

Artículos

Incidencia de la revisión por pares en la construcción de textos académicos a nivel universitario

Incidence of peer review in the construction of academic texts at the university level

Mari Mar Boillos¹

RESUMEN

Los estudios destacan las bondades de la revisión por pares como herramienta para la mejora de la escritura de los estudiantes universitarios. En este trabajo, el objetivo es conocer la incidencia de esta práctica en la construcción de los textos académicos. Para ello, se ha realizado un análisis cualitativo de las introducciones de los trabajos académicos producidos por 41 estudiantes de primer curso universitario antes y después de haber recibido el feedback de sus pares. Los resultados muestran que los cambios se centran en lo relativo al uso de las fuentes y en la mejora del texto a nivel gramatical.

Palabras clave: *alfabetización académica; coevaluación; escritura académica; revisión por pares; formación académica.*

1. Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, Leioa, País Vasco – España. <https://orcid.org/0000-0001-5546-4724>. Email: mariadelmar.boillos@ehu.eus.



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

ABSTRACT

Studies highlight the benefits of peer review as a tool for the improvement of undergraduates' writing. In this paper, the aim is to know the incidence of this practice in the construction of academic texts. For this purpose, a qualitative analysis of the introductions of academic papers produced by 41 first-year university students before and after receiving peer feedback was carried out. The results show that the changes are focused on the use of sources and on improving the text at the grammatical level.

Keywords: *academic literacy; co-evaluation; academic writing; peer review; academic education.*

1. Introducción

Se entiende por revisión por pares aquella revisión que tiene lugar entre personas que, independientemente de su trayectoria y conocimientos previos, están recibiendo la misma formación. La vasta bibliografía que versa sobre esta herramienta didáctica pone de manifiesto que esta práctica contribuye a enriquecer la calidad de los textos producidos por los estudiantes de manera bidireccional. Es decir, por una parte, el *feedback* que se recibe de las otras personas funciona como una herramienta para saber cómo mejorar la calidad de los textos. Por otra parte, el haber observado textos ajenos permite adoptar una actitud más crítica con respecto a la propia producción e introducir modificaciones en los propios textos (Huisman et al., 2018).

Sin embargo, Bui y Kong (2019) indican que las investigaciones que ponen el foco en esta práctica aún tienen como tarea pendiente explorar si los estudiantes incorporan la información recibida de sus pares durante la reescritura de sus textos. Es precisamente ese marco de trabajo el origen esta investigación. Este estudio tiene como objetivo conocer qué incidencia tiene la revisión por pares en la reescritura de los textos. Se trata de analizar en qué niveles del texto se producen los cambios e identificar de qué tipo son. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo de las producciones textuales de 41 estudiantes del primer curso de un grado universitario del área de Educación. Se han analizado de manera contrastiva una primera versión de una parte de un texto académico y la versión tras haber recibido el *feedback* de los pares.

Así, en este trabajo, en primer lugar, se llevará a cabo un recorrido por los estudios acerca de la revisión por pares y la incidencia que esta tiene en los textos de los estudiantes. A continuación, se llevará a cabo una descripción pormenorizada de la metodología: preguntas de investigación, perfil de los informantes, contexto en el que se produce la investigación y procedimiento para la recogida y el análisis de los datos. Por último, se presentarán los resultados y unas reflexiones con relación a sus implicaciones didácticas.

2. La revisión por pares

Ingresar en los estudios universitarios implica iniciarse en una nueva comunidad discursiva. Este hecho supone todo un reto en tanto que el alumnado tiene que familiarizarse con unas nuevas formas de interacción escrita que variarán de disciplina en disciplina. Así, tiene lugar un proceso conocido como *alfabetización académica*; un desafío para el alumnado que tendrá que adquirir todo un complejo conjunto de estrategias y habilidades para producir y analizar los textos que le permitirán aprender, progresar y comunicarse en la universidad (Carlino, 2003; Russell, 2002). A estas dificultades, hay que añadir las que son fruto de carencias heredadas de etapas educativas previas (Sabaj, 2009).

Así, el debate surge en torno a en quién debe recaer esa responsabilidad. Tradicionalmente, se entendía que enseñar a escribir era labor de los docentes. Sin embargo, el auge del enfoque por competencias (Richards & Rodgers, 2014) ha llevado a reflexionar acerca de otros modos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje autónomo y el colaborativo.

Cuando se trata de escritura académica, parece que las dinámicas del *peer review* o revisión por pares vienen a cumplir esos objetivos. Esta herramienta didáctica consiste en la creación de unos espacios de diálogo entre personas que se encuentran recibiendo la misma formación en un momento determinado independientemente de su formación previa. Se trata de crear oportunidades en las que los pares se proporcionan *feedback* en torno a los textos que han construido o están construyendo.

Desde el paradigma socioconstructivista, el *feedback* se entiende como una herramienta facilitadora del aprendizaje. Se considera que los comentarios, sugerencias, etc. contribuyen a que se produzca la revisión de los textos y que el diálogo y las experiencias compartidas ayudan a entender mejor y a adquirir los conocimientos (Archer, 2010).

Es, además, una práctica pedagógica que consiste en situar al estudiante en el eje del proceso educativo; de ahí que se haya vuelto tan exitosa. El estudiante puede ser quien produce el texto, quien lo evalúa por medio de *feedback* o tener ambos roles y ser quien produce y quien evalúa esos productos. Los modos de dar o recibir el *feedback* pueden ser también de diferente naturaleza: sincrónica, asíncrona, por medio de anotaciones, por medio de discurso oral, etc. (van Zundert et al., 2010).

De esta manera, se puede decir que el *peer review* es una técnica de aprendizaje cooperativo en la que, ya sea por parejas o grupos de pares, se produce un proceso de aprendizaje activo, responsable, intencional y articulado, y en el que las acciones desarrolladas contribuyen al perfeccionamiento de las habilidades propias y ajenas (Domingo 2008).

Así, son numerosos los estudios que han analizado los beneficios de esta práctica desde diferentes perspectivas. Ya a finales de los 90, Topping (1998) apuntaba que la revisión por pares contribuye a que el alumnado identifique a qué se hace referencia cuando se habla de un trabajo de calidad. Desde entonces, se ha observado que la recepción y la elaboración de comentarios inciden en la calidad de los textos y generan actitudes positivas hacia la escritura. No obstante, estos comentarios no parecen contribuir de la misma manera a la mejora de los textos cuando son proporcionados por neófitos y cuando son de personas expertas ya que, los de estas últimas tienen mayor nivel de profundidad. Este hecho ha llevado a poner de relieve la importancia de que no solo se pida a los estudiantes dar *feedback*, sino que previamente se enseñe cómo proporcionarlo (Herrera-Núñez, 2020).

Además de la pericia a la hora de dar *feedback*, también se ha observado que existe una relación directa entre el grado de exigencia con el que se revisan los textos y los beneficios que estos generan (Yalch et al., 2019). Así también, hay estudios (Patchan & Schunn, 2016) en los que se observa que no todos los estudiantes perciben el beneficio de

estas revisiones de la misma manera. Es decir, se ha comprobado que algunos estudiantes tienen mayor predisposición que otros a recibir y enriquecerse de las aportaciones ajenas.

En cualquiera de los casos, lo que sí es importante subrayar es que los beneficios no derivan únicamente del acto de recibir *feedback*, sino también del de proporcionarlo (Greenberg, 2015; Lundstrom & Baker, 2009;). Revisar textos ajenos ayuda a adquirir experiencia en la detección de problemas, convierte a los lectores-revisores en sujetos más conscientes de la tipología de dificultades que surgen en la génesis del texto y, además, ayuda a desarrollar estrategias para la revisión de los propios textos (Patchan & Schunn, 2015). En otras palabras, se podría decir que adoptar el rol de revisor permite leer y releer los textos desde múltiples perspectivas, comparar el propio trabajo con el de los demás o asimilar conocimiento nuevo, entre otros (van Popta et al., 2017). De hecho, hay estudios que apuntan a que los beneficios de la revisión por pares podrían llegar incluso a ser más significativos para la persona que revisa que para la persona que es revisada (Cho & MacArthur, 2011).

Esto es más relevante si cabe en la educación superior en tanto el *feedback* tiene un impacto positivo en cómo el estudiante va definiendo su identidad dentro de la comunidad de conocimiento (Eraut, 2006). Cuando los estudiantes dan y reciben *feedback* en la etapa universitaria deben adaptarse al entorno comunicativo en el que se produce la retroalimentación (Evans, 2013) y van perfilando de manera consciente e inconsciente su identidad profesional. Así, se considera que proporcionar retroalimentación y aprovechar el *feedback* de los pares es una de las destrezas que debe desarrollarse en la universidad. De hecho, se considera que este tendría que ser uno de los objetivos del currículo de la educación superior (Liu & Carless, 2006).

En cuanto a las perspectivas que tiene el alumnado de este acto, Chois-Lenis et al. (2017) muestran que, de manera general, se considera que la tutoría entre pares tiene beneficios no solo inmediatos, sino beneficios que se pueden extender a futuras tareas de escritura. Asimismo, se entiende como una práctica que ayuda a mejorar la relación entre los pares (vínculos de amistad, confianza, etc.) y que se genera un clima cuyo fin último es terminar con una versión mejor

del texto. Así, los beneficios no serían únicamente académicos, sino también de tipo social.

En síntesis, todos estos trabajos permiten comprobar que son numerosos los estudios que ponen el foco en los beneficios de la revisión por pares. Sin embargo, Huisman et al. (2019) apuntan a que, a diferencia de lo que ocurre en los estudios sobre el *peer review* en la escritura en segundas lenguas, son menos los trabajos que se centran en el análisis de la actuación escrita en el ámbito académico frente a aquellos que estudian la tipología de comentarios que se producen durante el proceso de revisión por pares (Álvarez & Difabio de Anglat, 2019; Basturkmen et al., 2014; entre otros).

Fallahi et al. (2006), por ejemplo, observan, en su estudio longitudinal de la escritura de estudiantes de psicología, que la revisión por pares influye de manera positiva en aspectos como la gramática, el estilo o el nivel ortotipográfico. En el caso de las normas APA (*American Psychological Association*), la mejoría es más acusada desde un primer momento y se prolonga en el tiempo. De hecho, es en el nivel en el que se observa mayor progreso. No obstante, los autores subrayan que este estudio tiene ciertas limitaciones ya que el impacto de la revisión por pares se observa en un tiempo acotado y no en sus efectos a largo plazo. Por su parte, Hernández et al. (2020) realizaron un estudio con 30 estudiantes universitarios en el que las personas participantes utilizaron, tras un entrenamiento, unas rúbricas para revisar los textos de los pares. Los resultados apuntan a que la revisión por pares de acuerdo con unos criterios preestablecidos promovió cambios que afectaban especialmente al contenido y no tanto al formato. En este trabajo también se observa la evolución del desempeño lector de manera longitudinal lo cual deja en evidencia la importancia de una intervención para observar el proceso del comportamiento escritor y no solo los productos finales.

Ambos trabajos ponen de manifiesto la necesidad de identificar qué cambios se producen en los textos en los que ha habido una intervención de los pares. Es precisamente en ese nicho donde surge esta propuesta.

3. Metodología

Este artículo es una investigación de tipo cualitativo que consiste en la comparación de una prueba pre y post de la escritura individual de la introducción de un acta de congreso. Se presentan, a continuación, las preguntas que han guiado el proceso de investigación. Asimismo, se describe el perfil de los participantes, el contexto de realización del estudio y el procedimiento para la recogida y análisis de los datos.

Preguntas de investigación

El estudio que aquí se presenta busca conocer de qué manera afecta la revisión por pares en la reescritura de textos producidos en el contexto académico en lengua materna. Así, la investigación se ha construido en torno de las siguientes preguntas de investigación:

- a. ¿Qué cambios realizan los estudiantes en sus textos tras la revisión de sus pares?
- b. ¿A qué dimensiones de la efectividad comunicativa afectan los cambios que se introducen?

Perfil de los informantes y contexto de realización del estudio

En este estudio han participado de manera voluntaria 41 estudiantes de primer curso del Grado en Educación Primaria de una universidad pública española. Estos informantes, todos ellos de entre 18 y 19 años, estaban cursando una asignatura obligatoria de 6 créditos, de una duración de un cuatrimestre (15 semanas). El objetivo principal de este espacio curricular es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, tanto oral como escrita, y la adquisición de las herramientas comunicativas necesarias para desenvolverse en el contexto académico y, concretamente, en esta disciplina.

Esta asignatura, cursada en su total en lengua española, se imparte mediante la metodología de aprendizaje basado en proyectos; es decir, todas las tareas realizadas a lo largo del cuatrimestre eran tareas posibilitadoras para la ejecución del proyecto final: la escritura

individual de un acta de un congreso en el que habían participado (Boillos, 2019a). Se trataba, por tanto, de su primer contacto con el discurso académico y con la revisión por pares en el ámbito universitario.

Las tareas posibilitadoras son de diversa naturaleza y ponen el foco en diferentes dimensiones de la escritura de textos académicos. Aquí se presentan algunas de las tareas realizadas orientadas a promover la elaboración del género en estudio:

- Lectura de la introducción de tres textos académicos por grupos para la identificación de las partes prototípicas y el tipo de fraseología empleada en cada una de las partes.
- Corrección de textos a nivel lingüístico: a nivel de palabra, oración y párrafo.
- Identificación de recursos para la despersonalización y objetivación del discurso académico.

En cuanto al género discursivo, los estudiantes conocieron desde un primer momento del semestre a qué se hacía mención con “acta de un congreso”. En esta asignatura, se entiende por actas aquellas recopilaciones escritas de las comunicaciones llevadas a cabo en un congreso y en las que se condensa, en una extensión algo más reducida que la de un artículo científico, las ideas que se han presentado en la exposición oral. Se trata de un género discursivo que ya había sido empleado en otras investigaciones sobre escritura académica como la de Padilla y Carlino (2010) por su potencialidad discursiva y epistémica.

Todos los estudiantes se consideraban hablantes nativos de español y todos acreditaban un dominio superior a B1 en euskera y en inglés de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2002). Siete de los informantes se consideraban bilingües de euskera y español.

Procedimiento para la recogida y el análisis de datos

Los textos que aquí han analizado se construyeron para el proyecto final de la asignatura mencionado previamente. Para este estudio, se

analizaron las introducciones de dicho trabajo, las que tenían una extensión promedio de 346 palabras. Durante el cursado de la asignatura se habían trabajado las características de las introducciones de los textos académicos de acuerdo con el modelo de Carbonell-Olivares, Gil-Salom y Soler-Monreal (2009) –objetivo del apartado, extensión, movimientos o partes prototípicas, estructuras lingüísticas comunes de cada movimiento–, además de las características lingüísticas propias de los textos académicos (Montolío, 2014).

El alumnado tuvo que componer, de manera individual y fuera del aula, las introducciones de las actas durante la semana 13 del curso. Posteriormente, durante la semana 14, se realizó una dinámica en el aula. En ella, en grupos de 5-6 estudiantes cuyos trabajos versaban sobre temáticas diferentes, tuvieron que leer los textos de los demás compañeros y dar *feedback* uno por uno. De esta manera, todos los estudiantes recibieron y otorgaron *feedback* a 4 o 5 colegas. Las personas participantes tuvieron un plazo de una semana para reescribir la introducción de manera individual fuera del aula por lo que la entregaron en la semana 15.

Tras la recogida de ambos textos y su codificación para garantizar el anonimato, se efectuó el análisis cualitativo de los textos. Para ello, en primer lugar, se comparó la versión inicial con la segunda versión por medio de la herramienta de comparación de textos del procesador Word Office (versión 2016) y se verificó la comparativa mediante una herramienta *diff*. El resultado de esa comparación fue objeto de un análisis cualitativo pormenorizado mediante la herramienta Atlas.ti (versión 8). Esta herramienta permitió codificar los cambios realizados en la segunda versión de acuerdo con la clasificación de criterios para la efectividad comunicativa que realizó Boillos (2019b) a partir de la escala cuantitativa de Jacobs et al. (1981). Esta clasificación para el análisis de textos había sido previamente validada por lo que opera como control de los resultados del presente análisis.

Esta escala de medición de la eficacia comunicativa de la escritura consta de cinco categorías independientes –contenido, organización, vocabulario, gramática y ortografía– que contienen ítems para la especificación de cada uno de los niveles. Como se observa en la Imagen 1, cada ítem está, a su vez, acompañado de una pregunta que permite identificar dicho rasgo en el texto que sea objeto de análisis.

Imagen 1 – Fragmento de la escala para la medición de la eficacia comunicativa.

Ortografía	Deletreo	- ¿Están las palabras deletreadas correctamente?
	Acentuación	- ¿Se siguen correctamente las normas de acentuación?
	Puntuación	- ¿Hay un empleo adecuado de los signos de puntuación?
	Mayúsculas-minúsculas	- ¿Se emplean las mayúsculas cuando es necesario y apropiado? ¿y las minúsculas?

Fuente: Boillos (2019b).

4. Resultados y discusión

Con el fin de ofrecer una visión de la complejidad de los cambios realizados por las personas informantes, estos se desglosan, a continuación, de acuerdo con las categorías de la escala seleccionada. Las reflexiones irán acompañadas de ejemplos representativos de dichos rasgos. No obstante, algunos ejemplos muestran más de un fenómeno de manera simultánea.

En cuanto a la dimensión relativa a las *ideas y contenido*, el fenómeno que más destaca es la inclusión de citas bibliográficas asociadas a las ideas que se han presentado. Tras el proceso de intervención de los pares, de manera generalizada se opta por incluir las referencias de las que se ha obtenido la información, aunque esta información no aparezca de manera literal.

1. (...) y es necesario enseñarle esto ~~a los y las estudiantes~~ al alumnado (Saturnino de la Torre, 2006 en Klimenko, 2008). Inf. 3²
2. Por otra parte, ~~se quiere hacer saber que como bien dice Sanabria (2016),~~ no aplicar (...). Inf. 5
3. (...) curriculares” (Sanabria, A.L., y Cepeda, Ø. (2016)). Inf. 21

Asimismo, cuando el modo en que se han referenciado las obras no era correcto o no se ajustaba a las normas APA, se ha corregido. Por lo tanto, se observa que se atribuye importancia a las fuentes de las que se han obtenido las ideas del estudio. Es decir, se hace una gestión más eficiente de las voces ajenas.

2. En los ejemplos se ha subrayado aquel fragmento que se ha introducido en la versión 2 y se ha tachado el fragmento que figuraba en la versión 1 y no en la versión 2. Se incluye también el código otorgado a la persona informante.

El párrafo en el que ha habido más cambios es el último, en el que se anticipa la organización del contenido del acta. En este sentido, cuando este párrafo no existía, se ha incluido. En los casos en los que ya existía, este párrafo es el que con mayor frecuencia ha sufrido alteraciones entre la versión inicial y la posrevisión. Por lo general, se ha eliminado la referencia a la introducción, a las conclusiones o a las referencias bibliográficas.

4. Por último, en cuarto lugar, se expondrá la discusión ~~y las conclusiones a las que se han llegado a lo largo~~ de la investigación. Inf. 9

En cuanto a los casos en los que se añade información, esta generalmente tiene que ver con la inclusión de ideas más detalladas sobre qué información aparecerá en cada apartado. Esto ocurre, especialmente, en el apartado de metodología en el que se incluye información relativa a los participantes, las herramientas, etc.

5. Este trabajo presentará, en primer lugar ~~las~~ el marco teórico en el que se incluirán diferentes conceptos necesarios para contextualizar el tema. A continuación se expondrán las metodologías utilizadas en (...). Inf. 7

No obstante, también se constata un interés por detallar más los objetivos de la investigación. Se les confiere, así, a estos la entidad de párrafo. En menor medida se ha incluido en la segunda versión la justificación de la investigación, el porqué del estudio o se ha desarrollado el apartado de metodología.

6. Para desarrollar este proyecto se ha llevado la comparación previa y síntesis posterior de dos investigaciones ya realizadas en cuanto al aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, el objetivo fundamental de este proyecto (...). Inf. 38

En algunos casos, se observa la explicitación de ideas que no habían quedado claras por entrañar complejidad. En ocasiones ocurre el fenómeno contrario: la claridad se logra a través de manifestar la idea de una manera más sencilla. Con la misma finalidad se modifican las oraciones iniciales de los párrafos. Se inician estos párrafos ahora con oraciones con las que el lector puede predecir el contenido de la totalidad del párrafo.

7. Este En cuanto a su estructura, este texto consta de cinco partes. Inf. 29
8. El objetivo principal de este trabajo es comprobar si el uso del aprendizaje cooperativo Esta nueva propuesta se debe a que la información que recibían los alumnos (...). Inf. 17

Por lo que concierne a la *organización*, se observa que se busca la fluidez en el discurso por medio de una mayor simplicidad. Hay un intento por agilizar el discurso y manifestar, con menos palabras, las mismas ideas. Esto lleva también a eliminar algunas ideas que estarían repetidas.

9. (...) Por tanto, la introducción de la Ley Moyano en 1857, trajo consigo una serie de avances ~~que, aun siendo insustanciales hoy en día, fueron revolucionarios para le época en la educación.~~ Inf. 20
10. Por ende, el objetivo principal es ~~llevar a cabo una transformación de la educación mediante de este método, es un modo diferente de concebir el proceso de aprendizaje estudio es comprobar la eficacia del alumnado aprendizaje cooperativo en el ámbito educativo y social.~~ Inf. 32

En cuanto a la cohesión de las ideas, destaca el incremento de marcadores discursivos que permiten establecer relaciones entre las ideas que se presentan. Estos, a su vez, ayudan a crear una sensación de unión entre un párrafo y el anterior. Se trata de marcadores discursivos de variada naturaleza.

11. El trabajo está estructurado en ~~dos cinco~~ apartados; ~~por un lado. En primer lugar,~~ el marco teórico ~~y por otro lado la metodología. En el marco teórico~~ donde se aclaran los diferentes modelos de sensibilidad cultural y sus estudios, los tipos de docentes y la educación intercultural. ~~Sin embargo En segundo lugar,~~ en el apartado de la metodología (...). Inf. 10

Ligado a la búsqueda de fluidez, así como a la cohesión de ideas, aparecen casos en los que se utilizan recursos anafóricos que, además de agilizar el discurso, permiten situar al lector.

12. (...) las diferencias de los estudios en lo que ~~moldar amoldar~~ AICLE a cada asignatura se refiere, o sea: la manera en la que se ha introducido en el aula la lengua extranjera dependiendo de los contenidos de la asignatura y su forma de ser impartida anterior a que se utilizara el AICLE método. Inf.10

En relación con el *vocabulario*, se puede observar que los cambios realizados tras la revisión de los pares buscan una mayor precisión léxica. De ahí que se eviten las repeticiones o se busquen términos que manifiesten de una manera más exacta el concepto a que refieren. Se evita, así, la imprecisión léxica. Esto va ligado a un intento por utilizar términos propios del ámbito temático al que pertenecen los textos. El uso de vocabulario especializado también confiere un registro más formal y académico al texto.

13. (...) la creatividad, la toma de decisiones y la exposición de ~~trabajos~~ tareas. Inf.41
14. (...) el agente más importante que ayuda en el desarrollo de los alumnos y las alumnas de cara a ~~la sociedad~~ al entorno social. Inf. 34
15. Asimismo, se ha indagado respecto a la forma de ~~enseñar~~ instruir de los docentes (...). Inf.31

Una de las cuestiones que más se ha abordado en las versiones después de haber recibido el *feedback* es la que tiene que ver con el lenguaje inclusivo. Si bien no se revisa en la totalidad de los documentos, sí hay un intento por incorporar fórmulas que incluyan a ambos géneros.

16. (...) será necesaria la colaboración y dedicación de todos los y las docentes. Inf.40
17. (...) los resultados positivos que la implantación del AICLE pueda tener, demostrarán que ~~los alumnos~~ el alumnado no solo ~~han~~ ha mejorado (...)

Merece especial atención el esfuerzo destinado a evitar fórmulas que entrañen un discurso subjetivo. Así, se eluden los adverbios acabados en *-mente*, se modifica el léxico valorativo y se posponen los adjetivos antepuestos que podrían indicar subjetividad.

18. (...) buscar soluciones para eliminar esta discriminación desde la infancia mediante una ~~buena educación~~ coeducación (...). Inf.20
19. El perfil lector del docente ~~está directamente relacionado~~ tiene una relación directa con el perfil lector que (...). Inf.33

A nivel *gramatical*, son variados los fenómenos que se observan en la segunda versión del documento. Entre ellos, destacan dos. El

primero es el cambio de uso del tiempo verbal. Este fenómeno se observa especialmente en el párrafo relativo a la organización en el que se opta por el uso del futuro. Por el contrario, a lo largo del texto se muestra una preferencia por el uso del presente con valor atemporal en las versiones posteriores a la revisión por pares.

20. Este artículo ~~está~~ estará dividido en varios apartados. ~~Para empezar~~ En primer lugar, ~~se ha tratado el cómo se va a llevar a cabo la aplicación del~~ abordarán aspectos teóricos con respecto al método AICLE en el centro educativo. Inf.4

El segundo tiene que ver con un cambio hacia la simplicidad sintáctica. De ahí que haya reformulaciones en las que priman las oraciones simples o coordinadas en lugar de las subordinadas. También abundan los casos en los que una oración queda dividida en dos.

21. Este tema se ha considerado valioso para realizar una investigación puesto que la coeducación es un método que está muy presente hoy en día ~~y sin~~. Sin embargo en muchas ocasiones (...). Inf.9
22. (...) acerca de las existentes ~~desigualdades~~ discriminaciones que se encuentran presentes durante toda la etapa escolar. Estas, muchas veces son frecuentes debido a la educación recibida en casa (...). Inf.18

Los usos incorrectos del gerundio, de preposiciones o el uso innecesario del artículo también se modifican en la segunda versión.

23. (...) las escuelas han comenzado a ofrecer nuevos esquemas de metodologías de aprendizaje y de conceptos que ~~bebiendo~~ beben del desarrollo de las tecnologías ~~y~~ han adquirido (...). Inf. 11
24. (...) permitir comprender textos es esencial en cuanto a la adquisición de nuevos conocimientos o ~~en el~~ al progreso del pensamiento crítico. (Inf.26)

La revisión del orden lógico de las oraciones puede que esté relacionada con la previamente mencionada alteración del orden de los adjetivos antepuestos. Es decir, puede que tenga como finalidad evitar fórmulas que denoten subjetividad. No obstante, también puede deberse a un intento por facilitar la comprensión del texto. A este respecto, el intento por priorizar el discurso impersonal en la segunda versión

parecería indicar que el foco se encuentra en minimizar las muestras de subjetividad. Esta preferencia por la impersonalidad podría haber sido determinante en la eliminación de las formas condicionales.

25. Un ejemplo de ello ~~sería~~ puede ser aplicar en las aulas un ~~buen~~ adecuado uso de las TIC. Inf.11
26. Desde hace algún tiempo, ~~encontramos~~ se encuentran diferentes teorías, postulados y modelos didácticos (...) Inf.14
27. (...) es un indicador de los ~~malos~~ resultados negativos obtenidos en las últimas pruebas. Inf.23

Finalmente, se observan diversas revisiones del texto con el fin de subsanar errores, por ejemplo, relativos a la concordancia.

28. (...) el objetivo de este estudio es informar sobre ~~las~~ la existencia de las desigualdades y dar valor a la necesidad (...). Inf.19

Si bien el objetivo de esta investigación no es realizar un análisis cuantitativo de los cambios observados, sí puede decirse que los cambios relativos a la *ortografía* son los menos frecuentes. De manera puntual se observan cambios que atañen a errores ortográficos asociados a la escritura de las palabras de la primera versión: mayúsculas innecesarias o ausencias de tildes en los pronombres interrogativos indirectos, entre otros.

29. De esta forma, se observarán las diferencias ~~en cuanto a~~ entre las épocas en las que han vivido y ~~como,~~ cómo de solicitada ha sido esta habilidad en sus vidas (...). Inf.3
30. Esta, impulsa el desarrollo teórico y ~~practico~~ práctico de la ~~escritura~~ expresión escrita mediante (...). Inf. 6
31. La justificación ~~de el~~ del siguiente artículo reside en la (...). Inf.26
32. (...) sexto de primaria de procedencia ~~Chilena~~ chilena. Inf.36

También son esporádicos los que cambios tienen que ver con la puntuación: corrección de uso de comas indebidas, inclusión de comas —especialmente después de los marcadores discursivos— o uso erróneo de los puntos suspensivos. De la misma manera, son reducidos los que atañen a cuestiones ortotipográficas: comillas innecesarias o falta de cursivas en palabras de otras lenguas.

33. (...) están recibiendo es un factor que ~~está~~ esté presente, ~~y~~ si utilizan o tienen pensado usarla para impartir sus clases ---. Inf.1
34. El primero de ellos, es la importancia de (...). Inf.9
35. (...) en un entorno social, ahora llamada la “Sociedad del Conocimiento”. Inf.21

Cabe indicar que no siempre se subsanan estos errores y, por ello, persisten en la segunda versión del documento.

Estos resultados y el hecho de que todas las revisiones que se han identificado hayan supuesto mejoras en la calidad de los textos –con la corrección de errores, con el uso más adecuado de las fuentes, al incluir vocabulario más específico y especializado, entre otros– llevan a considerar que hay un aprovechamiento de la fase de revisión por pares. El análisis realizado ha permitido observar que la revisión de los pares ha dado lugar a modificaciones de diversa índole y naturaleza en el texto que contribuyen a una mejora de su efectividad comunicativa. Se produce, así, un aprendizaje autónomo y colaborativo tal y como se espera de una enseñanza por competencias (Richards & Rodgers, 2014) y en el que el estudiante es responsable del aprendizaje también de sus pares (Domingo, 2008).

Parece de interés subrayar que, mediante esta dinámica, los estudiantes están aplicando lo que han ido aprendiendo a lo largo de la asignatura: estructura prototípica de las introducciones, impersonalidad y objetividad en el discurso académico, etc. Esto demuestra que van desarrollando su identidad dentro de esa nueva comunidad de conocimiento (Eraut, 2006). Pero, además, emplean otros conocimientos acerca de la lengua que son generales y no afectan solo a los textos producidos en este contexto: puntuación, concordancia, repeticiones léxicas, etc. No obstante, estos son más puntuales.

Asimismo, y aunque el objetivo de este trabajo no ha sido identificar si existen diferencias cuantitativas entre los tipos de cambios que se han producido, sí se observa que son más numerosas las modificaciones que afectan a las ideas y contenido y a la gramática. Estos resultados coincidirían con los de Fallahi et al. (2006) quienes señalaban que, en su estudio, el impacto más significativo de las revisiones se daba a nivel gramatical y en el uso de las referencias. En el presente trabajo

se advierte que existe una preocupación por hacer una buena gestión de las fuentes empleadas y que, en la segunda versión, hay una mayor presencia de estas. La gestión que se hace de dichas fuentes y cómo se aprovecha esa información requeriría de otro examen más específico.

En lo que concierne a cómo interpretar estos resultados a nivel didáctico, el análisis lleva a pensar que es importante no enfocar tanto la revisión en cuestiones asociadas a la gramática, sino entender que el éxito en el discurso depende de otros factores tales como la selección de ideas o su disposición. Así, quedaría en manos del profesorado instruir a los estudiantes en una revisión que atendiera a cuestiones asociadas al léxico o a la organización, más relegadas en el trabajo de aula. Esto es importante si se tiene en cuenta que la finalidad última es que el alumnado identifique qué se entiende como texto de calidad (Topping, 1998).

El hecho de que haya cambios a nivel gramatical, se acorten las oraciones y se reformulen para lograr una mayor claridad puede ser indicativo de que también se está produciendo una mejora de la competencia escritora en general gracias a la formación en escritura académica que están recibiendo en la asignatura. Sería de interés llevar a cabo estudios en esta línea. Esto evidencia también la importancia otorgada a los procesos y no tanto a los productos como se señalaba en el trabajo de Hernández et al. (2020).

También es necesario en este punto recordar que estos estudiantes sí habían recibido formación previa en escritura académica a través de las tareas posibilitadoras, pero que no se les había formado en cómo otorgar el *feedback*. Herrera-Núñez (2020) señalaba que el dominio del alumnado a la hora de proporcionarlo era clave y de ahí que quizá algunas de las cuestiones, pese a haberse trabajado en el aula, no hayan quedado resueltas.

5. Conclusiones

Este trabajo ha tenido como objetivo analizar la incidencia de la revisión por pares en los textos producidos en el marco de una asignatura para el aprendizaje de la escritura académica. En los cambios realizados en la segunda versión, aquella que se genera después de

la revisión de los pares, se observan modificaciones que afectan de manera positiva a los diferentes niveles de la efectividad comunicativa, pero, especialmente, a los relativos a la gestión de las ideas y al nivel gramatical. Cobra especial importancia dentro de estos niveles el que los estudiantes den importancia la mención a las fuentes de las que se han obtenido las ideas, así como al uso de un léxico más específico o la utilización estructuras sintácticas más simples. Se trata de decisiones con las que se consigue un estilo más propio del discurso académico.

Sean de estos niveles o de otros, sí se puede afirmar que todas las revisiones han sido en pos de una mejora de los textos y que no se han constatado casos de hipercorrección, esto es, correcciones innecesarias que tienen lugar por la creencia de que existe un error. Como contrapunto, parece reseñable que las revisiones que atañen al nivel ortográfico sean de tipo puntual y que muchos de los errores persistan después de la segunda versión. Este hecho tiene que llevar a una reflexión acerca de si la alfabetización académica debe ir acompañada de un trabajo sobre niveles lingüísticos que usualmente se asocian a la enseñanza en etapas educativas precedentes.

En definitiva, el análisis de los resultados y la idiosincrasia propia del contexto en el que se han obtenido los datos ponen en evidencia la necesidad de formaciones específicas en escritura académica en las que se lleven a cabo dinámicas de revisión por pares. Así mismo, se han identificado nichos de trabajo tales como el estudio de la incidencia de estas prácticas a largo plazo. Es decir, queda pendiente observar si el alumnado ha tomado conciencia de esas carencias y es capaz de evitar de manera autónoma e individual los errores sin que se produzca, de nuevo, una revisión por parte de sus pares. Asimismo, al tratarse de estudiantes bilingües, sería de interés conocer si estas prácticas influyen solo en los textos producidos en la lengua en la que se pone en práctica o si, por el contrario, se transfieren esos nuevos conocimientos y habilidades a las otras lenguas que se dominan. Por último, resulta importante identificar la relación entre los cambios reportados en este estudio y el tipo de *feedback* recibido por los pares.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2019). Peer feedback in virtual workshop of postgraduate thesis writing. *Apertura*, 11(2), 40-53. <https://doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>
- Archer, J. C. (2010). State of the science in health professional education: Effective feedback. *Medical Education*, 44, 101-108. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03546.x>
- Basturkmen, H., East, M., & Bitchener, J. (2014). Supervisors' on-script feedback comments on drafts of dissertations: Socialising students into the academic discourse community. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 432-445. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.752728>
- Boillos, M. M. (2019a). Alfabetización académica temprana a través del aprendizaje basado en proyectos. *Lenguaje y Textos*, 50, 143-154. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11421>
- _____. (2019b). La comunicación escrita en español por arabófonos: estudio de la interlengua de estudiantes libanesas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 77, 139-158. <https://doi.org/10.5209/CLAC.63279>
- Bui, G., & A. Kong. (2019). Metacognitive instruction for peer review interaction in L2 writing. *Journal of Writing Research*, 11(2), 357-392. <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.11.02.05>
- Carbonell-Olivares, M., Gil-Salom, L., & Soler-Monreal, C. (2009). The schematic structure of Spanish PhD thesis introductions. *Spanish in Context*, 6(2), 151-175. <https://doi.org/10.1075/SIC.6.2.01CAR>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-417.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2011). Learning by reviewing. *Journal of Educational Psychology*, 103, 73-84. <https://doi.org/10.1037/A0021950>
- Chois-Lenis, P. M., Casas-Bustillo, A. C., López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D. M., & Cajas-Paz, E. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis*, 9(19), 165-184. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.M9-19.PTPE>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246. <https://doi.org/10.5209/CUTS.8377>
- Eraut, M. (2006). Feedback. *Learning in Health and Social Care*, 5, 111-118. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2006.00129.x>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>

- Fallahi, C. R., Wood, R. M., Austad, C. S., & Fallahi, H. (2006). A program for improving undergraduate psychology students' basic writing skills. *Teaching of Psychology*, 33, 171–175. https://doi.org/10.1207/s15328023top3303_3
- Greenberg, K. P. (2015). Rubric use in formative assessment: a detailed behavioral rubric helps students improve their scientific writing skills. *Teaching of Psychology*, 42(3), 211–217. <https://doi.org/10.1177/0098628315587618>.
- Hernández, A., Peña, B., Pintle, B. A., & Morales, G. (2020). Criterios de formato y contenido en la revisión por pares de textos académicos con universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 365–380. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4il6.102>
- Herrera-Núñez, Y. (2020). Calidad de la escritura académica: comparación de los efectos de comentarios de pares de escritura y expertos. *Revista Lusófona de Educação*, 49(49), 11–26. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.01>
- Huisman, B. A., Saab, N., van Driel, J. H., & van den Broek, P. W. (2018). Peer feedback on academic writing: Undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 955–68. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>
- Huisman, B. A., Saab, van den Broek, N. P., & van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863–880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: a practical approach*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Liu, N., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–90. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: the benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30–43. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.06.002>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Anaya.
- Montolío, E. (2014). *Manual de escritura académica y profesional*. Barcelona: Ariel.

- Padilla, C., & Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Barcelona: Ariel.
- Patchan, M. M., & Schunn, C. D. (2015). Understanding the benefits of providing peer feedback: How students respond to peers' texts of varying quality. *Instructional Science*, 43(5), 591-614. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9353-x>
- _____. (2016). Understanding effects of receiving peer feedback for text revision: Relations between author and reviewer ability. *Journal of Writing Research*, 8(2), 227-265. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.02.03>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Competency-based language teaching, standards, and the Common European Framework of Reference. En J. C. Richards & T. S. Rodgers, *Approaches and methods in language teaching* (pp. 150-73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history*. EUA: NCTE.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Signos*, 42(69), 107-127. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342009000100006>
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- van Popta, E., Kral, M., Camp, G., Martens, R. L., & Simons, P. R.-J. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. *Educational Research Review*, 20, 24-34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.10.003>
- van Zundert, M., Sluijsmans, D., & van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270-9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.004>
- Yalch, M. M., Vitale, E. M., & Kevin Ford, J. (2019). Benefits of peer review on students' writing. *Psychology Learning & Teaching*, 18(3), 317-325. <https://doi.org/10.1177/1475725719835070>

Recebido em: 25/02/2021

Aprovado em: 30/08/2021