



## EVISIÓN ENTRE IGUALES Y ESCRITURA ACADÉMICA: LO QUE DICEN LOS SUJETOS Y LAS PRÁCTICAS

Alfonso Vargas Franco  
Daniel Cassany i Comas  
Universidad Pompeu Fabra (España)

**Resumen:** Analizamos aquí los puntos de vista (representaciones, grado de conciencia, actitudes, opiniones) que tiene un grupo de estudiantes, desde una perspectiva émica (“una perspectiva del informante, del estudiante, que también es autor del texto”), sobre la escritura académica, sus roles de autor y lector y los procesos de revisión entre iguales, en una secuencia de aprendizaje de resúmenes, reseñas y artículos académicos, en un aula universitaria. El corpus está constituido por una entrevista concebida como grupo de discusión, grabada y transcrita siguiendo el modelo del análisis del discurso. El estudio de corte cualitativo-etnográfico arroja como resultados que la interacción entre iguales, es más compleja de lo que parece, pero que puede resultar beneficiosa para que los estudiantes se apropien de las convenciones dominantes de la escritura académica, facilitando su proceso de integración en una nueva comunidad discursiva y cultural.

**Palabras clave:** revisión entre iguales, escritura académica, representaciones, grado de conciencia, perspectiva del estudiante.

### 1. Introducción

El estudio que presentamos aquí se fundamenta en el marco constructivista sobre la enseñanza de la escritura (Flower 1994; Wells 2001; Cassany 1999; Camps 1994); el análisis del discurso en el aula (Coll 2001; Coll & Edwards 1996; Cazden 1991; Mercer 1997) y los enfoques sobre literacidades académicas (Lillis 1997; 2001; 2003; Ivanic 1998).

Diversas investigaciones han corroborado la complejidad del proceso de apropiación de la literacidad académica, sobre todo en determinados contextos sociales en los cuales los estudiantes no han recibido una enseñanza específica en relación con los géneros discursivos propios de la universidad. Estos estudios concluyen, por una parte, que es necesario llevar a cabo una caracterización retórica y discursiva de estos géneros porque pueden aportar evidencia empírica para su enseñanza formal en el ámbito universitario, así como discutir una serie de tópicos que son el resultado de concepciones lingüísticas y psicológicas dominantes las cuales ofrecen una visión reduccionista de lo letrado (Cassany & Morales 2009); y por otra, que existe un alto grado de aculturación distintivo de la literacidad académica (Castelló 2009), que constituye el medio por el cual se accede a prácticas sociales de lectura y escritura que resultan prestigiosas y dominantes por el poder que otorgan a los sujetos y a las comunidades en que se insertan.

Del planteamiento anterior, se revela como un hecho fundamental que se requiere rediseñar o ajustar la pedagogía de la lectura y la escritura en la universidad a las demandas, conocimientos, experiencias con las que cuentan los estudiantes que ingresan a esta nueva comunidad discursiva, que provienen en muchos casos de sectores sociales medios y bajos, para mencionar el caso de los sujetos de este estudio, y que por distintas razones no fueron, salvo excepciones, aculturados en lo que Gee (1996) distinguió como un modelo de alfabetización basado en los valores del estilo de prosa de ensayo o “*Alfabetización ensayista*” (Scollon 1981, en Gee 1996). Este modelo del discurso de la alfabetización ensayista o *essayist literacy training* ha constituido el eje de la formación de la cultura dominante en Estados Unidos, Canadá y en general en el mundo anglosajón.

El rediseño o ajuste de la pedagogía de la lectura y la escritura en la universidad, implica reconocer, por un lado que la literacidad académica no es neutral y transparente (Zavala 2009), y por el otro que la enseñanza de los géneros discursivos, y de los procesos de composición de textos académicos debería ir encaminada no sólo a una aculturación en una nueva comunidad discursiva, sino también a que los recién llegados puedan beneficiarse de los poderes que brinda el dominio de la literacidad académica.

En este marco, nos propusimos implementar en un curso de Composición escrita (*Composición en Español I*) de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Universidad del Valle, Colombia) la enseñanza de la práctica de revisión entre iguales o revisión entre pares (en adelante la designaremos con el nombre de *revisión entre iguales*). La revisión entre iguales puede definirse como una práctica, dispositivo o actividad didáctica que consiste en planificar la producción escrita en una secuencia de aprendizaje que requiere la escritura de borradores, los cuales son intercambiados, leídos y comentados por un compañero antes de la revisión final del profesor. El subproceso de revisión es considerado por muchos estudiosos como el más importante dentro del proceso global de la composición (Camps 1994). Además, constituye un aspecto que revela la diferencia entre escritores expertos y aprendices. En contraste, se trata de uno de los campos menos estudiados y de los más desconocidos (Cassany 1993).

En general, a pesar del reconocimiento de la importancia que tiene detectar y reparar los problemas de los textos escritos académicos, la revisión de la escritura no es objeto de enseñanza en ninguno de los niveles de la escolaridad en Colombia. Resulta todavía más preocupante que no se enseñe a los estudiantes de la universidad la revisión de sus propios textos en una institución que paradójicamente legitima la revisión de pares como requisito para validar la producción investigativa escrita (artículos científicos, reseñas, estudios e investigaciones). En efecto, la revisión entre pares legitima el campo de la escritura académica en la universidad y debería, por tanto, ser objeto de enseñanza en las instituciones de educación superior (Vargas 2007, 2008).

## 2. Investigaciones previas

Si bien la revisión entre iguales con guía del docente es una práctica habitual en los programas de “escribir a través del currículum” (*Writing Across the Curriculum*) propios de las corrientes anglosajonas que integran la enseñanza de la escritura académica en las diferentes disciplinas, lo es mucho menos en tradiciones escolares no anglosajonas, para citar concretamente en España y los países de América Latina, Colombia específicamente. Sin embargo, existe en el contexto hispanoamericano un reciente conjunto de investigaciones que han corroborado las ventajas de la revisión colaborativa o revisión entre pares (Carlino 2004, 2008; Castelló 2009; Castelló 2008; Castelló, González e Iñesta 2008) en la escritura de tesis de posgrado y en trabajos de investigación con alumnos de grado, así como trabajos predecesores que apoyados en el enfoque discursivos derivados de la tesis de la concepción sociocultural del lenguaje y la significación de Vygostky, defendieron la importancia de la interacción, de la colaboración y de los intercambios verbales entre iguales durante el proceso de composición escrita, (Cassany 1999), así como la importancia de la revisión y la necesidad de enseñar a revisar a maestros y estudiantes (Cassany 1993).

## 3. Metodología y corpus

### a. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de este estudio es describir y analizar las concepciones, actitudes, opiniones, representaciones, grado de conciencia, actitudes, opiniones) que tiene un grupo de estudiantes, desde una perspectiva émica (“una perspectiva del informante, del estudiante, que también es autor del texto”), sobre la enseñanza de la práctica de revisión entre iguales en el aula y su incidencia en el proceso de construcción de la escritura académica, en sus roles de lector y autor y su posible incidencia en su formación como docentes, en una secuencia de aprendizaje de resúmenes, reseñas y artículos académicos, en un aula universitaria.

Las preguntas de investigación se concretan de la siguiente forma:

- i. ¿Cuáles son las opiniones, actitudes y creencias de los estudiantes sobre los logros y las dificultades que experimentan en relación con la práctica de la revisión entre iguales?
- ii. ¿Qué grado de conciencia alcanzan los estudiantes sobre su propio proceso como escritores de textos académicos a partir de la implementación de la práctica de revisión entre iguales?
- iii. ¿Se producen algunos cambios en las representaciones de los estudiantes sobre la revisión en particular y sobre la escritura académica en general después de la implementación de la práctica de revisión entre iguales?
- iv. ¿Qué aspectos afectivos y emocionales emergen durante la práctica de la revisión entre iguales? ¿Cómo los enfrentan los estudiantes?
- v. ¿Qué cambios se producen en las representaciones sobre el rol del docente durante el proceso de implementación de la práctica de revisión entre iguales?
- vi. ¿Cuáles son las representaciones que los estudiantes construyen sobre la incidencia de la revisión entre iguales en su futuro como docentes de lenguas?

Este estudio hace parte de una investigación de mayor envergadura concebida como un estudio de caso, con trazas de investigación-acción y etnografía que está orientada a analizar, por un lado, a analizar las ventajas de la implementación de un enfoque constructivista sobre el lenguaje escrito en la universidad y, por el otro, apunta a producir algunas transformaciones curriculares y didácticas en la enseñanza de la escritura en la universidad, -generalmente hegemónicas y monológicas- para propender por prácticas más democráticas e incluyentes.

El corpus está conformado por la transcripción de un grupo de discusión, específicamente por las voces (testimonios) de los sujetos que participaron en el diseño e implementación de una secuencia didáctica y evalúan sus concepciones y representaciones sobre la escritura académica y el proceso de composición de textos académicos, a partir de la implementación de la práctica de revisión entre iguales mediada por el docente.

El grupo de discusión se grabó en audio el día 18 de febrero de 2010, casi un año y medio después de finalizar la secuencia de aprendizaje, centrada en la revisión entre iguales, en el mes de julio de 2008. Participaron 11 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 20 y 34 años, y tuvo una duración de 1 hora y 10 minutos (33 páginas de transcripción; empleamos seudónimos de los nombres de los alumnos). Los estudiantes pertenecen a estratos sociales medios y bajos. La entrevista tuvo lugar en el salón del Grupo de Trabajo de Idiomas (G.T.I.), contiguo al Edificio de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. La transcripción se realizó siguiendo los parámetros del análisis del discurso en general y del análisis de la conversación en particular (Duranti 1997, 2000; Brown & Yule 1983, 1993; Payrató 2003; Tusón 1997).

### Resultados y discusión

Considerando la perspectiva de los estudiantes, algunos de los resultados más significativos relativos a sus concepciones, representaciones y opiniones sobre la escritura académica y concretamente sobre la práctica de la revisión entre iguales son los siguientes:

- 4.1. *Recuperando la memoria. Valoraciones sobre la revisión entre iguales. Grado de dificultad que tiene la práctica. Ventajas que le atribuyen los estudiantes. Ajustes que deberían hacerse dentro del dispositivo. Significado personal que atribuyen a la práctica.*

Es de anotar que durante los primeros minutos del grupo de discusión, hubo que reconstruir la memoria de la secuencia de aprendizaje, como una manera de “romper el hielo” y de recuperar “el tiempo perdido” Entrevistador e informantes volvían a encontrarse 17 meses después porque al finalizar la secuencia de aprendizaje no alcanzó el tiempo para hacerlo debido a conflictos de orden público habituales en la universidad. Una de las informantes, Dora, planteó: *¡Debíamos hacer como un recorderis!, no? (risas de los estudiantes)*

A partir de esta pregunta-petición se desencadenó todo el recuerdo y posteriormente la discusión. Varios estudiantes (Carolina, Gilli y Andrea) y el profesor empezaron a encadenar los hitos del proceso. El entrevistador preguntó a los estudiantes sobre el significado que atribuían en su vida personal y académica al trabajo sobre escritura académica. Al respecto una de las estudiantes más comprometidas con el proceso de revisión entre iguales expuso su punto de vista:

Andrea: Yo pienso en la vida personal es importante porque porque nos ha ayudado como a aceptar el el criterio del compañero, es decir, yo sé que para algunos puede ser incómodo que que una persona que no es el profesor le lea el trabajo y como que le diga, pues como que trate de corregirlo, entonces esa parte yo pienso que que en la vida personal es importante para para aprender a aceptar el criterio del compañero, para para aprender a ser criticado.

La informante reproduce en su discurso las voces de varios compañeros que participaron en la práctica. Sin embargo, a lo largo de la discusión tomó distancia de esta postura y defendió la importancia de la revisión de un igual. Del mismo modo, otros estudiantes valoran el mayor grado de autonomía al que puede conducir la práctica de la revisión entre iguales en el aula y la cesión de la responsabilidad del profesor hacia los mismos alumnos, y que la escritura es un proceso de revisión que requiere tiempo:

Carolina: Pues algo que me quedó a mí de este proceso, es precisamente que la escritura no es algo que uno haga en un día y ya!,, escribiste el texto y así quedó, sino que es un proceso de revisión, un proceso en el que uno tiene que ir mejorando ese texto, (...)

#### 4.2. *Conciencia sobre el propio proceso de escritura. Conocimientos sobre la estructura de los textos y sus niveles de organización semántica (coherencia y cohesión), así como sobre la complejidad de la escritura académica, sobre importancia de la revisión, sobre sus avances.*

La mayoría de los participantes en el grupo reconocen que la experiencia del curso Composición en Español y el trabajo desplegado en la secuencia de aprendizaje en torno a la revisión entre iguales, cambió muchas de sus concepciones y prácticas sobre la escritura académica, en general y sobre la revisión, en particular. Antes se sentían bloqueados por la dimensión de la tarea:

Andrea: Yo estuve ayer buscando mis trabajos de de de Composición, del curso de Composición II y con los otros cursos como como todo el proceso que hemos llevado, y uno se da cuenta de que realmente hay un cambio grandísimo en el en el la forma como uno escribe, en la forma como redacta uno; en ese tiempo para mí, por ejemplo, era muy difícil escribir; es decir, yo me podía quedar estancada dos horas sin sin poder pasar de una línea porque porque no sabía cómo desarrollar el texto.

Dentro de los saberes que los estudiantes afirman haber construido durante el proceso, cabe destacar la estructura de los textos y el reconocimiento de la audiencia o el público para el cual se escribe, así como el proceso que implica la composición de un texto escrito de carácter académico. Inicialmente creían que escribían para el profesor. Cuando el entrevistador les preguntó ¿para qué tipo de público escribían ustedes?: *“para el profesor”*, respondieron en voz baja y casi al unísono.

Javier: Lo primero que yo aprendí en clase, sinceramente eso fue lo primero que yo aprendí, ese tipo de conceptos que uno no tenía claros ni definidos sobre a quién se escribía, cómo se debía escribir (...) pero también aprendí que también hay que escribir para un público más general, ya en ese ambiente uno ya no escribe para los profesores, sino que esas escrituras pueden postularse para ser publicadas, es muy importante que lo que uno escriba pueda ser entendido por todos.

De los géneros producidos a lo largo del curso, el que produjo mayor dificultad a los estudiantes fue el ensayo. Al final de la secuencia de aprendizaje, los alumnos debían escribir un ensayo académico que incluía resumen y abstract, introducción (propósito, perspectiva teórica, importancia de la cuestión), desarrollo y conclusiones. Cuando el entrevistador preguntó *“¿Cuál fue el trabajo que de pronto les generó más dificultad?”*, los estudiantes respondieron: “el ensayo”, casi al unísono. Los informantes atribuyen este problema al desconocimiento del género, por un lado, y a la escasa o nula enseñanza

recibida en la educación secundaria. El entrevistador preguntó luego: *¿por qué? ¿por la complejidad del mismo?*

Gilli: ¡Porque nunca había escrito uno! (sonriente) (...) en el colegio en el colegio a mí nunca me pusieron a hacer un ensayo; yo vine a escuchar la palabra ensayo en la universidad (...) seguro.

Eder: Uno creía que, como un resumen, era como la estructura de un resumen

Javier: Es que en el colegio, en el colegio a uno lo ponían a escribir ensayos y uno pensaba pensaba que simplemente era coger dos ideas y contrastarlas y ya!, pero entonces aquí uno ya se viene a dar cuenta cuando uno realiza un ensayo, así, bien largo que un curso de casi 6 meses, uno se da cuenta de que es bastante complejo porque son varias, son analizar todas las ideas; primero se tiene que hacer la macroestructura, definir cuál es la hipótesis, bien cuál es el tema, definir cómo va a ser uno de los párrafos a a las proposiciones y cada párrafo trabajarlo y después como un ente aparte y al final tener todo combinado, pues es entonces bastante complejo realizar un ensayo.

#### *4.3 Aspectos afectivo-motivacionales e identitarios. La escogencia de la pareja de escritura. Inseguridad, desconfianza frente al propio saber sobre la escritura y sobrevaloración del papel del profesor. Mayor grado de confianza con el compañero que con el profesor. Posturas opuestas o ambivalentes en este sentido.*

Varios informantes mencionan la resistencia que les causaba ser revisados por un compañero. Estos temores están fundamentados en la creencia de la propia falta de competencias o capacidades y en las de sus compañeros para llevar a cabo un trabajo de revisión más riguroso.

Eder: Profe, yo pienso que eh eh, el hecho de, el hecho de que un compañero a uno le, por decir le corrija el texto a uno, uno inconscientemente no lo acepta (...) entonces uno nunca va a aceptar que una persona, por decir, igual que lo critique porque no está como a la altura de hacerlo...

Pedro: Yo necesito que el profesor me lo revise, porque él va a ver más cosas; él va a ir más allá y entonces me va a retroalimentar mejor

Sin embargo, este es un aspecto controversial porque otros estudiantes refutan este planteamiento, valorando que les genera más confianza la revisión de un igual, además las concepciones dominantes sobre la enseñanza han llevado a creer que "el profesor es el que tiene la palabra". Aún más, una de las estudiantes reivindica la necesidad de revisar los trabajos con una "*perspectiva de estudiante*" que esté, según se infiere de su respuesta, más cercana al proceso de escritura del alumno:

Dora: siii, hay como una resistencia, y lo que decía Andrea, como que uno no acepta totalmente el criterio de otras personas que se supone son pues pares, si? es más fácil que el profesor o alguien con más autoridad lo haga, pero por ejemplo a mí me pasa, me pasaba y me pasa que yo yo no tengo mucha seguridad en mis escritos, entonces era bueno, o sea era muy positivo en cuanto a tener como la opinión de alguien más, me ayudabaaa (...) o sea en cuanto a la seguridad con sus propios escritos era un punto muy positivo.

##### *Una perspectiva de estudiante*

Andrea: Es decir el profesor es el que tiene la palabra, entonces él es el que revisa, entonces es el que le puede decir si está bueno o está malo, pero para mí es importante la la opinión del compañero porque puede ser que a uno no se le ocurrió una idea y el compañero te diga, ah, puedes colocar esto aquí y tiene como una perspectiva, o sea una perspectiva de estudiante, una perspectiva de de del texto, de lo que estamos haciendo que es diferente a la que tiene el profesor, si me entiende?

#### *4.4. Desajustes en las concepciones y creencias sobre el papel del profesor durante la implementación de la práctica de revisión entre iguales.*

Los estudiantes reconocen que la mediación del profesor es fundamental en la enseñanza de la revisión entre iguales, pero algunos se mostraron sorprendidos por el rol del docente frente a la práctica. El hecho de centrar la actividad en el aula en el eje de la revisión entre iguales, provocó que el profesor perdiera el protagonismo que suele tener el docente en el aula universitaria para desplazar el centro de

atención hacia la actividad de los sujetos. Quizás los estudiantes no estaban preparados para asumir de manera tan rápida la responsabilidad de la revisión de sus propios trabajos y los de sus compañeros dentro del aula, situación a la que les costó trabajo adaptarse. Habría que tener en cuenta el hecho de que llevar a cabo la práctica dentro del aula -cuando no se tienen experiencias previas de revisión personal y conjunta- puede producir una mayor carga cognitiva y de estrés emocional.

Dora: Pues todos consideramos que la mediación del profesor era fundamental, pero digamos en su curso usted siempre evitaba precisamente eso, o sea como si podía retirarse un rato y dejarnos ahí solos, y como que no lo viéramos para que no le llegáramos con todos los textos, eh eh, era como, o sea, como dejándonos muy solos hasta que nos acostumbráramos (...)

Andrea: Pues uno al principio no sabe como manejar la situación porque uno está es acostumbrado es que el profesor esté ahí pendiente, y usted escriba y usted también; uno al principio no sabe cómo va a manejar la situación (...) uno luego se va acostumbrando a que hay momentos en los que bueno el profesor está, bueno entonces ya está como más organizado, ya nos acostumbramos a llevar el proceso, pues con la ayuda del profesor, pero prácticamente lo hacíamos entre nosotros mismos.

#### 4.5. *El significado que le dan a la experiencia de la enseñanza de la revisión entre iguales y de los procesos de composición de textos académicos en su formación como futuros docentes de lenguas.*

Este es un aspecto sobre el cual el docente insistió mucho a lo largo de la secuencia de aprendizaje por lo que pudo haber condicionado de algún modo el pensamiento de los estudiantes. No obstante, explorar el significado que atribuyen a su futuro como docentes de lenguas es un aspecto importante porque los estudiantes pertenecen a un programa de formación docente. Interesa destacar que a los estudiantes les gustaría replicar aspectos del modelo de la secuencia de aprendizaje, brindando mayor autonomía y responsabilidad a sus futuros estudiantes, confianza en sí mismos y en sus propios compañeros, así como la capacidad de regularse a sí mismos.

Dora: Crear un poquito más de autonomía en los estudiantes, o sea que dejen igual que nosotros, el..., que vayan empezando a pensar que no necesariamente tiene que estar el profesor ahí dándoles el visto bueno con todo, sino que ellos mismos creen sus formas de evaluación, y pues se den confianza.

Moisés: Darse cuenta que cuando uno está estudiando o cualquier otra actividad en la vida, uno también tiene otras personas que están haciendo las mismas cosas que uno está haciendo y que, o sea estamos compartiendo como un, como unas mismas vivencias (...) y de los modos de ver dentro del aula es una manera como de de tener puntos de vista de, digamos como para nutrir esa experiencia sin igual en cada uno, entonces eh, para nosotros como futuros docentes eso tiene que servir para para y para ubicar o para comunicar eso a las personas que va a estar en cargo de nosotros y en en un aula de clase (...) y que puedan compartir sus vivencias con otros, con los compañeros de clase.

#### 5. Conclusiones

La práctica de revisión entre iguales produjo al inicio de la secuencia de aprendizaje, resistencias y temores evidenciados en la desconfianza sobre la competencia del estudiante para revisar el trabajo de su compañero, así como en la creencia de la falta de criterios y experiencia para revisar el trabajo propio. Se trata de concepciones muy arraigadas en los estudiantes que participaron en la secuencia de aprendizaje. Este hecho plantea la necesidad de andamiar o mediar mejor la práctica para enfrentar estas resistencias, probando otras estrategias como pedirle a los estudiantes que se lleven el borrador a casa y lo traigan revisado, con una hoja o esquema de las principales observaciones y correcciones para ser discutidas con el autor en la clase o clases siguientes. También se podría desarrollar la práctica de revisión entre iguales dentro del aula sin rejillas de evaluación previas, es decir, dejar a los estudiantes que revisen con mayor libertad y determinar en qué aspectos de los textos se concentran y cómo lo

hacen, qué actitudes y valoraciones tienen, etc., así como combinar este tipo de prácticas a lo largo de la secuencia de aprendizaje.

Sin embargo, en el discurso de los participantes en la entrevista, se evidenció que pesar de que las resistencias se mantuvieron durante la secuencia, estas reticencias cedieron un poco y dieron lugar a situaciones paradójicas: la de alumnos que preferían ser revisados por un compañero, antes que por el docente, porque esto les permitía hacer varias correcciones antes de entregarle una versión más elaborada y la de aquellos que preferían buscar la revisión del profesor, así fuese en una segunda instancia después de ser revisados por un par porque consideraban que las correcciones de sus compañeros eran demasiado superficiales (puntuación, ortografía, algunas repeticiones, etc.).

Con todo, los estudiantes valoran positivamente la práctica de revisión entre iguales porque les ayudó a tener más confianza en sí mismos y a tomar mayor conciencia sobre el proceso de composición escrita de textos académicos, sobre la necesidad de revisar los textos propios de manera más seria y exhaustiva, de releer los textos académicos que escriben, de la audiencia para la que escriben, de la estructura de los textos académicos y de la construcción discursiva que soporta el texto en términos de la coherencia y la cohesión. Hubo posturas antitéticas en la valoración del rol del docente: el profesor creyó haber intervenido mucho en varias instancias de la secuencia de aprendizaje, especialmente durante las sesiones de revisión en pareja, y los estudiantes consideraron que había desaparecido casi de la escena, experimentando muchas dificultades para asumir esta cesión de responsabilidad en el aprendizaje de la escritura académica. Este es un aspecto para analizar en próximas secuencias de aprendizaje y otros ciclos de estudio.

Para la mayoría de los estudiantes, el ingreso de los estudiantes a la universidad y de manera particular la secuencia de aprendizaje desarrollada en el curso de Composición escrita objeto de este estudio, representó un punto de inflexión en su historia como lectores y escritores. Muchos defendieron la idea que fue en la universidad donde aprendieron a escribir, donde por primera vez en sus vidas tomaron conciencia del proceso de escritura, de los tipos de textos, de las estructuras textuales, de la coherencia y cohesión que deben tener los textos académicos, entre otros conocimientos.

Por último, cabe comentar que el dispositivo de revisión entre iguales es más complejo de lo que parece y que requiere un andamiaje especial, reajustes permanentes, pero que puede contribuir a desarrollar prácticas de aprendizaje de la escritura académica más dialógicas y democráticas en la universidad, generalmente monológicas y dominantes, y qué considerar la perspectiva del estudiante en este proceso puede llegar a ser una línea muy fértil de trabajo.

#### Referencias bibliográficas

- Brown, Gillian y Yule, George. [(1983) 1993]. *Discourse Analysis*. Cambridge. Editorial Cambridge University Press. Versión española: *Análisis del discurso*. Madrid. Editorial Visor.
- Camps, Anna. 1994. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Editorial Barcanova.
- Carlino, Paula. 2004. Diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. Ponencia presentada en las I Jornadas Latinoamericanas Investigación y Práctica en Psicología Educativa. Universidad de Buenos Aires, 8-9 de octubre.
- \_\_\_\_\_. 2008. Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y vida*, 2: 20-31.
- Cassany, Daniel. 1993. *Reparar la escritura*. Barcelona. Editorial Graó.
- \_\_\_\_\_. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- Cassany, Daniel y Morales, Óscar. 2009. Leer y escribir géneros científicos, en D. Cassany (compilador), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona. Paidós: 109-123.
- Castelló, Monserrat. 2009. Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado, *Textos*, 50: 21-29.
- \_\_\_\_\_. 2008. Usos estratégicos de la lengua en la universidad. Tácticas de regulación de la escritura en estudiantes de doctorado, en Camps, Anna y Milian, Marta (coords.). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona. Graó: 75-90.

- Castelló, Monserrat, González, Dolores e Iñesta, Anna. 2008. *Socially shared regulation in writing*. 11<sup>th</sup> International Conference of SIG Writing. Lundt. <<http://sig-writing.publication-archive.com/public?fn=enterEtrepository=1Earticle=410> (Consulta: 22 de octubre 2008).
- Cazden, Courtney B. 1991. *El discurso en el aula*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Coll, César y Edwards, Derek. 1996. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid. Editorial Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, César. 2001. Lenguaje, actividad y discurso en el aula, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (compiladores), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza: 387-413.
- Duranti, Alessandro. 2000. *Antropología lingüística*. Madrid. Editorial Cambridge. (Edición original: *Linguistic anthropology*. Cambridge. Cambridge University Press, 1997).
- Edwards, Derek y Mercer, Neil. 1994. *El conocimiento compartido*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Flower, Linda. 1994. *The Construction of negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale and Edwardsville. Editorial Southern Illinois University Press.
- Gee, James Paul. [(1990) 2005]. *Social Linguistics and Literacies*. London and New York. Editorial Routledge. Versión española: *La ideología en los discursos*. Madrid. Editorial Morata.
- Ivanic, Roz. *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam-Philadelphia. Editorial John Benjamins Publishing Company.
- Lillis, Theresa, 1997. New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions, *Language and Education*, 11, 3: 182-99.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London and New York. Editorial Routledge.
- \_\_\_\_\_. 2003. 'Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education*, 17, 3: 192-207.
- Mercer, Neil. 1997. *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Payrató, Lluís. 2003. *Pragmática, discurs i llengua oral*. Barcelona. Editorial UOC.
- Scollon, R. and Scollon, S.W. 1981. *Narrative, literacy, and Face in interethnic community*. Oxford. Editorial Blackwell.
- Tusón, Amparo. 1997. *Análisis de la conversación*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Vargas Franco, Alfonso. [(2007) 2008]. *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Cali. Programa editorial Universidad del Valle.
- Wells, Gordon. 2001. *Indagación dialógica*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Zavala, Virginia. 2009. ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior, en Kalman, Judith y Street, Brian (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México. D.F. Siglo XXI: 348-363.