

La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos

por Montserrat CASTELLÓ, Dolores GONZÁLEZ y Ana IÑESTA
Universidad Ramon Llull

La investigación sobre los procesos de composición escrita ha recorrido un largo camino desde que los trabajos pioneros de Bereiter y Scardamalia o Flower y Hayes, recogiendo otras tradiciones más antiguas (Emig, 1977), popularizasen las diferencias entre escritores expertos y novatos y pusieran de manifiesto la complejidad de los procesos cognitivos implicados en una actuación experta. A lo largo de los últimos treinta años, la investigación ha progresado desde perspectivas cognitivas a otras sociocognitivas y socioculturales y en la actualidad el interés de la investigación psicológica sobre la composición abarca no sólo el análisis de los procesos cognitivos sino también el estudio de las variables que conforman las situaciones comunicativas, su naturaleza y objetivos, las emociones que acompañan el proceso o la calidad de los textos finales considerados como productos culturales y sociales (Camps y Castelló, 1996; Nystrand, 2006; Prior y Shipka, 2003; Englert, Mariage y Dunsmore, 2006).

De forma congruente, se ha ampliado también el estudio a la producción de textos complejos como los científicos y los académicos, considerados géneros específicos puesto que responden a propósitos sociales reconocibles y constituyen tipos relativamente estables de enunciaciones en interacción.

La redacción de una tesis doctoral es uno de estos textos, aunque sabemos todavía poco de las dificultades que experimentan los estudiantes de doctorado cuando abordan su producción, así como de las estrategias que son capaces de utilizar para regular su proceso y resolver dichas dificultades. El estudio que hemos desarrollado tiene por objetivo aumentar nuestro conocimiento al respecto y aportar datos empíricos que permitan mejorar la regulación de los procesos de composición de los estudiantes de doctorado.

La investigación sobre la escritura académica en el doctorado se ha centrado

en tres grandes áreas; la primera se refiere al estudio de la naturaleza cambiante y no del todo definida del rol del estudiante de doctorado y de los sentimientos, retos y peligros a los que se enfrenta (McAlpine y Norton, 2006; Slotte y Lonka, 2000; Lonka, 2003; Carlino 2005); la segunda tiene que ver con la clarificación de las características y exigencias de los textos académicos que estos estudiantes deben escribir (Hyland, 2005; Gee, 2000) y la tercera se centra en el diseño de propuestas de mejora de sus estrategias de escritura (Caffarella y Barnett, 2000; Castelló 2008).

En relación a la primera de las áreas de investigación, los trabajos de McAlpine y colaboradores (McAlpine y Norton, 2006) han puesto de manifiesto que los estudiantes se perciben como investigadores y desarrollan con más facilidad esta identidad, cuando participan en comunidades de práctica reducidas –como los grupos de investigación– en las que pueden hacer oír su voz tanto en situaciones sociales informales como en situaciones académicas formales. Sin embargo, los propios estudiantes distinguen entre *hacer oír su voz* y *ser escuchados*, lo que les sucede en contadas ocasiones. Por otra parte, la exigencia de disponer de una voz propia en su discurso escrito resulta difícil de asumir, a no ser que se encuentren en situaciones en las que puedan participar de una *voz colectiva*, probablemente acotada a un grupo de investigación. Uno de los elementos clave en la construcción de esta *voz colectiva* es el propio director que genera fuertes sentimientos tanto positivos –cuando es percibido como fuente de apoyo– como negativos, cuando genera inseguridad o se percibe como poco implicado.

Los resultados y las conclusiones de Carlino (2005) son similares en cuanto a la necesidad de apoyo tanto social como académico. En sus trabajos, estos sentimientos de inseguridad o ansiedad excesiva se relacionan con las dificultades de los estudiantes de doctorado para escribir y finalizar sus textos y con la presión que supone iniciarse en una nueva cultura que interpela la identidad de los estudiantes por cuanto les exige un cambio enunciativo: de consumidores a productores de conocimiento. En este sentido, concluye, se les exige autorregulación sin ofrecerles las herramientas necesarias para que esta regulación sea posible.

Todavía en el área de la identidad, la investigación de Lonka (2003) revela que los estudiantes, en este caso de medicina, tienen muchas dificultades para inferir determinadas reglas, que se traducen en el uso de recursos discursivos, que habitualmente permanecen implícitas puesto que tanto los directores como la comunidad científica de referencia las consideran obvias y conocidas. Sus datos demuestran cómo, en los últimos años, es cada vez más frecuente que los estudiantes de doctorado tengan serias dificultades para inferir estas reglas y, consecuentemente, saber qué se espera de ellos y cómo son los textos que deben producir (Slotte y Lonka, 2000; Lonka 2003).

La segunda de las áreas de investigación identificada, relativa a la naturaleza de los textos que tienen que escribir los estudiantes de doctorado, agrupa trabajos que provienen tanto de perspectivas lingüísticas o psicolingüísticas como psicológicas, y sus aportaciones han sido realmente

útiles para entender las características de estos textos (Hyland, 2005; Gee 2000). Concretamente, los estudios de Hyland (2002; 2005) han permitido identificar las herramientas discursivas que posibilitan la toma de posición del autor, le confieren autoridad, aceptación y habilidad argumentativa. Entre éstas, destacan los enfatizadores y matizadores del discurso (*boosters y hedges*), y la consideración de la voz académica como una característica que trasciende los recursos lingüísticos y que compromete a toda la persona. En sus propias palabras “la creación de la persona del autor (authorial persona) es un acto de elección personal, y la influencia de la personalidad individual, la confianza, la experiencia, la preferencia ideológica son importantes” (Hyland, 2005, 191).

Desde una perspectiva ligeramente diferente pero complementaria, la investigación desarrollada por Gee (2000) ha permitido disponer de evidencias de que los usos del lenguaje son diferentes según las situaciones y los interlocutores, sean estos reales o imaginarios. También Ivanic (2005) analiza cómo la escritura obliga a realizar determinadas elecciones discursivas (mediadas por valores, intereses, creencias, prácticas y relaciones de poder) y, en contextos académicos, exige dialogar con los discursos ya existentes de manera intencional.

La investigación desde perspectivas socioculturales ha enfatizado los diversos aspectos relacionados con la intertextualidad que caracteriza a este tipo de textos. Así, para Farmer (1995), Prior (2001) y Lensmire, (1998) la construcción de este tipo de textos requiere la interiorización

de otras voces que nos han acompañado en el proceso. Bazerman (2004) amplía esta idea, argumentando que la intertextualidad no se circunscribe sólo a los textos a los que el autor hace referencia, sino a cómo los interpreta y los utiliza.

En lengua española, cabe citar el trabajo de Sánchez, Nicasio y del Río (2002) que, si bien está centrado en el análisis de los motivos y los recursos a los que los evaluadores aluden en sus informes para rechazar la publicación de un artículo, ofrece datos y reflexiones muy interesantes para entender cuáles son las expectativas de la comunidad discursiva a la que se dirigen los artículos rechazados y cómo los problemas de estos textos respecto al cumplimiento de estas expectativas son más frecuentes en aquellas secciones o apartados del texto en los que la posición del autor es más visible: la introducción y la discusión.

En cuanto a la tercera de las áreas de investigación, centrada en ayudar a los estudiantes de doctorado a mejorar sus estrategias de escritura, la investigación es bastante más reducida y se ha centrado en demostrar cómo la enseñanza explícita de las actividades que conlleva el proceso de composición de textos académicos (Lonka, 2003), del uso de los recursos discursivos para hacer evidente la propia voz en el texto (Castelló, 2008) o de las reglas tácitas de la comunidad científica de referencia (Caffarella y Barnett, 2000), no sólo redundan en mejoras en los textos sino también en cambios en las concepciones acerca de la escritura y en las percepciones de autoeficacia de los alumnos. Sin embargo, la mayoría de las investigacio-

nes diseñadas para estudiar y mejorar el proceso de composición se han realizado con textos simples, escritos en situaciones que tienen poco que ver con la redacción de un proyecto de tesis doctoral y, como hemos visto, hay razones para suponer que las estrategias y el tipo de regulación que se ponen en marcha para escribir textos científicos son realmente diferentes de las que se utilizan en otro tipo de textos.

La regulación socialmente situada de la escritura

La investigación sobre la autorregulación de la escritura puede situarse a lo largo de un continuo que abarca desde trabajos de orientación cognitiva (Graham y Harris, 1989; De la Paz y Graham, 2002; Rijlaarsdam y van den Bergh, 2006), o socio-cognitiva (Zimmerman y Kitsantas, 2002), hasta los que se inspiran en los modelos socio-culturales (Englert, Mariage y Dunsmore, 2006; Allal, 2000) y más específicamente en una perspectiva emergente que se caracteriza por considerar la regulación como socialmente compartida o situada (Järvelä, Volet y Järvenoja, 2010; Dysthe, Samara y Westrheim, 2006; Järvelä, Näykki, Laru, y Luokkanen, 2007).

Cada una de estas perspectivas conceptualiza de forma diferente tanto la propia actividad de escritura como el proceso de regulación implicado y el contexto comunicativo en el que se inscribe. Por supuesto, también aboga por distintos métodos, instrumentos de investigación y unidades de análisis.

Así, en relación a la concepción subyacente de la escritura, es sobradamente conocido que los modelos cognitivos

fueron los primeros en enfatizar el carácter procesual de la escritura así como su alto nivel de exigencia cognitiva (Flower y Hayes, 1980). En los últimos años, además, la investigación ha puesto de manifiesto que este proceso es dinámico en el sentido de que las actividades cognitivas que implica la escritura tienen un impacto diferente en la calidad del texto dependiendo del momento en que se llevan a cabo (Rijlaarsdam y van den Bergh, 2006). Una concepción parecida adoptan los autores que se sitúan en la perspectiva sociocognitiva, aunque en sus estudios el contexto cobra relevancia y la escritura es concebida como una actividad cognitiva pero también social. Se propugna pues que cada situación comunicativa activa unas determinadas estrategias de escritura que son siempre específicas y vinculadas a dicha situación (Graham y Harris, 1989; Hidi y Boscolo, 2006).

Respecto al rol del contexto, desde la perspectiva cognitiva se considera una variable a controlar y el énfasis recae en la actividad del escritor. La perspectiva socio-cognitiva continúa considerando el contexto como una variable independiente pero en este caso su influencia no se circunscribe al proceso de escritura sino que también se tiene en cuenta su importancia en la adquisición y el desarrollo de las estrategias de regulación de la escritura.

En cambio, desde el punto de vista sociocultural, la escritura se considera una actividad dialógica, que además es siempre social e históricamente mediada y situada (Englert, Mariage y Dunsmore, 2006; Prior y Shipka, 2003). Por este

motivo, el contexto forma parte de esta actividad y se conceptualiza como el espacio cultural y socio-histórico compartido en el que la actividad de escribir tiene sentido y en el que se originan las necesidades comunicativas. También las perspectivas que inciden en la dimensión socialmente situada y compartida de la escritura consideran el contexto de escritura un elemento central, aunque desde esta perspectiva se admite que los textos o representaciones personales preexisten a este contexto social en el que son compartidos (Castelló, 2000; Pittard y Martlew, 2000; Järvelä y Järvenoja, 2007).

De forma congruente con las consideraciones anteriores, para explicar la regulación desde la perspectiva cognitiva se mantiene la idea –original de la década de los 80– de la existencia de un sistema de control –que puede ser automático– y que se activa en base al conocimiento acumulado en los esquemas de tarea o actividad o en la coordinación de actividades cognitivas (Alamargot y Chanquoy, 2001). Algo parecido propugna la perspectiva socio-cognitiva, si bien en este caso se considera clave el acceso consciente a las estrategias cognitivas que además son específicas de cada situación comunicativa (De la Paz y Graham, 2002).

En cambio, desde la perspectiva socio-cultural, la regulación eficaz de la escritura tiene que ver con la socialización en comunidades de práctica y con la apropiación de las estrategias útiles en situaciones de correulación. Esta apropiación implica un proceso compartido a través del cual el escritor con poca experiencia

interioriza sus propias estrategias de regulación gracias al diálogo, el andamiaje y la participación en actividades de escritura con miembros más expertos.

Por último, la aportación de las perspectivas socialmente situadas consiste en matizar que, si bien cada persona regula su escritura en una comunidad de práctica a través de mecanismos de co-regulación y, por lo tanto, planificando, escribiendo o revisando de manera colaborativa, el proceso de regulación es también individual e implica una construcción específica en contextos socialmente compartidos. Es decir, las metas, normas y el texto deseados son co-construidos, pero el proceso de regulación es individual y concurrente con dicha co-construcción (Englert, Mariage y Dunsmore, 2006; Castelló, González e Iñesta, 2008).

En cuanto a los métodos de investigación, los modelos cognitivos han utilizado de forma prolija los protocolos de pensamiento en voz alta, entrevistas, informes retrospectivos, etc., con la intención de conocer los procesos cognitivos y metacognitivos del escritor y relacionarlos con la calidad del texto final. La unidad de análisis se centra, pues, en la actividad individual del escritor.

Además de los métodos mencionados, desde la perspectiva socio-cognitiva también se incorpora el uso de entrevistas a lo largo del proceso destinadas a obtener datos relativos a las actividades de los escritores en determinadas condiciones sociales y contextuales. Para esta perspectiva, la unidad de análisis también se centra en la persona pero se incluye ade-

más –ya sea como variable independiente o interviniente– el contexto social.

De forma alternativa, la investigación sobre escritura desde una aproximación socio-cultural ha propuesto el análisis del discurso en situaciones de escritura colaborativa para averiguar los conocimientos que se activan, las estrategias que se ponen en marcha, las voces que se incorporan y la construcción de significados a lo largo del proceso de composición. La unidad de análisis se centra en este caso, en la interacción que tiene lugar durante el proceso de escritura entre el escritor o escritores, los posibles lectores, los textos leídos y las representaciones más o menos compartidas acerca de las exigencias comunicativas.

También la perspectiva de la regulación socialmente situada se basa en el análisis del discurso y la interacción, si bien, en este caso, se pretenden analizar tanto los patrones de interacción grupal como las interpretaciones y acciones del escritor individual. Consiguientemente, la unidad de análisis propuesta se centra tanto en el individuo como en el grupo.

En nuestro trabajo, teniendo en cuenta las características de la regulación socialmente compartida –que acabamos de formular–, partimos del supuesto de que la escritura es un proceso cognitivo y social que es siempre dialógico. Por consiguiente, la regulación de la escritura académico-científica se produce (y se aprende) en comunidades de práctica y en contextos a los que algunos autores llaman de regulación socialmente compartida o situada (Pittard y Martlew, 2000; Prior, 2001;

Järvelä y Järvenoja, 2007). Por este motivo, nos interesa estudiar la regulación individual que se produce en contextos de colaboración y revisión conjunta, dado que en estos contextos es posible crear comunidades discursivas para hacer frente a las exigencias de los textos académicos.

Con esta finalidad diseñamos un estudio que forma parte de una línea de investigación más amplia y que tiene por objetivo analizar si la participación en un contexto de regulación compartida ayuda a los estudiantes de doctorado a utilizar los mecanismos discursivos adecuados para mejorar sus textos académicos. Más específicamente, nuestros objetivos eran:

1. Identificar y describir qué tipo de problemas identifican los estudiantes de doctorado en sus textos, en situaciones de revisión colaborativa (en parejas).
2. Identificar y describir qué tipo de cambios introducen los autores en sus textos para resolver los problemas identificados.
3. Analizar si la regulación socialmente compartida tiene un impacto positivo en las estrategias de revisión aplicadas por los estudiantes a sus textos.

A los ya mencionados, podemos añadir otro objetivo de carácter metodológico consistente en explorar hasta qué punto los dispositivos elegidos son útiles para analizar situaciones de regulación socialmente compartida.

Método

De forma congruente a la finalidad de nuestra investigación, diseñamos un estudio exploratorio y descriptivo. Los participantes fueron 6 estudiantes de doctorado, en proceso de redacción de su proyecto de tesis que, de forma voluntaria, trabajaron en parejas para revisar tres versiones sucesivas –borradores– de sus respectivos proyectos. Los estudiantes pertenecían al doctorado de Investigación Psicológica (RD/1988). Todos habían finalizado los créditos del periodo de docencia y estaban preparando sus proyectos de tesis que debían ser defendidos públicamente y aprobados por un tribunal de profesores del programa de doctorado.

Procedimiento e instrumentos

Durante los cursos de doctorado, todos los estudiantes asistieron a un taller de escritura académica en el que se enfatizaban las características de los textos académicos, el carácter procesual de la escritura y se realizaban ejercicios de mejora de textos parecidos a los que ellos estaban escribiendo (Castelló, 2008). Una vez finalizado el taller, y ya en situación de redacción del proyecto de tesis, los estudiantes aceptaron participar en una situación de revisión en parejas de su trabajo. Para ello, redactaron sus proyectos de forma individual –como resulta habitual– y cuando consideraron que habían finalizado el texto y que, por lo tanto, la versión podía considerarse definitiva, iniciaron la revisión colaborativa. Los estudiantes escogieron un compañero como pareja de escritura y cada pareja leyó el texto de su compañero o compañera. Una vez leído, identificaron los problemas que, desde su

punto de vista, tenía el texto y propusieron alternativas para superarlos y para mejorar globalmente el escrito.

Para el análisis tuvimos en cuenta dos fuentes diferentes de datos. En primer lugar se grabó en audio el discurso de cada pareja, en las tres sesiones de revisión establecidas que constaron de dos horas en cada caso –18 horas en total–. En estas sesiones, los estudiantes hablaron acerca de los problemas que detectaron en sus textos e identificaron aquellos aspectos que deberían ser revisados.

En segundo lugar se analizaron todos los borradores producidos por los estudiantes con el objetivo de comparar las sucesivas versiones y analizar los cambios introducidos –18 borradores en total–.

Las unidades de análisis fueron, en el primer caso, los problemas identificados en el discurso de los estudiantes. Después de revisar las transcripciones de todas las sesiones, identificamos aquellas unidades del discurso en las que se hablaba acerca de los problemas y dificultades de los textos –independientemente de quién de los dos estudiantes fuese el emisor–. Consideramos como unidad del discurso la oración u oraciones en las que era posible identificar un único problema. A partir de estas unidades del discurso, se establecieron las categorías de problemas, siguiendo un procedimiento *bottom-up*; los tres investigadores discutieron las posibles categorías y cada uno de los ejemplos, analizando todas las transcripciones de forma repetida hasta alcanzar el consenso en su descripción.

Finalmente, una vez definidas las categorías, todos los datos fueron analizados por dos investigadores independientes con la ayuda del programa *Atlas.ti*. El grado de acuerdo entre estos investigadores fue del 89%.

Respecto a los textos, los sucesivos borradores fueron analizados tomando como unidad de análisis el tipo de cambio introducido en cada nueva versión del texto. Estos cambios fueron categorizados siguiendo un proceso similar al ya descrito. En este caso el grado de acuerdo fue del 92%.

Después, siguiendo la propuesta metodológica desarrollada por Järvelä, Volet y Järvenoja (2010), se cuantificaron los problemas y los cambios introducidos en los textos, para cada una de las categorías y se establecieron como preferentes aquellos más frecuentes –en porcentajes– para cada una de las sesiones –se consideraron los porcentajes iguales o superiores al 15%–. Finalmente, relacionamos estos problemas, que ocupaban de manera preferente el interés de los estudiantes, con las soluciones propuestas e implementadas, es decir con los cambios correspondientes en cada caso. De esta forma, conseguimos reducir los datos sin perder de vista las relaciones entre problemas y estrategias más comunes para cada una de las sesiones y de las parejas de estudiantes.

Resultados

A partir del discurso de los estudiantes, identificamos ocho categorías de problemas cuya descripción y ejemplos se presentan en la Tabla 1.

En cuanto a los cambios en los textos, las categorías consideradas y su descripción se detallan en la Tabla 2. Para cada una de las categorías fue analizado el alcance del cambio que podía referirse a tres niveles textuales: léxico, sintáctico y estructural. De esta forma, completamos una tabla de doble entrada para cada categoría y cada borrador de cada sesión teniendo en cuenta los tres niveles mencionados.

En cuanto a los resultados relativos a los problemas más relevantes desde la perspectiva de los estudiantes y su relación con las estrategias de mejora de sus textos, es decir con los cambios llevados a cabo en las sucesivas versiones de sus borradores, la Tabla 3 presenta los datos globales relativos a todos los estudiantes, diferenciados por sesiones.

Tal como puede observarse, los problemas para conectar la información son los más frecuentes en las tres sesiones, seguidos de problemas para conseguir que el texto se aleje de la literalidad –información personal– y problemas difusos cuya naturaleza los estudiantes no son capaces de definir en la primera sesión; en la segunda sesión, éstos últimos –problemas sin definir– también aparecen como problemas citados preferentemente, con un porcentaje del 27%, que les sitúa en segundo lugar de frecuencia y los problemas de falta de estructura son los que aparecen en tercer lugar; en la tercera sesión, se observan dificultades con la terminología, problemas relativos a la presencia en los textos de información redundante y nuevamente aparece en tercer lugar la categoría de problemas sin definir.

TABLA 1: Categorías de problemas

Categoría	Descripción	Ejemplos
1 Información inconexa	Falta de marcar las relaciones entre frases; Relaciones incorrectas; Ausencia evidente de conectores; Conectores incorrectamente utilizados Problemas de sintaxis en las frases Frases excesivamente largas Falta de orden lógico en la progresión temática de los párrafos	"...este párrafo, tal vez se podría dividir, crear párrafos más pequeños..." (1;1;2) "Se entiende, pero con un conector quedaría más claro" (3;1;2) "La frase igual pero cambiando algunos conectores..." (3;1;1) "...este pero no me cuadra" (2;3;14) "Esta frase tiene tres líneas. Podría decir lo mismo en una..." (3;1;1) "Si, se podría decir de forma más simple..." (2;1;4) "Hay saltos... o sea, hablas de teorías, luego pones (este caso específico), hay una pregunta retórica y a continuación vuelves a lo del principio [teorías]..." (3;1;12)
2 Falta estructura	Referencia directa a dificultades relativas a la función que debería cumplir algún apartado sección del texto	"No sé, me parece que el final es muy brusco, como precipitado" (3;3;11)
3 Información poco personal (literal o falta de posicionamiento),	Es preciso explicar con las propias palabras; evitar copia Necesidad de posicionarse, evidenciar punto de vista personal, argumentación	"Estas investigaciones las tendrías que explicar con tus propias palabras, parece un conjunto de abstracts" (1;3;19) "A ver, no parece que sitúes en ninguna de las perspectivas, no?" (2;1;1) "Dices: se trata de eso... patapam, patapam, creo que deberías argumentarlo mejor, poner tu punto de vista ahí, no?" (2;1;13)
4 Información implícita	Falta de explicitud en aquellos aspectos necesarios para entender la información. Problemas entre lo nuevo y lo dado. Falta de ajuste respecto a las inferencias posibles para el lector	"Claro, a veces das por sentado... pero... algunas frases son difíciles de entender" (3;1;3) "...este pero no indica que es positivo, al contrario. Tu das por sentado... o sea tu tienes en tu cabeza que la gente estará en desacuerdo" (2;1;9)
5 Problemas sin definición	Constancia de problemas que no se alcanzan a definir. El texto se percibe confuso sin especificar el/los motivo/s	"Este lo he tenido que leer dos veces... no queda claro" (1;1;3) "Esta parte... es que no la entiendo..." (1;2;12)
6 Información no justificada	Falta de argumentos y/o de citas que justifiquen determinadas afirmaciones del autor	"no... esta idea es importante; deberías argumentarla mejor" (1;1;8) "Quiero decir que deberías remitirte, citar a algún autor, no?" (1;2;6)
7 Terminología poco precisa	Necesidad de modificar términos específicos y de precisar o diferenciar conceptos	"Después escribes 'asi mucho mas' suena raro... sería mejor 'para enriquecer nuestra perspectiva' (2;3;15) "Aquí suena mal criterio... mejor finalidad" (2;3;20)
8 Información redundante	Información innecesaria que es mejor eliminar evitar	"Entonces, esto no sería necesario, no?" (1;3;17) "Todo lo que está entre paréntesis, es información que creo que no deberías poner" (2;1;6)

TABLA 2: Categorías de cambios en los textos

Categoría	Descripción
Inclusión información	Información que se añade a la versión original
Precisión	Modificaciones para aumentar la claridad y evitar interpretaciones erróneas (por ejemplo, el uso de los mismos términos clave o ajustes en la sintaxis frases)
Modalidad	Grado de contundencia en las aseveraciones del autor. Incluye formas y recursos diversos como el uso de tiempos verbales (presente vs condicional) o el tipo de verbo escogido (por ejemplo: "La investigación muestra que A es B" versus "Los estudios revisados sugieren que A sería B considerando ciertos supuestos")
Guías para el lector	Introducción o modificación de oraciones encaminadas a orientar al lector a través del texto (por ejemplo: "en el próximo apartado revisaremos")
Comentarios metacognitivos o metalingüísticos	Comentarios del autor, a modo de recordatorios, sobre acciones a realizar en una próxima sesión de escritura

Si observamos los resultados relativos a cada una de las parejas (Tablas 4, 5 y 6), resultan evidentes algunas características diferenciales.

En el caso de las dos primeras parejas, la secuencia de problemas y acciones es bastante parecida y, en líneas generales, los cambios propuestos e implementados en el texto constituyeron medidas ajustadas para solucionar los problemas detectados; así, fundamentalmente, los escritores recurrieron a los recursos que les permitían una mayor *precisión sintáctica y estructural* para resolver problemas relativos a la falta de conexión entre las frases y párrafos, mientras que

los relativos a la terminología fueron resueltos gracias a los recursos que aporta la modalización sintáctica y la inclusión de nuevos conceptos y términos. Destaca el hecho de que en la pareja 2 aparece con más frecuencia la categoría de *problemas sin definir*; es decir, se identificó que algo iba mal pero no se estableció la naturaleza del problema, hecho que no sucedió en el caso de la pareja 1. También, en el caso de los cambios en los textos, la pareja 2 introdujo en la primera sesión más *comentarios metacognitivos* mientras que la pareja 1 recurrió en mayor medida a los recursos que permiten modalizar el discurso –tercera sesión–.

TABLA 3: Resultados globales respecto a los problemas más relevantes y los cambios contingentes en los textos para cada una de las sesiones

Sesiones	1		2		3	
	Tipo	Porcentaje	Tipo	Porcentaje	Tipo	Porcentaje
Problemas identificados	Información inconexa	56%	Información inconexa	55%	Información inconexa	46%
	Información literal, poco personal	22%	Problemas sin definir	27%	Terminología imprecisa	20%
	Problemas sin definir	22%	Falta estructura	18%	Información redundante	17%
Cambios en el texto (acciones)	Precisión	42%	Precisión	57%	Precisión	53%
	Modalidad	29%	Modalidad	23%	Modalidad	35%
	Comentarios meta-cognitivos	29%	Comentarios meta-cognitivos	20%	Inclusión información	15%

TABLA 4: *Problemas identificados y cambios en el texto. Pareja 1*

Sesiones	1		2		3	
	Tipo	%		%		%
Problemas identificados	Información poco personal	43	Información inconexa	63	Información inconexa	45
	Terminología poco precisa	29	Información implícita	19	Información redundante	30
	Información implícita	28	Falta estructura	18	Terminología poco precisa	25
Cambios en el texto (Acciones)	Precisión	67	Precisión	80	Modalidad	53
	Inclusión información	23	Modalidad	20	Precisión	47
	Modalidad	15	Inclusión información	15		

TABLA 5: *Problemas identificados y cambios en el texto. Pareja 2*

Sesiones	1		2		3	
	Tipo	%		%		%
Problemas identificados	Información inconexa	72	Información inconexa	64	Información inconexa	66
	Información poco personal	25	Problemas sin definir	25	Terminología poco precisa	21
	Información implícita	15	Información implícita	15	Problemas sin definir	15
Cambios en el texto (Acciones)	Precisión	55	Precisión	73	Precisión	54
	Inclusión información	27	Modalidad	25	Inclusión información	23
	Comentarios meta	18	Inclusión información	15	Modalidad	23

TABLA 6: *Problemas identificados y cambios en el texto. Pareja 3*

Sesiones	1		2		3	
	Tipo	%		%		%
Problemas identificados	Problemas sin definir	70	Información inconexa	44	Problemas sin definir	44
	Información inconexa	30	Problemas sin definir	35	Información implícita	28
	Información no justificada	30	Falta estructura	21	Información inconexa	28
Cambios en el texto (Acciones)	Comentarios meta	42	Comentarios meta	46	Precisión	56
	Inclusión información	29	Modalidad	29	Modalidad	22
	Modalidad	29	Precisión	25	Inclusión información Comentarios meta	15 15

En cambio, los patrones observados en el caso de la pareja 3 son sensiblemente diferentes. En dos de las tres sesiones analizadas, los problemas más relevantes no pudieron ser correctamente definidos por los estudiantes –sesiones 1 y 3– y en la restante –sesión 2–, estos problemas difusos, *no definidos*, ocuparon también una posición relevante –35%–. Paralelamente, las acciones más frecuentes en las dos primeras sesiones no fueron directamente acciones sobre el texto sino comentarios del tipo “es cierto; ni yo mismo lo entiendo” o “ya me di cuenta cuando lo escribía que algo iba mal”, que además no supusieron cambios en el texto dirigidos a mejorarlo, como evidentemente sucedió en las acciones y estrategias puestas en marcha por las otras parejas. Finalmente, los cambios que aparecen en segundo y tercer lugar de frecuencia –modalidad, inclusión de información y

precisión– fueron usados sin tener constancia de si servirían para mejorar el texto, cuando se aplicaron ante problemas sin definir.

Discusión y conclusiones

Como hemos visto, las tres parejas analizadas utilizaron varios recursos discursivos directamente dirigidos a paliar los problemas identificados y a mejorar sus textos. Sin embargo, estos recursos en ocasiones no fueron los más adecuados para conseguir la intención comunicativa del escritor; el hecho de que determinados recursos se usaran aunque no se hubiese identificado la naturaleza del problema, corrobora que en ocasiones la intencionalidad comunicativa puede que no se corresponda con el tipo de recurso utilizado. Así por ejemplo, la abundancia de cambios referidos a la categoría de precisión –que implican el cambio de conec-

res o el afán por clarificar las frases cuando aluden a la precisión sintáctica o estructural— parece ser, en ocasiones y en los estudiantes analizados, un recurso comodín que podría usarse de forma bastante automática y poco estratégica cuando no se tienen alternativas para actuar.

Por otra parte, otros recursos, como por ejemplo los que tienen que ver con la modalización del discurso, aparecieron con poca frecuencia y fueron utilizados de forma simple y repetitiva —por ejemplo, la modalización léxica que consiste en modificar términos demasiado contundentes—; parece que nuestros estudiantes conocían muy poco cómo matizar el discurso a nivel sintáctico —frases nominalizadas; condicionales o uso ajustado de adverbios—. En cambio, en la mayoría de estudios realizados con textos de escritores expertos, estos recursos son utilizados de forma frecuente e intencional (Hyland, 2005; Ivanic y Camps, 2001; Ivanic, 2005).

En líneas generales, de los resultados presentados se desprende que los estudiantes resolvieron adecuadamente los problemas que ellos mismos detectaron. Los problemas identificados con mayor frecuencia tenían que ver con la conexión a nivel sintáctico —frases— y a nivel estructural —párrafos—; estos problemas pueden resolverse de forma adecuada con recursos que aumentan la claridad —precisión— tal como hicieron los estudiantes de la muestra, algo que es ciertamente adecuado y estratégico; sin embargo, no identificaron de forma predominante aquellos problemas que indefectiblemente detectan los escritores expertos (Hyland 2005, Prior, 2001) como, por

ejemplo, los que tienen que ver con la intertextualidad —aspecto que en nuestra categorización se corresponde con la existencia de *información poco justificada*— o con la característica complementaria que alude al necesario posicionamiento y presencia del autor en el texto que en nuestra categorización se corresponde con la existencia de *información poco personal*.

Respecto al rol de la revisión colaborativa en la regulación del proceso de composición, conviene recordar que los problemas que aparecieron en las discusiones a lo largo de las tres sesiones analizadas no fueron detectados por los autores del texto, a pesar de que acudían a estas sesiones de discusión con sus textos ya revisados. Por lo tanto, parece posible afirmar que los problemas que aparecían en estas sesiones colaborativas habían sido invisibles para los escritores de los textos y fueron detectados gracias al curso del trabajo colaborativo.

Resulta especialmente interesante el hecho de que no siempre la detección de dificultades y la definición de los problemas fue llevada a cabo por el estudiante que ostentaba el rol de revisor; tal como revela el análisis del discurso, muchas veces era el propio escritor quien detectaba y definía el problema en su texto, evidentemente guiado por la discusión con el compañero. En este sentido, la discusión y el trabajo conjunto entre escritor y revisor permitieron una mirada distanciada sobre los textos y distinta a la del propio autor.

Además, todos los cambios sugeridos durante las sesiones de discusión en pare-

jas se hicieron efectivos en las sucesivas versiones del texto y, por lo tanto, parece plausible considerar que los escritores pusieron en marcha estrategias de mejora de sus textos que no habrían podido utilizar sin las sesiones de discusión.

Los trabajos de varios autores han puesto repetidamente de manifiesto que la revisión colaborativa mejora los textos finales (Englert; Mariage y Dunsmore, 2006; Prior, 2001; Prior y Shipka, 2003). Sin embargo, en todos estos trabajos, el objetivo era enseñar a los estudiantes a revisar y las sesiones de revisión colaborativa se producían después o durante las sesiones de instrucción. Además, como hemos comentado, en la mayoría de las investigaciones realizadas sobre revisión colaborativa, los textos que escribían y revisaban los estudiantes eran textos cortos, y, aunque se trataba de textos académicos, estaban circunscritos a niveles educativos anteriores al universitario. Una de las particularidades de nuestro trabajo consiste, precisamente, en aportar evidencias de que la revisión colaborativa entre iguales es útil también para estudiantes avanzados de doctorado, que disponen de las estrategias necesarias para revisar sus textos, pero que demuestran graves dificultades para hacerlo de forma estratégica y ajustada a las exigencias que la escritura de textos científicos conlleva (Slotte y Lonka, 2000; Lonka 2003). Además, como hemos visto, cuando en las sesiones de trabajo colaborativo los estudiantes no alcanzaban a definir la naturaleza de los problemas, los escritores no introdujeron cambios en sus textos; es decir, el hecho de no poder definirlos les impidió resolverlos de forma indivi-

dual, a pesar de que era evidente que tenían constancia de que los textos tenían problemas. Parece pues que las estrategias de revisión colaborativa sólo fueron eficaces si los estudiantes pueden definir de forma ajustada y precisa los problemas que aquejan al texto.

A la luz de los datos presentados, gana fuerza la consideración de la regulación del proceso de composición como un proceso individual y a la vez social que se favorece en contextos de colaboración entre iguales. Obviamente, no se trata de una muestra representativa ni pretendemos generalizar los datos obtenidos, pero la evidencia de que nuestros estudiantes fueron capaces de mejorar sus textos gracias exclusivamente a la participación en un contexto de regulación compartida, es un dato a tener presente en situaciones futuras tanto de investigación como de enseñanza.

Por último, quisiéramos apuntar una consideración final acerca de algunas implicaciones educativas que se desprenden de los datos analizados y su contraste con el resultado de otros trabajos ya revisados en la introducción. Los resultados ponen de manifiesto algo que, al menos en parte, los trabajos de Hyland (2005) también han remarcado de forma clara: la detección y correcta valoración de los problemas están relacionadas con la intención comunicativa, pero también con el dominio de los recursos lingüísticos y las especificidades disciplinares; nuestros estudiantes de doctorado parecen conocer muy poco estas especificidades y ello limita el uso que acaban haciendo de recursos discursivos que evidentemente

conocen –por ejemplo los hedges o matizadores del discurso–. Estos estudiantes saben que deben dejar clara una tesis, argumentar, formular cuestiones y discutir las pero no aprendieron cuáles son los recursos y mecanismos discursivos que les pueden ayudar a lograr este cometido. Como ha señalado reiteradamente la investigación, dichos mecanismos que hacen evidente la intención comunicativa raramente se enseñan en el contexto de los estudios de doctorado en Europa (Farmer, 1995; Slotte y Lonka, 2000), y menos aún se favorece la reflexión sobre sus usos específicos en una determinada disciplina.

Favorecer este conocimiento nos parece especialmente necesario, no sólo porque redunda en mejores textos, sino sobre todo porque parece que los expertos, además de usar estos mecanismos discursivos, han desarrollado un cierto nivel de conciencia respecto a su función y su contribución a la consecución de sus intenciones comunicativas, lo que también les ayuda a definir de forma precisa los problemas de sus escritos (Gee 2000; Hyland, 2005; Castelló, González, Iñesta, 2008). Sin este nivel de conciencia, la tan ansiada regulación del proceso de composición puede ser prácticamente imposible de lograr por parte de algunos de nuestros estudiantes.

Dirección para la correspondencia: Montserrat Castelló.
Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte. Blanquerna. Universidad Ramon Llull. C/Cister, 34. 08022. Barcelona. E-mail: Montserratcb@blanquerna.url.edu

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 4.III.2010.

Bibliografía

- ALLAL, L. (2000) Metacognitive regulation of writing in the classroom, en CAMPS, A. y MILIAN, M. (eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (Amsterdam, Amsterdam University Press), pp. 145-166.
- ALAMARGOT, D. y CHANQUOY, L. (2001) *Through the models of writing* (Dordrecht-Boston-London, Kluwer Academic Publishers).
- BAZERMAN, C. (2004) Intertextuality: How texts rely on other text, en BAZERMAN, C. y PRIOR, P. (eds.) *What Writing Does and How It Does It. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (Mahwah- New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates), pp. 83-96.
- CAFFARELLA, R.S. y BARNETT, B.G. (2000) Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: The importance of Giving and Receiving Critiques, *Studies in Higher Education*, 25:1, pp. 39-52.
- CAMPS, A. y CASTELLÓ, M. (1996) Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura, en MONEREO, C. y SOLÉ, I. (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (Madrid, Alianza), pp. 321-342.
- CARLINO, P. (2005) ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrands en curso y magistri exitosos, *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9:30, pp. 415-420.
- CASTELLÓ, M.; GONZÁLEZ, D. e IÑESTA, A. (2008) *Socially shared regulation in writing* (Paper presented at the Sig-Writing Conference. Lundt). Ver <http://sig-writing.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=1> [Consultado el 20.01.2010].
- CASTELLÓ, M. (2000) Student's conceptions on academic writing, en CAMPS, A. y MILIAN, M. (eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (Amsterdam, Amsterdam University Press), pp. 49-78.
- CASTELLÓ, M. (2009) Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado, *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 50, pp. 21-29.
- DE LA PAZ, S. y GRAHAM, S. (2002) Explicitly teaching strategies, skills and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms, *Journal of Educational Psychology*, 94, pp.291-304.
- DYSTHE, O.; SAMAR, A. y WESTRHEIM, K. (2006) Multivoiced supervisions of master's students: a case study of alter-

- native supervision practices in higher education, *Studies in Higher Education*, 31:3, pp. 299-318.
- EMIG, J. (1977) Writing as a mode of learning, *College Composition and Communication*, 28, pp. 122-128.
- ENGLERT, C.S.; MARIAGE, T.V. y DUNSMORE, K. (2006) Tenets of sociocultural Theory in Writing Instruction Research, en MACARTHUR, C.A.; GRAHAM, S. y FITZGERALD, J. (eds.) *Handbook of Writing Research* (New York, Guilford Press), pp. 208-221.
- FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1980) The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints, en GREGG, L.W. y STEINBERG, E.R. (eds.) *Cognitive processes in writing* (Hillsdale, N.J., Erlbaum), pp.31-50.
- FARMER, F. (1995) Voice Reprised: Three Etudes for a Dialogic Understanding, *Rhetoric Review*, 13:2, pp.304-320.
- GEE, J.P. (2000) Identity as an Analytic Lens for Research in Education, *Review of Research in Education*, 25, pp. 99-125.
- GRAHAM, S. y HARRIS, K.R. (1989) Improving learning disabled students' skills at composing essays: self-instructional strategy training, *Exceptional children*, 56, pp. 201-214.
- HIDI, S. y BOSCOLO, P. (2006) Motivation and Writing, en MACARTHUR, C.A.; GRAHAM, S. y FITZGERALD, J. (eds.) *Handbook of Writing Research* (New York, Guilford Press), pp. 144-157.
- HYLAND, K. (2002) Authority and invisibility: authorial identity in academic writing, *Journal of Pragmatics*, 34, pp. 1091-1112.
- HYLAND, K. (2005) Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse, *Discourse Studies* 7:2, pp. 173-192.
- IVANIC, R. (2005) The discursial construction of writer identity, en BEACH, R.; GREEN, J.; KAMIL, M. I. y SHANAHAN, T. (eds.) *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (UUEE, Hampton Press, Inc).
- IVANIC, R. y CAMPS, D. (2001) I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing, *Journal of Second language writing*, 10:1-2, pp.3-33.
- JÄRVELÄ, S.; VOLET, S. y JÄRVENOJA, H. (2010) Research on Motivation in Collaborative Learning: Moving Beyond the Cognitive-Situative Divide and Combining Individual and Social Processes, *Educational Psychologist*, 45: 1, pp. 15-27.
- JÄRVELÄ, S.; NÄYKKI, P.; LARU, J. y LUOKKANEN, T. (2007) Structuring and Regulating Collaborative Learning in Higher Education with Wireless Networks and mobile tools, *Journal of Educational Technology & Society*, 10:4, pp.71-71.
- LENSMIRE, T. J. (1998) Rewriting student voice, *Journal of Curriculum Studies*, 30:3, pp. 261-291.
- LONKA, K. (2003) Helping doctoral students to finish their theses, en RIJLAARSDAM, G. (Series Ed.) y BJÖRK, L.; BRAUER, G.; RIENECKER, L. y JÖRGENSEN, P. S. (volume eds.) *Studies in Writing, Volume 12, Teaching Academic Writing in European Higher Education* (The Netherlands, Kluwer Academic Publisher), pp.113-134.
- MCALPINE, L. y NORTON, J. (2006) Reframing our approach to doctoral programs: A learning perspective, *Higher Education Research and Development*, 25:1, pp. 3-17.
- NYSTRAND, M. (2006) The Social and Historical Context for Writing Research, en MACARTHUR, C.A.; GRAHAM, S. y FITZGERALD, J. (eds.) *Handbook of Writing Research* (New York, Guilford Press), pp.11-27.
- PITTARD, V. y MARTLEW, M. (2000) Socially-situated cognition and metalinguistic activity, en RIJLAARSDAM, G. y ESPERET, E. (series eds.) y CAMPS, A. y MILIAN, M. (volume eds.) *Studies in Writing: Vol. 6. Metalinguistic Activity in Learning to Write* (Amsterdam, Amsterdam University Press), pp. 79-102.
- PRIOR, P. (2001) Voices in text, mind, and society. Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use, *Journal of Second Language Writing*, 10, pp.55-81.
- PRIOR, P. y SHIPKA, J. (2003) Chronotopic lamination: tracing the Contours of Literate Activity, en BRAZERMANN, C. y RUSSELL, D.R. (eds.) *Writing selves/writing societies: Research from activity perspective*, pp. 181-237. Ver http://wac.colostate.edu/book/selves_societies/ [Consultado el 22.V. 2009].
- RIJLAARSDAM, G. y VAN DEN BERGH, H. (2006) Writing process theory. A Functional Dynamic Approach, en MACARTHUR, C.A.; GRAHAM, S. y FITZGERALD, J. (eds.) *Handbook of Writing Research* (New York, Guilford Press), pp. 41-53.

SÁNCHEZ-MIGUEL, E.; NICASIO, J. y DEL RÍO, P. (2002) Escribir es re-escribir: un análisis de contenidos de los informes realizados a los artículos no publicados, *Infancia y Aprendizaje*, 25:1, pp. 5-36.

SLOTTE, V. y LONKA, K. (2000) Note-taking and essay-writing, en TYNJÄLÄ, P.; MASON, L. y LONKA, K. (eds.) *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (Dordrecht, London, Kluwer Academic Publishers), pp.131-144.

ZIMMERMAN, B.J. y KITSANTAS, A. (2002) Acquiring writing revision proficiency through observation and emulation, *Journal of Educational Psychology*, 94, pp. 660-668.

Resumen:

La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos

La investigación pretende identificar las dificultades de los estudiantes de doctorado cuando escriben su trabajo de investigación y analizar las estrategias de revisión colaborativa que son capaces de utilizar frente a estas dificultades. Participaron seis estudiantes de doctorado que revisaron en parejas tres versiones de sus respectivos proyectos de tesis. Se analizó el discurso de cada pareja en las sesiones de revisión (18 horas) y los cambios introducidos en los textos (18 borradores).

Los resultados indican que los problemas para conectar la información son los más frecuentes. El análisis detallado de los datos indica que en ocasiones la intencionalidad comunicativa no se corresponde con el tipo de recurso utilizado y que las estrategias de revisión sólo son eficaces si los estudiantes pueden definir adecuadamente los problemas del texto. Se comentan las implicaciones educativas de estos resultados.

Descriptores: Regulación socialmente compartida, escritura académica, doctorado, revisión colaborativa, estrategias de escritura.

Summary:

Doctoral Students' Writing

Regulation: The impact of socially-shared revision in academic texts

The study we conducted aimed at identifying these difficulties experienced by doctoral students when writing and analyzing whether socially shared regulation helps students to improve their texts. Participants were six doctoral students revising collaboratively (in dyads) three successive drafts of their dissertations. Each pair of students' discourse (18 hours) and changes in texts were analysed (18 drafts).

Results point out that the most frequent problems were related with connecting information. Detailed analysis of data revealed that in some cases communicative intentionality is not aligned with the discursive resources used by the students and revision strategies are only useful if students are able to appropriately define text problems. Educational implications are discussed.

Key Words: Socially-shared regulation, academic writing, doctoral writing, revising collaboratively, writing strategies.

