

## Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología

*Teaching academic writing through collaborative peer review: The undergraduate thesis in Psychology*

Mariona Corcelles Seuba

Maribel Cano Ortiz

Universitat Ramon Llull, España

Gerardo Bañales Faz

Norma Alicia Vega

Universidad Autónoma de Tamaulipas, Méjico

### Resumen

En los últimos años, han sido abundantes las propuestas en contextos universitarios diseñadas para mejorar la alfabetización académica de los estudiantes pero pocas se han centrado en la enseñanza de un género tan específico como el artículo de investigación. En el marco del Trabajo Final de Grado de Psicología, el presente estudio analizó una intervención que tuvo por finalidad la mejora de la calidad de la escritura de este género discursivo. La intervención combinó la revisión colaborativa entre pares con la revisión del profesor. Analizamos el tipo y la cantidad de sugerencias propuestas por los compañeros y por el profesor y la aceptación o no de estas sugerencias para conocer su impacto en la calidad final del texto. La muestra se compuso de 35 estudiantes y 8 profesores. Se utilizó un diseño longitudinal ex-post facto de grupo único con medidas repetidas en el que la variable dependiente fue la calidad del texto y las variables independientes la revisión entre iguales y la del profesor. Los resultados del estudio muestran que esta metodología favoreció la revisión continua del texto lo que repercutió favorablemente en su calidad final. Los compañeros ofrecieron más sugerencias que los profesores y obtuvieron una mayor ratio de aceptación. Sin embargo, estas sugerencias se dirigieron mayoritariamente a la revisión de los aspectos formales mientras que las de los profesores aludieron, en primer lugar, a la coherencia y cohesión del texto, en segundo lugar, a los aspectos formales y por último, a la voz e implicación del lector. Estas últimas sugerencias fueron las que tuvieron una mayor incidencia en la calidad final de los textos.

**Palabras clave:** enseñanza de la escritura, escritura académica, revisión colaborativa, artículo científico, trabajo final de grado, universidad.

## Abstract

Last years, numerous proposals have been designed to improve students' academic literacy at the university context but few have focused on teaching a specific genre such as the research article. Within the framework of the undergraduate thesis in Psychology, this study examines an intervention that aimed to improve the writing quality of this type of discourse. Such intervention combined collaborative peer review with the review of the teacher. We analyzed the type and number of suggestions made by peers and by the teacher and its acceptance or rejection to understand its impact on the final text quality. The sample involved 35 students and 8 teachers. A longitudinal design ex-post facto in a single group with repeated measures was used in which the dependent variable was the quality of the text and the independent variables were peer and teacher review. Results of the study showed that this methodology promoted the continuous revision of the text, which affected the quality of the final texts. Peers provided more suggestions than teachers and also had greater acceptance rate. However, these suggestions were mainly directed to the revision of the formal aspects while the teacher's suggestions referred, firstly, to aspects of coherence and cohesion, secondly, to formal aspects and finally, to involvement of the reader and author's position which were aspects that had a greater impact on the final texts quality.

**Key words:** teaching writing; academic writing, research article, undergraduate thesis, University.

## Introducción

En las últimas décadas, la importancia de la escritura académica en contextos de aprendizaje universitario ha sido puesta de manifiesto desde diferentes perspectivas de forma reiterada. Por un lado, la investigación ha señalado cómo la escritura contribuye al aprendizaje de diferentes disciplinas y por lo tanto se constituye en una herramienta epistémica (Tynajala, Mason y Lonka, 2001); por otro lado, numerosos estudios han demostrado cómo en las diferentes disciplinas se promueven formas particulares de escribir que, en definitiva, están vinculadas a modos específicos de pensar y de promover conocimiento en las diferentes comunidades académicas (Bazerman, Little, Chavkin, Fouquette, Bethel y Garufis, 2005; Becher, 2001; Berkenkotter y Huckin, 1995; Carlino, 2002; 2003; 2005; Lemke, 1997; Prior, 2006; Russell, 1997; entre otros).

Sin embargo, la investigación también ha puesto reiteradamente de manifiesto que estas formas de pensar y de comunicarse específicas de cada una de las disciplinas no sólo no resultan evidentes para los estudiantes universitarios sino que, además, éstos tienen numerosas y variadas dificultades para concebir y manejar la escritura como herramienta de aprendizaje y de socialización disciplinar (Carlino, 2004; Sabaj, 2009; Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia, 2005). En este contexto, la necesidad de promover la alfabetización académica *-academic literacy-* de los estudiantes universitarios viene siendo argumentada tanto desde perspectivas lingüísticas, como pragmáticas, educativas o psicológicas, entre otras (Carlino, 2005; Castelló, 2008a; Donahue, 2002; Lea y Stierer, 2000; Russell, 1997).

De modo general, desde todas estas perspectivas se comparte la necesidad de que los estudiantes se conviertan en miembros letrados de una determinada comunidad científica, lo que implica conocer y dominar el uso de unas determinadas reglas y convenciones, además de comunicarse y producir conocimiento en el marco de los que dichas convenciones permiten. Aprender una materia tiene que ver con el dominio de los recursos discursivos de cada disciplina y saber usar estos recursos es lo

que permite que el estudiante gradualmente se erija como miembro de una determinada comunidad (Bazerman, 2004; Bazerman et al., 2005; Sabaj, 2009).

En los últimos años, han sido abundantes las propuestas diseñadas para promover esta alfabetización en diferentes contextos universitarios (Cassany, López y Martí, 2000; Moyano, 2004; Squillari, Bono y Rinaudo, 2003; Vásquez, 2005; entre otros), sin embargo, han sido muy pocos los trabajos que se han centrado en la enseñanza de un género específico como el artículo científico o el informe de investigación (Bazerman, Keranen y Encinas, 2012; Castelló, González y Iñesta, 2010; Castelló y Iñesta, 2012; Castelló, Iñesta y Monereo, 2009; Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa, y Martínez-Fernández, 2012; Lonka, 2003). Éste es precisamente el género del que nos ocupamos en este estudio, en el contexto de la escritura del trabajo de final de grado en los estudios de psicología. En el marco de la renovación curricular y metodológica que supone para la universidad española el proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, la mayoría de los nuevos títulos de grado contemplan la escritura de un texto, comúnmente denominado Trabajo de Final de Grado, cuyas características se asemejan notablemente a las del género académico-científico ya sea en su modalidad de artículo de investigación o de monografía de investigación (Mateo et al., 2009). Probablemente por la especificidad de sus características, que le erigen tanto en vehículo de comunicación especializada como de construcción de saberes, el aprendizaje de este género textual es extremadamente complejo y su enseñanza poco frecuente (Castelló et al., 2012; Sabaj, 2009). La investigación sobre las características que definen a este género discursivo ha puesto de manifiesto que para que se produzca este aprendizaje hay que atender a tres dimensiones definitorias del mismo: a) la estructura y organización de la información, b) la necesidad de dominar los recursos discursivos que permiten a los autores posicionarse en el texto y delimitar su identidad y c) la necesidad de manejar recursos intertextuales que permiten dialogar y discutir con otros autores además de incorporar parte de su discurso y de sus trabajos en el propio.

Además, los estudios que se ocupan de la enseñanza de la escritura han demostrado ampliamente la importancia del conocimiento del proceso de escritura, así como de los procesos de planificación y especialmente de revisión a la hora de escribir textos complejos de mayor calidad. Precisamente, en contextos de educación superior, la revisión colaborativa o entre pares se ha revelado como una de las mejores formas de promover procesos de revisión de alto nivel que, en último término, inciden no sólo en la calidad final de los textos que escriben los estudiantes, sino en la posibilidad de profundizar y adquirir más conocimientos sobre el tema del que se escribe (Castelló et al. 2012; Castelló, González y Iñesta, 2010; VENABLES y SUMMIT, 2003). Ésta es también la pretensión de nuestro estudio: promover la revisión entre pares como una forma de incidir en la calidad de los textos y en el conocimiento de los estudiantes sobre las características del proyecto de grado.

La investigación sobre escritura ha proporcionado variadas evidencias acerca de algunas de las bondades de la revisión entre iguales en diferentes contextos. En primer lugar, la revisión conjunta conlleva un mayor número de análisis y transformaciones del texto que los que se ponen en marcha en situaciones de revisión individual tanto en estudiantes de primaria como de secundaria o universidad (Allal, 2000; Lindblom-

Ylänne, Pihlajamäki y Kotkas, 2006). En segundo lugar, tanto en estudiantes de grado como de postgrado o doctorado, la revisión en parejas incrementa la conciencia sobre el proceso de escritura y consiguientemente incide en la regulación del proceso de composición (Lonka, 2003; Castelló, 2008b; Castelló, Gonzalez y Iñesta 2010). En tercer lugar, en todos los contextos la interacción entre iguales facilita el ajuste a la audiencia y, en último término, la consideración de la escritura como una actividad interactiva y dialógica (Berg, 1999; Castelló y Iñesta, 2012; Hui-Tzu, 2006; Nystrand, 1989; Nelson y Schunnn, 2009; Prior, 2006, entre otros).

Sin embargo, no todas las situaciones de revisión entre iguales resultan igualmente útiles cuando se trata de evaluar su impacto en la mejora de la calidad de los textos y los resultados de la investigación no son unánimes al respecto (Cho y Schunn, 2007; Gibbs y Simpson, 2004; Gielen, Peeters, Dochy, Onghena, y Struyven, 2010; Topping, 2010). Así, algunos estudios señalan la necesidad de tener en cuenta la calidad de las ayudas o retroalimentaciones (Liang, 2010), además de la formación previa de los estudiantes revisores (Hui-Tzu, 2006). También los aspectos sociales parecen relevantes a la hora de explicar los resultados negativos de algunos estudios en los que la revisión entre iguales no implicó una mejora de la calidad de los textos. En este sentido, Freedman (1992) pone de manifiesto cómo en algunas ocasiones los alumnos evitan realizar evaluaciones negativas, ya sea porque no quieren asumir el rol de profesores o simplemente por las connotaciones socialmente negativas que este hecho conlleva. También, Yarrow y Topping (2001) muestra que hay que planificar la composición de los grupos o las parejas para que la interacción realmente ayude al aprendizaje.

En conjunto, los resultados contradictorios de la investigación sobre revisión entre iguales parecen estar relacionados con una insuficiente atención al impacto diferencial que pueden tener en los textos variables específicas vinculadas a las características de la revisión que se lleva a cabo (Topping, 2010), de lo que se deduce la necesidad de dedicar mayores esfuerzos al estudio del tipo de comentarios que ofrezcan los compañeros, a su formación como revisores y especialmente al análisis y la categorización de las diferentes tipologías de ayudas que ofrecen los iguales. Esto es lo que nos proponemos en nuestra investigación, cuya finalidad consiste en analizar el impacto de la revisión colaborativa en la escritura del proyecto de grado que los estudiantes de psicología realizan al finalizar sus estudios. Para conseguirlo nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Describir y analizar el tipo y la cantidad de sugerencias de cambios propuestas por los compañeros y por los profesores en las diferentes revisiones de los textos.
2. Analizar la aceptación de dichas sugerencias de cambios en las revisiones que los estudiantes hicieron de sus textos para cada tipo de sugerencias y en su totalidad.
3. Valorar si mejora la calidad de los textos realizados por los estudiantes.

## **Enseñando a escribir el proyecto de grado: descripción de la intervención**

### **El contexto de la intervención**

El contexto de intervención se ubica en el denominado espacio de seminario de cuarto curso del grado de Psicología de la Universidad Ramon Llull. El espacio de seminario lo constituyen grupos de 12 a 15 estudiantes y un profesor que se reúnen dos veces por semana en sesiones de 2 horas, con el objetivo de guiar el desarrollo del trabajo de final de Grado, a partir de la implantación de los nuevos planes de estudio ajustados a la normativa del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La organización del seminario es de un curso académico con actividades diversas en cada semestre. En el primer semestre, las ayudas se dirigen a la selección de lecturas para el marco teórico, la definición del diseño de la investigación y la planificación de su puesta en práctica. En el segundo semestre, los estudiantes llevan a cabo la recogida y el análisis de datos junto con la escritura del trabajo. Existen dos tipos de proyectos de grado, el de intervención y el de investigación. Los estudiantes escogen el que resulta más adecuado en función de sus preferencias. El primero acostumbra a estar estrechamente vinculado al trabajo realizado en las prácticas finales y consiste en el diseño, descripción y evaluación de una intervención en el ámbito psicológico que el estudiante haya llevado a cabo. El segundo consiste en el diseño y desarrollo de un trabajo de investigación empírico. En ambos casos, el producto final es el de un artículo científico –de investigación o de intervención- cuya escritura resulta altamente problemática para los estudiantes. Estos problemas de escritura básicamente tienen que ver con las dificultades de los estudiantes para establecer una posición clara a lo largo del texto de forma argumentada utilizando de forma ajustada los recursos discursivos y las convenciones propias de los textos científicos en psicología. Por este motivo, diseñamos una intervención para ayudar a los estudiantes a hacer visible su voz en el texto ajustándose a los requisitos de la escritura científica en psicología y, en definitiva, a mejorar la calidad de su escritura académica.

### **Descripción de la intervención en escritura**

La intervención fue diseñada siguiendo el modelo desarrollado por Castelló (2008a) para la enseñanza de la escritura, inspirado a su vez en varios trabajos previos desarrollados en ocasiones en otros niveles educativos (Camps 2003a; 2003b; Lea y Stierer, 2000). Este modelo atiende a tres momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, estrechamente relacionados, que conllevan actividades diferenciadas y que detallamos a continuación.

#### **Antes de la escritura:**

A lo largo del primer semestre, los estudiantes desarrollaron actividades que implicaban *leer para escribir y hablar sobre la escritura* (Castelló, 2002). La finalidad de estas actividades era explicar, compartir y discutir las características del género textual (artículo científico en psicología). Para ello, se proporcionó un dossier con

explicaciones y ejemplos específicos de las características propias de este género, organizado en tres grandes bloques (Castelló, Corcelles, Lñesta, Bañales y Vega, 2011):

- a) Los recursos discursivos que sirven al autor de un texto científico para posicionarse y hacer visible su voz -a partir de matizadores, potenciadores, valoraciones o expresiones de autoreferencia- e implicar al lector - utilizando la primera persona del plural, haciendo comentarios o aclaraciones, así como recurriendo al conocimiento compartido, ofreciendo guías o planteando preguntas-. Éstos son los que Hyland, (2002; 2005) considera como los recursos propios de la modalización del discurso científico.
- b) La utilización de las citas como herramientas intertextuales y dialógicas - diferenciando entre el uso de citas directas, indirectas, integradas o no integradas- (Swales, 1990; Teberosky, 2007).
- c) La organización y estructura de la información del artículo científico en distintas secciones -introducción, método, resultados y discusión- (Swales, 1990, 2004).

Para entender el impacto de estas características en los textos y en el lector, se leyeron y analizaron de forma compartida artículos y textos previamente escritos por los estudiantes, buscando en ellos ejemplos del uso de determinados recursos discursivos y discutiendo su función en el texto, es decir, cómo los autores los utilizaban para hacer visible su voz, cómo citaban y cómo estructuraban el artículo.

En base a la discusión y el análisis de estos textos se consensuó una guía para ayudar a los estudiantes a tener presentes los aspectos mencionados al escribir sus textos.

### **Durante la escritura**

En el segundo semestre, los estudiantes empezaron a escribir sus textos con la ayuda de la guía de escritura para regular su proceso escrito y ajustarse a las características del género. Se planificaron tres entregas del texto escrito: una inicial al finalizar el primer mes de trabajo (en la que se esperaba que estuviera escrito, como mínimo, el apartado de la introducción del artículo), una intermedia al finalizar el segundo mes (con el artículo casi completo, o, al menos, con la introducción, método, resultado y conclusión) y una final al tercer mes de trabajo (con el artículo ya terminado en su versión final). Después de la primera y segunda entrega los estudiantes, organizados en 16 parejas y un trío, tenían que revisar el texto de su compañero, haciendo uso de la revisión por pares como mecanismo de ayuda entre iguales para la regulación de la escritura. Para ello, se explicaron las características del método de revisión por pares, los profesores constituyeron las parejas de revisión a partir de criterios de afinidad temática y rendimiento similar y se dedicó una sesión al inicio del semestre a formar a los estudiantes en la tipología de sugerencias que podían proporcionar a sus compañeros. En el caso del trío, para favorecer la interdependencia entre los estudiantes, se organizó evitando que hubiera una relación recíproca entre el texto que cada alumno revisaba y el revisor del texto del alumno, es decir, el alumno 1 revisó al alumno 2, el 2 al 3 y el 3 al 1.

Después de cada entrega, las parejas de estudiantes se ofrecían de manera recíproca sugerencias de cambio respecto al texto escrito a partir de comentarios que insertaban en el texto usando el programa informático de revisión *Word* y que discutían en las sesiones de seminario. Por otra parte, el profesor también realizaba sus comentarios sobre el texto en las dos entregas que además podían complementarse con tutorías individuales.

### **Después de la escritura**

Una vez recibidas las sugerencias del compañero y del profesor, los estudiantes revisaban sus textos y los modificaban según su criterio y estas revisiones se incorporaban a la siguiente entrega del texto.

## **Método**

### **Participantes**

La muestra analizada en este estudio estaba compuesta por 35 estudiantes (71,4% mujeres y 28,6% hombres) agrupados en 8 seminarios con 8 profesores. Los estudiantes se organizaron en 16 parejas y un trío. La selección se realizó entre todos los estudiantes que cursaban seminario de cuarto curso de la Facultad de Psicología (n=89) y los criterios para llevarla a cabo fueron los siguientes: estudiantes que hubieran escogido realizar el proyecto de investigación, que sus profesores aceptaran participar en el proyecto y que además hubiesen asistido a todas las sesiones y cumplido con todas las entregas y revisiones del texto.

### **Procedimiento de recogida de datos**

Se utilizó un diseño longitudinal ex-post facto de grupo único con medidas repetidas en el que la variable dependiente fue la calidad del texto y las variables independientes la revisión entre iguales y la del profesor.

Se recogieron las versiones electrónicas de los textos elaborados por los alumnos y los comentarios realizados por los compañeros y por el profesor, que los estudiantes colgaban en la plataforma virtual de la Universidad, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica que se analizaron dos versiones de los textos elaborados por los alumnos correspondientes a la primera y última entrega (inicial y final) y los comentarios realizados por los compañeros y profesores en la primera y segunda entrega (no se realizaron comentarios en la tercera ya que representaba el texto final).

### **Procedimiento de análisis de los datos**

Teniendo en cuenta las características del género del artículo científico (Iñesta, 2009; Swales, 1990, 2004) y la propuesta para su análisis que realizamos en estudios anteriores (Castelló et al., 2011), diseñamos una rúbrica (ver Anexo 1) que constaba de

varios criterios de evaluación agrupados en las dimensiones que se detallan a continuación:

- a) *Estructura del género discursivo*: Valoramos el grado en que el texto se organizaba en distintas secciones -introducción, método, resultados y discusión / conclusiones - siguiendo la estructura propia de un artículo científico. A continuación, se detallan los criterios de evaluación para cada una de estas secciones:
  - a.1) *Título*: Los criterios se referían al grado en que se presentaba un título claro y atractivo que sintetizara el tema o variables principales del estudio dentro de una extensión adecuada (máximo 2 frases).
  - a.2) *Resumen*: Evaluamos el grado en que se presentaba de manera clara y concisa una síntesis del contenido del estudio en términos de objetivos, participantes, método, resultado y conclusiones sin utilizar más de 250 palabras.
  - a.3) *Introducción*: En este caso, los criterios se referían al grado en que la estructura de la introducción estaba organizada siguiendo los 3 movimientos de Swales, (1990, 2004), para progresar en la argumentación y explicación del contenido siguiendo el género discursivo propio del artículo científico. Dichos movimientos hacen referencia a: 1) "Establecer un territorio": el autor debería mostrar la relevancia del ámbito de investigación haciendo referencia a los autores previos y a las generalizaciones más relevantes sobre el tema objeto de estudio; 2) "Establecer un nicho": el autor debería situar su estudio en el ámbito de investigación presentado anteriormente, revisando los estudios previos e identificando el "vacío" en la investigación previa; 3) Por último, "Ocupar el nicho": el autor debería mostrar claramente cuáles son los propósitos, objetivos, preguntas de investigación y/o hipótesis del estudio para mostrar al lector cómo éste ocupará el vacío en el ámbito de la investigación previa.
  - a.4) *Método*: Tuvimos en cuenta el grado en que se describía claramente la muestra, los materiales e instrumentos de recogida de datos y el procedimiento utilizado en el estudio.
  - a.5) *Resultados*: Los criterios se referían al grado en que en el texto se presentaban claramente los resultados de acuerdo a las preguntas u objetivos del estudio.
  - a.6) *Discusión y conclusiones*: Evaluamos el grado en que se presentaban claramente las implicaciones de los resultados obtenidos con respecto a los objetivos y/o hipótesis del estudio, señalando las semejanzas y diferencias en relación a otros estudios, las limitaciones y los aspectos para futuras investigaciones.
- b) *Coherencia*: Los criterios se referían al grado en que las ideas se organizaban evidenciando un eje organizador de la información.
- c) *Cohesión*: Valoramos el uso de conectores adecuados (no repetitivos) para facilitar el enlace de los párrafos y la progresión lógica de la información.
- d) *Uso de los recursos discursivos para manifestar el posicionamiento del autor (modalización)*: Los criterios se referían a la presencia de recursos discursivos como: matizadores y potenciadores, valoraciones de las afirmaciones y



elementos de autoreferencia que permitieran de manera clara manifestar la voz del autor (Hyland, 2002; 2005).

- e) *Uso de los recursos discursivos para implicar al lector (modalización)*: Evaluamos el grado en que se manifestaba la presencia de recursos discursivos para implicar al lector como: el uso de la primera persona del plural, la realización de comentarios, aclaraciones y preguntas, el ofrecimiento de guías al lector y las referencias al conocimiento compartido (Hyland, 2002; 2005).
- f) *Intertextualidad*: Valoramos la utilización de citas indirectas (integradas y no integradas) y directas de manera correcta y equilibrada a lo largo del texto (Swales, 1990; Teberosky, 2007).
- g) *Aspectos formales*: Los criterios se referían al grado en que los textos presentaban problemas a nivel de gramática, ortografía y puntuación.

Cada dimensión se evaluó con una escala Likert del 1 al 5 (valores de menor a mayor puntuación) de acuerdo a los criterios de evaluación especificados anteriormente y en la rúbrica (ver Anexo 1). Estos criterios se revisaron utilizando textos similares a los del estudio y se efectuaron diversos ajustes a los descriptores hasta alcanzar el consenso.

Una vez consensuados los criterios de evaluación de cada dimensión por los investigadores (autores del presente artículo), tres jueces – dos autores del artículo y un estudiante de doctorado implicado en el proyecto y entrenado previamente-, analizaron conjuntamente la calidad del 30% de los textos totales, llegando a un acuerdo del 97%. Los casos dudosos fueron discutidos hasta llegar a un consenso en la valoración. Posteriormente, se procedió de manera independiente al análisis de la totalidad de los textos restantes.

En cuanto al análisis de la cantidad y tipos de sugerencias de cambio realizados tanto por los compañeros como por los profesores, en primer lugar, se analizaron todos los comentarios y, después de discutir el tipo de cambio que promovían se realizaron las categorías. Éstas fueron agrupadas en tres dimensiones consensuadas siguiendo el procedimiento de la *grounded theory*. Las tres dimensiones establecidas son las siguientes:

- a) *Comentarios que se refieren a la falta de coherencia y cohesión del texto*: En esta dimensión incluimos las categorías que hacían referencia a la coherencia (añadir información relevante o eliminar información irrelevante, estructurar la información siguiendo un orden lógico), y a la cohesión (conectar diferentes frases, evitar repeticiones de palabras, utilizar conectores lógicos, cambiar el orden de la información, elaborar o clarificar frases confusas y clarificar los objetivos).
- b) *Comentarios que se refieren a la voz e implicación al lector (modalización)*: En esta dimensión incluimos las categorías que hacían referencia a la utilización de recursos para posicionarse y hacer visible la voz del autor en el texto (justificar el propio punto de vista -con citas y/o argumentos-, utilizar enfatizadores, maticadores o marcadores de actitud), y a las que referían a la

implicación al lector (metacomentarios de guía al lector, autoreferencia, preguntas al lector o referencias al conocimiento compartido).

- c) *Comentarios que se refieren a aspectos formales del texto*: En esta dimensión incluimos categorías que hacían referencia a la tipografía y al estilo (eliminar un espacio, poner negrita, poner cursiva, tipo de letra, sangría, errores de letras, etc.), a la gramática y sintaxis (concordancia de género y número, orden de las palabras, etc.), a la ortografía y puntuación (normas ortográficas, acentos, comas, puntos, paréntesis, etc.) y, por último, a la revisión formal de citas (incumplimiento de la normativa APA).

Posteriormente, tres jueces – dos autores del presente artículo más un estudiante de doctorado implicado en el proyecto- analizaron de nuevo los comentarios tratando de adscribirlos a las tres dimensiones establecidas. En este caso, la ratio de acuerdo llegó al 98%. Los pocos casos en los que persistían dudas fueron discutidos por todo el equipo hasta que se obtuvo un acuerdo en la adscripción a una determinada categoría.

## Resultados

Hemos organizado la presentación de los resultados en función de su respuesta a cada uno de los objetivos planteados en el estudio.

En relación con el primer objetivo, en la Tabla n. 1 mostramos una síntesis del tipo y la cantidad de sugerencias de cambios efectuadas por estudiantes y profesores en la primera y segunda revisiones del texto.

Tipo de sugerencia	Revisión 1		Revisión 2		Total	
	Compañero	Profesor	Compañero	Profesor	Compañero	Profesor
Cohesión y Coherencia	285 (29,6%)	82 (58,2%)	203 (28,1%)	78 (63,9%)	488 (29%)	160 (60,8%)
Voz e implicación al lector	106 (11%)	15 (10,6%)	52 (7,2%)	26 (21,3%)	158 (9,4%)	41 (15,6%)
Aspectos Formales	572 (59,4%)	44 (31,2%)	467 (64,7%)	18 (14,8%)	1039 (61,6%)	62 (23,6%)
Total	963	141	722	122	1685	263

Fuente: elaboración propia

**Tabla n. 1.** Tipo y cantidad de sugerencias de cambios efectuadas por los compañeros y por los profesores

Como podemos observar, los compañeros sugieren más cambios que los profesores en ambas revisiones y en todas las categorías (cohesión y coherencia; voz e implicación al lector y en los aspectos formales). Tanto en el caso de los compañeros como en el de los profesores, el menor número de sugerencias se refieren a la utilización de recursos para posicionarse y hacer visible la voz del autor en el texto y para implicar al lector, mientras que las sugerencias relativas a cambios formales son las más frecuentes en las revisiones de los compañeros (tanto en la primera como en la segunda revisión). En cambio, en las revisiones de los profesores, se hace más hincapié

en las cuestiones referidas a la cohesión y coherencia, tanto en la primera como en la segunda revisión.

Esta diferencia en el tipo y cantidad de sugerencias, tal y como se observa en la tabla n. 2, es significativa en ambas revisiones tanto para las revisiones entre compañeros ( $t(35) = 6.83, p < .001$ ) como para las revisiones de los profesores ( $t(35) = 6.16, p < .001$ ).

Media de sugerencias de cambios que recibe cada estudiante por parte del compañero (n=35)				
	Media	Desviación estándar	t	p
Revisión 1	27.51	20.32	6.83	.000***
Revisión 2	20.62	16.45		
Media de sugerencias de cambios que recibe cada estudiante por parte del profesores (n=35)				
Revisión 1	4.02	4.52	6.16	.000***
Revisión 2	3.48	2.67		

Fuente: elaboración propia

**Tabla n. 2.** Significación respecto a la cantidad de sugerencias de cambios realizadas por los compañeros y profesores entre la primera y la segunda versión.

**Nota:** \*\*\*valores significativos  $p < .001$

El análisis cualitativo de la tipología de comentarios y sugerencias de cambios pone de manifiesto que los compañeros son más específicos y concretos en la formulación de sus apreciaciones lo que explicaría la mayor cantidad de sugerencias. Así, en el caso de los comentarios relativos a la necesidad de mejorar la coherencia y cohesión del texto, los estudiantes detectaron principalmente dificultades referidas a la necesidad de ampliar o sintetizar el contenido y a la falta de claridad en frases confusas, tal como ilustran los siguientes ejemplos:

*“Podrías poner algún ejemplo de esto, de algún profesional que no lo comparta; y ya que citas el DSM-IV, poner las características diagnósticas basadas en el mismo y complementarlas con la definición que pones a continuación” (S 25)*

*“Para mi gusto, también podrías comentar otros trabajos que hayan estudiado algo similar (tal y como lo hiciste en la introducción) que corroboren también tus hipótesis”(S 26)*

*“Creo que se tendría que arreglar esta frase, me parece que no queda claro a qué conduce” (S 14)*

En el caso de los profesores, los comentarios relativos a ésta dimensión fueron menos concretos y muchos de ellos se realizaron en formato de pregunta requiriendo de justificación. Aquellos más frecuentes hicieron referencia a dificultades vinculadas a la elaboración y estructuración lógica de la información, a la utilización de los

conectores y a la clarificación de objetivos, tal y como se muestra en los siguientes ejemplos:

*“Hace falta explicitar más el nicho” (P3)*

*“El texto está desorganizado, hace falta más orden y estructura. El primer párrafo se podría enlazar con el tercero, algunas ideas se repiten, hace falta sintetizar. Esto sólo se puede hacer definiendo claramente el objetivo y pensando en la estructura en función de este objetivo” (P6)*

*“¿Por qué pones la definición del TDAH aquí? Queda poco cohesionado con el texto. Pasa lo mismo con “HHSS”, mejor realizar una introducción que relacione los dos temas” (P1)*

*“Hace falta definir el objetivo específico i el vacío o problema al que se quiere responder antes de decidir cómo se organizará la información”*

En el caso de los comentarios relativos a la voz e implicación al lector (modalización), si bien los que refieren a manifestar la voz del autor fueron muy escasos tanto en el caso de los estudiantes como en los profesores, los que realizaron los compañeros, en casi todos los casos, se relacionaron con recursos destinados a implicar al lector, tal como ilustran los siguientes ejemplos:

*“¿Lo pones en cursiva para vincular al lector con la pregunta de después (eficacia terapia - eficacia supervisiones) o para qué?” (S 15)*

*“Está bien que hagas pensar/reflexionar un poco al lector sobre el tema con una pregunta.” (S 22)*

*“En este párrafo, para reconducir el tema de la depresión, que es lo que nos interesa, añade algo como: “Volviendo al tema de la... bla, bla, bla” para que así vayas situando al lector. ¡Piensa-lo!” (S 25)*

En cambio, en el caso de los profesores, además de estos comentarios para implicar al lector, se observaron comentarios referidos a las dificultades para mostrar el posicionamiento del autor y para justificar sus ideas mediante citas o argumentos, como podemos ver en los siguientes ejemplos:

*“Faltaría una redacción introductoria en el apartado de resultados para guiar al lector.” (P2)*

*“Si añades unos párrafos-guía (por ejemplo: -Hemos organizado en función de...- o -En primer lugar revisaremos... después presentaremos... y finalmente...- será mucho más fácil seguir la voz del autor y entender la estructura del texto.” (P4)*

*“-En opinión del autor...- No, mejor poner -Consideramos...- “(P5)*

*“Se trata de una escritura aún elaborativa: mucho resumen y poca voz del autor.”(P1)*

*“Podrías argumentar mejor esta idea y poner una cita para dar fuerza a tu posicionamiento.” (P3)*

Por último, respecto a los comentarios relativos a los aspectos formales, los estudiantes detectaron mayoritariamente errores en la ortografía y la puntuación así como incumplimientos de la normativa APA en relación a la citación, tal y como muestran los siguientes ejemplos:

*“Pienso que se tendría que quitar esta coma.” (S13)*

*“Reemplaza el “sobretudo” por el “más común”. Quita el punto y pone coma y la “p” de mayúscula a minúscula.” (S29)*

*“Tendrás que poner la bibliografía en orden alfabético según normativa APA.” (S35)*

*“Al citar a un autor, no hace falta poner el nombre; solo apellido y año “Subirats (2004).” (S30)*

En el caso de los profesores, los comentarios más frecuentes respecto a esta categoría, también hicieron referencia a los mismos aspectos: errores en la aplicación de la normativa APA (en la primera versión de los textos), ortográficos y de puntuación:

*“Tienes que revisar la normativa APA en las referencias, especialmente la de las revistas. Se pone “Referencias bibliográficas” y no “bibliografía”.” (P3)*

*“Normativa APA: En cursiva ponemos el volumen pero no el número de la revista.” (P2)*

*“Numerar las tablas y citarlas en el texto dentro del apartado de resultados.” (P7)*

*“Vigilar el tema de la ortografía y la puntuación” (P8)*

En relación al segundo objetivo, relacionado con el análisis de la aceptación de las sugerencias de cambios, en la Tabla n. 3, podemos observar, en términos generales, los porcentajes de las aceptaciones tanto en la primera revisión como en la segunda revisión entre compañeros y el profesor.

<b>Total de sugerencias recibidas y total de aceptadas Revisión 1</b>			
Compañeros		Profesor	
Total de recibidas	Total de aceptadas	Total de recibidas	Total de aceptadas
963	698 (72,48%)	141	98 (69,5%)
<b>Total de sugerencias recibidas y total de aceptadas Revisión 2</b>			
Compañeros		Profesor	
Total de recibidas	Total de aceptadas	Total de recibidas	Total de aceptadas
722	473 (65,5 %)	122	52 (42,6%)
<b>Total de sugerencias recibidas y total de aceptadas entre las dos revisiones</b>			
1685	1171 (69,4%)	263	150 (57 %)

Fuente: elaboración propia

**Tabla n.3.** Número total de sugerencias recibidas y aceptadas de los compañeros y profesores

El porcentaje de aceptación de las sugerencias de los compañeros fue, en todos los casos, más elevado que las del profesor. En referencia a las sugerencias aceptadas del profesor podemos observar una tendencia a una menor aceptación de las sugerencias de cambio en la segunda revisión (42,6%) respecto a la primera revisión (69,5%).

Respecto al impacto de las sugerencias de cambio aceptadas para cada dimensión de análisis, la Tabla n. 4 recoge los porcentajes, medias y desviaciones

estándar para la primera y segunda revisión de los textos, tanto de los compañeros como del profesor.

Sugerencias aceptadas Revisión 1						
	Compañeros (n = 698)			Profesores (n = 98)		
	Porcentaje	Media	DS <sup>1</sup>	Porcentaje	Media	DS <sup>1</sup>
Cohesión y Coherencia	189 (27%)	65.62	30.36	51 (52%)	54.60	38.15
Voz e implicación al lector	82 (11,8%)	59.26	42.48	7 (7,2%)	42.30	49.35
Aspectos Formales	427 (61,2%)	77.38	26.01	40 (40,8%)	96.43	6.79

  

Sugerencias aceptadas Revisión 2						
	Compañeros (n = 473)			Profesores (n = 52)		
	Porcentajes	Media	DS <sup>1</sup>	Porcentajes	Media	DS <sup>1</sup>
Cohesión y Coherencia	113 (23,9%)	52.97	34.75	34 (65,4%)	42.37	35.22
Voz e implicación al lector	27 (5,7%)	41.02	41.86	11 (21,1%)	38.59	44.46
Aspectos Formales	333 (70,4%)	63.50	30.99	7 (13,5%)	32.14	46.43

Fuente: elaboración propia

**Tabla n. 4.** Descripción de la cantidad de sugerencias aceptadas de tutores y compañeros en la primera y segunda revisión

**Nota:** 1= Desviación estándar

Así pues, en la primera revisión, del total de sugerencias aceptadas de los compañeros (n=698) se incorporaron con mayor frecuencia las referidas a los aspectos formales (61.2%), y en menor porcentaje a la coherencia y cohesión (27%) y a la voz e implicación al lector (5,7%). En cambio, del total de sugerencias aceptadas por parte de los profesores (n=98), las que se incorporaron con mayor frecuencia fueron las relativas a la cohesión y coherencia (52%), en segundo lugar, las que referían a los aspectos formales (40.8%) y por último, a la voz e implicación al lector (7,2%).

Además, la aceptación del tipo de sugerencias en la segunda revisión fue similar a la primera. En el caso de los compañeros (n=473), los aspectos formales fueron las sugerencias que se aceptaron en mayor porcentaje (70.4%), seguido de los aspectos relacionados con la cohesión y la coherencia (23.9%), y, en tercer lugar de los relacionados con la voz e implicación al lector (5.7%). Respecto a las sugerencias aceptadas del profesor (n=52), se incorporaron mayoritariamente los aspectos de cohesión y coherencia (65.4%) y en menor medida los que tenían que ver con la voz e implicación del lector (21.1%) y aspectos formales (13.5%).

Con la finalidad de analizar si los cambios entre la primera y la segunda revisión eran significativos, comparamos las medias de cada una de las dimensiones de análisis (*t* test de medidas repetidas). Como se observa en la Tabla n. 5, respecto a la aceptación de las sugerencias de los compañeros, existen diferencias significativas entre la primera revisión y la segunda respecto a la cohesión y coherencia (*t* (29) = -

2.096;  $p = .045$ ). Estas diferencias indican que se incorporaron menos sugerencias en la segunda revisión, dado que la media de aceptaciones en la segunda revisión fue inferior a la de la primera (ver Tabla n. 4). En las otras dimensiones de análisis -voz e implicación al lector y aspectos formales-, no existen diferencias significativas en los cambios entre la primera y segunda versión.

Respecto a los profesores, existen diferencias significativas en los cambios relativos a aspectos formales ( $t(4) = -9.196$ ;  $p = .001$ ). En este caso, la media de aceptación de sugerencias fue inferior en la segunda revisión (ver Tabla n. 4), es decir en la segunda revisión se incorporaron menos sugerencias sobre los aspectos formales. En las otras dimensiones de análisis -cohesión y coherencia y voz e implicación al lector- no existen diferencias significativas.

	t	gl	p
Cohesión y coherencia. Revisión 1: compañeros			
Cohesión y coherencia. Revisión 2: compañeros	-2.096	29	.045*
Voz e implicación del lector. Revisión 1: compañeros			
Voz e implicación del lector. Revisión 2: compañeros	-1.183	9	.267
Aspectos formales. Revisión 1: compañeros			
Aspectos formales. Revisión 2: compañeros	-1.916	31	.065
Cohesión y coherencia. Revisión 1: profesor			
Cohesión y coherencia. Revisión 2: profesor	-.961	25	.346
Voz e implicación del lector. Revisión 1: profesor			
Voz e implicación del lector. Revisión 2: profesor	-.709	9	.496
Aspectos formales. Revisión 1: profesor			
Aspectos formales. Revisión 2: profesor	-9.196	4	.001***

Fuente: elaboración propia

**Tabla n. 5.** Prueba t de medidas repetidas: cambios aceptados en la revisión 1 y 2 entre compañeros y profesor

**Nota:** \*valores significativos  $p < .05$ ; \*\*\*valores significativos  $p < .001$ .

Finalmente, respecto al tercer objetivo del estudio, se agruparon los resultados de las diferentes dimensiones contenidas en la rúbrica (ver anexo 1) dada su alta correlación, obteniendo una medida global de calidad. Los resultados de la calidad global de los textos (con un valor máximo de 5) indican que los textos finales fueron significativamente mejores que los iniciales ( $t(35) = 6.88$ ;  $p < .001$ ) (ver Tabla n. 6).

Texto inicial (versión 1)		Texto final (versión 2)		t	p
N=35		N=35			
M	DS	M	DS		
2.46	(.86)	3.35	(.92)	6.88	.000***

Fuente: elaboración propia

**Tabla n. 6.** Prueba de muestras relacionadas respecto a la calidad de los textos en sus versiones iniciales y finales.

**Nota:** \*\*\*valores significativos  $p < .001$

El análisis detallado en función de las dimensiones de aceptación de sugerencias de cambio (coherencia y cohesión, voz e implicación del lector y aspectos formales) permite puntualizar estos resultados. La relación entre la aceptación de los cambios en los aspectos formales o los relativos a la cohesión y coherencia y la calidad de los textos no es significativa. En cambio, la aceptación e incorporación de las sugerencias respecto a la voz e implicación del lector correlacionan significativamente con la mejora en la calidad de los textos, tanto en la primera como en la segunda revisión (ver Tabla n. 7). Así pues, los aspectos relacionados con la modelización del discurso han supuesto mejoras significativas en la mejora de la calidad global de los textos finales.

	Calidad versión 1	Calidad versión 1 Voz	Calidad versión 2	Calidad versión 2 Voz
Calidad del texto en la versión 1	-----	.763***	.196	.165
Calidad del texto en la versión 1: Voz e implicación del lector		-----	.331	.440**
Calidad del texto en la versión 2			-----	.740***

Fuente: elaboración propia

**Tabla n. 7.** Correlación de la calidad de los textos entre la versión 1 y la versión 2 en función de las sugerencias de cambio aceptadas respecto a la voz e implicación del lector.

**Nota:** \*\* valor significativo  $p < .01$ ; \*\*\*valores significativos  $p < .001$ .

## Discusión y conclusiones

En el presente estudio hemos analizado una intervención para la mejora de la escritura académica en estudiantes de grado de psicología que combina la revisión colaborativa entre pares con la revisión del profesor a lo largo del proceso de escritura. Los resultados del estudio muestran que la metodología adoptada favoreció la revisión continua del texto incidiendo positivamente en la calidad de los textos finales y reafirma estudios previos que también coinciden en considerar que una mayor revisión del texto incide en la mejora de la calidad final del texto (Castelló et al., 2012; Castelló, González y Iñesta, 2010; Paulus, 1999; Venables y Summit, 2003).

Sin embargo, más allá de constatar esta mejora de los textos finales, nuestro objetivo se cifró en discernir los aspectos de la revisión que efectivamente se vinculan a la mejora de la escritura. Para ello, analizamos las características de las sugerencias ofrecidas tanto por los compañeros como los profesores, así como el grado de aceptación de las mismas por parte de los escritores.

En este sentido, un primer resultado del estudio indica que los compañeros fueron más prolijos y ofrecieron más sugerencias de cambio que los profesores. Este resultado pone de manifiesto que la implicación y el compromiso de los estudiantes en la revisión recíproca de sus textos fue elevada lo que refuerza el argumento de algunos autores (Yarrow y Topping, 2001; Topping, 2005; Topping, 2010) relativo a la importancia de considerar la revisión entre pares como un recurso que enriquece la tarea del profesor y a la vez la de los estudiantes.



No obstante, a pesar que los compañeros ofrecieron más sugerencias que los profesores, resulta relevante constatar que éstas difirieron significativamente en cuanto a su tipología. Mientras que las sugerencias de los compañeros se centraron en los aspectos formales, las de los profesores fueron preferentemente dirigidas a la mejora de la coherencia y la cohesión del texto.

También fue diferencial la aceptación de dichas sugerencias y su consiguiente impacto en la revisión y mejora de los textos. Los estudiantes aceptaron en mayor proporción las sugerencias de los compañeros cuando hacían referencia fundamentalmente a los aspectos formales del texto. En cambio, los cambios relacionados con los aspectos de coherencia y cohesión del texto, la presencia y voz del autor en el texto o los relacionados con la implicación del lector, de mucho más calado e impacto en la calidad final del texto, estuvieron mayoritariamente vinculados a la aceptación de las sugerencias de los profesores. Si bien es cierto que determinados estudios han enfatizado el mayor ajuste que en determinadas situaciones puede suponer la mediación entre iguales dado que los estudiantes comparten un marco similar de experiencia que les permite ser más directos y utilizar un lenguaje más próximo y más sensible a las dificultades del aprendiz (Good y Brophy, 1987; Vigotsky, 1995; Duran y Monereo, 2012), resulta también evidente que un mayor dominio de los recursos discursivos es relevante cuando se trata de escribir textos complejos como el proyecto final de grado. En este caso, los profesores no sólo disponían de mayor dominio de estos recursos, sino que los estudiantes probablemente les atribuían de forma clara más credibilidad y, consecuentemente, hicieron más caso de sus sugerencias, especialmente en lo relativo a aspectos relevantes.

Como ya hemos comentado, no todas las situaciones de revisión colaborativa resultan igualmente útiles ni beneficiosas. Por este motivo, diversos estudios recomiendan la formación de los estudiantes en calidad de revisores (Hui-Tzu; 2006; Liang, 2010 y Topping, 2010) algo que también tuvimos en cuenta en nuestro estudio, aunque, a la luz de los resultados, la formación realizada no permitió a los estudiantes ir mucho más allá de las cuestiones formales. Es este sentido, consideramos que en la formación inicial se debería incidir más en la reflexión sobre la tipología y la forma de sugerirse los cambios para que ésta fuera realmente un mecanismo de ayuda al proceso metalingüístico de la composición escrita. También es posible que se necesitara más tiempo del que dispusimos para que los estudiantes pudiesen incorporar todos los recursos discursivos a su repertorio de revisiones, pero también es probable que resulte más difícil de conseguir dado que ésta era la primera vez que se enfrentaban a un reto tan complejo como la escritura del proyecto de grado y que, a la vez participaban en una propuesta de revisión colaborativa. Las exigencias de la escritura de textos académico-científicos como el que tenían que elaborar estos estudiantes requiere, además del dominio de recursos discursivos propios, conocer a la comunidad de referencia para poder dialogar con sus autores, desarrollar una identidad como autores diferente de la del *estudiante que escribe* y entender el texto como un artefacto que evoluciona con la propia actividad de escritura (Prior, 2006). Estos son retos complejos que exigen que los estudiantes se enfrenten y sean capaces de resolver importantes tensiones y contradicciones que aparecen cuando les pedimos que escriban para –y desde- la comunidad profesional o científica de referencia pero

desde su condición de estudiantes y, por lo tanto, en el marco de la comunidad académica. Los resultados de algunos trabajos recientes muestran que estas contradicciones se resuelven sólo cuando se instaura un proceso continuado de reflexión que permita a los estudiantes tomar consciencia de los mismos y regular su actividad en consecuencia (Castelló y Lñesta, 2012; Castelló, Lñesta y Corcelles, 2013).

Somos conscientes de que el estudio adolece de algunas limitaciones entre las que destacan características de la muestra, que resulta particular por cuanto se inscribe en unos estudios con una larga tradición en la realización de trabajos de grado (antes tesis de licenciatura), lo que propició que los profesores estuvieran altamente sensibilizados por el tema y muy dispuestos a desarrollar una propuesta que les ayudase a enseñar a escribir este tipo de texto. Además, el trabajo se circunscribe a los estudios de psicología, lo que restringe su transferencia dadas las implicaciones disciplinares que tienen estos textos. En este sentido, durante el curso 2012-13 hemos iniciado una intervención, con premisas similares pero con las necesarias adaptaciones, en los estudios de grado de educación infantil y primaria de la misma Universidad que nos puede permitir avanzar en la contextualización a otras comunidades y disciplinas.

Por otra parte, hubiera sido conveniente tener en cuenta el análisis de la pertinencia de las sugerencias de cambio y de la aceptación diferencial de las mismas por parte de los escritores, aspectos que se tomarán en consideración para el análisis de futuras intervenciones. Esto nos permitiría conocer con más detalle el impacto de las sugerencias y revisiones en los textos finales. Finalmente, consideramos que en futuros estudios también sería interesante conocer la interacción que se desarrolla en cada pareja y de la manera en que los estudiantes adoptan los roles de revisor y escritor y los gestionan adecuadamente para comprender cuáles son las actuaciones que inciden tanto positiva como negativamente en la calidad del proceso y el producto final.

Si bien es cierto que en el ámbito internacional –fundamentalmente en los países de tradición anglosajona- la investigación sobre la escritura académica está ampliamente consolidada y su enseñanza en la educación superior está generalizada, la situación en nuestro contexto es claramente diferente. Son escasos los trabajos sobre la enseñanza de la escritura académica y su inclusión en los currículos universitarios y las propuestas existentes son todavía dispersas y poco conocidas. Esperamos con nuestro trabajo pueda contribuir a la necesaria reflexión sobre la alfabetización académica de nuestros estudiantes y de cómo cuándo y por qué llevarla a cabo.

## Referencias Bibliográficas

- Allal, L. (2000). Metacognitive regulation of writing in the classroom. En A. Camps & M. Milian (eds.) *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 145-166). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. En C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how*

*it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 309-339). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Bazerman, C., Little, J., Chavkin, T., Fouquette, D., Bethel, L. & Garufis, J. (2005). *Writing Across the Curriculum. Reference guides to rhetoric and composition*, Parlor Press and WAC Clearinghouse. Recuperado de: [http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_wac/](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/)
- Bazerman, C., Keranen, N., & Encinas, F. (2012). Facilitated immersion at a distance in second language scientific writing. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 235-248). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Blanch S., Corcelles, M., Duran, D., Dekhinet, R. & Topping, K. (2012). La escritura y corrección de textos a través de tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora en inglés y español. *Revista de Educación*. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-190.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Berg, E. C. (1999). The effect of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8, 215-241.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps, A. (2003a). Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En J. Ramos (coord.) *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido* (pp. 86-103). Sevilla. M.C.E.P.
- Camps, A. (2003b). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona. Graó.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad: cómo lo hacen en EE.UU. y por qué. *Unipluriversidad*, 2 (2), 57-67.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere Investigación*, 6 (20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere Investigación*, 8 (26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D., López, C., & Martí, J. (2000). Divulgación del discurso científico: La transformación de redes conceptuales. Hipótesis, modelo y estrategias. *Discurso y sociedad*, 2 (2), 73-103.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35 (51-52), 149-162.
- Castelló, M. (2008a). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 50, 21-29.

- Castelló, M. (2008b). From self-regulation to socially regulation of writing: Different voices in graduate students' writing. *International Journal of Psychology*, 43 (2-3), 356- 366.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G & Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica. Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 76 (44), 105-117.
- Castelló, M., González, L. & Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: El impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (247), 521-537.
- Castelló, C., & Iñesta, A. (2012). Texts as artifacts-in activity: Developing authorial identity and academic voice in writing academic research papers. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 179-200). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Castelló, M., Iñesta, A. & Corcelles, M. (2013). Ph. D. Students' Transitions Between Academic and Disciplinary Writing Regulation: Learning to Write a Research Article. *Research in the Teaching of English* (aceptado. Publicación prevista: Mayo).
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E., & Martínez-Fernández, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: Helping psychology students find their academic voice. *Higher Education*, 63 (1), 97-115.
- Castelló, M., Iñesta, A., & Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1107-1130.
- Cho, K., & Schunn, C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline. *Computers and Education*, 48, 409-426.
- Donahue, C. (2002). Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université. *Spirale*, 29, 75-99.
- Duran, D. & Monereo, C. (2012). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- Freedman, S. W. (1992). Outside-in and inside-out: Peer response groups in two ninth-grade classes. *Research in the Teaching of English*, 26 (1), 71-107.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, 20 (4), 304-315.
- Good, T., & Brophy, J. (1987). *Looking into classrooms* (4th ed). New York: Harper & Row.
- Hui-Tzu, M. (2006). The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15 (2), 118-141.

- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-1112.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7 (2), 173-192.
- Lea, M. R., & Stierer, B. (2000). *Student writing in higher education: New contexts*. Buckingham, UK: SRHE & Open University Press.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. BCN. Paidós.
- Levy, C.M. & Ransdell, S.E. (1996). *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum.
- Liang, M.Y. (2010). Using synchronous online peer response groups in EFL writing: revision-related discourse. *Language Learning & Technology*, 14 (1), 45-64.
- Lindblom-Ylänne, S., Pihlajamäki, H., & Kotkas, T. (2006). Self-, peer- and teacher-assessment of student essays. *Active Learning in Higher Education*, 7, 51-62.
- Lonka, K. (2003). Helping doctoral students to finish their thesis. En L. Bjork, G. Brauer, L. Rienecker & P.S. Jorgensen (Ed.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (pp. 113-131). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Mateo, J. (coord.) (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en el treball de final de grau en l'àmbit de les ciències socials i jurídiques*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Moyano, E.I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, 4 (4), 109-120.
- Nelson, M. & Schunn, C. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37 (4), 375-401.
- Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing, *Written Communication*, 6 (1), 66-85.
- Paulus, T. M. (1999). The Effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8 (3), 265-289.
- Prior, P. (2006). A Sociocultural theory of writing. En MacArthur, C.A., Graham, S. & Fitzgerald J. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.54-65). New York : Guilford.
- Russell, D. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication*, 14 (4), 504-554.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de artículos de investigación científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42 (69), 107-127.
- Solé, I.; Mateos, M.; Miras, M.; Martín, E.; Castells, N.; Cuevas, I. & Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), 329-347.

- Squillari, R., Bono, A. & Rinaudo, M. (2003). *La formación en valores a través de las tareas de escritura trabajando con estudiantes universitarios*. Ponencia presentada el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en Siglo XXI. Universidad Nacional de San Luis.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló, *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp.17-46). Barcelona: Crítica y fundamentos 15. Graó.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- Topping, K. (2010). Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Learning and Instruction*, 20 (4), 339–343.
- Topping, K. J., Dehkinet, R., Blanch, S., Corcelles, M., & Duran, D. (2012) Paradoxical effects of feedback in international online reciprocal peer tutoring. *Computer Education*. doi: 10.1016/j.compedu.2012.10.002
- Vásquez, G. (2005). Diseño e implementación del Centro de Escritura Académica de Postgrado 27 (CEAP), Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Recuperado de: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/10VASQUEZ.pdf>
- Venables, A. & Summit, R. (2003). Enhancing scientific essay writing using peer assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 40 (3), 281-291.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1934.
- Yarrow, F. & Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261- 282.

**Anexo 1:**

**Rúbrica de evaluación de la calidad de los textos**

DIMENSIONES	5	4	3	2	1
<b>Estructura del género: Título</b>	Presenta un título claro y atractivo que sintetiza el tema o variables principales del estudio dentro de una extensión adecuada (máximo 2 frases)	Presenta un título claro que sintetiza el tema o variables principales del estudio, pero contiene algún problema: palabras redundante, es demasiado largo...	El título sintetiza el tema o variables principales del estudio, pero es poco claro	Presenta un título confuso que carece de una síntesis del tema o variables principales del estudio, y que además tiene una extensión inadecuada de palabras y varias palabras redundantes	No contiene título
<b>Estructura del género: Resumen</b>	Presenta de manera clara y concisa una síntesis del contenido del estudio en términos de objetivos, participantes, método, resultado y conclusiones sin utilizar más de 250 palabras.	Presenta de manera clara y concisa una síntesis del contenido del estudio en términos de objetivos, participantes, método, resultado y conclusiones, pero utiliza más de 250 palabras.	Presenta de manera clara y concisa la mayoría de elementos del contenido del estudio, pero algunos son confusos o se omiten.	Presenta de manera confusa y parcial el contenido del estudio.	No contiene abstract
<b>Estructura del género: Introducción</b>	Realiza claramente los 3 movimientos en la introducción.	Realiza los 3 movimientos aunque uno de ellos puede presentarse de manera confusa o tendría que ampliarse.	Realiza sólo 2 movimientos.	Realiza sólo 1 movimiento.	No realiza ninguno de los 3 movimientos.
<b>Estructura del género: Método</b>	Describe de manera adecuada y clara la muestra, los materiales e instrumentos de recogida de datos y el procedimiento utilizado en el estudio.	Describe de manera adecuada y clara la muestra, los materiales e instrumentos de recogida de datos y el procedimiento utilizado en el estudio, pero algunos detalles son mejorables.	Describe la mayoría de apartados metodológicos de un proyecto, pero deberían ser mejorados en muchos detalles.	Describe dos apartados metodológicos del proyecto que pueden ser mejorados en muchos detalles, además carece de más de dos apartados esenciales.	El apartado no existe
<b>Estructura del género: Resultados</b>	Presenta claramente los resultados de acuerdo a las preguntas u objetivos del estudio.	Presenta claramente los resultados de acuerdo a las preguntas u objetivos del estudio, pero se observan problemas (tablas, gráficos..).	Presenta claramente los resultados de la mayoría de preguntas u objetivos del estudio, pero algunos no se corresponden o se explican de manera inadecuada.	Presenta resultados confusos, desordenados o desvinculados de las preguntas u objetivos del estudio.	No contiene el apartado.

<b>Estructura del género: Discusión y Conclusiones</b>	Presenta claramente las implicaciones de los resultados obtenidos con respecto a los objetivos y/o hipótesis del estudio, señala semejanzas y diferencias en relación a otros estudios, las limitaciones del estudio y los aspectos para futuras investigaciones	Presenta claramente las implicaciones de los resultados obtenidos con respecto a los objetivos y/o hipótesis del estudio, señala semejanzas y diferencias en relación a otros estudios, las limitaciones del estudio y los aspectos para futuras investigaciones, aunque alguno de estos aspectos es mejorable.	Presenta algunas implicaciones de los resultados obtenidos con respecto a los objetivos y/o hipótesis del estudio, pero no las contrasta en relación a otros estudios, tampoco señala las limitaciones del estudio ni los aspectos para futuras investigaciones	Presenta una discusión o conclusión desvinculada o confusa en relación a las implicaciones de los resultados obtenidos y los objetivos y/o hipótesis del estudio.	No contiene el apartado
<b>Coherencia</b>	Todas las ideas se organizan siguiendo una secuencia lógica evidenciando un eje organizador de la información.	La mayoría de las ideas se organizan siguiendo una secuencia lógica evidenciando un eje organizador de la información.	Algunas de las ideas se organizan siguiendo una secuencia lógica y es difícil evidenciar un eje organizador de la información.	Muy pocas ideas se organizan siguiendo una secuencia lógica y no se evidencia un eje organizador de la información.	Carece de un desarrollo lógico y progresivo de las ideas a lo largo de todo el texto y no es visible un eje de organización de la información.
<b>Cohesión</b>	Contiene variedad de conectores adecuados que facilitan el enlace entre los párrafos y la progresión lógica de la información	Contiene variedad de conectores adecuados que facilitan el enlace entre los párrafos y la progresión lógica de la información, pero no todos son adecuados.	Contiene pocos conectores que se usan de forma repetitiva aunque se, mantiene el enlace entre los párrafos que facilitan la progresión lógica de la información.	Contiene muy pocos conectores que se usan de forma inadecuada.	No hay conectores.
<b>Recursos discursivos para manifestar el posicionamiento del autor</b>	Utiliza recursos discursivos variados que le permiten manifestar su punto de vista de manera clara	Utiliza recursos discursivos variados que le permiten manifestar su punto de vista de manera clara, pero algunos son ocasionalmente inadecuados	Utiliza recursos discursivos que le permiten manifestar su punto de vista de manera clara, pero se utilizan frecuentemente de manera repetitiva.	Utiliza recursos discursivos de manera escasa y/o inadecuada que hacen difícil ver su punto de vista.	No utiliza recursos discursivos que le ayuden a manifestar su punto de vista
<b>Recursos discursivos para implicar al lector</b>	Utiliza recursos discursivos variados que le permiten implicar al lector de manera clara	Utiliza recursos discursivos variados que le permiten implicar al lector de manera clara, pero algunos son ocasionalmente inadecuados	Utiliza recursos discursivos que le permiten implicar al lector de manera clara, pero se utilizan frecuentemente de manera repetitiva	Utiliza recursos discursivos de manera escasa y/o inadecuada que hacen difícil ver la implicación del lector	No utiliza recursos discursivos que le ayuden a implicar al lector
<b>Intertextualidad</b>	Utiliza citas integradas y no integradas de manera correcta y equilibrada, haciendo a su vez	Utiliza citas indirectas integradas y no integradas de manera correcta, pero abusa en varias ocasiones de	Utiliza en su mayoría citas directas	Utiliza citas de manera escasa, inadecuada o repetitiva a lo largo del texto	No utiliza citas



	un uso puntual de citas directas	las citas directas			
<b>Aspectos formales</b>	El texto está exento de problemas gramaticales, ortográficos o de puntuación.	El texto tiene algunos problemas gramaticales, ortográficos o de puntuación.	El texto tiene bastantes problemas gramaticales, ortográficos o de puntuación.	El texto tiene muchos problemas gramaticales, ortográficos o de puntuación.	El texto está lleno de errores gramaticales, ortográficos o de puntuación.

Cita del artículo:

Corcelles, M.; Cano, M.; Bañales, G.; Vega, N.A. (2013). Enseñar a escribir textos científico- académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a *Academic Writing*. Vol.11 (1) Enero-Abril. pp. 79-104. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

## Acerca de las autoras y autor

---



### **Mariona Corcelles Seuba**

*Universitat Ramon Llull*

Departamento de Psicología

Mail: [Marionacs@blanquerna.url.edu](mailto:Marionacs@blanquerna.url.edu)

Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Ramon Llull y licenciada en Filosofía por la Universidad de Barcelona. Actualmente es profesora ayudante doctora de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna. Miembro del Seminario de Investigación Interuniversitario en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (SINTE [www.sinte.es](http://www.sinte.es) ). Sus áreas de investigación son el aprendizaje entre iguales, la escritura epistémica y la didáctica de la filosofía.



### **Maribel Cano Ortiz**

*Universitat Ramon Llull*

Departamento de Psicologia

Mail: [Maribelco@blanquerna.url.edu](mailto:Maribelco@blanquerna.url.edu)

Doctora en Psicología por la Universidad Ramon Llull. Máster interuniversitario en Estrategias de Aprendizaje. Licenciada en Psicología y Logopedia por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es profesora asociada de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna. Miembro del Seminario de Investigación Interuniversitario en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (SINTE [www.sinte.es](http://www.sinte.es)). Sus áreas de investigación son la escritura epistémica, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la orientación educativa.



### **Gerardo Bañales Faz**

***Universidad Autónoma de Tamaulipas***

Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades

Mail: [gbanales@uat.edu.mx](mailto:gbanales@uat.edu.mx)

Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad Ramon Llull y licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Miembro del Seminario de Investigación Interuniversitario en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (SINTE [www.sinte.es](http://www.sinte.es)). Actualmente es profesor- investigador de la Universidad de Tamaulipas (UAT). Sus áreas de investigación son los procesos de escritura de textos académicos y la enseñanza de la escritura académica en la universidad.



### **Norma Alicia Vega**

***Universidad Autónoma de Tamaulipas***

Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades

Mail: [navegalo@uat.edu.mx](mailto:navegalo@uat.edu.mx)

Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Ramon Llull y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Miembro del Seminario de Investigación Interuniversitario en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (SINTE [www.sinte.es](http://www.sinte.es)).

Actualmente es profesora- investigadora de la Universidad de Tamaulipas (UAT). Sus áreas de investigación son la comprensión de múltiples textos y la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en contextos escolares.