

REVISIÓN ENTRE PARES: UN PROCESO Y UNA PRÁCTICA SOCIAL QUE LOS POSGRADOS PUEDEN ENSEÑAR

Dra. Paula Carlino - CONICET¹
paulacarlino@yahoo.com

Exposición invitada en el Panel sobre “Análisis del discurso científico”.
X Congreso Nacional de Lingüística A 400 años de la publicación de *El Quijote*, Salta, 4-8 de julio de 2005,
Sociedad Argentina de Lingüística y la Universidad Católica de Salta.

Resumen

En los ámbitos educativos donde se utiliza la escritura académica, suele ser frecuente que los profesores esperemos que los alumnos desarrollen saberes sin haberles ofrecido enseñanza que les ayude a hacerlo. Un ejemplo de ello atañe a la revisión sustantiva de los propios textos. Este tipo de revisión, destinada a reconsiderar contenido, organización y efecto retórico de un escrito, es uno de los sub-procesos de la producción del discurso científico y forma parte de ciertas prácticas sociales que sólo se llevan a cabo en determinadas comunidades discursivas. Habitualmente, la revisión de un texto científico, aunque a cargo de su/s autor/es, suele pasar por la lectura crítica de uno o más pares: informalmente cuando éste da a leer su escrito a colegas para recibir comentarios antes de su reescritura final, y formalmente a través del sistema de referato que las revistas de investigación y los comités científicos tienen instituidos. Es este procedimiento el que promueve que el autor logre observar problemas de su escrito que, por sí mismo, le suelen pasar desapercibidos. Es decir, la revisión entre pares potencia la reconsideración global de los textos y permite al autor apreciar la perspectiva del lector para tenerla en cuenta en su reescritura.

Por estas razones, las investigaciones didácticas que se han abocado a enseñar a revisar lo escrito tienden a incluir la oportunidad de que los estudiantes-autores reciban comentarios de sus textos, no sólo del docente, sino de sus compañeros. Sin embargo, ofrecer comentarios críticos de calidad y aprovechables no es una competencia espontánea sino que debe aprenderse y puede enseñarse. En este trabajo presento resultados sobre el funcionamiento de una tarea secuenciada y pautada de revisión entre pares, en tres ciclos de investigación acción en talleres de tesis de maestría.

Introducción²

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. En un reciente estudio nacional, la estimación es que sólo un 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; Lundell y Beach, 2002). En el ámbito anglosajón, tan común es la problemática que se ha acuñado el acrónimo *ABD* (*All but dissertation*) para denominar la situación de aquellos estudiantes que han completado “todo salvo la tesis”. La tasa de graduación que arrojan los estudios realizados en estos países es del 48 y 46 % (*Ad Hoc* Panel, 1996; Martin *et al.*, 2001, respectivamente).

¿Qué tiene la elaboración de una tesis que la convierte en una empresa de dudosa finalización? Aparte de que requiere de los tesisistas competencias metodológicas no desarrolladas anteriormente (Maxwell, 1996; Wisker *et al.*, 2003), la tesis también les exige construir capacidades personales nuevas, necesarias para hacer frente a la inseguridad despertada por una

¹ Investigadora del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

² Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación PICT 04-14184 *Escritura y producción de conocimientos en carreras de posgrado*, financiado por la ANPCyT para el período 2005-2007, de cuyo Grupo Responsable formo parte (Inv. Responsable: E. Arnoux).

labor de la cual disponen de escasos referentes (Carlino, 2003b; Delamont y Atkinson, 2001) 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 plantea desarrollar modos de escritura desconocidos para los maestrandos.

Por un lado, es un texto de mayor envergadura, elaboración y longitud que aquéllos enfrentados anteriormente por los estudiantes de posgrado. Este producto final exige una dedicación sostenida durante un período que multiplica varias veces el tiempo requerido para cumplimentar cualquier otro trabajo escrito por los maestrandos en sus estudios previos. Durante este tiempo, muchos tesisistas no logran observar los avances parciales que realizan y abandonan, desanimados (Appel y Dahlgren, 2003; Ngcongco, 2000; Manathunga, 2002).

Por otro lado, la tesis supone una audiencia novedosa (Allison *et al.*, 1998) porque no sólo 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, situación inusual para muchos maestrandos, los cuales en su experiencia educativa previa han escrito mayormente para un profesor que los evaluaba sabiendo sobre el tema más que ellos mismos. Para estos maestrandos, hacer una tesis conlleva transitar el camino hacia una nueva identidad enunciativa: de consumidor a productor de conocimiento, de lector a autor (Carlino, 2003a).

La envergadura del texto final que se ha de producir para una audiencia genuina imposibilita elaborarlo “de un tirón”, como suelen implicar las prácticas de escritura más difundidas en el sistema educativo argentino, en las cuales predominan los exámenes, que suponen una escritura instantánea. La monografía puede considerarse un antecedente de la tesis en el sentido de que su elaboración se extiende algo más en el tiempo y entraña consultar fuentes, escribir, revisar, reestructurar, reescribir. Pero la producción de una tesis exige algo propio de la escritura científica, que las monografías no suelen demandar en nuestras universidades: 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, lector al que los tesisistas no tienen internalizado porque son noveles en la empresa. Por este motivo necesitan lectores de carne y hueso para sus borradores, 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 tesisistas en las ciencias sociales suelen trabajar solos. Y se ha señalado al aislamiento 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.

Asimismo, se ha comprobado la dificultad que tienen los estudiantes, incluso en este nivel, para revisar sustantivamente sus escritos con el fin de mejorarlos. 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, organización, efecto retórico- respecto de las “preocupaciones para el final” -ortografía, gramática- (Purdue University, 2000). A pesar de la importancia académica que reviste saber revisar los propios textos, la revisión de la escritura no es, generalmente, objeto de enseñanza sistemática en ningún nivel del sistema educativo argentino. Resulta, como tantas otras, una práctica que se exige pero que no se suele enseñar. Por supuesto que hay honrosas excepciones (entre otras, Castedo, 2003; Kowszyk y Vázquez, 2004).

La enseñanza de la revisión entre pares que analizo en este trabajo se enmarca en la situación de los posgrados descrita y apunta a cuatro objetivos:

1. Intenta promover que los tesisistas reciban comentarios de potenciales lectores, que les ayuden a detectar y reparar los problemas de fondo de sus producciones.
2. Busca que los tesisistas 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 favorecer que la revisión de textos ajenos contribuya a que los estudiantes identifiquen criterios para revisar sus propios escritos.
4. Aspira a propiciar el intercambio entre pares para paliar la carencia de un contexto de sostén, cual equipo de investigación, identificado como una de las variables que ayudan a sostener en el tiempo la labor de los tesisistas (Bantys, 2003; Hortsmanshof y Conrad, 2003).

Enseñar a escribir la investigación: taller de escritura de tesis

La *enseñanza* de la escritura científico-académica en el nivel de posgrado ha recibido escasa atención investigativa en nuestro país (por ej., Arnoux. *et al.*, 2004.; Carlino, 2004a) aunque viene siendo tratada con creciente interés en las publicaciones internacionales (Allison *et al.*, 1998; Beasley, 1999; Cargill, 2004; Cooper y Juniper, 2002; Knowles y Lake, 1996; Rose y McClafferty, 2001).

La revisión entre pares, en particular, se enseña en numerosos programas de escritura sostenidos por universidades del mundo anglosajón (Bridwell-Bowles *et al.*, s/f; Coffin *et al.*, 2003; Gocsik, 1997; Princeton Writing Program, 1998; Schell, 2002; The University of Hawaii s/f; Topping, 1996) y en la última década también se ha convertido en objeto de enseñanza e investigación en el nivel de posgrado (Crotty, 1996; Dysthe, 1999; Flasch, 2003; Michigan State University, 1998; Min, 2005; Palsberg y Baxter, 2002).

La enseñanza de la revisión entre pares que vengo intentando desde hace cuatro años está inspirada en estos trabajos y tiene como trasfondo otras experiencias de revisión colectiva: en el grado universitario (Carlino, 2002 y 2005), en talleres de escritura con ingresantes (Di Stefano y Pereira, 2003), en la formación de docentes (Carlino y Santana, 1996), en la educación básica (Palacios de Pizani *et al.*, 1990) y en mi historia como alumna de un taller de escritura literaria (donde los encuentros se destinaban a leer y comentar los borradores producidos por los participantes, ¡experiencia inusitada en mis 22 años de educación formal!).

La propuesta de revisión entre pares que analizo en este trabajo forma parte de los talleres de escritura de tesis que he coordinado en diferentes posgrados. En éstos, abordamos también otros contenidos, que no serán objeto de la presente comunicación. Estos talleres se fundamentan en cuatro perspectivas:

- el análisis de géneros científico-académicos (Hyland, 1998; Swales, 1990) entendidos como práctica social (Bajtin, 2002; Bazerman, 1988; Maingueneau, 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 (Maxwell, 1996; Rienecker, 2003)
- la atención a la experiencia de hacer una tesis en tanto situación vital identitaria (Boden *et al.*, 2005; Cadman, 1994; Eveline y Booth Eveline, 1996) y emocional (Morrison-Sounders *et al.*, 2005).

Pero ¿por qué enseñar revisión entre pares en los posgrados argentinos? Me refiero a ello a continuación.

¿Por qué enseñar revisión entre pares en los posgrados?

Encuentro cuatro tipos de razones para incluir la enseñanza de la revisión entre pares en el currículum del taller de escritura de posgrado: a) socioculturales, 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 tesisistas desean incorporarse. Esta práctica existe bajo dos formas: el referato de las buenas 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 mundo académico, que se dan a leer sus textos como una forma de ponerlos a prueba en un contexto no amenazador ni definitorio.

b) Existe también una *necesidad didáctica* de hacer lugar a la enseñanza de la revisión entre pares. 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, Bloom, 1981; Boote y Beile, 2005; Love, 2002; Moletsane, 2001; White, 1998). Estas dificultades pueden 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 sólo se aprenden con ocasión de participar en estos usos y reflexionar sobre ellos. Los problemas para escribir de los estudiantes de este nivel incluyen dificultades para revisar sustantivamente sus textos, es decir, para revisarlos en cuanto a su contenido, estructura y efecto retórico sobre el lector. Entonces, es necesario enseñarlo porque no lo saben hacer los estudiantes y porque sacar adelante una tesis o un proyecto de tesis requerirá hacerlo (Beasley y Knowles, 1994; Kamler, 2004; Lahiff y Larkin, 2002). Incluir la revisión de pares es una forma de acercarse a este fin.

Hay otras razones didácticas para incluir la enseñanza de la revisión entre pares en los posgrados. Por una parte, la necesidad de cualquier autor, para desarrollarse como tal, de conocer cómo llega su texto a un lector no evaluador. En nuestro sistema educativo, los alumnos suelen escribir sólo para sus docentes. Por ello, no desarrollan sensibilidad ante la audiencia: escriben para ser evaluados y no para comunicar algo (también hay dignas excepciones). Incluir la enseñanza de la revisión entre pares en el posgrado (y también en todos los niveles educativos previos) permite que los escritores-alumnos aprendan que los cambios sugeridos por estos lectores no deben cumplimentarse por acatamiento a una autoridad que califica sino que es preciso que el estudiante asuma su autoría, examine las sugerencias recibidas y decida un propio plan de mejora del texto para coordinar sus intenciones de autor con los efectos 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) es una tarea que ubica 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 se basa en 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 prevenir la ilusión de que producir un texto sale “de un saque”; 3) por último, enseñar revisión entre pares comunica que, a la larga, el académico (al que aspiran los tesisistas) ha de saber revisar a fondo y recurrentemente textos ajenos y propios: que revisar es una competencia 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, como provisión de una estructura para sostener la labor solitaria e insegura de los tesisistas (Brown y Esson, 1999; Conrad, 2003), si se logra institucionalizarla como “círculos de escritura de tesis” (Aitchison, 2004) a través de encuentros periódicos de revisores pares. En segundo lugar, llevar a cabo regularmente la revisión entre pa-

res, después de aprendida, permitiría que los maestrandos reciban comentarios críticos sobre sus borradores no sólo de sus profesores y directores de tesis, quienes en nuestro entorno no disponen del tiempo suficiente para hacerlo con frecuencia (Carlino, 2004b).

d) La última razón para enseñar revisión entre pares es de orden *cognitivo*. La revisión sustantiva del texto (respecto del contenido, organización y efecto retórico) es considerada en las investigaciones fuente del potencial epistémico de la escritura. Dicho de otro modo: es precisamente la revisión que tiene en cuenta al lector la que permite que escribir no resulte sólo un proceso para “decir el conocimiento” ya sabido sino para elaborarlo y transformarlo (Scardamalia y Bereiter, 1985). Por el contrario, la tendencia espontánea es escribir siguiendo el orden en que nos vienen las ideas sobre un tema, con escasa planificación y revisión, lo cual ha sido conceptualizado como “prosa centrada en el autor” (Flower, 1979). 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: con recurrente planificación y revisión, para lograr ideas más desarrolladas y coherentes. La revisión entre pares ayuda no sólo a elaborar una “prosa basada en el lector” (Flower, 1979), que facilite su comprensión; también lleva a reconsiderar lo escrito teniendo en cuenta el punto de vista de la audiencia, lo cual contribuye a que el autor de un texto repense sus ideas y las relaciones entre éstas. Por tanto, enseñar a hacerlo es apuntar a un objetivo epistémico.

Material de análisis

Para analizar la propuesta de enseñanza de revisión entre pares que puse a funcionar en el nivel de posgrado me baso en diferentes tipos de datos: mis observaciones de clase, la reflexión escrita de los maestrandos al final de la experiencia, las entradas en sus “diarios de tesis” (Carlino, 2004a; George, 2002; Miller y Brimicombe, 2003) correspondientes a la consigna disparadora “La tarea de revisión entre pares...”, y los cuestionarios que completaron los maestrandos en forma anónima al final del taller 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 diferentes³:

1. El primer ciclo concierne a un taller que co-ordiné (con C. Pereira y M. Distéfano) en 2002-2003, en el cual participaron 13 maestrandos a lo largo de 32 horas (4 horas semanales y, al final, quincenales).
2. El segundo ciclo atañe a sendos talleres coordinados por mí en dos universidades de distintas provincias argentinas, en 2003-2004 (35 y 30 maestrandos y 32 y 28 horas en una serie de encuentros intensivos, respectivamente).
3. El tercer ciclo corresponde a dos talleres de distintas universidades coordinados en 2004-2005 (28 y 14 maestrandos y 32 y 36 horas en encuentros de cuatro horas -y algunos más largos-, respectivamente). En uno de estos talleres volví a trabajar con la misma cohorte de alumnos a quienes el año anterior había enseñado.

La tarea de revisión entre pares

Desde el inicio de estos talleres, la revisión entre pares estuvo presente. Pero lo hizo de distintos modos, ya que las primeras puestas a prueba fueron permitiendo observar las dificultades y dieron lugar a sucesivas modificaciones para hacerles frente.

³ Para una justificación del enfoque de investigación en la acción *en el nivel de posgrado*, véanse Dick (2002), Dysthe (2001), Hall *et al.* (1997), Moss *et al.* (2005), Wisker *et al.* (2002 y 2003) y Zuber-Skerritt y Perry (2002).

Por ejemplo, en el primer taller, observamos que, dejados por su cuenta, los maestrandos o bien no sabían qué comentar de sus textos o bien sus intercambios eran feroces críticas que herían la sensibilidad de sus autores y paralizaban toda reflexión sobre el texto objeto de revisión. Además de plantear esta preocupación al grupo, propusimos entonces realizar varias revisiones colectivas en donde las coordinadoras del taller participamos mostrando en acto a qué cuestiones del escrito apuntar, priorizando los problemas de mayor nivel jerárquico y, a la vez, demostrando de qué modo hacerlo con tacto.

En el siguiente ciclo de investigación-acción, intenté orientar la tarea a través de un conjunto de pautas que repartí por escrito y propuse la conformación de grupos de revisores pares a quienes proporcioné una detallada guía de análisis de los textos y una serie de lineamientos organizativos para llevar a cabo la tarea *fuera* de clase. Sin embargo, observé que la tarea no estaba siendo realizada: las razones aducidas fueron carencia de tiempo, desorientación e inseguridad. Los maestrandos insistieron en que no era falta de motivación; por el contrario, aseguraron interés y solicitaron que se hiciera en clase. Allí sí funcionó y se hizo manifiesto que una de las dificultades para realizarla sin la presencia del docente estribaba en que gran parte de ellos no se consideraba capaz de ofrecer una crítica útil al compañero y no creía que el revisor por le pudiera aportar algo a su propio texto. Deseaban que fuera el docente el responsable de los comentarios a sus escritos, desconfiando de sus pares: esperaban seguir recibiendo observaciones sólo de la autoridad. Entre ellos no se sentían autorizados porque todavía no se consideraban autores. De hecho, parecían necesitar un tiempo prolongado de práctica acompañada para aprender que, como lectores, podían proporcionarse una perspectiva no calificadora sino informativa sobre el efecto de sus textos. Por tanto, la tarea extra-clase de revisión entre pares fue considerada más una carga que una oportunidad: al no ser “obligatoria”, quedó relegada frente a las muchas demandas de entrega de los otros seminarios del posgrado.

Teniendo en cuenta estas dificultades, en el tercer ciclo de investigación-acción volví a incluir situaciones de revisión colectiva *dentro* del taller y multipliqué las instancias de revisión entre pares, con posterior puesta en común para analizar alcances y limitaciones. Además, propuse la conformación de grupos de revisores pares, esta vez como tarea *extra-clase* necesaria para acreditar el taller a mi cargo. Es decir, hice lugar a la revisión entre pares primero como objeto de enseñanza intensiva y luego como objeto de evaluación. El propósito de lo segundo fue asegurar que se llevara a cabo la experiencia fuera de clase, con la esperanza de que, una vez probada, pudiera tentar a los maestrandos para que le dieran continuidad posterior por su cuenta. La tarea propuesta fuera de clase consta de una serie de entregas parciales, escalonadas a lo largo de 3-4 meses, además de una entrega final que las incluye. Las etapas son:

1. Escritura individual de un borrador del proyecto de tesis, monografía o capítulo de tesis (o alguna parte de ellos)
2. Escritura de preguntas al revisor par con dudas acerca del propio texto
3. Envío por correo electrónico a revisor de 1 y 2
4. Comentarios escritos del revisor
5. Reunión con el revisor para recibir sus comentarios
6. Escritura del plan de mejora a cargo de cada autor
7. Reescritura del proyecto de tesis, monografía o capítulo de tesis
8. Valoración de la experiencia por escrito.

Resultados

Del análisis de los sucesivos ciclos de investigación acción me centraré en cuatro cuestiones: 1) Problemas para llevar a cabo la revisión entre pares, 2) Condiciones para que funcione la tarea, 3) Aspectos valorados como positivos y 4) Sugerencias que han hecho los alumnos.

Problemas para realizar la revisión entre pares

Como analicé en el apartado anterior, los sucesivos ciclos de investigación acción mostraron diversos inconvenientes para que la propuesta funcionara:

- 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 ideas sobre cómo mejorarlo. Sus comentarios iniciales son, por tanto, de baja calidad e inútiles.
- Desconfían de poder aportar algo valioso al compañero y de que éste les realice un comentario de su texto que les sirva; prefieren en cambio recibir las correcciones del docente. Están acostumbrados, probablemente por el conjunto de 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 de a pares, no saben que la lectura de un compañero puede aportar 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 entregas demandadas en el 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 enseñar cómo hacerla, ofrecer reiteradas ocasiones para ponerla en práctica y crear las condiciones para que sea aprovechada por ellos.

Condiciones para que funcione la tarea

A partir de la comprobación de los obstáculos mencionados para que la revisión entre pares pueda llevarse a cabo, y teniendo presentes las razones para incluirla en el currículum del taller de escritura de tesis de posgrado, ha sido preciso diseñar una serie de condiciones didácticas para favorecer su realización.

En primer lugar, es necesario andamiar la tarea (para orientarla) y hacerle tiempo en clase (para posibilitar que se experimente su utilidad). Esto fue intentado a través de las situaciones de revisión colectiva y de revisión entre pares con puesta en común posterior, que realizamos dentro del taller, ofreciendo modelos implícitos y explícitos sobre cómo realizarla (qué tipo de cuestiones comentar de los textos), cuidando evitar que estos comentarios resultasen una agresión al productor de los escritos revisados y estableciendo que revisar no es sólo buscar errores sino buscar de qué modo puede un texto lograr mejor las intenciones comunicativas de su autor.

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) con la acreditación de los maestrandos. Esto último se procuró en el tercer ciclo de investiga-

ción 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 (véase el final del apartado “La tarea de revisión entre pares”).

Si queremos que la revisión entre pares pueda ser realizada en forma autónoma por parte de los maestrandos, y deseamos que nuestra expectativa no se vea frustrada por su desorientación e inseguridad, también hay que prever un tiempo mínimo anterior de puesta en práctica de la tarea dentro del taller. En mi experiencia, se precisan unas 35 horas de taller para que la tarea *empiece* a funcionar (no todo este tiempo se dedica a la revisión entre pares) y son necesarias 60 horas para consolidarla (aunque no para garantizar en todos los maestrandos su continuidad posterior). De este modo, no es posible requerir la tarea sin acompañar sostenidamente su aprendizaje.

Otra condición para permitir el funcionamiento de 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)

Aspectos valorados como positivos

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 los posgrados no ofrecen de otro modo. Estas comunidades de aprendizaje permitirían contrarrestar el aislamiento de los tesistas y sus concomitantes sentimientos paralizadores de desorientación, inseguridad, desánimo y autorreproches⁴. Por tanto, la estructura social ofrecida por la organización de grupos de revisores pares apoyaría la necesaria labor perseverante requerida de cualquier tesista. Esto es lo que puede notarse en las reflexiones escritas entregadas anónimamente por los maestrandos, después de realizada la experiencia:

“La compañía de pares, más allá de lo que digan [al comentar el texto del par], también sostiene al tesista” (2005)

“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 revisar los propios textos y que prever la revisión del par lleva a autorrevisarse:

⁴ Los tesistas suelen autoinculparse cuando atribuyen a la propia incapacidad lo que en realidad son dificultades comunes a quienes hacen una tesis, dificultades que sólo es posible reconocer como inherentes a la tarea en el intercambio fluido con pares.

“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 ésta le aburre), al que todo autor precisa ganar:

“ [...] Del revisor par me preguntaba:] ¿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 fructificado. Un maestrando logra conceptualizar el proceso por el que ha atravesado la experiencia de aprender a revisar entre pares:

“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)

Sugerencias de los alumnos

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 empezarla antes, tanto en el posgrado como en los años de estudios universitarios de grado. Asimismo plantean extenderla en el tiempo manifestando sus ganas de continuar con ella y lamentando que las horas del taller de escritura hayan llegado a su fin.

Conclusión

En esta ponencia me he referido a las razones para que la revisión entre pares forme parte del currículum de las carreras de posgrado. Y he analizado mis 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, fui diseñando y poniendo 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, mayoritariamente, las valoraciones de los alumnos sobre la experiencia son positivas, sin embargo, uno de sus objetivos pareciera no haber sido logrado todavía. Aunque carezco de datos formales (porque no he realizado un seguimiento de los maestrands después de finalizado el tercer ciclo de investigación acción), comentarios informales recibidos de parte de algunos de ellos permiten pensar que no se ha conseguido aun dejar armada una estructura de soporte mutuo y de trabajo compartido para que los tesistas hagan uso de los grupos de revisores pares una vez terminados de cursar los seminarios. Es en esta etapa del posgrado cuando deben enfrentar el desafío de emprender sus tesis y, a pesar de que -en comparación con los seminarios- ésta es la labor más compleja y desconocida, las instituciones no suelen prever reuniones programadas con los compañeros en las que compartir las dificultades halladas. La formación de grupos de revisores pares perseguía el objetivo de impulsar estos encuentros.

Hipotetizo que si esta tarea fuera realizada durante mayor tiempo con andamiaje del docente a cargo del taller de tesis y/o incluida en el currículum de los otros seminarios del posgrado, probablemente podría ser proseguida por cuenta de los maestrands al cabo de este período más prolongado de heterorregulación. Otra alternativa, si los posgrados coincidieran sobre la conveniencia en alentar la práctica de la revisión entre pares a lo largo de la elaboración de la tesis, sería que las mismas instituciones fijasen encuentros periódicos entre los tesistas una vez finalizados los seminarios y planteasen como una de las tareas para estos encuentros la misma dinámica de revisión entre pares desarrollada en este trabajo. Es decir, que institucionalizasen “círculos de escritura de tesis” (Aitchison, 2004). Estos espacios de trabajo colectivo, posteriores a que los maestrands hubieran terminado “todo menos la tesis”, vendrían a llenar un vacío organizativo detectado en los posgrados argentinos, que suelen ofrecer talleres de tesis antes que los maestrands las encaren pero no suelen incluir acciones para acompañar su elaboración (García de Fanelli, 2001).

Ninguna investigación-acción 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 y se vuelve a identificar los problemas emergentes, y así se da origen a un nuevo ciclo (desarrollo estos conceptos en Carlino, 2005).

La presente investigación, por ende, continúa abierta, aunque intuyo que no podré seguirla sola. Desde el lugar de profesora de un taller de escritura de tesis puedo intentar variaciones en las propuestas de trabajo que allí se realicen pero no tengo potestad para incidir en la carga horaria del mismo, 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 esta ponencia. No obstante, considero que ésta puede ser un insumo para la planificación curricular de los posgrados. Pienso que la revisión entre pares no es sólo un recurso para asumir que escribir es reescribir, para aprender a revisar los textos y para mejorarlos sino que constituye un modo de favorecer el intercambio entre tesistas, de alentar su desarrollo académico y de apoyar el completamiento de sus tesis.

La revisión entre pares tiene sentido 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 los anteriores niveles educativos, la ocasión de ayudar a conseguirlo?

Referencias bibliográficas

- AD HOC PANEL ON GRADUATE ATTRITION ADVISORY COMMITTEE (1996). *The Path to a PhD.: Measuring Graduate Attrition in the Sciences and Humanities*. National Academy Press, Washington, DC.
- AHERN, K. Y MANATHUNGA, C. (2004). Clutch-Starting Stalled Research Students. *Innovative Higher Education*, Vol. 28, Nº 4, 237-254.
- AITCHISON, C. (2004). Thesis writing circles: Supporting doctoral writing. En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Actas de la International Quality in Postgraduate Research: Re-Imagining Research Education Conference*, p. 223. Adelaide, 22-23 de abril de 2004.
- 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*, Vo. 17, Nº 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*, Vol. 47, Nº 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 Vol. 2 Nº 3*, Publicación electrónica de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires (ISSN 1667-3700). Disponible en Internet en: <http://maestria.rec.uba.ar/Tres/EscrituraTesis.pdf>
- 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 12ª Conferencia Annual del Foro de Enseñanza y Aprendizaje "Partners in Learning", 11-12 de febrero, Edith Cowan University, Perth.
- BAZERMAN, CH. (1988). *Shaping Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison (Wisc.): University of Wisconsin Press.
- BEASLEY, C. J. (1999). Assisting the postgraduate research and writing process: Learning in context across disciplines. En K. Martin, N. Stanley y N. Davison (Eds.), *Teaching in the Disciplines/Learning in Context*, 35-41. Proceedings of the 8th. Annual Teaching Learning Forum, Perth: Curtin University of Technology, febrero 1999.
- BEASLEY, C. Y KNOWLES, S. (1994). Postgraduate writing instruction: General versus discipline-specific. En K. Chanock y L. Burley (eds.) *Integrating the Teaching of Academic Discourse into Courses in the Disciplines*, pp. 298-317. Melbourne: La Trobe University, 21-22 de noviembre de 1994.
- BODEN, R., KENWAY, J. Y EPSTEIN, D. (2005). *Academic's Support Kit*. London: Sage.
- BLOOM, L. (1981). Why graduate students can't write. Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition* 2.1 - 2.
- BOOTE, D. Y BEILE, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, Vol. 34, No. 6, pp. 3-15.
- BRIDWELL-BOWLES, L., DE VORE, K. Y LITTLEFIELD, H. (sin fecha). Peer response / Group work. En *Instructor's Guide for Identity Matters*. Mimeo.
- BROWN, D. Y ESSON, K. (1999). Creating spaces: postgraduate voices in the quality agenda. HERDSA Annual International Conference. Melbourne, 12-15 de Julio de 1999.
- CADMAN, K. (1994). Constructing a Thesis: A Question of Identity? *Quality in Postgraduate Research: Making it Happen Conference*. The University of Adelaide, Adelaide, 7-8 de abril de 1994.
- CARGILL, M. (2004). Transferable skills within research degrees: a collaborative genre-based approach to developing publication skills and its implications for research education. *Teaching in Higher Education*, Vol. 9, No. 1, January, 84-98.
- CARLINO, P. (2002). "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista de la Asociación Internacional de lectura*, Año 23, Nº 1, 6-14, marzo.
- CARLINO, P. (2003a). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003. Una versión revisada de este trabajo se encuentra en prensa para publicar en

Anales del Instituto de Lingüística N° XXVI, revista editada por la Universidad Nacional de Cuyo (ISSN 0325-3597).

- 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. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto de 2003.
- CARLINO, P. (2004a). Diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. *Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educativa*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 8 y 9 de octubre de 2004.
- CARLINO, P. (2004b). Enfoque contrastivo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis de posgrado en Argentina y en Australia. Memorias de las XI Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 29 y 30 de julio de 2004, Tomo I pp. 169-173.
- 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.
- CASTEDO, M. (2003) *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* (Tesis de doctorado inscripta el 12 de junio de 2003). Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, México.
- COFFIN, C., CURRY, M.J., GOODMAN, S., HEWINGS, A., LILLIS, T. SWANN, J. (2003). *Teaching Academic Writing*. London: Routledge.
- CONRAD, L. (2003). Five ways of enhancing the postgraduate community: Students perceptions of effective supervision and support. Actas de la Conferencia Anual 2003 de la HERDSA *Learning for an unknown future*, Univ. of Canterbury, Christchurch, New Zealand, 6-9 de julio de 2003.
- COOPER, F. Y JUNIPER, S. (2002). A postgraduate research training programme in generic skills and strategies: Description and evaluation. HERDSA Annual International Conference, 7-10 de julio de 2002. Research and Development in Higher Education Vol. 25, *Quality Conversations*, 136-143.
- CROTTY, R. (1996). Institutional support for the research student. *Quality in Postgraduate Research: is it happening?* University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- DELAMONT, S. Y ATKINSON, P. (2001). Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science* 31/1 (February 2001), 87-107.
- DI STEFANO, M. Y PEREIRA, C. (2003). Comunicación personal acerca de su experiencia como coordinadoras de los Talleres de Escritura vinculados a la cátedra de Semiología del CBC de la UBA.
- DICK, B. (2002). Postgraduate programs using action research. *The Learning Organization*, Vol. 9 N° 4, 159-170.
- DOOLEY, K. (2004). Pedagogy in diverse secondary school classes: Legacies for higher education. *Higher Education* 48, 231-252.
- DYSTHE, O. (1999). Supervision on the basis of text: balancing freedom and direction through respect for the student. Trabajo presentado en el 27 Congreso Anual de la Nordic Society for Educational Research, Royal School of Education, Copenhagen, 11-14 de marzo, 1999.
- DYSTHE, O. (2001). The mutual challenge of writing research and the teaching of writing. Conferencia plenaria en el Primer Congreso de la Asociación Europea para la Enseñanza de la Escritura Académica y la Asociación Europea de Centros de Escritura, Universidad de Groningen, Holanda, 2001.
- EVELINE, J. Y BOOTH EVELINE, M. (1996). Living with a thesis. Ponencia presentada en la Conferencia de la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Perth, Western Australia, 8-12 de julio de 1996.
- FLASH, P. (2003). Creating effective peer response workshops. Material preparado por el *Center for Writing*, Universidad de Minnesota.
- FLOWER, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, septiembre, 19-37.
- GARCÍA DE FANELLI, A. (2001). La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación. *Education Policy Analysis Archives* Vol. 9 N° 29 (agosto).

- GEORGE, S. (2002). The reflective journal in postgraduate education. En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives Conference*. CELTS, University of Canberra, Canberra, abril de 2002, 149-151.
- GOCSIK, K. (1997). Using peer groups. Dartmouth College Writing Center: Hannover, N.H.
- HALL, S. (1997). Tilling the field: Action research in postgraduate supervision. En R. Pospisil y L. Willcoxson (Eds.), *Learning Through Teaching*, 132-143. Actas del 6º Foro Annual sobre Enseñanza Aprendizaje, Murdoch University, febrero de 1997, Perth.
- HAYES, J. Y FLOWER, L. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, Vol. 41, nº 10, 1106-1113.
- HORTSMANSHOF, L. Y CONRAD, L. (2003). Postgraduate peer support programme: enhancing community. Trabajo presentado en la Conferencia Anual 2003 de la HERDSA *Learning for an unknown future*, Univ. of Canterbury, Christchurch, New Zealand, 6-9 de julio de 2003.
- HYLAND, K. (1998). Towards a context of scientific hedging. En *Hedging in scientific research articles*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 13-37.
- JEPPESEN, C., NELSON, A. Y GUERRINI, V. (2004). *Diagnóstico y perspectiva de los Estudios de posgrado en Argentina*. Informe del Estudio Nacional Realizado por IESALC – UNESCO. Disponible en Internet 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. Adelaide, 22-23 de abril de 2004.
- KNOWLES, S. Y LAKE, D. (1996). Positive outcomes of a discipline-based, collaborative approach to addressing postgraduate language and learning needs. Trabajo presentado en la *Quality in Postgraduate Research: Is it happening Conference*. University of Adelaide, Adelaide, 18-19 de abril de 1996.
- KOWSYK, D. Y VÁZQUEZ, A. (2004). La interacción entre pares en tareas de escritura. *Lectura y Vida*, A6 25 Nº 4, p. 36-46.
- LAHIFF, A. Y LARKIN, S. (2002). Academic Literacy and Professional Masters (post 16) programmes: To what extent has a 'critical thinking' course impacted on the development of skills necessary to succeed at Masters level?. Trabajo presentado en la British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 de setiembre.
- LOVE, T. (2002). Multiple theoretical perspectives in the long thesis PhD: A foundation problem in PhD education. Actas de la Conferencia Internacional Annual de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior, 7-10 de julio de 2002, Perth.
- LUNDELL, D. B. Y BEACH, R. (2002). Dissertation Writer's Negotiations with Competing Activity Systems. En Ch. Bazerman y D. Russell, *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and *Mind, Culture & Activity*. Disponible en Internet en: wac.colostate.edu/books/selves_societies
- MAINGUENEAU, D. (2002). Analysis of an academic genre. *Discourse Studies*, Vol.4, Nº 3, 319-341.
- MANATHUNGA, C. (2002). Detecting and dealing with early warning signs in postgraduate research education. En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS, University of Canberra, abril de 2002, 80-88.
- MARTIN, Y., MACLACHLAN, M. Y KARMEL, T. (2001). *Postgraduate Completion Rates*. Occasional Paper Series, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra. .
- MAXWELL, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Sage: Thousand Oaks, CA.
- MICHIGAN STATE UNIVERSITY (1998). *Improving Scientific Writing through Peer Response*. <http://writing.msu.edu/writers/fipse/about.htm>
- 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, University of Wales, Bangor, U.K., 1-3 de Julio de 2003.
- MIN, H-T (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System* 33, 293-308.
- MOLETSANE, R. (2001). Examining Academic Il/literacy in Post-Graduate Education. Ponencia presentada en la International Literacy Conference *Literacy and language in global and local settings: new directions for research and teaching*, Ciudad del Cabo, 13-17 de noviembre de 2001.

- MORRISON-SOUNDERS, A., MOORE, S., NEWSOME, D. Y NEWSOME, J. (2005). Reflecting on the role of emotions in the PhD process. En *The reflecting practitioner*. Actas del 14° *Teaching Learning Forum*, 3-4 de febrero de 2005. Perth: Murdoch University.
- MOSS, T., SMIGIEL, H., THOMAS, SH. Y TRIVETT, N. (2005). Making the invisible visible. En *The Reflective Practitioner*. Actas del 14 Foro Annual sobre Enseñanza Aprendizaje, 3-4 de febrero de 2005, Murdoch University, Perth.
- NGCONGO, R. (2000). Self-esteem enhancement and capacity building in the supervision of Masters' students. En M. Kiley y G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Making ends meet*. Advisory Centre for University Education. University of Adelaide, abril de 2000, 248-249.
- PALACIOS DE PIZANI, A., MUÑOZ DE PIMENTEL, M. Y LERNER DE ZUNINO, D. (1990) *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- PALSBERG, J. Y BAXTER, S. (2002). Teaching reviewing to graduate students. *Communications of the ACM*, Vol 45 N° 12, dic, 22-24.
- PIAGET, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- PRINCETON WRITING PROGRAM. (1998). *The Writing Center Tutoring Handbook*. Mimeo. Princeton University.
- PURDUE UNIVERSITY (2000). Higher Order Concerns (HOCs) and Later Order Concerns (LOCs). Material didáctico elaborado por The Purdue University Writing Lab, School of Liberal Arts, Purdue University, Indiana.
- 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, Budapest, 23-25 de junio de 2003.
- ROSE, M. Y MCCLAFFERTY, K. (2001). A call for the Teaching of Writing in Graduate Education. *Educational Researcher*, Vol. 30 No 2, marzo, 27-33.
- 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.
- SHELL, E. (2002). Peer Review Groups. A Quick Introduction. University Writing Program, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- 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, abril de 2000, 203-214.
- SWALES, J. (1990). Research articles in English. En *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 110-176.
- THE UNIVERSITY OF HAWAII MANOA WRITING PROGRAM (sin fecha). Peer review and feedback forms.
- TOPPING, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- WHITE, K. (1998). Thesis writing for supervisors. En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Managing the new agenda Conference*. The University of Adelaide, Adelaide, abril de 1998, 229-242.
- WISKER, G., ROBINSON, G., TRAFFORD, V. Y WARNES, M. (2002). Getting there in the end: Contributions to the achievement of the PhD. En M. Kiley & G. Mullins (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Integrating Perspectives*. CELTS, University of Canberra, 152-166.
- WISKER, G., ROBINSON, G., TRAFFORD, V., CRIGHTON, E. Y WARNES, M. (2003). Recognising and Overcoming Dissonance in Postgraduate Student Research. *Studies in Higher Education*, Vol. 28, N° 1, 91-105.
- ZUBER-SKERRITT, O. Y PERRY, CH. (2002). Action research within organisations and university thesis writing. *The Learning Organization*, Vol. 9, N° 4, 171-179.