobre la revisión entre pares, indica que son varios los trabajos que han probado la influencia del plano afectivo en cuanto al uso que se da a la retroalimentación.

Conclusiones

En este trabajo se abordaron dos iniciativas didácticas, un seminario virtual y tres GEs, orientadas a la escritura de tesis de posgrado en base a tareas de revisión entre pares. En ambos casos, se analizaron las posibilidades y desafíos asociados con este tipo de tarea según el punto de vista de sus participantes. Se trabajó con datos provenientes de cuestionarios electrónicos y entrevistas en profundidad. Nuestros hallazgos muestran que las instancias de revisión entre pares parecen constituir, según los tesisistas, una herramienta propicia para poder avanzar con el proceso de escritura de la tesis y, a la vez, aprender las prácticas letradas asociadas con el quehacer investigativo.

Si bien las dinámicas que se dan al interior de los GEs y del seminario son diferentes, la revisión entre pares resulta un aporte relevante para los participantes de ambas instancias formativas. Nuestros hallazgos, en línea con los de investigaciones anteriores, muestran que

los dispositivos pedagógicos orientados al desarrollo de la escritura académica de los estudiantes de posgrado son necesarios para su aprendizaje y también para contribuir con la culminación de las tesis. A pesar de que los resultados de las experiencias presentadas en este trabajo no pueden ser generalizados, tienen la potencialidad de ofrecer parámetros de contraste para el diseño y evaluación de iniciativas similares que pongan el foco en la estrecha relación entre escritura y producción del conocimiento. De esta forma, se impulsarían acciones didácticas y políticas orientadas al desarrollo de una pedagogía de la escritura a nivel de posgrado que, en última instancia, ayudaría a incrementar las tasas de culminación de los programas de posgrado.

Referencias

- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916. <https://doi.org/10.1080/03075070902785580>
- Aitchison, C. & Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278. <https://doi.org/10.1080/13562510600680574>
- Aitchison, C., & Guerin, C. (Eds.). (2014). *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory*. Routledge.
- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2016). Formación virtual en estrategias para la producción conceptual y escrita en el posgrado en Ciencias Sociales y Humanas. *Revista Q Tecnología Comunicación Educación*, 10(20), 110-136. <http://dx.doi.org/110.18566/revistaq.v18510n18520.a18505>
- Álvarez, G. y Di Fabio de Anglat, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: Reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos*, 39(155), 51-67. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922004>
- Álvarez, G. y Di Fabio de Anglat, H. (2018). Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura de tesis. *Apertura*, 10(1), 8-23. Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/996/900>
- Álvarez, G., & Difabio-de-Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Revista Apertura*, 11(2), pp. 40-53. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3(6), 1-18. Recuperado de: <http://msp.rec.uba.ar/revista/docs/006escrituratesis.pdf>

- Aronson, A. & Swanson, D. (1991). Graduate women on the brink: Writing as "outsiders within". *Women's Studies Quarterly*, 19(3/4), 156-173. <https://doi.org/10.2307/40003311>
- Basturkmen, H., East, M. & Bitchener, J. (2012). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: Socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445. <https://doi.org/10.1080/13562517.13562012.13752728>
- Boud, D., & Molloy, E. (2012). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.
- Bozalek, V., Mitchell, V., Dison, A., & Alperstein, M. (2016). A diffractive reading of dialogical feedback through the political ethics of care. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 825-838
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>
- Chang, C. Y. (2016). Two decades of research in L2 peer review. *Journal of Writing Research*, 8(1), 81-117. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.01.03>
- Chois-Lenis, P., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2016). La investigación sobre la escritura en el posgrado: Estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259
- Chois-Lenis, P., Guerrero-Giménez, H. I., & Brambila-Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala*, 25(2), 535-556. <https://doi.org/510.17533/udea.ikala.v17525n17502a17509>
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave García, G. y Rojas García, I. (2014). *Cómo escribir la investigación académica: Desde el proyecto hasta la defensa*. Ediciones de la U.
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, (15), 61-68. <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/4368/6643>
- Colombo, L. (2015). La escritura en el posgrado: Grupos de escritura en el contexto anglosajón y argentino. En C. Muse (Ed.), *Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones* (Vol. 4/Lectura y escritura como prácticas sociales, pp. 249-257). Universidad Nacional de Córdoba.
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaleros, Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3(3), 154-164.

http://www.fhycs.unju.edu.ar/documents/publicaciones/revistas/jornales153/012-Art_Colombo.pdf

- Colombo, L. y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v25143i25101.24993>
- Cubo de Severino, L. (2005). *Los textos de la ciencia: Principales clases del discurso académico-científico*. Comunicarte.
- Cubo de Severino, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (2012). *Escribir una tesis: Manual de estrategias de producción*. Comunicarte.
- Deem, R. & Brehony, K. (2000). Doctoral students' access to research cultures--are some more unequal than others? *Studies in Higher Education*, 25(2), 149-165. <https://doi.org/10.1080/713696138>
- Delyser, D. (2003). Teaching graduate students to write: A seminar for thesis and dissertation writers. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 169-181.
- Denholm, C. & Evans, T. (2007). *Supervising doctorates downunder: Keys to effective supervision in Australia and New Zealand*. Acer Press.
- Difabio de Anglat, H. (2011). Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 935-959.
- Difabio de Anglat, H. y Álvarez, G. (2017). Alfabetización académica en entornos virtuales: Estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 97-120. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1071>
- Domínguez-Gutiérrez, S., Sánchez -Ruiz, E. y Sánchez de Aparicio y Benítez, G. (2009). *Guía para elaborar una tesis*. Mc Graw-Hill.
- Ferguson, T. (2009). The 'write' skills and more: A thesis writing group for doctoral students. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 285-297. <https://doi.org/10.1080/03098260902734968>
- Galligan, L., Cretchley, P., George, L., Martin, K., McDonald, J. & Rankin, J. (2003). Evolution and emerging trends of university writing groups. *Queensland Journal of Educational Research*, 19(1), 28-41.
- Grant, Barbara. (2006). Writing in the company of other women: Exceeding the boundaries. *Studies in Higher Education*, 31(4), 483-495. <https://doi.org/10.1080/03075070600800624>

- Grant, B. & Knowles, S. (2000). Flights of imagination: Academic women be(com)ing writers. *International Journal for Academic Development*, 5(1), 6-19. <https://doi.org/10.1080/136014400410060>
- Inouye, K., & McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, (14), 1-31. <https://doi.org/10.28945/24168>
- Kozar, O. & Lum, J. (2015). Online doctoral writing groups: Do facilitators or communication modes make a difference? *Quality in Higher Education*, 21(1), 38-51. <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.13532015.11032003>
- Larcombe, W., McCosker, A. & O'Loughlin, K. (2007). Supporting education PhD and DEd students to become confident academic writers: An evaluation of thesis writers' circles. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 4(1), 54-63.
- Li, S. & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph.D. supervision: a qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526. <https://doi.org/10.1080/03075070701476225>
- Márquez-Guzmán, S. y Gómez-Zermeño, M. (2018). Grupo virtual de escritura académica. Una e-innovación para impulsar la publicación científica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 203-227. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-203.pdf>
- Moore, S. (2003). Writers' Retreats for Academics: exploring and increasing the motivation to write. *Journal of Further & Higher Education*, 27(3), 333-342. <https://doi.org/10.1080/0309877032000098734>
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración de un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 8-14. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49247/51714>
- Rodas-Brosam, E. y Colombo, L. (2019). Ventajas y desafíos de la interdisciplinaridad en grupos de escritura latinoamericanos según sus miembros. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 197-209. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/10528/11562>
- Rose, M. & McClafferty, K. (2001). A call for the teaching of writing in graduate education. *Educational Researcher*, 30(2), 27-33. <https://doi.org/10.3102/0013189X030002027>
- Wilmot, K. (2018). Designing writing groups to support postgraduate students' academic writing: A case study from a South African university. *Innovations in Education and*

Teaching International, 55(3), 257-265.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1238775>

- Yu, S., Zhang, Y., Zheng, Y., Yuan, K., & Zhang, L. (2019). Understanding student engagement with peer feedback on master's theses: a Macau study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 50-65
- Zhang, Y., Yu, S., & Yuan, K. (2018). Understanding Master's students' peer feedback practices from the academic discourse community perspective: A rethinking of postgraduate pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 25(2), 126-140.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de los siguientes proyectos: PICT 2017-1622 (financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica de Argentina) y PIP 11220170100122CO (financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina). Asimismo, queremos agradecer a los participantes por su colaboración con la investigación.