

REVISIÓN ENTRE PARES EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO¹



PAULA CARLINO *

En este trabajo se analiza la revisión entre pares como dispositivo de enseñanza en el nivel de posgrado, con el objetivo de promover una práctica didáctica que permite a los alumnos superar su habitual aislamiento en la realización de sus tesis y mejorar, al mismo tiempo, su calidad y su rendimiento.

A pesar de la importancia académica que reviste saber diagnosticar los problemas y perfeccionar los propios textos, la revisión de la escritura no es por lo general objeto de enseñanza sistemática en ningún nivel del sistema educativo argentino. Resulta una práctica que, como tantas otras, se exige pero no se suele enseñar. Enfrentando esta tendencia, en este artículo se examinan una serie de experiencias realizadas en diversos talleres de tesis de distintos posgrados que han tenido por objeto propiciar las actividades de revisión entre pares. A partir de observaciones de clase, de la reflexión escrita de los alumnos y de los cuestionarios que completaron anónimamente para evaluar la enseñanza recibida, se analizan los problemas para llevar a cabo la revisión entre pares, las condiciones para que funcione la tarea, los aspectos valorados como positivos y los objetivos pedagógicos aún no logrados.



This article presents an analysis of the peer review process as a teaching device at postgraduate level, in order to promote a didactic practice that allows students to overcome the frequent isolation experienced when they have to approach their dissertation, and to improve, at the same time, their quality and performance.

Despite the academic relevance of knowing how to diagnose problems and how to improve their texts, the revision of pieces of writing is, generally, not the object of systemic teaching at any level of the Argentine educational system. It is a practice that, as many others, is expected but not usually taught. Facing this tendency, this article analyzes a series of experiences developed in the course of various workshops of different postgraduate courses that aimed at favoring activities of peer review. Based on classroom observations, the written reflection of the students and the questionnaires they filled in anonymously to assess the teaching they had experienced, the author analyzes the difficulties of the peer review process, the conditions needed for it to work, the positive aspects, and the suggestions made by the students to enrich this instructional experience.

El problema central en la enseñanza de la escritura académica es que conocimientos importantes, tácitos y procedimentales por naturaleza han quedado generalmente sin enseñar.

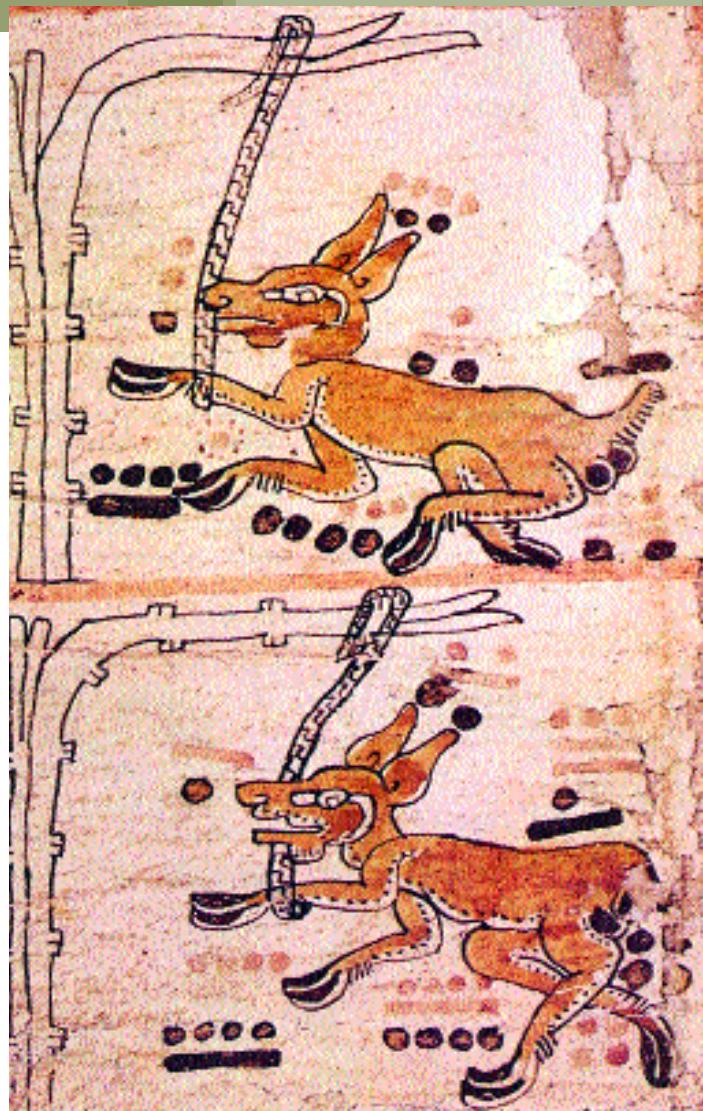
(Lonka, 2003:113)

Introducción

El contexto de este trabajo está dado por la baja tasa de graduación registrada en los posgrados argentinos, especialmente en las maestrías de las ciencias sociales. La estimación es que solo el 14,8% de quienes se inscriben logran obtener su título de posgrado (Jeppesen *et al.*, 2004). Las dificultades de los estudiantes para sacar adelante sus tesis han sido documentadas también en numerosas investigaciones internacionales (por ejemplo, Ahern y Manathunga, 2004). En el ámbito anglosajón, la problemática es tan común que se ha acuñado el acrónimo *ABD* (*All but dissertation*) para denominar la situación de aquellos estudiantes que han completado “todo menos la tesis”. Estudios realizados en los Estados Unidos y en Australia establecen una tasa de graduación del 48 y del 46% respectivamente (Martin *et al.*, 2001).

¿Qué tiene la elaboración de una tesis que la convierte en una empresa de dudosa finalización? Aparte de que requiere de los tesis competencias metodológicas no desarrolladas anteriormente (Wisker, Robinson, Trafford, Crighton y Warnes, 2003), la tesis también les exige construir capacidades personales nuevas (por ejemplo, máxima perseverancia de cara a los fracasos y tolerancia hacia la ambigüedad). Estas resultan necesarias para encarar un trabajo creativo crítico (Lovitts, 2005), para hacer frente a la desorientación provocada por una labor de la cual disponen de escasos referentes (Carlino, 2003b) y para sostener en el tiempo una tarea incierta (Styles y Radloff, 2000), que no da muestras, hasta casi el final, de haber sido realizada con éxito. Asimismo, la tesis –género discursivo con el cual no están familiarizados– plantea desarrollar modos de escritura desconocidos para los maestrandos.

Por un lado, la tesis es un texto de mayor elaboración y longitud que aquellos realizados anteriormente por los estudiantes de posgrado. Este producto final exige una dedicación sostenida



durante un período que multiplica varias veces el tiempo requerido para realizar cualquier otro trabajo escrito por los maestrandos en sus estudios previos. Durante este tiempo, muchos tesis no logran observar los avances parciales que realizan y abandonan el proyecto, desanimados (Appel y Dahlgren, 2003).

Por otro lado, la tesis supone una audiencia novedosa (Allison, Cooley, Lewkowicz, y Nunan, 1998) porque no solo debe dirigirse a un comité evaluador sino a otros genuinos lectores, dado que –por definición– ha de resultar una contribución al conocimiento. En este sentido, la tesis demanda a quien la hace asumirse como autor. Esta es una situación inusual para muchos maestrandos, quienes en su experiencia educativa previa han escrito en mayor medida para un profesor que los evaluaba y que sabía sobre el tema más que ellos. Para estos maestrandos, hacer una tesis conlleva transitar el camino hacia una nueva identidad enunciativa, es decir, atravesar

el pasaje de consumidor a productor de conocimiento, de lector a autor (Carlino, 2003a).

La envergadura del texto final imposibilita elaborarlo “de un tirón”, como suelen implicar las prácticas de escritura más difundidas en la educación (por ejemplo, los exámenes, que suponen una escritura instantánea). La monografía puede considerarse una excepción, en el sentido de que su elaboración se extiende algo más en el tiempo y entraña articular fuentes, escribir, revisar, reestructurar y reescribir. Pero la producción de una tesis exige algo propio de la escritura científica: la necesidad de recibir comentarios de un lector con quien discutir borradores intermedios. Es decir, la tesis requiere preparar sucesivas versiones del texto y considerar la perspectiva del lector; un lector que los tesistas aun no tienen internalizado porque son novedos en la empresa. Por este motivo, para sus borradores, necesitan lectores de carne y hueso que se parezcan a la variedad de lectores potenciales a los que está dirigida la tesis.

Sin embargo, en contraste con esta necesidad de intercambio, los tesistas en las ciencias sociales suelen trabajar solos. Este aislamiento se ha señalado como uno de los factores de abandono (Miller y Brimicombe, 2003), dado el sentimiento de soledad que experimentan aquellos que hacen sus tesis fuera de un equipo de investigación y sin la cotidianeidad de trabajar junto a su director y a sus pares.

Por otra parte, la dificultad que tienen los universitarios para revisar sus escritos con el fin de mejorarlos está ampliamente documentada en las investigaciones, incluso para el nivel de posgrado. La bibliografía señala que es preciso ayudar a los alumnos-revisores a distinguir las cuestiones denominadas de “mayor orden de complejidad”, que han de abordarse en un primer momento –conceptos, estructura, efecto retórico– respecto de las “preocupaciones para el final” –ortografía, gramática– (Purdue University, 2000). A pesar de la importancia académica que reviste saber diagnosticar los problemas y perfeccionar los propios textos, la revisión de la escritura no es, generalmente, objeto de enseñanza sistemática en ningún nivel del sistema educativo argentino. Resulta una práctica que, como tantas otras, se exige pero no se suele enseñar, aunque las publicaciones aboguen por lo contrario.

La enseñanza de la revisión entre pares analizada en este trabajo se enmarca en la situación de los posgrados descrita. Las actividades discutidas aquí están fundadas además en los recientes trabajos sobre enseñanza de la escritura científico-académica (Aitchison y Lee, 2006) y revisión entre pares en el nivel de posgrado (Dysthe, Samara y Westrheim, 2006), y tienen como trasfondo otras experiencias de revisión colectiva realizadas en el grado universitario (Carlino, 2005) y en la formación de docentes (Carlino y Santana, 1996). Estas, a su vez, estuvieron inspiradas en el trabajo de Palacios de Pizani, Muñoz de Pimentel y Lerner de Zunino (1990), quienes pusieron a prueba estas experiencias en la educación básica.

La revisión entre pares que se examina aquí se llevó a cabo dentro de sucesivos talleres de escritura de proyectos y avances de tesis en diferentes posgrados. Estos talleres se fundamentan en diferentes perspectivas: el análisis de géneros científico-académicos (Hyland, 2002, 2003) entendidos como práctica social (Bajtín, 2002); la conceptualización de la escritura como proceso epistémico además de comunicativo (Hayes y Flower, 1986; Scardamalia y Bereiter, 1985); la inclusión de algunas cuestiones centrales de metodología de la investigación, como ser la búsqueda de coherencia entre las distintas partes del diseño investigativo (Rienecker, 2003), y la consideración de la experiencia de hacer una tesis como situación vital identitaria (Boden *et al.*, 2005) y emocional (Morrison-Sounders *et al.*, 2005), y no solo como aprendizaje cognitivo. Con dichos fundamentos, estos talleres de escritura abordan diversas cuestiones y desafíos para el tesista-autor, y proponen variadas tareas para encararlos.

Una de ellas es la revisión entre pares. Esta enseñanza apunta a cuatro objetivos: 1) intenta promover que los tesistas reciban comentarios de potenciales lectores que les ayuden a detectar y reparar los problemas de sus producciones, 2) busca que los alumnos se expongan a una audiencia “de prueba”, para que puedan internalizar su punto de vista a la hora de escribir y revisar su texto, 3) pretende contribuir a la identificación de criterios para que los estudiantes revisen sus propios escritos, y 4) aspira a propiciar el intercambio entre pares para paliar la carencia de un contexto de sostén que ayuda a mantener en el tiempo la labor de los tesistas (Bantys, 2003; Hortsmanshof y Conrad, 2003).

La revisión entre pares como saber a enseñar en los posgrados

Cuatro tipos de razones llevan a incluir la enseñanza de la revisión entre pares en el currículum del taller de escritura de posgrado: a) socio-culturales, b) didácticas, c) institucionales y d) cognitivas.

a) La revisión entre pares ha de ser enseñada porque es una *práctica social* característica del mundo científico al que muchos de los tesis-tas desean incorporarse. Antes de convertirse en objeto de enseñanza, esta práctica existe bajo dos formas: el *arbitraje* de las revistas de investigación, en el cual los autores suelen recibir observaciones críticas de revisores anónimos para reformular sus trabajos y poder publicarlos, y el comentario informal entre colegas del ámbito académico (pues la lectura de sus textos es una forma de ponerse a prueba en un contexto no amenazador ni definitorio).

b) La enseñanza de la revisión entre pares es también una *necesidad didáctica*. Las dificultades de los alumnos para escribir, incluso en el nivel de posgrado, son reconocidas por sus profesores y constatadas en las investigaciones (por ejemplo, Boote y Beile, 2005). Estas dificultades suelen ser entendidas como responsabilidad individual de los estudiantes o bien como deficiencias de la enseñanza en todos los niveles educativos previos. Pero también pueden conceptualizarse como una muestra de que la escritura no es una habilidad básica generalizable sino que diversas comunidades discursivas hacen usos diferentes del lenguaje y de los procesos cognitivos involucrados, que solo se aprenden al participar en dichas comunidades y al reflexionar sobre estos usos y procesos. Los problemas para escribir de los estudiantes de este nivel incluyen dificultades para revisar sustancialmente sus textos, es decir, para revisarlos en cuanto a su contenido, estructura y efecto retórico sobre el lector.

Hay otras razones didácticas para ocuparse de ello. Por una parte, la necesidad de cualquier autor, para desarrollarse como tal, de conocer cómo recibe su texto un lector no evaluador. Incluir la enseñanza de

la revisión entre pares en el posgrado (como así también en todos los niveles educativos previos) permite que los escritores-alumnos aprendan a tomar las sugerencias de los lectores no como algo que debe cumplimentarse por acatamiento a una autoridad que califica, sino como comentarios a examinar y a evaluar, que los ayuden a asumir su autoría, a decidir un propio plan de mejora del texto y, de ese modo, a poder coordinar sus intenciones como autores con los efectos de sus textos sobre el lector.

La tercera razón didáctica que justifica hacer lugar a la revisión entre pares en los posgrados reside en que revisar el texto de un compañero y, a la vez, recibir sus comentarios al propio (para luego decidir si se los tendrá en cuenta) son tareas que ubican al alumno en un rol más activo y más fértil para aprender, que el de ser mero receptor de los comentarios del docente.

Una cuarta serie de razones didácticas para incluir como objeto de enseñanza la revisión entre pares apunta a que: 1) es más fácil ver problemas en un texto ajeno que en uno propio, por la distancia que existe entre autor y lector; 2) la revisión entre pares subdivide el proceso de escritura (la tarea exige fases de escritura, revisión y reescritura), lo cual ayuda a evitar la sobrecarga cognitiva y a prevenir la ilusión de que producir un texto sale “de un saque”; 3) por último, enseñar revisión entre pares deja ver que, a la larga, el académico (figura a la que aspiran los tesis-tas) ha de saber revisar a fondo y recurrentemente textos ajenos y propios, que revisar es una competencia que incumbe a todo autor y que no puede ser delegada en un corrector.

c) Por su parte, la *conveniencia institucional* para incluir la revisión entre pares en los posgrados es doble. En primer lugar, si se lograse institucionalizarla como “círculos de escritura de tesis” (Aitchison, 2003), los encuentros periódicos entre revisores pares propenderían a conformar una estructura para sostener la labor solitaria e insegura de los tesis-tas (Brown y Esson, 1999; Conrad, 2003). En segundo lugar, llevar a cabo regularmente la revisión entre pares permitiría que los maestrandos recibieran comentarios críticos sobre sus borradores no solo

de sus profesores y directores de tesis, quienes en nuestro entorno carecen del tiempo suficiente para hacerlo con la necesaria frecuencia (Carlino, 2004).

d) La última razón para enseñar revisión entre pares es de orden *cognitivo*. La revisión sustantiva del texto es considerada fuente del potencial epistémico de la escritura. Dicho de otro modo, es precisamente la revisión que tiene en cuenta al lector y al propósito de escritura la que permite que escribir no resulte solo un proceso para “decir el conocimiento” ya sabido, sino para elaborarlo y transformarlo (Scardamalia y Bereiter, 1985). La tendencia espontánea es escribir siguiendo el orden en el que aparecen las ideas en la mente, sin plan ni reconsideración. Esto ha sido conceptualizado como “prosa centrada en el autor” (Hayes y Flower, 1986). En cambio, escribir en el mundo académico y especialmente en las comunidades científicas exige aprender a usar la tecnología de la escritura de otro modo, para lograr ideas más desarrolladas y coherentes. Al conducir a una recurrente planificación y revisión, la revisión entre pares ayuda a elaborar una “prosa basada en el lector”, lo cual facilita su comprensión. Simultáneamente, reconsiderar lo escrito teniendo en cuenta el punto de vista de la audiencia contribuye a que el autor de un texto repiese sus ideas y las relaciones entre ellas. Por tanto, enseñar a hacerlo es apuntar a un objetivo epistémico, es ocuparse del contenido.

Material de análisis

Para examinar la experiencia de enseñanza de revisión entre pares puesta a funcionar en el nivel de posgrado, se analizan aquí diferentes tipos de datos: observaciones de clase, reflexiones escritas de los maestrandos al final de cada taller, entradas en sus “diarios de tesis” (Miller y Brimicombe, 2003) y cuestionarios que completaron en forma anónima para evaluar la enseñanza recibida (con las preguntas “¿Qué fue lo que más te sirvió y por qué?”, “¿Qué fue lo que menos te sirvió y por qué?” y “Sugerencias”).

Estos datos fueron recogidos en tres sucesivos ciclos de investigación-acción en cuatro



maestrías de las ciencias sociales en universidades públicas diferentes²: El primer ciclo concierne a un taller que coordiné (con Cecilia Pereira y Mariana Distefano) en 2002-2003, en el cual participaron 13 maestrandos. El segundo ciclo añade a sendos talleres en dos universidades de distintas provincias argentinas, en 2003-2004 (35 y 30 maestrandos). El tercer ciclo corresponde a dos talleres de distintas universidades realizados en 2004-2005 (28 y 14 maestrandos); uno de ellos estuvo destinado a la misma cohorte de alumnos del año anterior y dio continuidad al trabajo iniciado. Estos talleres tuvieron una carga horaria promedio de 32 horas.

La tarea de revisión entre pares

Desde el inicio de los talleres, la tarea de revisión entre pares estuvo presente. Pero se hizo de distintos modos, ya que las dificultades observadas en las primeras experiencias dieron lugar a sucesivas modificaciones en las actividades propuestas. En el comienzo del primer taller, por ejemplo, los maestrandos, dejados por su cuenta, o bien no sabían qué comentar de los textos, o bien realizaban feroz críticas que paralizaban toda reflexión sobre el texto revisado. Por ello, posteriormente, propusimos revisiones colectivas en las que las coordinadoras del taller señalamos las cuestiones centrales a considerar y, a la vez, demostramos la forma de hacerlo sin que el autor del texto se sintiera personalmente cuestionado.

Para evitar esta dificultad, en el siguiente ciclo de investigación-acción se conformaron grupos de revisores pares a quienes se les proporcionó un conjunto de pautas escritas y una serie de lineamientos organizativos. Después de un intento frustrado de realizar la tarea fuera de clase, se decidió llevarla a cabo en el mismo taller (una de las dificultades para realizarla sin la presencia del docente estribó en que gran parte de los maestrandos no se consideraba capaz de ofrecer una crítica útil al compañero y no creía que el revisor le pudiera aportar algo a su propio texto). Los alumnos deseaban que el docente fuera el responsable de los comentarios a sus escritos. Por tanto, la tarea extra-clase de revisión entre pares fue considerada más una carga que

una oportunidad y, al no ser obligatoria, quedó relegada.

En el tercer ciclo de investigación-acción, y teniendo en cuenta estas dificultades, se multiplicaron las instancias de revisión entre pares *dentro* del taller con posterior puesta en común para analizar alcances y limitaciones. Además, se propuso la conformación de grupos de revisores pares, esta vez como tarea *extra-clase* necesaria para acreditar el taller. Esta tarea propuesta fuera de clase constó de una serie de entregas parciales, escalonadas a lo largo de 3-4 meses, además de una entrega final. Las etapas incluían la escritura individual de un borrador del proyecto de tesis, monografía o capítulo de tesis; la escritura de preguntas al revisor par con dudas acerca del propio texto; una reunión con el revisor para realizar la entrega de sus comentarios escritos; la escritura del plan de mejora a cargo de cada autor; la reescritura del trabajo revisado y, finalmente, una valoración por escrito de la experiencia realizada.

Resultados

El análisis de los sucesivos ciclos de investigación-acción permite enfocar tres cuestiones: 1) problemas para llevar a cabo la revisión entre pares, 2) condiciones para que funcione la tarea, 3) aspectos valorados como positivos por los alumnos.

1) Problemas para realizar la revisión entre pares

Como se detalla en el apartado anterior, se observan diversos inconvenientes para que la propuesta funcione:

- Los maestrandos, al inicio, suelen equiparar “revisión” con “evaluación sancionadora”, por lo cual la tarea resulta a sus ojos persecutoria, vinculada más a poner al descubierto los errores que a ayudar a desarrollar los escritos y a los escritores.
- No saben qué comentar de los textos o lo hacen en forma demoledora, produciendo en el compañero ganas de alejarse del escrito en vez de generar ideas sobre cómo mejorarlo. Sus comentarios iniciales son, por tanto, de baja calidad y poco útiles.

- Desconfían de poder aportar algo valioso al par y de que este realice un comentario de su texto que les sirva; prefieren, en cambio, recibir las correcciones del docente. Están acostumbrados, probablemente por sus experiencias escolares previas (Dooley, 2004), a un rol receptivo y no se sienten autorizados como revisores. En palabras de un maestrando:

“Me quedé con el prejuicio de quién soy yo para criticarle el trabajo a otro, sin tener en cuenta que los indicadores dados [las pautas de revisión proporcionadas por la docente] son buenos mediadores entre las personas y sus susceptibilidades”. (2004)

- Sin un sostenido trabajo en clase dedicado a la revisión colectiva y entre pares, los alumnos no saben que la lectura de un compañero puede aportarles información sobre el efecto retórico del texto en lectores que leen para informarse (y no para corregir).
- Dada su inexperiencia en la revisión entre pares y el desconocimiento de su potencial utilidad para perfeccionar un texto propio y para crecer como autores, los maestrandos no eligen hacerla si no es obligatoria. Otras demandas del posgrado pasan a primer plano.

De estas dificultades se desprende que la revisión entre pares no ha de considerarse una tarea que el docente puede “ordenar” para que los maestrandos realicen. Es preciso enseñarla ofreciendo reiteradas ocasiones para ponerla en práctica y creando las condiciones para que posteriormente los alumnos la aprovechen en forma autogestiva.

2) Condiciones para que funcione la tarea

A partir de la comprobación de los obstáculos mencionados, y teniendo presentes las razones para incluir la revisión entre pares en el taller de escritura de tesis de posgrado, resulta preciso diseñar una serie de condiciones didácticas para favorecer su realización.

Por una parte, es necesario heterorregular la tarea (orientarla y retroalimentarla) y hacerle tiempo en clase (para posibilitar que se experimente su utilidad). En la experiencia analizada esto se intentó por medio de las situaciones de revisión colectiva y de revisión entre pares con puesta en común posterior dentro del taller. Se

ofrecieron modelos implícitos y explícitos sobre cómo llevar a cabo la tarea (qué tipo de cuestiones comentar de los textos), evitando que estos comentarios resultaran una agresión al productor de los escritos revisados y demostrando que revisar no es solo detectar errores, sino buscar de qué modo un texto puede responder mejor a las intenciones comunicativas de su autor. Por consiguiente, si se quiere que la revisión entre pares sea realizada en forma autónoma por parte de los maestrandos fuera del taller, y se desea que esta expectativa no se vea frustrada por su desorientación e inseguridad, hay que prever un tiempo anterior de puesta en práctica de la tarea dentro del taller.

Para impulsar que la tarea también se lleve a cabo fuera del tiempo presencial del taller, es preciso estructurarla detalladamente y vincularla (al menos en un primer momento) a la acreditación de los maestrandos. Esto último se procuró en el tercer ciclo de investigación-acción al proveerles pautas precisas, preguntas tipo para hacerle al texto del par, estipulación de una secuencia de trabajo con etapas escalonadas de entregas parciales y plazos para cada etapa.

Otra condición para permitir que funcione la tarea concierne a la formación de los grupos de pares: ¿quiénes conforman las parejas de revisores mutuos? ¿Es posible que dos parejas, a su vez, interactúen entre sí, de modo que cada alumno-autor reciba varias perspectivas de distintos lectores? ¿Cómo han de ser los miembros de los grupos para que se sientan autorizados a ofrecer su lectura crítica al trabajo ajeno y reciban confiadamente el comentario del par? Si no se estudian estas condiciones, y no se da tiempo para que los maestrandos se conozcan y elijan entre sí, el temor a emprender la tarea puede paralizarla, tal como queda reflejado en las siguientes apreciaciones dadas por ellos:

“El par con el que se trabaje no puede ser cualquiera, hay que poder confiar, sentirse cómodo, y respetar su opinión; tiene que ser alguien con el que se pueda contar”. (2005)

“[Si no,] puede transformarse en un ciego que guía a otro ciego”. (2005)



3) Aspectos valorados como positivos por los alumnos

A pesar de los obstáculos mencionados, y probablemente gracias a algunas de las condiciones didácticas creadas, la evaluación que los maestrandos realizan de la experiencia es alentadora.

En primer lugar, logran reconocerla como favorecedora de una estructura de sostén, un ámbito social de pertenencia, que la mayoría de los posgrados no ofrecen de otro modo. Por ello, si se institucionalizaran, estas comunidades de aprendizaje permitirían contrarrestar el aislamiento de los tesis y sus concomitantes sentimientos paralizadores de desorientación, inseguridad, desánimo y autorreproches³. Este reconocimiento puede notarse en las reflexiones anónimas de los maestrandos en la evaluación final de la experiencia:

“Fue interesante porque me sacó del aislamiento que a veces siento sentada frente a mi computadora o con los libros”. (2005)

“El trabajo con revisores pares no reemplaza la revisión del experto pero cumple una función de comunidad de aprendizaje y pertenencia muy útil”. (2005)

En segundo lugar, los maestrandos reconocen que la revisión entre pares ayuda a aprender criterios para reconsiderar los propios textos y que prever la revisión del par lleva a autorrevisarse:

“Los lineamientos organizativos dados por la docente hicieron el efecto boomerang de revisar mis trabajos antes que la ‘revisora’ y someterlos a una crítica un poco más objetiva”. (2004)

Además, la revisión entre pares contribuye a comprender y a tener en cuenta el punto de vista del lector:

“Partimos de desdoblar en dos personas diferentes al escritor y al lector, y luego las integramos en nosotros mismos a la hora de elaborar nuestras propias producciones”. (2004)

“Aprendí a corregir un texto; me pude ubicar como lector”. (2005)

En cuarto lugar, la revisión entre pares permite al que escribe prever un lector auténtico,

que necesita entender lo que lee. Un lector “no cautivo” (puede abandonar la lectura si esta lo aburre), al que todo autor precisa ganar con su escrito:

“[Me preguntaba del revisor par] ¿qué pensará de lo que escribí?, ¿qué considerará de mi forma de expresar las ideas?, ¿le resultará interesante? [...] ¿Qué efecto producirá en el otro mi escritura?”. (2004)

Los maestrandos también reconocen la utilidad epistémica de la tarea. La revisión del par ayuda a clarificar las propias ideas:

“Al explicar oralmente al corrector [revisor par], cuando nos pedía aclaraciones, íbamos aclarando ideas o al menos empezamos a identificar más claramente las zonas oscuras (valga la contradicción). Resaltamos así el papel que la escritura desempeña en el pensamiento”. (2004)

“Es increíble cómo uno siente que el trabajo está terminado al entregar y se sorprende después de las observaciones válidas del otro: «¡Es verdad! ¿Cómo no me di cuenta? Esto no está claro». (2005)

En síntesis, las valoraciones de la experiencia por parte de los maestrandos resultan, en general, positivas e implican que los objetivos que guiaron su puesta en práctica han sido fructíferos. Una maestranda logra conceptualizar el proceso por el que ha atravesado:

“La experiencia en su totalidad fue generando un cambio emocional que va del aislamiento en el que nos hemos acostumbrado en nuestras instituciones universitarias al temor de dar a conocer el texto, conjuntamente con la ansiedad de dar y recibir críticas y sugerencias; y de allí al descubrimiento de la necesidad de cooperación entre pares para la producción académica”. (2004)

Por otro lado, dos sugerencias suelen dar los maestrandos cuando se les pregunta acerca de la actividad realizada. Ambas no cuestionan la tarea sino que recomiendan ampliarla. Los maestrandos dicen que les habría gustado empezar la actividad antes, tanto en los cursos previos del posgrado como en las asignaturas del grado universitario⁴. Asimismo, plantean extenderla en el futuro manifestando sus ganas de continuar con ella con orientación de un docente y lamentando que las horas del taller hayan llegado a su fin.

Conclusión

Este trabajo ha delineado algunas de las razones para que la revisión entre pares forme parte del currículum de las carreras de posgrado. Y además ha examinado los intentos de incluirla en los talleres de escritura de tesis a mi cargo en distintas universidades, a lo largo de tres ciclos de investigación-acción. Los resultados sucesivos de estos ciclos fueron mostrando las dificultades de la propuesta. A partir de ellas, se vio necesario concebir y poner en marcha “mecanismos reguladores” (Piaget, 1978) para hacer frente a los problemas encontrados. De este modo, se evidenciaron ciertas condiciones didácticas para que la tarea pueda realizarse.

A pesar de que las valoraciones de los alumnos sobre la experiencia son mayoritariamente positivas, sin embargo, uno de sus objetivos parecía no haberse logrado. Aun careciendo de datos fehacientes (porque no se realizó un seguimiento formal de los maestrandos después de finalizado el tercer ciclo de investigación-acción), ciertos comentarios informales de algunos maestrandos muestran que no se consiguió dejar armada una estructura de soporte mutuo y de trabajo compartido para que los tesistas hicieran uso de los grupos de revisores pares una vez finalizados los seminarios. Esa es la etapa del posgrado en la que los alumnos deben emprender el desafío de hacer sus tesis y, a pesar de que –en comparación con los seminarios– esta es la labor más compleja y desconocida para ellos, las instituciones no suelen prever reuniones asiduas con profesores o entre compañeros, en las que se puedan compartir las dificultades halladas. La formación de grupos de revisores pares perseguía el objetivo de impulsar estos encuentros.

Es posible hipotetizar que si esta tarea fuera realizada durante mayor tiempo con andamiaje del docente a cargo del taller de tesis, o si se la incluyera en el currículum de otros seminarios del posgrado, probablemente podría ser proseguida por los maestrandos al cabo de un período más prolongado de heterorregulación. Otra alternativa, si los posgrados coincidieran sobre la conveniencia de alentar esta práctica a lo largo de la elaboración de la tesis, sería que las mismas instituciones fijasen encuentros periódicos entre los tesistas que han finalizado los seminarios y planteasen como una de las tareas

para estos encuentros la dinámica de revisión entre pares desarrollada en este trabajo. Se trataría así de institucionalizar y sostener “círculos de escritura de tesis” (Aitchison, 2003) o “colóquios de estudiantes” (Dysthe *et al.*, 2006). Estos espacios de trabajo colectivo, posteriores a que los maestrandos hubieran terminado “todo menos la tesis”, vendrían a llenar un vacío organizativo detectado en los posgrados argentinos, que acostumbran a ofrecer talleres de tesis antes de que los maestrandos las encaren, pero no suelen incluir acciones suficientes para acompañar su elaboración (García de Fanelli, 2001). Teniendo en cuenta que la “persistencia” de los tesistas depende del sostén de las múltiples comunidades en las que participan (Tinto, 1993), y que son las ciencias sociales las que presentan menor tasa de graduación (Ehrenberg *et al.*, 2007), entonces los grupos de revisores pares podrían ponerse a prueba especialmente en estos posgrados para paliar el hecho de que sus tesistas suelen trabajar solos, por fuera de un grupo y de un laboratorio, encontrándose discontinuadamente con sus directores (Carlino, 2003b).

Ninguna investigación-acción, y tampoco la presente, puede darse por concluida en términos absolutos. En esta clase de indagaciones, se parte de un problema práctico, se elaboran hipótesis a la luz de la bibliografía, se diseñan caminos de superación, se los pone a prueba, se analizan sus resultados, se vuelven a identificar los problemas emergentes y así se da origen a un nuevo ciclo (para un desarrollo de estos conceptos, véase Carlino, 2005).

La actual indagación, por ende, continúa abierta aunque no es posible proseguirla sola. Desde el lugar de profesora de un taller de escritura de tesis se pueden intentar variaciones en las propuestas de trabajo que allí se realizan, pero no existe potestad para incidir en su carga horaria, ni en los contenidos que se abordan en el resto de seminarios, ni en las actividades del posgrado para acompañar a los tesistas durante su labor como tales. Esto incumbe a la dirección de los posgrados y a las políticas educativas del sector, y obedece a razones que exceden en mucho las ideas expuestas en este artículo. No obstante, el presente trabajo resultaría un insurmo para la planificación curricular y la gestión de los posgrados. A estas instancias decisorias podría interesarles saber que la revisión entre pares no es solo un recurso para asumir que escribir es reescribir, para aprender a revisar los

textos y para mejorarlo sino que constituye un modo de favorecer el intercambio entre tesistas, de mitigar su trabajo solitario y de ayudarlos a construir confianza en sí mismos como escritores. Encarada institucionalmente, la conformación de grupos estables de trabajo entre pares puede complementar el apoyo recibido de los supervisores y de los talleres de tesis (Larcombe, McCosker y O’Loughlin, 2007). Es decir, se trata de un dispositivo para alentar el desarrollo académico de los tesistas y favorecer la terminación de sus tesis.

Pero más allá de su utilidad como estructura de sostén, hacer lugar a la enseñanza de la revisión entre pares se justifica porque, en el corto o en el largo plazo, quienes desean hacer oír su voz en los campos disciplinares y profesionales respectivos lo lograrán mejor si antes se permiten escuchar de parte de algún colega los comentarios al borrador de sus ideas, y si aprenden a revisarlas desde la perspectiva de sus potenciales lectores. ¿Tiene sentido que los posgrados pierdan, como en muchos casos en los anteriores niveles educativos, la ocasión de ayudar a conseguirlo?

Notas

1. Una versión previa de este trabajo –que forma parte del PICT 04-14184– fue presentada con el título “Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar” en el X Congreso Nacional de Lingüística, realizado en la provincia de Salta, Argentina, del 4 al 8 de julio de 2005, organizado por la Sociedad Argentina de Lingüística y la Universidad Católica de Salta. El trabajo fue incluido en el CD de las actas del congreso. Agradezco la lectura crítica realizada por los editores de LECTURA Y VIDA, que ayudaron a podar y fortalecer la presente versión.
2. Para una justificación del enfoque de investigación en la acción *en el nivel de posgrado*, véanse Hall *et al.* (1997) y Moss *et al.* (2005).
3. Los tesistas suelen autoinculparse y atribuyen a su propia incapacidad lo que en realidad son dificultades comunes de quienes hacen una tesis. Estas dificultades solo son posibles de reconocer como inherentes a la tarea en el intercambio fluido entre pares.
4. Cabe aclarar que lo que en la educación argentina se denomina grado universitario en otros países se llama pregrado.

Referencias bibliográficas

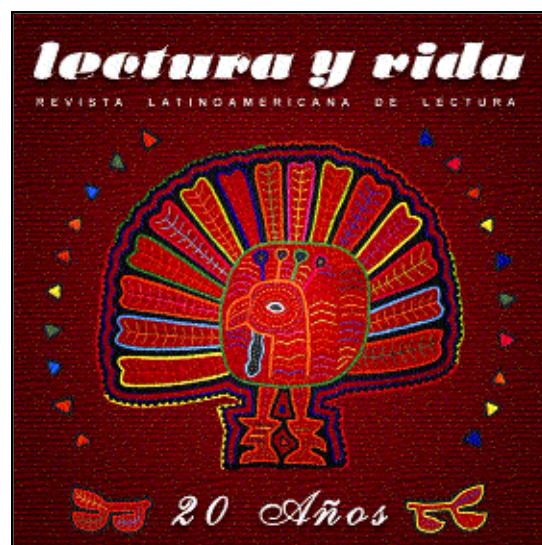
- Ahern, K. y Manathunga, C. (2004). Clutch-Starting Stalled Research Students. **Innovative Higher Education**, 28 (4), 237-254.
- Aitchison, C. (2003). Thesis writing circles. **Hong Kong Journal of Applied Linguistics**, 8 (2), 97-115.
- Aitchison, C. y Lee, S. (2006). Research writing: problems and pedagogies. **Teaching in Higher Education**, 11 (3), 265-278.
- Allison, D., Cooley, L., Lewkowicz, J. y Nunan, D. (1998). Dissertation writing in action: The development of a dissertation writing support program for ESL Graduate Research Students. **English for Specific Purposes**, 17 (2), 199-217.
- Appel, M. y Dahlgren, L. (2003). Swedish doctoral students' experiences on their journey towards a PhD: obstacles and opportunities inside and outside the academic building. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 47 (1), 89-110.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. **Revista de la Maestría en Salud Pública**, 2 (3).
- Bajtín, M. (2002). El problema de los géneros discursivos. En **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo XXI. (Edición original en ruso de 1979 correspondiente al manuscrito inédito de 1953).
- Bantys, F. (2003). The Research Higher Degree Student Professional Development Program at Flinders University. **Actas de la 12º Conferencia Anual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje "Partners in Learning"**. Perth: Edith Cowan University.
- Boden, R., Kenway, J. y Epstein, D. (2005). **Academic's Support Kit**. Londres: Sage.
- Boote, D. y Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. **Educational Researcher**, 34 (6), 3-15.
- Brown, D. y Esson, K. (1999). Creating spaces: postgraduate voices in the quality agenda. **Actas de la HERDSA Annual International Conference** (1999), Melbourne, Australia.
- Carlino, P. (2003a). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. **Anales del Instituto de Lingüística**, 24, 25 y 26, 41-62, (revista editada por la Universidad Nacional de Cuyo).
- Carlino, P. (2003b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos. **Actas de las X Jornadas de Investigación en Psicología**. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. (Una versión revisada de este trabajo se publicó en **Educere, Revista Venezolana de Educación**, 9 (30), 415-420, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Disponible en línea en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/publicaciones/educere/vol9num30/articulo19.pdf>

LECTURA Y VIDA

CD Rom - 25 años

PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8 ° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: 4953-3211
Fax: (54-11) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar



- Carlino, P. (2004). Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de posgrado en Argentina y en Australia. **Actas de las XI Jornadas de Investigación en Psicología**, Tomo I, pp. 169-173. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005). **Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. y Santana, D. (coord.). (1996). **Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria**. Madrid: Visor.
- Conrad, L. (2003). Five ways of enhancing the postgraduate community: Students perceptions of effective supervision and support. **Actas de la HERDSA Annual International Conference** (2003). Christchurch, Nueva Zelanda: University of Canterbury.
- Dooley, K. (2004). Pedagogy in diverse secondary school classes: Legacies for higher education. **Higher Education**, 48, 231–252.
- Dysthe, O., Samara, A. y Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of Master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. **Studies in Higher Education**, 31 (3), 299-318.
- Ehrenberg, R., Jakubson, G., Groen, J., So, E. Y., Price, J. (2007). Inside the black box of doctoral education: what program characteristics influence doctoral students' attrition and graduation probabilities? **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 29 (2), 134-150.
- García de Fanelli, A. (2001). La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación. **Education Policy Analysis Archives**, 9 (29).
- Hall, S. (1997). Tilling the field: Action research in postgraduate supervision. En R. Pospisil y L. Willcoxson (Eds.), **Learning Through Teaching** (pp. 132-143). Perth: Murdoch University.
- Hayes, J. y Flower, L. (1986). Writing research and the writer. **American Psychologist**, 41 (10), 1106-1113.
- Hortsmanshof, L. y Conrad, L. (2003). Postgraduate peer support programme: enhancing community. **Actas de la HERDSA Annual International Conference** (2003). Christchurch, Nueva Zelanda: University of Canterbury.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, context, and literacy. **Annual Review of Applied Linguistics**, 22, 113-135.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. **Journal of Second Language Writing**, 12, 17-29.
- Jeppesen, C., Nelson, A. y Guerrini, V. (2004). **Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina**. Informe realizado por IESALC – UNESCO. Disponible en línea en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Kamler, B. (2004). Becoming Authorised: An investigation of doctoral writing in education and science. En M. Kiley y G. Mullins (Eds.), **Actas de la International Quality in Postgraduate Research: Re-Imagining Research Education Conference** (p. 222). Adelaida, Australia: University of Adelaide.
- Knowles, S. y Lake, D. (1996). **Positive outcomes of a discipline-based, collaborative approach to addressing postgraduate language and learning needs**. Ponencia presentada en la International Quality in Postgraduate Research: Is it happening Conference, University of Adelaide, Adelaida, Australia.
- Larcombe, W., McCosker, A. y 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 and Learning Practice**, 4 (1), 54-63.
- Lonka, K. (2003). Helping doctoral students to finish their theses. En L. Björk, G. Brauer, L. Rienecker, y P. Stray Jørgensen (Eds.), **Teaching Academic Writing in European Higher Education** (pp. 113-131). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lovitts, B. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. **Studies in Higher Education**, 30 (2), 137-154.
- Martin, Y., MacLachlan, M. y Karmel, T. (2001). **Postgraduate Completion Rates**. Occasional Paper Series. Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra, Australia.
- Miller, N. y Brimicombe, A. (2003). Disciplinary divides: finding a common language to chart research journeys. **Actas de la 33ª Annual Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults Conference**, Bangor, Gran Bretaña: University of Wales.
- Morrison-Sounders, A., Moore, S., Newsome, D. y Newsome, J. (2005). Reflecting on the role of emotions in the PhD process. **The reflecting practitioner**. Actas del 14º Teaching Learning Forum. Australia, Perth: Murdoch University.

- Moss, T., Smigiel, H., Thomas, Sh. y Trivett, N. (2005). Making the invisible visible. **The Reflective Practitioner**. Actas del 14 Foro Anual sobre Enseñanza Aprendizaje. Perth: Murdoch University.
- Palacios de Pizani, A., Muñoz de Pimentel, M. y Lerner de Zunino, D. (1990). **Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica**. Buenos Aires: Aique.
- Piaget, J. (1978). **La equilibración de las estructuras cognoscitivas. Problema central del desarrollo**. Madrid: Siglo XXI.
- Purdue University (2000), Higher Order Concerns (HOCs) and Lower Order Concerns (LOCs). Material didáctico elaborado por **The Purdue University Writing Lab, School of Liberal Arts**. EE.UU, Indiana: Purdue University.
- Rienecker, L. (2003). Thesis writer's block: Textwork that works. **Actas de la Second Conference of the European Association for the Teaching of Academic Writing Teaching and Tutorial Academic Writing**, Hungría, Budapest.
- Scardamalia, M. Y Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N., Torrance y A. Hildyard (Eds.), **Literacy, Language and Learning**. Cambridge: C.U.P.
- Styles, I. y Radloff, A. (2000). Affective reflections: Postgraduate students' feelings about their theses. En M. Kiley y G. Mullins (Eds.), **Quality in Postgraduate Research: Making ends meet**. Advisory Centre for University Education: University of Adelaide.
- Tinto, V. (1993). Toward a Theory of Doctoral Persistence. En **Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition** (pp.230-256). Chicago: The University of Chicago Press.
- Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Crighton, E. y Warnes, M. (2003). Recognising and Overcoming Dissonance in Postgraduate Student Research. **Studies in Higher Education**, 28(1), 91-105.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en noviembre de 2007 y aceptado para su publicación en febrero de 2008.

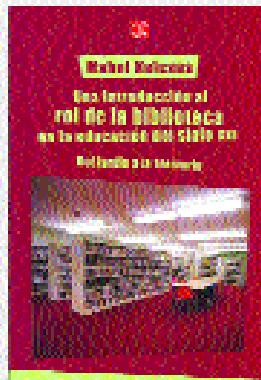
* Doctora en Psicología. Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

NOVEDADES



Narrar por escrito desde un personaje
EMILIA FERREIRO
ANA SAÍNIZ



Una introducción al rol
de la biblioteca
en la educación del siglo XXI
MABEL KOLESAS



La escuela
en la sociedad de redes
MARIANTONIO PALOMINO SOTO
(compilador)



Lectura y éxito escolar
CECILIA JARAMILLO