



**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT**

Comentarios escritos y orales en la revisión de
textos entre pares de un círculo de escritura de tesis

Written and oral comments in peer text review in a thesis writing circle

Luisa Josefina Alarcón Neve

lalarcon@uaq.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1435-5684>

Facultad de Lenguas y Letras. Universidad Autónoma de Querétaro, México
Doctora en Filología Española por la UNED, España

Karina Paola García Mejía

karina.paola.garcia@uaq.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1519-6651>

Facultad de Lenguas y Letras. Universidad Autónoma de Querétaro, México
Doctora en Lingüística por la UAQ, México

Fondo para el Desarrollo del Conocimiento de la Universidad Autónoma de Querétaro (FONDEC UAQ 2021)

RESUMEN

En las últimas décadas diversos estudios han mostrado que los grupos de escritura son valiosos espacios de acompañamiento en la formación de investigadores. Una de las razones radica en las dinámicas colaborativas que surgen en su interior como la revisión de avances de textos entre pares. En esta se construye un andamiaje cognitivo y social para los escritores noveles, como es el caso de los tesis de programas de posgrado. Para profundizar en el conocimiento de este tipo de colaboración, en el presente estudio se observan los comentarios brindados entre participantes de un círculo de escritura de tesis. El análisis se centra en las características de foco y función de los comentarios escritos en las revisiones asincrónicas de sus textos compartidos en una nube del ciberespacio; luego, se comparan con las características de los comentarios orales intercambiados en sesiones sincrónicas. Se observa si los revisores fundamentan o no sus comentarios dependiendo de la modalidad escrita u oral, o del alcance local o global de lo comentado. Los resultados muestran que solo la mitad de los comentarios escritos locales fueron fundamentados; en cambio, se fundamentó la gran mayoría de los comentarios globales tanto escritos como orales. Los comentarios escritos, independientemente de su alcance, se enfocaron en aspectos formales y estructurales, mientras que en los comentarios orales se diversificó el foco de atención. La función directiva implícita fue la más usada en todos los tipos de comentarios y en los comentarios globales también destacó la función apreciativa.

Palabras clave

Escritura de investigación, círculos de escritura de tesis, revisión entre pares.

ABSTRACT

In the last decades, different studies have shown that writing groups are valuable support spaces for researchers' training. One of the reasons lies in the collaborative dynamics between peers that arise between them, like the review of text progress, in it a cognitive and social scaffolding is built for novice writers, as is the case of postgraduate students. To learn more about this type of collaboration, in this study the comments provided by the participants of a thesis writing circle are observed. The analysis focuses on the characteristics of focus and function of written comments in an asynchronous review of shared dissertation progress in a cyber space, and then these are compared with those of oral comments exchanged in synchronous sessions. It is also observed if the reviewers justified their comments or not, depending on the kind of speech, written or oral, or the kind of scope, local or global, of the comments. Results show that only half of the local written comments were justified, but most of the global comments, written and oral, were indeed justified. Written comments, regardless of their scope, focused on formal and structural aspects, while the focus of attention was diversified in the oral comments. The implicit directive function was the most frequent in all types of comments, and in the global comments the appreciative function was also recurrent.

Keywords

Research writing, thesis writing circles, peer review.

Introducción

En la formación de investigadores dentro de estudios universitarios de posgrado se han constatado los grandes problemas que afrontan estudiantes de maestrías y doctorados en su desempeño como escritores de investigación (Álvarez y Colombo, 2021; Aitchison y Guerin, 2014; Aitchison y Lee, 2006; Carlino, 2005; Choís y Jaramillo, 2016; Luchilo, 2010). Se ha visto que, independientemente de su desenvolvimiento como estudiantes en los seminarios o cursos de posgrado, en la tarea de escritura evidencian carencia de conocimientos y falta de experiencia en este tipo de comunicación científica. Este problema se ha reconocido alrededor del mundo (Aitchison y Guerin, 2014; Boud y Lee, 2005; Paré, 2014).

En Latinoamérica trabajos como el de Carlino (2005; 2008) o el de Álvarez y Colombo (2021) atestiguan esta dificultad. La escritura de investigación implica una construcción comunicativa distinta de la que se hace a lo largo de la escolarización, donde se reporta lo leído en otros textos o se comparte una opinión. En la escritura de investigación se comunican nuevos conocimientos y enfoques sobre hallazgos científicos desde un posicionamiento crítico (Carlino, 2005; Mattson et al., 2020; Paré, 2014; Scardamalia y Bereiter, 1992). El desconocimiento por parte de docentes y coordinadores de programas de posgrado de esta diferencia entre la escritura académica y la escritura de investigación coloca a los tesisistas en una posición de desventaja obligándoles a sacar adelante una difícil tarea en solitario (Aitchison y Guerin, 2014; Carlino, 2005; Matttson et al., 2020; Oluwolé et al., 2018). Se espera de los tesisistas habilidades de escritura para las que no han sido adecuadamente enseñados (Carlino, 2005; 2008). Incluso, aunque los estudiantes cuenten con el asesoramiento de mentores para la escritura de la tesis, la revisión que estos les brindan suele ser unidireccional, con frecuencia punitiva y permeada por la distancia jerárquica entre maestro y aprendiz. La consecuencia de lo anterior es que en muchas ocasiones no se comprende lo que se señala en los comentarios sobre el texto en construcción (Guerin, 2014). De ahí que sea común que la escritura de tesis genere tal ansiedad que los estudiantes desertan, abonando a la baja tasa de titulación en los posgrados (Álvarez y Colombo, 2021; Boud y Lee, 2005; Carlino, 2008; Luchilo, 2010).

Ante esta problemática, en las últimas décadas ha habido una búsqueda de dispositivos didácticos de acompañamiento de la escritura de investigación que sean más efectivos o complementarios al trabajo académico de los posgrados. Así han emergido distintas soluciones como la implementación de cursos remediales o la apertura de talleres de escritura (Aitchison y Guerin, 2014; Álvarez y Colombo, 2021). De igual modo se han armado grupos de escritura, generalmente independientes y fuera de la estructura curricular, en los que se juntan compañeros para compartir su experiencia en la producción de textos

científicos (Aitchison y Guerin, 2014; Álvarez y Colombo, 2021; Colombo y Carlino, 2015; Colombo y Rodas, 2021). A través del seguimiento de estos grupos se ha encontrado que los círculos de escritura de tesis (CET) son espacios de gran apoyo para los escritores noveles, sobre todo por las dinámicas colaborativas que surgen entre pares, como la revisión de su propia escritura.

Los CET son contextos de producción más favorecedores gracias a la retroalimentación dialógica promovida por las relaciones horizontales entre quienes los constituyen (Aitchison y Guerin, 2014; Álvarez y Colombo, 2021; Boud y Lee, 2005; Carlino, 2005; Colombo y Álvarez, 2021; Colombo y Carlino, 2015; Guerin, 2014; Mattson et al., 2020; Oluwole et al., 2018). En estos círculos los productores de textos comparten dimensiones epistemológicas, textuales y de experiencia de vida (Aitchison y Lee, 2006; Colombo y Álvarez, 2021). Esto lleva a una convivencia más empática y sensible a las condiciones de sus pares en las que se puede construir un andamiaje cognitivo y una red de soporte social para impulsar el desarrollo de la autonomía y la voz autoral de los escritores en formación (Colombo y Álvarez, 2021). Ese desarrollo llega a ser difícil de lograr cuando el acompañamiento proviene exclusivamente de la experiencia de quien dirige la tesis, ya que se ha visto que los profesores se proyectan como expertos con autoridad para corregir y exigir cambios en el texto con comentarios que tienen el formato de órdenes y no son atenuados en la forma de comunicarse (Arancibia Gutiérrez et al., 2019).

De ahí que distintos estudios se hayan dado a la tarea de comparar los comentarios realizados por profesores y aquellos brindados por compañeros estudiantes sobre los textos de escritores en formación con el fin de valorar en qué se enfocan los pares al revisar el trabajo de sus iguales y de qué manera lo comunican (Cano et al., 2012; Corcelles et al., 2013; Guerin, 2014). Contar con esta información es sumamente necesario en la evaluación de la eficiencia de las dinámicas de colaboración dentro de los grupos de escritura.

Existen distintas propuestas de categorización y caracterización de los comentarios. Si bien el punto de partida se encuentra en trabajos como el de Kumar y Stracke (2007), quienes generaron un modelo de análisis de la retroalimentación escrita de un supervisor de tesis, en la actualidad se cuenta con diversos análisis de lo que supervisores de tesis y estudiantes compañeros comentan sobre textos académicos y de investigación que se encuentran en construcción (Arancibia Gutiérrez et al., 2019; Corcelles et al., 2013; Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019; Padilla y López, 2019). De esos catálogos de características de los distintos tipos de señalamientos en los procesos de revisión se puede rescatar la necesidad de descubrir las tendencias en cuanto al foco de los comentarios, es decir, los aspectos en los que se centra la revisión. Los aspectos enfocados suelen ser lingüísticos —cuestiones ortográficas, gramaticales y léxicas—; textuales —en cuanto a la estructura y organización del texto, su cohesión y coherencia—;

discursivos —como la claridad expositiva y el posicionamiento ante lo expuesto— y estilísticos —aspectos relacionados con el estilo académico—. Algunos estudios analizan si el foco se inclina hacia rasgos del contenido o de la forma (Arancibia Gutiérrez et al., 2019) y si pueden encontrarse diferencias entre lo que enfocan los directores de tesis y lo que miran los aprendices (Cano et al., 2012; Corcelles et al., 2013).

De manera similar se ha puesto atención en las principales funciones pragmáticas de los comentarios (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Cano et al., 2012; Kumer y Stracke, 2007), distinguiendo entre meras indicaciones o señalamientos, ordenamientos de manera directa o implícita, o incluso valoraciones y apreciaciones atenuadas o más emocionales, pues la manera de comunicar los comentarios es una preocupación por parte de quienes han observado el intercambio entre pares aprendices (Carlino, 2005) y su aceptación (Corcelles et al., 2013). Si se quieren constatar los beneficios de dispositivos didácticos como los grupos de escritura, esta es una información indispensable. Dentro de la caracterización de los comentarios interesa sopesar la fundamentación de quienes comentan a través de justificaciones, explicaciones o argumentaciones de los señalamientos sobre lo que observan en los textos.

El presente estudio tiene como lapropósito principal continuar con la indagación sobre la eficacia de las dinámicas colaborativas de los grupos de escritura, ya que siguen siendo escasa en los contextos latinoamericanos (Álvarez y Colombo, 2021). Igualmente interesa aportar al conocimiento sobre la naturaleza de los comentarios brindados por aprendices de la escritura de investigación en su rol de pares revisores. Para ello se analizan las características de foco y función de comentarios escritos locales y globales en la revisión asincrónica de los avances de tesis dentro de un CET. Como aporte a lo realizado hasta ahora en otros estudios, se comparan las características de esos comentarios escritos con las de comentarios orales intercambiados en sesiones sincrónicas. En esto se quiere comprobar si la modalidad escrita u oral, en combinación con el alcance local o global de los comentarios, condiciona la predominancia de ciertas características. Asimismo, se quiere determinar si la aparición de fundamentación en los comentarios depende de la modalidad escrita u oral, o si más bien está supeditada al alcance local o global de estos. En resumen, conocer mejor cómo se dan las dinámicas de interacción horizontal entre pares revisores-autores permitirá potencializar el acompañamiento dentro de este tipo de grupos de escritura.

Metodología

Características del CET

El CET estuvo constituido por ocho estudiantes de dos programas de maestría de una universidad pública del centro de México. Estas maestrías comparten docentes, algunos cursos y seminarios, si bien tienen perfiles de ingreso y egreso distintos. La participación de los tesisistas fue totalmente voluntaria. A diferencia de lo que sucede en otros círculos de escritura en los que los participantes provienen de áreas disciplinares distintas (Colombo y Rodas, 2021), en este CET no se dio como variable ni la convivencia de discursos científicos diversos ni el contraste de procesos de investigación. En la Tabla 1 aparece la distribución de los participantes.

Tabla 1

Programas de posgrado	Maestría en Lingüística	Maestría en Aprendizaje de la Lengua
Participantes	4	3 mujeres 1 hombre
TOTAL		4 2 mujeres 2 hombres
		8

Nota: elaboración propia.

A lo largo de las diez semanas del círculo tuvieron el acompañamiento de dos profesoras que fungieron como coordinadoras del CET y apoyaron en la solución de problemas de escritura encontrados en la revisión entre pares. Adicionalmente, se formaron 16 díadas de pares revisor-autor que durante dos semanas revisaban y volvían a revisar un mismo texto de cada integrante del binomio. Al inicio del CET se acordó con los participantes su participación comprometida en el grupo de escritura y se les compartió una guía de revisión elaborada con base en las tipologías presentadas en el diverso conjunto de estudios sobre comentarios de revisión expuesto en la introducción del presente trabajo. El uso de la guía era

únicamente orientador, siguiendo las sugerencias de Carlino (2005) y de Álvarez y Difabio de Anglat (2019) en cuanto a preparar a los aprendices en la tarea de revisión, por lo que no se indicó ningún tipo específico de aplicación.

Parte de los intercambios de las diadas fue asincrónico. En carpetas digitales en la nube de Google Drive, los participantes subieron cada dos semanas una primera versión de alguno de los capítulos de su tesis, y sobre esas versiones los pares revisores hicieron los comentarios al margen del texto, utilizando la herramienta de comentario de Google Docs. Estos comentarios son los identificados como CE locales en el análisis. Se solicitó un comentario general al final de la revisión de cada texto, nombrado como CE globales. Los autores tenían que mantener todas las versiones comentadas en sus carpetas digitales y anexar las nuevas versiones reelaboradas a partir de los CE locales y globales recibidos. Podían contestar los CE de sus revisores.

La otra parte de los encuentros fue sincrónica por medio de videollamadas de Zoom. En esas sesiones los participantes tomaban decisiones consensuadas para el trabajo y abordaban aspectos generales para la escritura de su tesis de grado, pero lo principal era la discusión de las revisiones asincrónicas, esto es lo que se toma como comentarios orales (CO). Las sesiones fueron videograbadas y posteriormente transcritas para su análisis. Los participantes del CET han sido informados del uso de datos para el presente estudio mediante el protocolo de ética que se obliga en la universidad de procedencia.

Conformación del corpus de comentarios a analizar

Se registraron 1750 CE locales en el total de las cuatro etapas de revisiones asincrónicas en la nube de Google Drive. La gran mayoría son CE brindados en la primera revisión de los textos por parte de los pares revisores, pero, hay CE de respuestas por los pares autores; incluso CE que continuaban la revisión de un mismo texto. El análisis se enfoca únicamente en los CE brindados en el primer encuentro con los textos a revisar. En la Tabla 2 presentamos las características del corpus general de CE locales y globales.

Comentarios escritos y orales en la revisión de textos entre pares de un círculo de escritura de tesis

8

Tabla 2

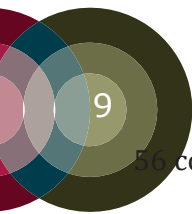
Composición del corpus de CE locales y globales generados en las cuatro revisiones del CET

Intercambios asincrónicos en Google Drive	Diadas de pares revisores -autores	Total de CE locales en la revisión	CE brindados en el primer encuentro con los textos	Total de CE globales en la revisión	CE globales brindados en el primer encuentro con los textos
1ª revisión	4	484	332	18	9
2ª revisión	4	518	385	16	8
3ª revisión	4	380	255	11	6
4ª revisión	4	368	264	15	8
TOTAL	16	1750	1236	60	31

Nota: elaboración propia.

Asimismo, el análisis se concentra en los CE brindados en el primer encuentro con los textos en las dos revisiones intermedias del CET (2ª y 3ª). Esto implicó tomar 640 CE locales, los cuales están sombreados en la cuarta columna de la Tabla 2. Esta cantidad corresponde al 36.6 % del gran total de los 1750 CE locales obtenidos en todas las revisiones del CET; sin embargo, en cuanto a los 1236 CE del primer encuentro con los textos, los 640 CE analizados representan el 51.7 %.

En cuanto a los CE globales se analizan los 14 de primer encuentro con los textos en la 2ª y 3ª revisiones, lo que equivale al 23 % del total de 60 CE globales, dicha cantidad aparece sombreada en la sexta columna de la Tabla 2. Dentro de esos 14 CE globales se encontraron 41 subcomentarios dirigidos a distintos aspectos de los textos. El análisis se llevó a cabo con base en esos subcomentarios. Respecto a los CO, se toman los comentarios intercambiados por las diadas de pares revisor-autor de las sesiones sincrónicas correspondientes al inicio de la 2ª y de la 3ª revisión. Si bien las participaciones se dieron de una manera mixta, intercalando comentarios sobre el texto de sus pares con lo que sintieron al recibir comentarios y con meta-reflexiones sobre su propio proceso de escritura, el análisis se limita a los comentarios sobre los textos de sus pares, ya que se comparan con los CE locales y los CE globales de la revisión asincrónica. Para este propósito esos comentarios han sido identificados con la etiqueta de CO.



50 comentarios de este tipo.

Análisis de las dimensiones de foco y función de los comentarios

Con base en diversas propuestas de clasificación de las características de los comentarios escritos en la revisión de textos (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Arancibia Gutiérrez et al., 2019; Cano et al., 2012; Corcelles et al., 2013; Kumar y Stracke, 2007; Ochoa Sierra y Moreno Mosquera, 2019; Padilla y López, 2019) se generó una categorización previa al análisis de los CE locales que se enriqueció a posteriori. Esta categorización enriquecida (Tabla 3) sirvió igualmente para el análisis de los CE globales y a los CO_ParTex.

Tabla 3

Comentario	Retroalimentación	Realización	Ejemplos
CE de revisión local	<i>Feedback</i> básico de un fragmento puntual del texto	El par revisor simplemente comenta sin ninguna aclaración, ni justificación, ni da razón para su señalamiento.	“Sin coma”, “Sustituye la coma por punto y coma”, “Falta acento en..”, “Quita el adjetivo...”.
	<i>Feedback</i> fundamentado de un fragmento puntual del texto	El par revisor aclara y/o justifica su CE; explica con razones lingüísticas, estilísticas, pragmáticas, o incluso desde su percepción o desconocimiento.	“Es mejor que uses punto y coma en vez de coma porque el conjunto de oraciones posterior expresa otro aspecto...”.
	<i>Feedback</i> básico de una dimensión general del texto	El par revisor emite el comentario sin más aclaración o explicación.	“En esta revisión me centré en el aspecto comunicativo y vi algunas cosas que me resultaron relevantes de redacción y ortografía. Esta última es la que puedes trabajar más”.
		El par revisor considera necesario	“Pienso que un aspecto a mejorar en este apartado

Comentarios escritos y orales en la revisión de textos entre pares de un círculo de escritura de tesis

10

CE y CO de
revisión
global

Feedback
fundamentado de
una dimensión
general del texto

hacer aclaraciones
sobre su propio
comentario.

es cómo conectas tus
ideas y las argumentas.
No creo que sea un mal
uso de estructuras
discursivas, sino más bien
el dejar más claras”.

Nota: tabla elaborada a partir de las propuestas de Álvarez y Difabio de Anglat (2019) y de Ochoa Sierra y Moreno Mosqueira (2019).

Para identificar marcas lingüísticas dentro de los distintos tipos de comentarios que explicitaran los aspectos en los que se enfocaba la revisión, se aplicó la siguiente categorización (Tabla 4).

Tabla 4

Foco de los CE locales y globales y los CO_ParTex

FOCO	Realización
Aspectos formales y estructurales del texto	<p>El par revisor se enfoca en cuestiones básicas de ortografía, en la construcción de oraciones completas o incompletas.</p> <p>Señala faltas de concordancias de género y número entre nombres, adjetivos, verbos conjugados y pronombres, o problemas en el uso de los signos de puntuación para separar complejos clausales.</p> <p>Comenta sobre la falta de variedad o precisión del vocabulario empleado.</p> <p>Señala cuestiones sobre el orden y posición de los párrafos, o sobre el uso de conectores sintácticos y marcadores discursivos.</p> <p>Comenta sobre formatos de citas y referencias, etc.</p>
Aspectos del contenido	<p>El par revisor comenta sobre el uso de conceptos y definiciones, si están claros o no.</p> <p>Comenta sobre la suficiencia de orientación de contexto para entender la información, ejemplificación, manejo de citas directas, indirectas o paráfrasis para aclaración de lo que se está exponiendo (apoyo de <i>autoritas</i> para su exposición y argumentación).</p>
	<p>El par revisor valora si el autor toma en cuenta a su posible lector, si lo interpela con frases que recuerdan lo antes dicho, o con frases que le advierten lo que encontrará más adelante en el texto.</p>

Aspectos comunicativos

Observa si el uso de marcadores textuales está dirigido a orientar a su lector.

Valora si el vocabulario es acorde con la formalidad, con el nivel de especialidad que se espera del lector.

Valora la presentación de ejemplos, tablas, gráficos, citas, y si esa presentación alerta o guía al lector sobre lo que tiene que mirar en esos ejemplos, tablas, gráficos o citas de otros autores.

Evalúa si el escritor deja muy claro lo que es suyo, sus propias afirmaciones o reflexiones, y lo que está tomando de otros autores; si su voz se diferencia de la de los especialistas que ha leído para su texto.

Señala problemas de referencialidad, si advierte pérdidas o ausencias de referentes que complican el entendimiento del texto.

FOCO

Nota: tabla elaborada a partir de la propuesta de Álvarez y Difabio de Anglat (2019), Arancibia Gutiérrez et al. (2019), Kumar y Stracke (2007), Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (2019), Padilla y López (2019).

Finalmente, para categorizar las marcas lingüísticas que evidenciaban la función pragmática contenida en los comentarios se siguió la categorización de la Tabla 5.

Tabla 5

Función de los CE globales y locales y los CO_ParTex

Función	Realización
Función indicativa	El par revisor únicamente indica la falla o carencia que observa en alguna de las dimensiones en que se enfoca sobre el texto, sin ninguna sugerencia ni comentario.
Función referencial	El par revisor corrige, reformula o incluso agrega información que piensa que puede completar una frase, una oración, todo un enunciado, o todo un párrafo.
Función directiva	El par revisor sugiere acciones para que realice cambios puntuales, brinde más información, mejore la conexión de ideas, etc. Esta función puede ser explícita a través del modo imperativo de los verbos, con el infinitivo, y con el verbo modal deber y la perífrasis obligativa tener que en segunda persona. También puede ser implícita, a través de preguntas retóricas o auténticas solicitando información, o por fórmulas de cortesía por medio del modo condicional y verbos de opinión.
Función apreciativa	El par revisor emite valoraciones positivas o negativas sobre la escritura, y para ello acude frecuentemente a atenuaciones para matizar su comentario.

	Para no atacar directamente la cualidad del texto de su par autor, invierte el origen de la falta de claridad trasladándola a su propia incapacidad o desconocimiento del tema.
Función de compromiso	El par revisor se compromete a una acción de ayuda, como compartir un artículo o prestar un libro. Incluso, convoca a su par a realizar una acción en conjunto, como la consulta de fuentes o búsqueda de información.

Nota: tabla elaborada a partir de la propuesta de Álvarez y Difabio de Anglat (2019), Arancibia Gutiérrez et al. (2019), Kumar y Stracke (2007), Ochoa Sierra y Moreno Mosqueira (2019), Padilla y López (2019).

Dadas las diferencias numéricas de los conjuntos de elementos para cada uno de los tres tipos de comentarios, la distribución de las marcas lingüísticas de foco y función se describen en porcentajes, tal y como se reportan los resultados en los estudios antecedentes (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Arancibia Gutiérrez et al., 2019; Cano et al., 2012; Corcelles et al., 2013; Kumar y Stracke, 2007; Padilla y López, 2019). Al final se resumen las comparaciones de lo encontrado en los distintos tipos de comentarios: CE locales, CE globales y CO_ParTex.

Resultados y discusión

Análisis de los CE locales

Lo primero a discutir en el análisis de la muestra de CE locales es la balanceada proporción entre los 323 fundamentados y los 317 que no lo estaban (básicos). Lo anterior implica que en el 50.5 % de los casos quien revisó proporcionó explicaciones o argumentó sobre lo que señalaba en su CE. Algunos revisores incluso justificaron sus comentarios desde “su desconocimiento” del tema del texto. Se esperaba encontrar un mayor número de CE fundamentados porque en la primera sesión del CET, al presentar las ventajas y beneficios de la revisión entre pares, se había hablado de la importancia de fundamentar las observaciones. En este punto vale la pena comparar este resultado con lo visto en otros estudios respecto de la fundamentación de la retroalimentación.

Sobre este punto, Álvarez y Difabio de Anglat (2019) encontraron que el 76 % de los comentarios que pares revisores hacían sobre los textos de sus compañeros en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado mostraron una revisión básica, es decir, no fundamentada (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019, p. 46). De manera similar en el estudio sobre los comentarios escritos realizados por directores de tesis de posgrado que llevaron a cabo Ochoa Sierra y Moreno Mosqueira (2019) se observó que solo el 51.2 % de los comentarios se presentaron con argumentos, desarrollo o explicación. Igualmente, en el estudio de

Cano et al. (2012) sobre la interacción entre profesores y estudiantes de Psicología de una universidad catalana encontraron que los profesores justificaron apenas el 11 % de sus ayudas y los estudiantes lo hicieron únicamente en el 23 % los casos. Al parecer, la práctica común de docentes y asesores de tesis en cuanto a únicamente indicar el error u ordenar una corrección o modificación está bastante arraigada en la conceptualización de la revisión (Carlino, 2005; Guerin, 2014).

Con relación a las marcas lingüísticas de foco se categorizaron 668 dentro de los 640 CE analizados. Esto evidencia que la gran mayoría de los CE se centró en una sola de las tres dimensiones observadas: aspectos formales y estructurales del texto, aspectos del contenido o comunicativos. El orden de relevancia de esas dimensiones se muestra en la Tabla 6: el 69 % son marcas lingüísticas sobre forma y estructura, mientras que el 19 % señalan aspectos comunicativos y únicamente el 12 % se refiere al contenido.

Tabla 6

Distribución de las marcas lingüísticas de foco en los CE locales según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	Marcas lingüísticas	Porcentaje
FOCO	Aspectos formales y estructurales del texto	460	69 %
	Aspectos del contenido	80	12 %
	Aspectos comunicativos	128	19 %
	TOTAL	668	100 %

Nota: elaboración propia.

Lo anterior lleva a considerar que quizá es más fácil identificar fallas o carencias formales y estructurales que problemas de contenido y de comunicación en estos textos en construcción. En cierta forma esto coincide con lo que Corcelles et al. (2013) encuentran en su estudio sobre el tipo y la cantidad de sugerencias que compañeros y profesores españoles brindan en la revisión colaborativa de la escritura de artículos de investigación, ya que los comentarios de los estudiantes se enfocan predominantemente (59.4 - 64.7 %) en aspectos formales (Corcelles et al., 2013, p. 88), mientras que los profesores comentan principalmente sobre la cohesión y la coherencia (58.2 - 63.9 %). Esa tendencia de foco en la dimensión de la forma y estructura textual por parte de quienes se están formando en la escritura de investigación contrasta con la preocupación evidenciada en comentarios escritos por profesores en los textos revisados

... para los estudiantes, en los cuales se hacen señalamientos sobre el contenido más que sobre la estructura (Arancibia Gutiérrez et al., 2019, p. 253) o por el eje temático más que por la organización del texto (Tapia-Ladino et al., 2017, p. 184). No obstante, en el estudio de Cano et al. (2012) se observó tanto por parte de profesores como de estudiantes una ayuda predominante sobre aspectos formales (62 – 67 %).

Respecto de la función de los 640 CE locales analizados, se identificaron 789 marcas lingüísticas. A diferencia de lo visto en las marcas de foco, aquí destaca el hecho de que los CE locales presentaron solapamientos de más de una marca de función, como se aprecia en el ejemplo (1) en el que aparecen marcas de las funciones directiva, apreciativa e incluso referencial.

(1) Sugiero que modifiques un poco la redacción de esta parte. Me da la impresión de que es necesario algún otro signo de puntuación... Podría ser: "[...] Mezquital. Tal proyecto se trabaja a través de un libro de adivinanzas y mediante talleres [...]". (Diada SMM-ACCG de la 2ª revisión)

En la Tabla 7 se observa la distribución de las 789 marcas lingüísticas de función.

Tabla 7

Distribución de las marcas lingüísticas de función en los CE locales según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	Marcas lingüísticas	Porcentaje
Función	Indicativa	94	12 %
	Referencial	119	15 %
	Directiva explícita	106	13 %
	Directiva implícita	364	46 %
	Apreciativa	102	13 %
	Compromiso	4	1 %
TOTAL		789	100 %

Nota: elaboración propia.

La función predominante en los CE locales fue la directiva implícita (46 % de las marcas lingüísticas de función en estos CE). Los ejemplos (2) y (3), tomados de distintas diadas de pares revisor-autor, presentan matización de la sugerencia:

(2) Creo que todo este párrafo no tiene signos de puntuación más que una coma, siento que es una idea muuuuuuuuuu larga, ¿no crees? (Diada KCL-JJCS de la 2ª revisión).

(3) Creo que esto podría quedar en una sola oración, tal como lo dejas requiere de gran esfuerzo inferir qué dicen los autores que citas (Diada YALP-KJNB de la 3ª revisión).

Tales resultados se alejan de los de Cano et al. (2012), pues ellos encontraron en los comentarios de profesores y estudiantes que el porcentaje de tipología de ayudas mostraba una mayoría de expresiones directas (profesores 89 %, estudiantes 79 %) versus indirectas (profesores 9 %, estudiantes 12 %) y que las ayudas con características emocionales eran poco frecuentes (profesores 2 %, estudiantes 9 %). No obstante, destacan que, entre iguales con relaciones más simétricas, la expresión de las ayudas u observaciones es más cálida y emotiva, además de que se dan ánimos y motivación entre sí (Cano et al., 2012, p. 15).

La suma de las marcas de función directiva implícita y explícita corresponde al 59 % del total de marcas lingüísticas de función en los CE locales (Tabla 7). Estos hallazgos coinciden con lo que Álvarez y Difabio de Anglat (2019) encontraron en su análisis de comentarios brindados entre pares de un taller virtual de escritura de tesis. Ahí, los pares revisores aplicaron predominantemente la función directiva (91 %) y no apareció la función de compromiso. En el caso del presente estudio esa función de compromiso estuvo prácticamente ausente en los 640 CE analizados, pues solo una participante ofreció ayuda a su par-autor.

Análisis de los CE globales

A diferencia de lo observado en los CE locales, el 88 % de los subcomentarios de los CE globales estuvieron fundamentados, como en el ejemplo (4):

(4) Por otra parte, siento que podrías agregar algunos subtítulos porque mencionas que hay investigaciones que tú categorizas, pero que lo infieres en la lectura: será tu decisión si quieres que sea así o consideras que puedes ponerle subtítulos [...] (Diada YALP-FAG de la 2ª revisión).

Se esperaba esta fundamentación en los CE porque se pensaba que el hecho de contar con tiempo para la reflexión y monitoreo sobre sus comentarios les llevaría a explicar o argumentar sus señalamientos y sugerencias, a diferencia de lo que pasaría en las interacciones orales. Esta tendencia sí se observa en estos CE globales, pero no así en los CE locales, tal y como ya se discutió.

Respecto al foco de los 41 subcomentarios dentro de los 14 CE globales, se registraron 51 marcas lingüísticas (Tabla 8).

Tabla 8

Distribución de las marcas lingüísticas de foco en los CE globales según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	Marcas lingüísticas	Porcentaje
Foco	Aspectos formales y estructurales del texto	23	45 %
	Aspectos del contenido	12	24 %
	Aspectos comunicativos	16	31 %
TOTAL		51	100 %

Nota: elaboración propia.

En estos CE globales los pares revisores comentaron de manera más variada sobre los distintos aspectos de los textos, aunque sigue siendo mayor el foco hacia aspectos formales y estructurales (45 %). Llama la atención que en los CE globales haya más observaciones sobre los aspectos de contenido y aspectos comunicativos que en los CE locales. Esto destaca en comparación con lo reportado por otras investigaciones (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Cano et al., 2012; Corcelles et al., 2013; Tapia-Ladino et al., 2017), en las que se ha visto un porcentaje muy bajo de comentarios o señalamientos sobre los aspectos más comunicativos. Al parecer, la exigencia de estos CE globales de una consideración a nivel macrotextual permitió a los pares revisores percatarse de la manera en que sus compañeros tomaban en cuenta a su posible lector y si lo interpelaban, o cómo le presentaban la información:

(5) Muchas gracias por compartir tu texto conmigo, creo que haces un gran esfuerzo de síntesis durante todo el apartado. Me parece muy adecuado que culmines haciendo una recopilación de los resultados, creo que eso permite al lector especificar cuál es la información que debe retener para seguir avanzando. (Diada KCL-FAG de la 3ª revisión)

A su vez, se dieron cuenta de cómo dejaban clara la distinción de lo que traían de otros autores y su propia voz; un aspecto difícil de mirar en otros intercambios de estudiantes revisores (Corcelles et al., 2013; Tapia-Ladino et al., 2017).

(6) [...] Pienso que un aspecto a mejorar en este apartado es cómo conectas tus ideas y las argumentas, más sobre todo porque es el planteamiento de tu problema, debe quedar bien claro porque es lo que da pie a toda tu investigación. No creo que sea un mal uso de estructuras discursivas, sino más bien el dejar lo más claras y explícitas tus ideas, defender tu punto de vista, para que como lector me convenzas de que es una problemática que requiere atención. (Diada IMA-SMM de la 3ª revisión)

Resalta el hecho de que no todas las categorías se presentaron entre las marcas lingüísticas de función en los 41 subcomentarios de los 14 CE globales (Tabla 9).

Tabla 9

Distribución de las marcas lingüísticas de función en los CE globales según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	Marcas lingüísticas	Porcentaje
Función	Indicativa	0	0
	Referencial	0	0
	Directiva explícita	2	3 %
	Directiva implícita	26	46 %
	Apreciativa	28	49 %
	Compromiso	1	2 %
TOTAL		57	100 %

Nota: elaboración propia.

Es posible que la no aparición ni de función indicativa ni de función referencial en los CE globales se deba a la naturaleza macrotectual de la revisión que se da en estos comentarios. Ese nivel macro de la revisión puede ser la causa de que la función directiva explícita sea tan escasa (únicamente un 3 %). Por el contrario, la función apreciativa en este tipo de comentarios gana relevancia, puesto que los revisores podían verter una valoración al mirar el texto revisado en su conjunto, tal y como se muestra en el ejemplo (7).

(7) En general me parece una buena descripción, ha sido importante que seas lo más detallada posible., Aunque parezca que se repite la información, considero que ha sido muy claro. Al ser descripción puede ser complejo no perderse al escribir y en algunos párrafos noté que sucedía eso, (lo marqué), supongo tiene que ver con cómo se conectan las ideas y le dan coherencia al párrafo, hay algunos que son más cortos, entonces sería bueno replantear si sigue siendo la misma idea o se requiere hacer

separación. (Diada IMA-KJNB de la 2ª revisión)

Aquí radica una de las principales diferencias entre los CE locales y los CE globales a consecuencia del alcance de lo comentado. Definitivamente, en los CE globales las funciones predominantes fueron la directiva implícita (46 %) y la apreciativa (49 %). Se mantiene la coincidencia con lo que Cano et al. (2012, p. 15) habían afirmado en cuanto a las relaciones simétricas entre pares que llevan a intercambios más empáticos y motivacionales, lo que puede mirarse en los ejemplos (8) y (9).

(8) [...] Por último, queda sugerir que en la medida de lo posible se eviten las citas secundarias. ¡Sí se puede! (Diada JJCS-ACCG de la 3ª revisión).

(9) Centré mis comentarios en ofrecerte alternativas de redacción espero que sean de utilidad. Saludos y mucha suerte :) (Diada KCL-FAG de la 3ª revisión).

Análisis de los CO_ParTex

La última sección del análisis corresponde a los comentarios brindados de manera oral en las sesiones sincrónicas. En la exposición de la metodología se advirtió que se observaron los 56 CO_ParTex identificados en los intercambios de las primeras sesiones de la 2ª y 3ª revisiones.

La mayoría de esos CO_ParTex está fundamentada (75 %) de manera similar a lo que sucedió con la mayoría de los subcomentarios dentro de los CE globales analizados (88 %). Parece ser que el hecho de obligar a una revisión ubicada más en un plano macrotextual llevó a los revisores a justificar, explicar o argumentar sus señalamientos y valoraciones; véase el ejemplo (10).

(10) y entonces, ir de párrafo a párrafo y saltar de investigación en investigación/, se sintió muy fluido/, para mí/, {¿no?}, {o sea}, {como que} siento {que} que: hizo un gran esfuerzo {de} de poder sintetizar {y:} y poner las ideas de manera que fluyera mejor/, y bueno, solo hice ahí, algunos comentarios sobre - la redacción/. (Diada KCL-FAG de la 3ª revisión)

En estos 56 CO_ParTex se identificaron 59 marcas lingüísticas de foco, distribuidas equilibradamente en cuanto a su tipo, tal y como se aprecia en la Tabla 10.

Tabla 10

Distribución de las marcas lingüísticas de foco en los CO_ParTex según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	Marcas lingüísticas	Porcentaje
Foco	Aspectos formales y estructurales del texto	19	32 %
	Aspectos del contenido	21	36 %
	Aspectos comunicativos	19	32 %
TOTAL		59	100 %

Nota: elaboración propia.

Esta balanceada distribución reitera el hecho de que los comentarios globales, al implicar consideraciones a nivel macrotextual, permiten a los pares revisores mirar no solo la forma y estructura de los textos, sino apreciar el contenido y la manera en que los autores lo comunican a sus virtuales lectores. Quizá estos últimos aspectos no pueden ser evaluados cuando se está revisando párrafo por párrafo, que es precisamente lo que sucede en los CE locales.

A diferencia de lo visto en los CE globales, en estos CO_ParTex sí aparecen marcas de todas las funciones, aunque algunas de ellas tienen una presencia muy baja, quedando las funciones directiva implícita y apreciativa como las dominantes. Todo esto se puede apreciar en la Tabla 11.

Tabla 11

Distribución de las marcas lingüísticas de función en los CO_ParTex según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	Marcas lingüísticas	Porcentaje
Función	Indicativa	1	1 %
	Referencial	5	7 %
	Directiva explícita	6	9 %
	Directiva implícita	21	31 %
	Apreciativa	35	51 %
	Compromiso	1	1 %

Comentarios escritos y orales en la revisión de textos entre pares de un círculo de escritura de tesis

20

TOTAL	69	100 %
-------	----	-------

Nota: elaboración propia.

Se encuentra aquí una coincidencia con los CE globales en cuanto a las funciones predominantes, ya que en ellos la directiva implícita y la apreciativa eclipsaron a las demás funciones, pues juntas cubrieron el 95 % de las marcas lingüísticas de función (véase Tabla 9). En los CO_ParTex ambas funciones alcanzan el 81 % de las marcas de función (Tabla 11). Este resultado vuelve a coincidir con lo que Cano et al. (2012) evalúan en la revisión por parte de pares que comparten estatus. Además, existe una vinculación entre el dominio de la función apreciativa (51 %) en los CO_ParTex con la tendencia a fundamentar los comentarios (75 %). Es posible que al valorar lo logrado, o no, en los textos de sus compañeros los pares revisores se vean en la necesidad de explicar suficientemente esas valoraciones:

(11) {Pero, bueno}, en general, fue nada más eso, creo que, {pues que} lo escribió muy bien. Y de las comas/, tuve algunas sugerencias, pero la verdad es que, {sigo} sigo en lo mismo, entonces fue como te las dejo/, tómalas a consideración, si te sirven, si tú sabes que no se usan, pues tú, no me hagas caso, pero en general/, fue - nada más eso, y {pues}, ya. (Dida ACCG-JJCS de la 3ª revisión)

Otros estudios sobre comentarios de estudiantes revisando los textos de sus pares han reportado un bajo porcentaje en la fundamentación. Al valorar los resultados del presente estudio, se puede suponer que se debe a que han sido comentarios locales y no globales, escritos y no orales. La posibilidad de analizar comentarios de diversa naturaleza, conectados entre sí por el momento en que fueron brindados —todos provenían de la 2ª y 3ª revisión y eran los brindados en el primer encuentro con el texto a revisar—, supone la oportunidad de identificar rasgos generales, por un lado, y particulares, por el otro, en cuanto al foco y la función de los comentarios brindados en este tipo de grupos de escritura.

Como cierre de este apartado, se muestra un resumen de las comparaciones discutidas a lo largo de la exposición de los resultados. En la Tabla 12 se contrasta la fundamentación encontrada entre los CE locales, los CE globales y los CO_ParTex. Los comentarios de alcance global, tanto escritos como orales, fueron predominantemente fundamentados, a diferencia de los comentarios locales, en los que solo la mitad tenían aclaraciones o justificaciones de lo comentado.

Tabla 12

Porcentajes de comentarios fundamentados

<i>Feedback</i>	CE locales n= 640	Subcomentarios de los CE globales n= 41	CO_ParTex n= 56
Básico	49.5 %	12 %	25 %
Fundamentado	50.5 %	88 %	75 %

Nota: elaboración propia.

En la Tabla 13 se muestra el contraste encontrado en cuanto al foco de los distintos tipos de comentarios.

Tabla 13

Distribución de las marcas lingüísticas de foco en los CE locales y globales y los CO_ParTex según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	En los CE locales n= 668	En los CE globales n= 51	En los CO_ParTex n= 59
Foco	Aspectos formales y estructurales del texto	69 %	45 %	32 %
	Aspectos del contenido	12 %	24 %	36 %
	Aspectos comunicativos	19 %	31 %	32 %

Nota: elaboración propia.

Tal y como se discutió, los comentarios orales (CO_ParTex) estuvieron enfocados en todos los aspectos de manera proporcional, en cambio en los comentarios escritos predominó el foco sobre los aspectos formales y estructurales. Por último, se contrasta lo observado acerca de la función de los comentarios en la Tabla 14.

Tabla 14

Distribución de las marcas lingüísticas de función en los CE locales y globales y los CO_ParTex según subcategorías

Dimensión	Subcategoría	En los CE locales n= 789	En los CE globales n= 57	En los CO_ParTex n= 69
Función	Indicativa	12 %	0	1 %
	Referencial	15 %	0	7 %
	Directiva explícita	13 %	3 %	9 %
	Directiva implícita	46 %	46 %	31 %
	Apreciativa	13 %	49 %	51 %
	Compromiso	1 %	2 %	1 %

Nota: elaboración propia.

En los tres tipos de comentarios se tendió a la función directiva implícita, sin importar la modalidad escrita u oral, ni el alcance local o global. La mayor diferencia radica en la función apreciativa, pues se valoró más en los comentarios de alcance global, lo cual concuerda con las ventajas que se han venido señalando de la visión macro-textual en contraste con la mirada puntual de los comentarios locales.

Se realizó una prueba Ji cuadrado de dependencia para verificar si las variables foco y función estaban relacionadas. Se encontró que las marcas lingüísticas de función sí dependen del foco en los CE locales, $\chi^2(8, N = 834) = 141.15, p < .001$. Para realizar la prueba no se incluyeron las marcas lingüísticas de compromiso debido a que se encontraron muy pocas marcas de esa subcategoría. En particular se encontró que la función apreciativa es más frecuente de lo esperado cuando el foco son los aspectos comunicativos y menos frecuente de lo esperado, cuando el foco son los aspectos formales y estructurales. La función indicativa, por otra parte, es significativamente más frecuente cuando el foco son los aspectos formales y estructurales del texto que en otros focos. En cuanto a los CE globales y a los CO_ParTex, no se encontraron valores significativos de la prueba Ji cuadrado de dependencia entre foco y función, probablemente porque la frecuencia de las marcas lingüísticas en algunas funciones era muy baja.

Conclusión

Para continuar con la indagación de las dinámicas colaborativas en la revisión de textos entre pares dentro de grupos de escritura, en el presente estudio se analizaron las características de tres tipos de comentarios sobre la escritura de la tesis dentro de un CET. La comparación de esos comentarios se dio en el cruce de dos de sus condiciones: a) la modalidad escrita u oral y b) el alcance local o global de la

observación sobre los textos revisados. En esta comparación radica el principal aporte del presente estudio, dado que en las investigaciones antecedentes se han analizado esencialmente los comentarios escritos sobre los textos revisados. Además, el análisis mixto y comparativo permitió corroborar la eficacia de las tipologías de categorización llevadas a cabo en otros estudios para dar cuenta del foco y de la función de los comentarios y de la fundamentación de lo comentado.

Como se explicó en la metodología, esas tipologías surgieron con base en la observación de comentarios dentro del proceso de revisión de textos científicos en construcción, provenientes de profesores expertos en escritura de investigación, así como de investigadores en formación. En el presente estudio se generó una tipología con base en las categorizaciones manejadas en las investigaciones antecedentes. El listado de categorías recogido de esas aplicaciones se enriqueció agregando la función indicativa, separando la función directiva en explícita e implícita y puntualizando lo que en cada rubro se debería registrar. Con esa tipología enriquecida se analizaron los tres tipos de comentarios: CE locales, CE globales y CO globales sobre el texto de sus pares (CO_ParTex).

El análisis giró alrededor de tres cuestionamientos eje. El primero era si los pares revisores fundamentaban o no los comentarios que brindaban respecto de los avances de tesis de sus compañeros. Para los CE locales se encontró que solamente en la mitad había explicaciones, justificaciones o argumentaciones para sustentar los señalamientos y sugerencias. Al comparar estos resultados con lo observado en otros estudios (Álvarez y Difabio de Anglat, 2019; Cano et al., 2012; Ochoa Sierra y Moreno Mosqueira, 2019), se pudo confirmar que la tendencia, tanto en la revisión de textos por parte de expertos como por parte de colegas, era la no fundamentación de lo comentado. Sin embargo, como aquí se compararon las características de comentarios escritos puntuales con las de comentarios escritos y orales sobre las generalidades, se pudo ver que en los comentarios de amplio alcance la fundamentación tuvo mayor presencia. Parece ser que el hecho de obligar a una revisión en un plano macrotextual motiva a los revisores a aclarar la razón de sus señalamientos y valoraciones.

El segundo cuestionamiento se ubicó en los aspectos en que se enfocaban los comentarios. Sin depender de su alcance local o global, en los CE el foco principal estuvo en los aspectos formales y estructurales del texto. Esto coincidió con los hallazgos de otros estudios en relación a la focalización predominante hacia este tipo de aspectos (Cano et al., 2012; Corcelles et al., 2013). Al parecer, en la revisión por escrito les resulta más fácil a los pares revisores identificar fallas o carencias en la forma y estructura del texto que en su contenido o en sus características comunicativas. No obstante, en los CE globales hubo más observaciones sobre los aspectos de contenido y aspectos comunicativos que en los CE locales. En cierta

manera, esto se acerca a la balanceada distribución de marcas de foco en los CO_ParTex. Entonces se puede afirmar que, en los comentarios globales, sin distinción de la modalidad escrita u oral, los pares revisores evalúan con frecuencia el contenido y la manera en que los autores lo comunican a sus virtuales lectores. Lo anterior se debe a que el carácter global de su revisión implica consideraciones a nivel macrotextual. Seguramente, los aspectos relacionados con el contenido y la función comunicativa de los textos no pueden ser considerados cuando se están revisando de forma puntual segmentos del texto porque la mirada es más parcializada.

El tercer cuestionamiento se dirigió a las diferencias y similitudes en la intención de los comentarios brindados por los participantes del CET a sus pares autores. En los CE locales dominó la función directiva implícita, coincidiendo con lo encontrado en otros estudios (Álvarez y Dibafio de Anglat, 2019). En esta modalidad escrita, en los CE globales destacó la función directiva implícita, pero compite con la función apreciativa. Esto lleva a suponer que en el plano global los pares revisores pueden verter una valoración al considerar el texto revisado en su conjunto.

A diferencia de lo visto en los CE globales, en los CO sí aparecen marcas de todas las funciones, aunque algunas de estas tienen una mínima presencia. Parece que el plano global de la revisión promueve la predominancia de las funciones directiva implícita y apreciativa, ya que estas eclipsaron a las demás funciones. En la Tabla 14 se muestra que la suma de estas funciones cubre el 95 % de las marcas lingüísticas de función en los CE globales y el 82 % en los CO_ParTex. Además, existe una vinculación entre el dominio de la presencia de las funciones directiva implícita y apreciativa en los comentarios globales, tanto escritos como orales, con la tendencia a fundamentar lo comentado. Una posible causa puede ubicarse en el hecho de que al valorar lo logrado o no en los textos de sus compañeros, los pares revisores sientan la necesidad de aclarar, justificar o argumentar dichas evaluaciones.

Conviene afirmar que es posible que la fundamentación esté motivada por la empatía, y por ello al cierre de su revisión por escrito y en el encuentro cara-a-cara de las sesiones sincrónicas aparece mucho más que en la revisión asincrónica, directamente sobre el texto, al contrario de lo que habíamos supuesto originalmente. Se ha mencionado antes que estos resultados concuerdan con lo que Cano et al. (2012) rescata de la revisión por parte de pares que comparten estatus: “...entre iguales o en relaciones más simétricas, la relación personal es más cálida y emotiva, manifestándose más ánimos y motivación entre los compañeros” (Cano et al., 2012, p. 15). Por ello, en los grupos de escritura conformados por pares, como los círculos de escritura de tesis, los estudiantes encuentran apoyo emocional y social para mantener la estabilidad durante el arduo periodo de elaboración de la tesis, lo que sirve no solo para su

bienestar, sino también para el desarrollo de su identidad como investigadores (Aitchison y Guerin, 2014; Colombo y Álvarez, 2021; Mattsson et al., 2020; Oluwole et al., 2018).

En conclusión, la información obtenida en la presente investigación abona al conocimiento de la interacción colaborativa entre pares revisores-autores dentro de estos dispositivos pedagógicos de acompañamiento de la escritura de investigación. No obstante, todavía hace falta seguir indagando sobre la naturaleza de los comentarios brindados en la revisión entre pares dentro de las dinámicas de los grupos de escritura. Una limitante ha sido la restricción a los comentarios brindados por los revisores en el primer encuentro con los textos de sus pares autores. Es necesario investigar qué tanto sirve la tipología utilizada cuando se aplica a las características de los comentarios de respuesta, o a los brindados en segundas o terceras revisiones de un mismo texto. Así mismo, es necesario realizar cruces de resultados, por ejemplo, entre los datos de foco y función dentro de cada tipo de comentarios. Llevar a cabo más estudios sobre la eficacia de estos grupos como dispositivos didácticos de acompañamiento de la escritura de investigación servirá para seguir alentando su puesta en marcha en los programas de posgrado.

Referencias

- Aitchison, C. y Guerin, C. (2014). Writing groups, pedagogy, theory and practice. En C. Aitchison y C. Guerin (Eds.), *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in practice and theory* (pp. 3-17). Routledge.
- Aitchison, C. y Lee, A. (2006). Research writing: problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278. <https://www.doi.org/10.1080/13562510600680574>
- Álvarez, G. y Colombo, L. (2021). Dialogic approaches to writing: student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*, 1-15. <https://www.doi.org/10.1080/13562517.2021.1952566>
- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis posgrado. *Perfiles Educativos*, 39(155), 51-67. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58102>
- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <https://www.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>
- Arancibia Gutiérrez, B., Tapia-Ladino, M. y Correa Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 52(100), 242-264. <https://www.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>

- Boyd, D. y Lee, A. (2005). 'Peer learning' as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 501-516. <https://doi.org/10.1080/03075070500249138>
- Cano, M., Corcelles, M., Castelló, M. y Fuentealba, M. (2012). Características y funciones de las ayudas en la revisión colaborativa de textos científicos-académicos. *Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1(1).
- Carlino, P. (4-8 de julio de 2005). Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados deben enseñar [Exposición invitada]. X Congreso Nacional de Lingüística. A 400 años de la publicación de El Quijote, Salta, Argentina.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/98>
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <https://www.doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4622>
- Colombo, L. (2014). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 1(15), 61-68. <https://www.doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>
- Colombo, L. y Álvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseña-aprendizaje de la escritura de tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23(40), 1-18. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>
- Colombo, L. y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i1.4993>
- Colombo, L. y Rodas, E. L. (2021). Interdisciplinarity as an opportunity in Argentinian and Ecuadorian writing groups. *Higher Education Research & Development*, 40(2), 207-2019. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756750>
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y 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*, 11(1), 79-104. <https://www.doi.org/10.4995/redu.2013.5593>
- García-Yeste, M. (2013) Electronic Feedback: Pedagogical Considerations for the Implementation of Software. *The EUROCALL Review*, 21(2), 39-48. <https://www.doi.org/10.4995/eurocall.2013.9789>
- Guerin, C. (2014). The gift of writing groups. Critique, community and confidence. En C. Aitchison y C. Guerin (Eds.), *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in practice and theory* (pp. 128-140). Routledge.
- Kumar, V. y Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461-470. <https://www.doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Luchilo, L. (2010). Programas de apoyo a la formación de posgrados en América Latina: tendencias y

problemas. En L. Luchilo (Ed.), *Formación de Posgrado en América Latina. Políticas de apoyo, resultados e impactos* (pp. 13-31). Eudeba.

Mattsson, J., Brandin, E.-K. y Hult, A.-K. (2020). Get a Room! How Writing Groups Aid the Development of Junior Academics' Writing Practice and Writer Identity. *Journal of Academic Writing*, 10(1), 59-74. <https://www.doi.org/10.18552/joaw.v10i1.602>

Moreno Mosquera, E. y Ochoa Sierra, L. (2019). Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 143-171. <https://www.doi.org/10.17227/rce.num76-5725>

Oluwole, D. O., Achadu, O., Asfour, F., Chakona, G., Mason, P., Mataruse, P. y McKenna, S. (2018). Postgraduate Writing Groups as Spaces of Agency Development. *South African Journal of Higher Education*, 32(6), 370-381. <https://www.doi.org/10.20853/32-6-2963>

Padilla, C. y López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 330-356. <https://www.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>

Paré, A. (2014). Writing together for many reasons. Theoretical and historical perspectives. En C. Aitchison y C. Guerin (Eds.), *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in practice and theory* (pp. 18-29). Routledge.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Tapia-Ladino, M., Correa Pérez, R. y Arancibia Gutiérrez, B. (2017). Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. *Lenguas Modernas*, (50), 175-192. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49257/53106>