





Review by (non)peers as an opportunity for learning: a case study on the editorial process of papers by junior researchers / La revisión por (im)pares como instancia de aprendizaje: un estudio de casos del proceso editorial de artículos de investigadoras noveles

Ana Pedrazzini, Alfredo Bautista, Nora Scheuer & Carles Monereo


To cite this article: Ana Pedrazzini, Alfredo Bautista, Nora Scheuer & Carles Monereo (2014) Review by (non)peers as an opportunity for learning: a case study on the editorial process of papers by junior researchers / La revisión por (im)pares como instancia de aprendizaje: un estudio de casos del proceso editorial de artículos de investigadoras noveles, *Infancia y Aprendizaje*, 37:4, 851-901, DOI: [10.1080/02103702.2014.977531](https://doi.org/10.1080/02103702.2014.977531)



To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.977531>

 View supplementary material 



 Published online: 15 Dec 2014.

 Submit your article to this journal 

 Article views: 331

 View related articles 

 View Crossmark data 

 Citing articles: 1 View citing articles 

**Review by (non)peers as an opportunity for learning: a case study on the editorial process of papers by junior researchers /
*La revisión por (im) pares como instancia de aprendizaje: un estudio de casos del proceso editorial de artículos de investigadoras noveles***

Ana Pedrazzini^a, Alfredo Bautista^b, Nora Scheuer^a and Carles Monereo^c

^aUniversidad Nacional del Comahue; ^bNanyang Technological University; ^cUniversitat Autònoma de Barcelona

Abstract: We analysed the editorial process of the four articles authored by junior researchers published in the special issue *The peer review process as an opportunity for learning*. Our aims were to study the unfolding of the main critiques and suggestions made by reviewers in the different review rounds, as well as to explore how both authors and reviewers experienced and valued the review process. Data sources include all review reports and letters where the authors explained the changes made, and questionnaires completed by all the authors and some reviewers. The most commonly identified critiques in the reports were related to content selection and elaboration (coherence and relevance), the own author's voice (critical positioning and caution) and attention to the reader (precision and consistency in terms and concepts, methodological clarity, writing style, legibility and formal adequacy). All four authors stated that being part of this process was rewarding and educational, highlighting the development of academic writing skills. Some reviewers emphasized the importance of reading other reviewers' reports. We conclude by emphasizing the importance of providing junior researchers with resources that support them in communicating their research to the academic community.

Keywords: junior researchers; academic writing; peer review; empirical research papers; learning

Resumen: Analizamos el proceso editorial de los cuatro artículos de investigadoras noveles del número especial *La evaluación por pares como oportunidad para el aprendizaje*. Nuestros objetivos eran estudiar la evolución de las principales críticas y sugerencias de los revisores en las sucesivas rondas y explorar cómo vivieron y valoraron el proceso de revisión autoras y revisores. El corpus se compone de todos los informes de evaluación y relatorios de cambio y de cuestionarios respondidos por todas las autoras y algunos revisores. Las objeciones recurrentes en los informes versaron sobre la selección y articulación del

English version: pp. 851–875 / *Versión en español:* pp. 876–900

References / *Referencias:* pp. 900–901

Translated from Spanish / *Traducción del español:* Jennifer Martin

Authors' Address / *Correspondencia con los autores:* Ana Pedrazzini, Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue, Quintral 1250 (8400), S. C. de Bariloche, Argentina. E-mail: ana.pedrazzini@crub.uncoma.edu.ar

contenido (coherencia y relevancia), la voz del autor (posicionamiento crítico y cautela) y la atención al lector (precisión y consistencia terminológica y conceptual, explicitación metodológica, redacción, legibilidad y adecuación formal). Todas las autoras valoraron la experiencia como muy satisfactoria y formativa, destacando el aprendizaje de códigos de la escritura científica. Varios revisores apreciaron la oportunidad de leer los informes de otros revisores. Concluimos abriendo el debate sobre la conveniencia de proveer recursos que auxilien al investigador novel a difundir sus investigaciones en la comunidad científica.

Palabras clave: investigadores noveles; escritura académica; evaluación por pares; artículos de investigación empírica; aprendizaje

Since its first issue in 1978, *Infancia y Aprendizaje* has made great effort to promote among Spanish-speaking researchers ‘the scientist’s editorial skills for writing, reviewing, and being reviewed, and in short, to rigorously publish’ (del Río & Sánchez, 2000, p. 3, own translation). This training task directed at the researchers — in their roles as authors and reviewers — was carried out through a process of close collaboration between the different editorial teams and the academic faculty of certain universities, especially Spanish ones, during the journal’s creation and stabilization periods (see García, Sánchez, del Río, & Arias-Gundín, 2002). The editorial teams began to perform internal analyses on specific aspects of the editorial process, with the intention of offering tools and support to the authors, reviewers and editors in their production, review and/or dissemination of the science efforts. This particularly occurred during the period when editorial management took place in the University of Salamanca (2000–05). The motivation for these analyses was that ‘the production and review of scientific content requires competencies and responsibilities that cannot be improvised’ (del Río & Sánchez, 2000, p. 3, own translation), and therefore, it is necessary to promote them from several instances, including from scientific journals themselves.

The underlying idea in the various internal analyses published in this journal is that *all* the researchers can improve their ability to write scientific texts, while achieving the quality standards that high impact journals require nowadays with increasingly greater success and efficacy (Martín & Pozo, 2011). One of the explicit aims of *Infancia y Aprendizaje* since the year 2000 has been to increase the awareness of researchers with different expertise levels, as well as of students and psychology and education professionals, regarding research and authorship processes (García et al., 2002), thus helping them to better regulate their scientific decisions and their writing process.

With regard to the review process of original manuscripts, the journal has been committed to the clarification of the criteria that reviewers and editors use. The reason, in the words of Sánchez, García, and del Río (2002a), is that ‘(the) review process of the original manuscripts from the scientific bodies is only legitimate inasmuch as it is transparent and based on shared criteria and activities and dialogue from the community of scientific creators’ (p. 32, own translation). This effort to explicitly state the most common criteria behind editorial decisions has potential benefits for not only the authors (offering

them guidelines for elaborating articles) but also for the reviewers and editors themselves (allowing them to examine, systematize and, of course, question their own review criteria).

One of the precedents to this current work is the study by Sánchez, García, and del Río (2002b). They analysed 50 review reports corresponding to the 25 first original manuscripts not accepted for publication during the 2000–05 time period. The study showed that, in their reports, the reviewers were not limited to reviewing the research manuscripts, but also assumed the tasks of supporting, suggesting and clarifying. In addition, the study identified three communicative styles that the reviewers used in addressing the authors: *evaluative*, when judgments prevailed over arguments; *argumentative*, when arguments prevailed over judgments; and *dialogic*, when the reviewer acknowledged the existence of arguments and interpretations different from his/her own, authorizing the author to counter argue if it was deemed appropriate. These three styles were not defined as mutually exclusive since the report from a single reviewer usually contained different types of critiques, depending on the objections raised. The study from Sánchez et al. (2002b) shows, as the title itself indicates, that 'writing is rewriting'. It additionally reveals that the reviewers place a wide variety of communicative and rhetorical resources into play, and suggests that a strategic use of said resources would enable the educational aspect that the entire evaluation process should carry with it. In agreement with this view, and from the systematic analysis of the objections that the reviewers usually put forward in their reports, Sánchez and his collaborators proposed 10 suggestions for writing articles. These include aspects such as the coherence and consistency of a study, theoretical and methodological clarity, clearly expressing the study's relevance and aims, the depth of the discussion, as well as aspects pertaining to organization and format.

Another precedent is the analysis carried out by Scheuer, Bautista, Martín, and Pozo (2009), which focuses on *Infancia y Aprendizaje's* review processes during the 2006–08 time period. The quantitative analysis of the articles' trajectories showed that the manuscripts that were eventually published required an average of two review rounds. The qualitative analysis of the review reports from the associate editors and reviewers (128 and 212, respectively) revealed important differences in their structure, their content, and the means of communication according to the final decision taken (accept, minor changes, major changes, reject). The differences between the reports that sought minor and major changes were particularly interesting. The problems that would severely reduce the likelihood of an article's publication tended to reside in the overall coherence and consistency of the study, in other words, in its macrostructure. For example, one of the most commonly identified problems was the use of methodological or statistical procedures that were unable to respond to the aims proposed. In contrast, when the editors or reviewers requested that the authors better define the conceptual framework, review additional literature or better justify certain methodological decisions, the final decision usually required minor changes.

The present article seeks to be a complementary contribution to that earlier research. In this case, as explained in the Introduction to this dossier (Bautista,

Monereo, & Scheuer, 2014), we began with a specific call for papers, in which *Infancia y Aprendizaje* invited junior researchers to submit empirical studies for publication in this special issue, titled *The peer review process as an opportunity for learning* (the original call for papers can be found in the 35/4 issue).

The editorial context that we analysed had two particular characteristics: (1) it led to successful results, in the sense that the articles were published; and (2) there was a marked asymmetry between author and reviewers, since the authors were just taking their first steps towards validating their research in a large scientific community, whereas the reviewers had considerable experience as researchers, reviewers, and in some cases, also as editors (see Bautista, Monereo, & Scheuer, 2014, in this issue). It is in this respect that, despite following the standard peer review method, the situation had great asymmetry regarding the experiences of the authors and reviewers.

Of the 31 manuscripts received, five were preselected by the journal's editorial team. Out of those five, four were ultimately accepted for publication. In this article, we analyse the unfolding of the principal critiques and suggestions made during the peer review process of those four manuscripts. It is relevant to know what those critiques and suggestions are since they were an essential part of the scaffolding for the rewriting of papers that, even though they had great potential, presented considerable limitations in reaching the level required for publication in *Infancia y Aprendizaje*. In addition, we explore how the authors experienced the peer review process and how the reviewers assessed their participation in that process. A better understanding of the authors' and reviewers' first person views may help those that perform such roles to more adequately represent the expectations and reactions from the interlocutor, in this special dyadic, intensive and at the same time, anonymous communication.

Aims

The aims of this case study, therefore, are:

- (1) To identify the main critiques and suggestions offered by the reviewers according to their recurrence and relevance, and to analyse the unfolding of those same critiques and suggestions in the successive review rounds of the published articles.
- (2) To find out how the authors experienced the editorial process, giving an account of their reactions, appreciations, and what they learned from the critiques and suggestions received and the way in which they dealt with them.
- (3) To find out the reviewers' assessment regarding this particular review process, as well as their methods of handling it.

Overall, we expect that these aims will increase our understanding of the factors that contribute to peer review being a learning experience. In addition, we expect that these aims will offer tools for facilitating the writing and reviewing of scientific articles.

Case study corpus

The data sources of this study varied depending on the aim addressed:

- (1) Aim 1: this corpus is composed of all the review reports completed by the reviewers ($n = 23$) and all the accounts of changes ($n = 8$) produced by the authors. Table 1 displays the editorial process each article followed. All the reviewers' reports — accompanied by the corresponding summary reports from the editorial team¹ — and the change accounts can be found on the web page <http://www.tandfonline.com/toc/riya20/37/4> (this supplementary material is only available in Spanish).
- (2) Aims 2 and 3: once the articles were accepted for publication, we sent a questionnaire containing open-ended questions to the authors and a different questionnaire to the reviewers². The four authors and five out of the 11 reviewers completed the questionnaire and gave their consent for us to use their responses anonymously.

Critiques and suggestions in the review reports

In order to obtain an overview covering the aspects that the reviewers corrected in their reports, we first performed a content analysis from the careful reading of the complete reports from all the articles, across all their review rounds. For each report, we identified the presence of each one of the categories from the critiques and suggestions relating to the different paratextual elements (García Negroni, 2010), for example, Title, Abstract and Keywords. We also identified the sections established in the publications such as Introduction, Aims, etc. (we present the set of categories in Table 2). The frequency of these categories was not accounted for within the report. The four authors of this study agreed upon the set of categories. Inter-rater reliability was tested on five reports from the first round (reaching 20% of the total, and addressing variety in the authorship, in both the review as well as the article reviewed: five reviewers, two on the same article and one reviewer for each of the other three articles), obtaining an agreement higher than 95%.

Table 1. Data source.

Article	Reviewers	Review rounds ^a	Different versions of the manuscript	Accounts of changes requested	Did the authors respond to the questionnaire?	How many reviewers responded to the questionnaire?
1	3	2	3	1	Yes	1
2	3	2	3	2	Yes	0
3	3	2	3	2	Yes	2
4	1	3	4	3	Yes	2
	1	2				

Note: ^aOne more carried out by the editorial team should be added to these rounds, which checked that the suggested changes in the final review were performed.

Table 2. Critiques and suggestions identified in the 23 review reports considered, presented by segments, paratextual elements, and other textual components (formal aspects). The italics indicate critiques/suggestions that are repeated in more than one component.

Title

- Coherence between title and study
- Precision of study population
- Review of inexact ideas

Abstract and key words

- *Precision in terms and concepts*
- Present the main conclusions
- Rewriting of the abstract presenting essential information such as aims and instrument
- Review of keywords

Introduction

- *Ambiguous authorship attribution to cited works*
- *Caution*
- Coherence in the bibliographic review
- *Contextualization with Latin American sample data*
- Explicitly state and advance expectations of the expected results
- *Interpretation of inexact/erroneous phenomena* (or other possible alternatives)
- Critical positioning
- *Precision and consistency in terms and concepts*
- *Relevance of the study*

Aims and hypothesis

- Clarify aims in the beginning of the article
- *Coherence: between aims/hypothesis and results achieved*
- Explicitly state the study's hypothesis
- Precision and consistency of aims

Methodology

- Application of overly simple techniques that offer partial results instead of a comprehensive vision
- Methodological clarity: exemplify, justify, sample, instrument, procedure, criteria, and analysis techniques
- Integrate subsections
- Proposal to introduce new/divide categories

Results

- Poor and partial analyses
 - *Ambiguous authorship attribution* from resulting categories (emerging from previous studies)
 - *Caution*
 - *Coherence: between hypothesis and results achieved*
 - Condense information
 - Divide information into subsections/ hierarchize information with subtitles
 - *Methodological clarity: explain techniques/analysis criteria*
 - *Precision in terms, concepts* and statistical tests
 - Present statistical data that justifies decisions made
 - Send on tables and figures that display the data
 - Mention statistics not used in the study
 - Valuation of the results against what was expected
-

(Continued)

Table 2. (Continued).

Conclusions and discussion

- *Caution*
- Coherence: Conclusions not deduced from the results/contradiction between results presented
- *Contextualization with Latin American sample data*, current references
- Discuss differences between results from other studies and your own
- Discuss the study's results/limitations in depth
- *Interpretation of inexact/incorrect phenomena*
- Propose future lines of research/educational implications
- *Precision and consistency in terms and concepts*
- *Relevance of the study: Results and conclusions that are not very significant for the proposed aim*

Formal aspects**Writing style, legibility, and formal adequacy**

- Errors in grammar, orthography, punctuation, missing words in phrases, lengthy sentences, informal expressions, etc.
- Uses of verb tenses according to what is presented (e.g. bibliographic review, results, discussion)
- Review the English in the abstract
- Follow APA format for citations, and bibliographic references, levels of sections and subsections

Tables and figures:

- Coherence between the data in the tables
 - Condense information (too many tables and figures)
 - Indicate important data (ex. N)
 - Precision in titles
 - Follow APA format
-

During a second pass, we established nine more comprehensive and/or significant categories that recurred in the reviews. We considered a category to be recurrent in a round when we recorded it in relation to at least three of the four categories.

The first three categories relate to *coherence*, requiring the text to be managed as a whole by attending to the connection between its components (paratextual elements, sections and subsections). The fourth category, *relevance of the study*, requires the author to highlight the original contribution of his/her study in the specific field of research. The fifth, *precision and consistency of terms and concepts*, calls for rigour in the lexical choices throughout the paper. The sixth, *methodological clarity*, seeks sufficient development of the various decisions related to the survey and analysis of the information, so that the reader can understand them and even apply them in new studies. The seventh demands a *critical positioning* from the author regarding the contributions of others as well as the author's own contributions. The eighth requires *caution* in the certainty and scope of some statements. The last category concerns requirements in the *writing style, legibility and formal adequacy* of the verbal texts, tables and figures.

How did these categories operate throughout the review process? Hereafter we will describe and illustrate them with literal excerpts from the reviews according

to the successive rounds. We shall proceed by placing them in relation to the change accounts and the appraisals made by the authors on the questionnaires, as well as in relation to the results from the analysis of other corpora of reviews previously performed by *Infancia y Aprendizaje* teams, presented in the Introduction. We eliminated all references from the exemplary excerpts that would potentially allow the reviewed text to be identified.

Coherence

Coherence was one of the most significant critiques in the first round, given its presence in all reports and in relation to several of the texts' components, and therefore, also given the substantial changes that this objection provoked in the manuscripts

The reviewers mainly questioned the relation that three components — title, bibliographic review and results — maintained with other text components.

Title

The reviewers emphasized that the title should reflect the type of study (empirical in all the cases) and its focus, avoiding the creation of false expectations concerning what the reader would find in the text. In this respect, the selection of the study's key terms or concepts was noted as an effective way of guaranteeing coherence.

Given that the paper presents a study that assesses (...), it would be appropriate for the title to include the word (...). Otherwise, it is not very clear if we are going to find an empirical study (as is the case) or a theoretical proposal.

I recommend that the authors standardize the way in which the aim of the study is announced — in the title and the abstract — and referred to — in the text — according to the empirical study performed and the results obtained. In this respect, it is worth pointing out that the concepts that the authors chose as key (key words) more adequately fit the manuscript's contents than the ones used in the formulation of the title, in which notions such as (...) are introduced that do not represent the study's focal point.

All of the authors applied the correction in the second version of the text, since there were no new observations regarding this critique in the following rounds.

Bibliographic review

The bibliographic review was cause for numerous objections in the first round, several of which concerned coherence. The reviewers pointed out that the Introduction should present an exhaustive and systematic review of the studies related to the problems addressed and the empirical research. In the words of a reviewer: 'they need to dialogue better with the empirical study performed'. This involved eliminating references to research that was not specifically related to the

study and, on the contrary, to incorporate relevant studies that were later cited in other segments, especially in the Discussion, into the article's revision.

(...) we believe that in the revision (...) you should analyse what differences (...). These differences are referred to in the conclusions, which in our opinion, should also be in the introductory section, at least in the form of questions.

Sánchez et al. (2002b) identified this critique ('That which should not be discussed is discussed and that which should be discussed is not' (p. 16)) in 50% of the analysed reviews. This demand for pertinence and relevance in the revision contributes to 'theoretical clarity' (p. 17), as the authors called it, and is closely linked to the need for a clear and profound development of key concepts, as well as the need for precision in the presentation of aims. Sánchez and his colleagues mentioned the common error of presenting 'a very general theoretical framework that inspires but does not direct the paper' (p. 15, own translation). They recaptured the expression of some reviewers, who referred to a 'manual-type' revision.

Whereas the observations centred on the coherence of the bibliographic review were quite frequent in the first round (seven of the 11 reviews), they were only mentioned by one reviewer in the second round. That reviewer continued to point out the need for profound changes in his/her report.

Many of the previously proposed suggestions and objections were addressed in this new version of the article, giving the paper clarity and precision. (...) As a result, I once again think that the paper deserves to be published in *Infancia y Aprendizaje*, although I believe that a new revision will strengthen some aspects and overcome some limitations. Specifically, (...)

Make a better connection between this study (its aims, results, and conclusions), the literature, and the previous research.

Coherence between the bibliographic review and different components of the article was evoked throughout the whole report. In addition, the reviewer linked coherence together with another category, the study's relevance, upon noting that the diversity and the amount of studies cited, but not sufficiently described, diminished interest in the study being reviewed. The difference between the studies was not captured, giving 'the impression that everything was already said' about the topic addressed. The author performed a substantial rewriting, with results that she herself appreciated according to her account:

Regarding making a better connection between the study, the literature, and the previous research, the introduction has been completely restructured following the reviewer's comment. We believe that, actually, this new structure greatly clarifies what the previous studies focused on and the gap that our study seeks to fill.

Results

Another recurring critique in the first review round, yet absent in the second, was coherence between the presentation of results and aims, the hypothesis and/or the conclusions.

Furthermore, while the hypothesis concerning (...) is very interesting, in my opinion, the present study's data does not support it.

Focusing on the discussion, I believe that the order and coherence with the rest of the article would improve if, as pointed out above, the hypotheses had been anticipated — indicators that were to be reviewed. In that case, they could think back on the beginning of the discussion and then continue on to respond to each hypothesis in light of the results offered in the previous section. (...) The authors back up the conclusions that they are presenting with the data obtained. However, in some cases this is not entirely clear. (...) it would be necessary to clarify what concrete results are being discussed.

The imbalance between aims, hypotheses and results brings interpretations disconnected with the study's purpose. This problem affects the general structure of the text and implies profound changes. Sánchez et al. (2002b) identified this critique in 52% of the reviews in which an article was rejected for publication. As we will see in the section dedicated to describing the authors' experiences during the review process, the importance of coherence was a main focus of attention and reflection in their answers on the questionnaire.

Relevance of the study

Another critique underlines the need for emphasizing and supporting the study's relevance by explicitly stating its contribution and interest to the scientific community. We have observed that, according to the severity, this objection required either a profound change in the article or simply a reformulation of certain sections to clarify the relevance of the research carried out.

Both Sánchez et al. (2002b) and Scheuer et al. (2009) identified lack of relevance as one of the main reasons that cause a reviewer to reject an original manuscript. According to Sánchez and his colleagues, the absence of solvent theoretical models 'that justify the definition of the problem as well as the variables or indicators chosen' is designated as the critique's focal point (p. 14, own translation).

The following example, identified in the first review round, illustrates these ideas. It is a substantial critique based on the perception of a development that is too descriptive, both in the theoretical framework and in the presentation of results, as well as an insufficient justification of the problems addressed and the analysis units selected.

(...) the description made of the bibliography is merely descriptive. The mechanisms that the different authors believe could explain the processes are not analysed. (...) Moreover, of all the activities consisting of (...) a single element (...) has been chosen.

Without the consideration of the others (...) this is unclear. Furthermore, part of the analysis of the results is extremely descriptive. The verification of the topics — more so when these are so broad — says very little about the question (...). In fact the paper's greatest weakness is that it is so descriptive. We do not believe that the reader has increased relevant knowledge about [*the study's aim*] after reading the article.

On the contrary, this other excerpt — also identified in the first review round — tried to guide the author towards emphasizing the value and originality of the research conducted.

(...) the reader might wonder what the purpose of performing this study was if (...) has already been verified. It is only stated at the end of the article, in the discussion, that there is a lack of previous research in our context of this type of study. If this is so, it should be emphasized from the beginning of the article, so that what is being contributed to the chosen field of research is made clear. (...) Once this is done, it will be easier to further emphasize what is new about the study and what questions (not yet clarified) can be answered.

In the first evaluation round, four reviewers noted relevance issues in three of the articles, whereas in the second round, only two reviewers noted the same issue, but in relation to two different articles. Both urged the author to emphasize the study's relevance, in a constructive manner. In the third round, which only involved one reviewer, this request was reiterated by proposing a very detailed change.

Precision and consistency in terms and concepts

The need for a 'greater terminological and conceptual precision' was a common denominator in all four articles during the first round. This need was also pointed out by Scheuer et al. (2009), in exactly those terms, as one of the key points in the reviewers' evaluations that they considered, as well as by Sánchez et al. (2002b), who accounted for 42% of the cases in which reviewers critiqued the lack of depth in key concepts. This problem influenced the clarity of the theoretical explanation. Some reviewers of the articles in this dossier noted an ambiguous, vague and inconsistent use of concepts and terms. They sometimes suggested using examples in order to more specifically define the concepts and terms.

In some instances, adding examples could help to clarify the concepts or phenomena discussed. In the excerpt cited above, for example, explaining and/or illustrating what is understood by (...) would be quite useful for making the manuscript accessible to more readers.

This reviewer has the impression that the authors sometimes use the terms (...) interchangeably when, as you know, they are not synonyms. Just as different authors suggested, I recommend that the term (...) be preferentially used to describe (...) instead of (...). For an in-depth analysis, you can consult (...).

In the following account of changes in response to the first review report, an author explains the strategy followed for solving the problem indicated by a reviewer. The author further develops and clarifies certain concepts and avoids another that could cause confusion:

The descriptions of the terms (...) were revised with the aim of presenting them more clearly. The term (...) was not used throughout the article so that any confusion regarding concepts would be avoided. We have adopted the expression (...). In addition, we explained in detail the criterion that we used to determine what defines this use (page...).

In the second review round, the request for precision and consistency in the terms and concepts used was reduced, although two of the articles were still affected.

First, even though the authors have reduced the number of times that they use the term (...), in my opinion it is still necessary to definitively clarify in what sense the term is used in each case. Such clarification is especially needed in the Results section where it is, on occasion, certainly difficult to know what the authors are specifically referring to. Therefore, I suggest including clarification in this respect, which could go, for example, in the terms described in my first review of this article. Likewise, I suggest eliminating terms such as (...), whose meaning and reach is difficult to understand.

Methodological clarity

A common critique made on all the manuscripts in the first review round was related to the need, on the one hand, to present the study's participants in more detail, and on the other hand, to describe, justify and give examples of the methods and the analysis criteria used. There was an abundance of specific demands to offer more information that would allow an understanding of the methodological decisions made.

The sample was not revealed as having been random or stratified; but in any case the selected stratum should be specified (...).

Regarding the instrument used, in order to facilitate understanding of the research performed, and above all, understanding of the results obtained, it is suggested that you include some examples (...).

It is necessary to explain in greater detail the method/criterion by which (...) is deduced. Without these more detailed explanations, it is very difficult to follow the analysis' reasoning, which is a necessary ingredient for encouraging other authors to replicate these results.

This type of critique was noticeably reduced in the second round. The observations identified in this category revolved around offering more information on the participants and justifying and clarifying the system of analysis used.

Critical positioning

Some reviewers highlighted the need to adopt a critical positioning with respect to the bibliographic review. This involves contextualizing and justifying the chosen theoretical framework instead of assuming that it is already established. It is about the revision not only responding to the problems addressed, the aims, hypotheses and methods — just as proposed in relation to coherence — but that it also transcends the description. The idea of not creating a ‘manual type’ revision is also valid here. Both Sánchez et al. (2002b) and Scheuer et al. (2009) referred to this exercise in contextualization and substantiation in their research.

In the first review round, three reviewers from three of the articles requested greater critical positioning. Here are two examples:

(...) it would be necessary to solve the problems related to the citations made and to contextualize and justify the theoretical option chosen to understand (...). In addition, be careful of presenting such categories as established notions since they are questioned from different theoretical and empirical aspects and traditions. This means explaining to the reader the tradition as to why (...) has been chosen.

It would be beneficial if the framework could transcend the mere description of the approaches and studies performed and offer a more conceptual review.

In the second review round, this comment appeared very early on in a report where the author presented two different theories for developing an idea, which the reviewer considered to be incompatible (micro problem of coherence). A critical positioning would imply, in this case, immersing oneself in the literature published on the topic and capturing the diverse perspectives from which the topic is addressed, and then choosing those that best fit the adopted focus.

Caution

The reviewers also emphasized the need to be cautious about the information presented. They questioned assertions that were categorical, maximalist, unfounded, excessively valued or that carried a negative connotation. It was suggested that they be toned down or avoided, or eventually supported by citing a source. This problem was brought up particularly in the bibliographic review and in the Conclusions and discussion section. This observation was only present in the first review round.

There are a number of maximalist assertions (...) throughout the whole review that would surely be less controversial if they were reduced a bit.

In my opinion, one needs to be very cautious when making this type of assertion (...).

Scheuer et al. (2009) promptly identified this critique when the reviewers pointed out inferences from the obtained results that were not sufficiently supported. Similarly, Sánchez et al. (2002b), recorded 38% of cases in which reviewers evaluated inferences that were too categorical or excessively general.

Writing style, legibility and formal adequacy

The observations related to writing style, legibility and formal adequacy of the manuscripts, present in numerous reviews from the three rounds, addressed several issues: recommendation to adjust references and bibliographic citations, presentation of tables and figures, and levels of sections to the APA format; avoid anglicisms; substitute unsuitable expressions; improve the legibility of tables and figures; correct punctuation and writing style, simplifying excessively long sentences, among others. On some occasions, these observations were described as minor, as the following quote indicates.

Below I list some minor revisions that may continue to benefit the quality of the manuscript. These revisions are especially related to the writing style of some sections and to certain formal problems that are easily fixed [*original underlined*].

Unfolding of the main critiques and suggestions according to the different review rounds

Of the nine categories presented in the first round, three were absent from the second: the coherence that the title and the presentation of results maintained respectively with other text components, as well as caution. Whereas coherence appeared in relation to other components in the second round (bibliographic review and micro coherence, as we have seen), the case of caution is particularly interesting since it has been mentioned by seven out of the 11 reviewers in their first report. This indicates that it was a critique that could be easily overcome by the authors.

Figure 1 shows the downward trend that characterizes five of the six categories present in the second round. The exception to this trend is the Writing style, legibility and formal adequacy category. This category has the highest frequency in total reviews across all three rounds.

There are several categories that dropped two points from the first round into the second round. A more significant jump was produced in the methodological clarity and coherence in the bibliographic review categories: whereas the first went from nine to three, the second went down from seven to only one.

In the third round, the only two categories present were Relevance of the study and Writing style, legibility and formal adequacy.

The authors' thoughts on the review process

In the questionnaire that we compiled to explore the subjective experiences of the authors during the peer review process, we asked them to briefly describe what they had thought of the experience. We wanted them to include the most positive

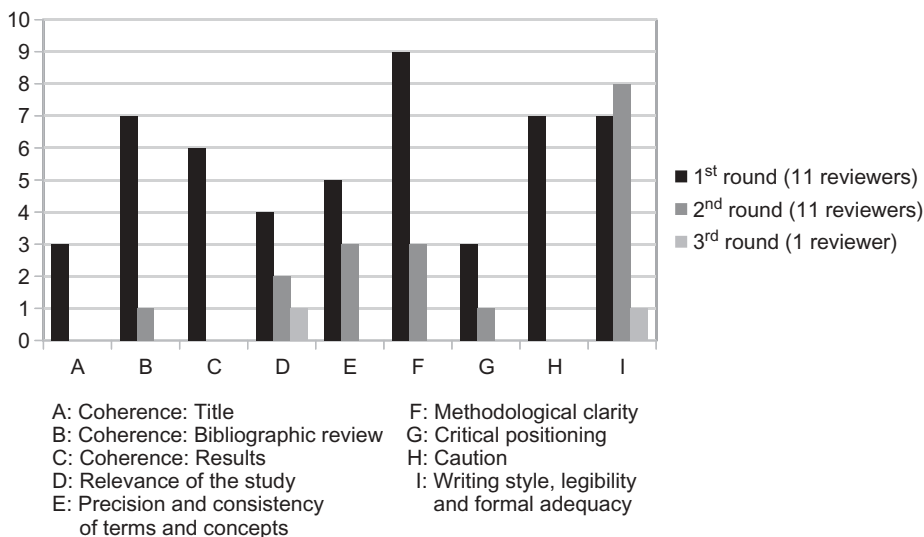


Figure 1. Number of reviewers that mentioned each dimension of critiques and suggestions in each one of the review rounds.

and negative aspects and to also rate their satisfaction level with the process by using a Likert scale from one (*highly unsatisfactory*) to five (*highly satisfactory*). All the authors viewed the experience as having been highly satisfactory, although at the same time, tough and emotionally intense. Regarding the most positive aspects, the authors expressed that the peer review had provided them with immense learning experiences in their training as researchers, and more specifically, in their academic writing skills and competencies.

I have learned so much regarding scientific writing, on format and on what points to emphasize in order to highlight the interest of a study; on how to clearly organize the research data; on how to write fluently in this context, etc.

The authors described the negative aspects by integrating them into comments concerning the learning acquired during the process. They referenced the cognitive effort that understanding and responding to the suggestions and critiques from the review reports entails, as well as the emotional impact from seeing how others question their work.

My experience has been difficult, long, costly, and has provided me with a great deal of learning opportunities. The most positive aspects have been the ability to analyse, reflect, and implement the changes proposed to me. A negative one has been thinking that I would not be able to understand what they were telling me and that I was not doing well.

In fact, when asked the question ‘What was your reaction when reading the first review report?’, the authors expressed having experienced a complex set of

feelings and thoughts. There was an initial shock after first reading the report, then sadness and/or frustration in thinking that it would be impossible to address all of the remarks, and ending with a feeling of being overwhelmed, stressed and even fearful of beginning the review work itself. In this conglomeration of emotions, some of the authors even said that they had felt happy about not having received a rejection.

The truth is that the first reading I made of my first review report was shocking and I believe that I felt a bit sad or discouraged. Not because of the tone of the critiques (they seemed respectful to me), but because of the amount of details to revise. Perhaps the first reading had this impact because, personally, I had never had this experience before, and because I had spent a lot of time and effort in writing the first version that I sent (...). Receiving the first remarks with so many new details to work on was quite frustrating.

My first reaction was a feeling of being overwhelmed, without knowing exactly where to start and also feeling somewhat blocked. I felt like the paper that I was so satisfied with had several problems, and I did not understand how it was possible that I had not seen them before.

Initially it was a 'shock'. It took me hours to approach the entire document and cope with reading it. Secondly, I felt kind of happy for not receiving a 'no' (which I had many times without any explanation). And thirdly, fear. Fear upon not fully understanding the comments.

Some authors spontaneously explained how they succeeded in overcoming the initial impact of the first review report, which as we saw in the above section, was by far the most difficult and critical of the four instances. As the following quotes show, to begin to address the required changes from the reports meant that the authors had to first perform a constructive reading of those reports. They had to reinterpret the critiques and suggestions as essential components of the learning process and then subsequently work at understanding and reflecting on those components.

So that I would not become demoralized, I tried to remember other review processes in which I was not the first author, but others with much more experience and knowledge than me were. Those other review processes had many difficult corrections, and thanks to them, the papers increased in their explanatory capacity. Remembering those instances helped me to see the reviews as constructive and as part of the learning process.

Because it was such a long document, I had to 'study it', understand it, 'chew on it', and make it my own until I understood everything and saw the amount of work in front of me.

All the authors stated that they asked for feedback from different people (especially mentors and/or academic directors) before submitting the first version of their manuscript. In addition, the authors stated that they had gained numerous learning experiences of great relevance for their careers as researchers during the

peer review process. One of the most interesting ones, in our opinion, has to do with the importance of knowing the specific characteristics of the journal that an author is submitting his/her manuscript to (in other words, being aware of who and how the audience is) and always keeping that information in mind when writing. The following excerpt clearly explains this idea.

I believe that it is important to review the line of publication of the journal that you are going to submit your manuscript to. That way, you can work out where to submit the text or adapt it to the journal's particular line of publication. Knowing that the manuscript should generally be reviewed and modified, I believe this first point can facilitate its acceptance.

Secondly, some of the main critiques that we identified in the review reports (see previous section) were reflected upon by three of the authors. Coherence was mentioned in three of the questionnaires, which reinforces the importance of this requirement. When asked 'If another junior author consulted you with regards to a manuscript that he/she was preparing to submit to a journal, what guidance would you offer?', one of the authors stated:

I would suggest that he/she remember to include in the Introduction all (and only) the necessary information for justifying the study performed, considering that the study must respond to the problems brought up in the Introduction. The study's aims must also be laid out there. All of this information in the Introduction must be explicitly resumed in the discussion.

When asked 'Was there some comment, suggestion or critique from the reviewers and/or the editorial team that was especially useful or relevant?', another author responded:

Perhaps the comments that referred to the internal coherence of the text itself were the most useful for me and for the article's consistency. Being that the article came from a larger study that has been worked on for a long time, it is sometimes difficult to reread it with a critical eye and find these incoherencies. Someone else's eye is, without a doubt, a very useful element in this respect. For example, this occurred with the aspects related to (...) that had been omitted in the review of the literature, although they were a fundamental part of the research.

Similarly, when referring to the general structure of the text, two authors mentioned a parallel requirement, that of presenting the necessary information and not overdoing the details, which causes a 'loss in focus' or fluidity.

If a junior author was preparing a manuscript for submission to a journal and asked me for help, I would first guide him/her in relation to the results: that they be as clear, ordered, and objective as possible. From my experience with this review, once I managed to order the results according to this criterion, from the suggestions in the first report, the whole process of writing the manuscript was much smoother. For example, ordering the results section in direct relation to the study's aims, one by one, has allowed me to organize the theoretical proposal and the discussion of the

manuscript in a much more fluid way. I believe that it has been a key suggestion for me because as a result, I have been able to directly focus on what I want to write without being exhaustive to the point of giving more information than necessary, which would probably incur a disordered manuscript with poor fluidity.

Correcting the manuscript was a rather difficult task, particularly regarding the text's structure: achieving the level of detail necessary for the information, avoiding abstractions but without excessively adding details that would lead to a loss of focus; the connection between the introduction, the results, and the discussion; the addition and relevance of including the review of previous studies.

In addition to reflections on coherence, one author valued the comments concerning precision and consistency of terms and concepts as especially useful.

Yes. Primarily:

— the review of the idea (...) that was ambiguous;

— the need to clarify the ideas (...), as well as to deepen the relationship between these ideas and the obtained results, leading me to rethink such ideas in search of a more reflexive and relevant use.

Furthermore, the authors mentioned various resources that proved to be particularly surprising to them during the peer review process. One of them was the reviewers' own communicative style. As the following example shows, one of the authors really appreciated the intimate and affective communicative style used by one of the reviewers. This motivated the author to address the successive reviews of the manuscript.

Well actually, at times, it seems like the reviewer is 'speaking' with the author and this is comforting. One has the sensation of not being so alone and that the reviewer is not their 'enemy'. At the same time, they help you to see the light a bit and to not give up.

Finally, one of the aspects considered as useful by the authors was the summary report written by the editorial team, in which the suggestions and critiques from the reviewers were condensed and prioritized, with additional aspects added. As can be seen in the materials published on the web (<http://www.tandfonline.com/toc/riya20/37/4>), the editorial team organized most of the summary reports into sections (e.g., Introduction, Method, Results, Conclusions and discussion, Formal aspects), which also seemed to be useful to the authors. In fact, as the following examples show, one of the suggestions offered by the authors for improving the editorial process was for the reviewers to also organize their reports following the same structure. As they reported, the overall comments seemed much more difficult for them to address.

Particularly, the report from the editorial team was very clear and guiding, the layout of the comments by sections and with sequential markers greatly helped me to make

corrections. As a suggestion, perhaps the editorial team could orient all of the reviewers to perform their reviews by sections (as the editorial team and some of the reviewers have done, actually — by sections or by comments in the margins) instead of overall observations.

The requests from the editorial team, since they sufficiently integrate the two reviewers' voices (which are sometimes not all that clear). (...) I would propose that the changes be presented according to the article's sections (...).

The reviewers' thoughts on the process

The five reviewers who answered the questionnaire evaluated their experience in this process as satisfactory (four reviewers) or very satisfactory (one reviewer). All indicated a willingness to collaborate again on a similar project.

Three reviewers stated that they approached their task as they normally do. Let us look at one of these cases:

I used my usual review procedure. I always read the articles while taking notes on those aspects that seem to me to be the most confusing, least clear, mistaken, erroneous... And then I proceed to order those aspects according to their importance or theme to prepare the report. I also tend to take literal notes from the text so that I don't forget the point of departure and the exact sense that the authors are trying to transmit.

The other two reviewers reported that they carried out this evaluation in a special way, dedicating particular attention to the review's formative or educational aspects. One of them, 'knowing that the authors are beginners and that therefore there are aspects of the writing process that they do not know about', put him/herself into the role of teacher or mentor:

I was more careful than with other manuscripts to explain the difficulties that I found with it. In my view, this involved very clearly explaining those aspects that the manuscript positively highlighted and the aspects that could be improved upon. But at the same time caution had to be taken so that this clarity did not appear aggressive and so that the author did not feel underestimated as so often happens upon receipt of the reviews. The manuscript had, in my opinion, two general problems: the review (...), the writing style (...). In other reviews, I would have simply pointed it out and returned it. In this one, I proceeded as if the author had been a person that worked with me. In fact, I corrected the wording errors in the text itself and suggested the structure that the revision should take.

In the editorial process of this call, the complete summary of the review was sent to the reviewers of each article after each review round (which contained all the reviewers' reports). This is a common practice in *Infancia y Aprendizaje*, which proves useful on two levels: on the one hand it gives the reviewers the context necessary for understanding the origin and meaning of changes introduced in the successive versions of the text (since the authors must integrate the set of observations and objections); on the other hand, it provides them with other views

on both the article and the content of the observations and the way in which they communicate. The reviewers that answered the questionnaire expressed varied opinions with respect to this aspect of our editorial procedure:

It was interesting to read the comments from other reviewers. When there were coincidences, there was a positive outcome. When there were none, it was sometimes a bit of a surprise, interesting also, in light of an approach so different from one's own.

I had the impression that they were much more benevolent than usual. I am normally surprised by the reviewers' lack of tact and the bluntness with which they express themselves.

I believe that the first report was rather harsh. In fact, this would have commonly lead to the article being rejected without the possibility of revision, which seems wrong to me, given that the most important changes could be made without major problems, just as can be seen in the final manuscript.

I do not usually read them so as not to 'contaminate myself' with their opinion. I see that as an associate editor's job.

The usefulness of developing the academic writing process in collaborative contexts is discussed in the Introduction and the *Prospectivas* section of this dossier. Our questionnaire explored whether the reviewers applied that vision in their reviews through the question 'Did you discuss any aspect related to the manuscript with another colleague? If so, what type of enquiry did you perform and what answer was given to you?'. Most of the reviewers responded that, although in this specific case they had not made enquiries, they had discussed mainly methodological aspects on other occasions. One of them stated that discussing the article with another colleague provided him/her with more confidence.

Yes, I spoke with a colleague about the most significant problems that, from my viewpoint, the article had. This helped to assure me more of the relevance that I was asking the authors for and to be clearer about exactly what I wanted to say in my report.

We also used the questionnaire to find out if participating in this review process had been educational for the reviewers, inviting them to position themselves in the role of reviewer as well as authors. Most of them responded affirmatively. As reviewers, some emphasized knowing other points of views and the existence of novel aspects; as authors they stressed the difficult task of communicating what one wants and the need to measure the magnitude of the results achieved.

(...) I believe that the job of reviewing articles is always educational since it forces you to make a detailed analysis and to look for an article's strong points and the weak points that need to be improved.

In this case, having the opportunity to become familiar with the reports from other reviewers enriches the learning process because the article is observed simultaneously from different points of view.

(...) the awareness of what you learn. No matter how familiar the theme is to you, there are always novel aspects.

Yes. It is always telling to see how difficult it is to express what one wants to say. Trying to understand others allows one to imagine what those who read and understand our proposals may go through.

Yes: I now see the need to systematically provide the effect size in the results.

Conclusions and discussion

Returning to this study's aims, the identification of the reviewers' main critiques can be summarized into three large sections, primarily according to the component of the communicative situation that they hierarchize: the selection and integration of content, the author's voice, or attention to the reader. These three groups also differ by the type of cognitive demand that, for their success, is required from the author and the emotional involvement that they entail.

The first group is made up of critiques relating to relevance and coherence. Without a doubt, the main problem that defines the texts from our junior writers is seen in the breakdown in coherence regarding the three blocks that form the text's framework: the bibliographic review that shapes the theoretical framework, foundation for the rest of the decisions; the research's aims that derive from that theoretical framework, to confirm it, complement or refute it; and the results obtained, consequence of the planned and executed design, directly connected with the aims and whose relevance should be discussed with the scientific community of reference, represented by the adopted theoretical framework.

We also place the critiques directed at highlighting the study's relevance in this group. Generally, satisfying these types of critiques causes the authors to include information, mainly justifications, that was missing in the article's first version. We note that selecting and integrating content is even more arduous when there is a hard limit on length, a condition specific to the writing of scientific articles, but not to traditional doctoral dissertations.

Attending to this first group of critiques sometimes requires suspending certain historic loyalties and can also bring into play, in a peculiar and subtle sense, the commitment to a basic pragmatic condition, one of sincerity, which Searle (1969) identified in relation to other communicative situations³. The author must integrate into the text only what is conducive to the research topic and to the conclusions, sequentially organizing the ideas, decisions and evidence that may not be an accurate reflection of the steps, the comings and goings that actually took place in the research process. Thus, for the sake of coherence and relevance, it may be necessary to remove research that was originally reference for the author, but that in the light of the finished product, does not contribute much to the study. On occasion,

it is necessary to profoundly reformulate the aims so that they motivate — a posteriori — the most relevant results that are actually attained. It may also be better to omit certain aspects of the results, when they are not closely related to what ultimately appears in the text as the matter to be researched, despite how suggestive they may be of other aims, or how much work has been performed to develop them.

In short, integrating the observations related to coherence and relevance into the text requires writing a stylized reconstruction of the study performed. In turn, creating this reconstruction requires operating within the framework of written composition models that are different from the one in which to write is ‘knowledge-telling’ (Scardamalia & Bereiter, 1987). According to that model, writing an empirical paper for a scientific journal would be to basically relate what was designed, carried out and analysed. However, as reflected in the reading of the main critiques, especially those that we placed into this first group related to content, it is unlikely that this method of writing will lead to the article being accepted for publication. Rather, this first group of critiques required the authors to adjust their revisions according to a ‘knowledge transforming’ model (Scardamalia & Bereiter, 1987), or even ‘knowledge-crafting’ through writing (Kellogg, 2008). This involves selecting and structuring the content according to the representation itself of the scientific community’s values and knowledge, embodied by those who performed the review of the articles.

Rewriting a paper in order to attain higher levels of coherence and to clarify its relevance not only involves significant cognitive and epistemological adjustments, as mentioned, but also emotional adjustments. This is because the work of restructuring and creating a textual hierarchy (with its counterpart of suppression) requires revising values, intentions and relationships, accessing new layers of meaning, and more clearly establishing the commitments themselves.

A second group of critiques involves enunciative aspects: those that refer to critical positioning and caution. It is not a matter here of questioning or offering suggestions regarding the content selected and integrated into the text (as in the case of coherence and relevance), but of the voice that the author assumed (or hid) in relation to said content. The case of critical positioning requires that the author make his/her own voice more explicit by more clearly distinguishing his/her contribution or point of view regarding others’ contributions, or by becoming a critic or commentator of his/her own contribution. In the case of caution, the author is instead asked to modulate, demarcate or relativize his/her assessments. We understand that these two dimensions also involve emotional aspects, although probably to a lesser extent than attention to coherence and relevance. They require clarifying one’s own attitude, but not revising what is reported and what is ruled out.

Precision in the use of terms and concepts, methodological clarity, and attention to format and legibility comprise the third and final group. These critiques, which address rigour, completeness and caution of the conventions, seek to guarantee that the reader understand what is being described, what has been done, and how it has been done, within the framework of shared codes.

In this case study, such critiques followed a distinct unfolding in the course of the review’s different rounds. The authors were able to more quickly resolve the

objections that we placed in the first and second group (select and structure the content, assume and adjust one's own voice) than those of the third group, related to rigour, completeness and adjustment to the conventions in presenting the information. This unfolding is remarkable, if one takes into consideration that the changes required by the third group are more local than those from the first group. Perhaps a key factor in how almost all of the authors resolved the coherence and relevance issues in the first review round was the depth and clarity of the critiques made by the experienced reviewers who participated in this process, and the argumentative and dialogic style that they chiefly assumed. Another factor may be that the authors not only relied upon this experienced scaffolding, but that they sought support from other researchers, mentors or peers. We will return to this in the discussion of the second objective. However, the delay in resolving the local issues of writing style, format and legibility may indicate that the authors gave less importance, and therefore paid less attention, to this type of critique. Moreover, the rewriting that led to the second version of the texts introduced new issues in writing style, legibility and formal adequacy.

One of the questions to be clarified is whether the difficulties are the same among junior researchers, more experienced yet inexperienced in writing, good writers but beginning researchers, and finally, accredited scientific researchers and communicators. In that regard, it is interesting that all the critique groups (and even nearly all the critiques identified in the 23 reports considered in this study, see [Table 2](#)) have been found in the articles received or in the review and summary reports produced in other time periods from the journal, of which only some might have been written by junior authors (Sánchez et al., 2002b; Scheuer et al., 2009). This coincidence indicates, first, that the culture of scientific publication in *Infancia y Aprendizaje* appears not to have changed much in the last decade, considering the challenges that the articles have to overcome, such as the requirements actually given to them. Second, this coincidence between the critiques made of the articles written by authors from varied trajectories and those from junior researchers suggests that the researchers deal with the same kind of challenges again in the articles that they write throughout their careers. It is not enough to successfully resolve a demanding review on one occasion to be able to completely transfer what is learned to the next opportunity — beyond the possible variation in how different reviewers perform their task. The analyses carried out do not allow us to determine if there are differences in the scope of the critiques made to articles from more or less experienced authors, or in the speed with which each of them resolved those critiques.

Regarding the second aim (namely, the way in which the authors experienced the review process), they admit that it was an emotionally intense time (they describe it using terms charged with drama: sad, overwhelmed, blockage, frustrating, happiness, fear, demoralizing, fainting, among others), but that it was also very useful and allowed them to learn a great deal.

The emotions experienced seem to be associated with confronting certain tensions expected to be more acute in academic writers without a great deal of experience than in other more seasoned writers. In the first place, the stress that is produced upon realizing the enormous distance between the quality standards

themselves and those sustained in the reviews received, and at the same time doubting one's own ability, not only for carrying out so many and such varied changes, but also for understanding them. In the questionnaire sent to the authors, the reference to serious issues in deciphering the demands that they received appears again and again. Problems in clearly explaining the changes made appear to a lesser degree. This difficulty in fully understanding certain remarks from more seasoned and experienced reviewers shows us that perhaps these are the limits of the author's developmental area. In this case, more advanced or experienced peers can act as support providers.

A second tension is produced from positioning oneself, adopting one's own voice and identity, or practicing caution by extensively explaining assertions and supporting certain claims with citations from other authors. Both of the dichotomy's poles can be read in another way, appear sovereign and independent in defense of one's own ideas, or obey the rules, explicit or implicit, of the scientific community of reference. In any case, the literature coincides in underlining two important conditions. One is the need to know and understand: (a) the call's requirements (in our case there was a demanding pre-selection); (b) the journal's publication standards; and (c) the genre's norms. Without a doubt, this last knowledge is the most difficult to acquire given that it does not come from careful reading of the published requirements and guidelines. The other condition is even more subtle and complex for a novice. It is the advantage of knowing the scientific community's key elements, especially the ability to perceive whether the candidate is outside or within the community's periphery, or whether he/she occupies more central positions in that community (Wenger, 1998). The journey from student-reader to researcher-author involves taking a tour, spattered with rituals and protocols, until finally becoming a genuine and recognized member of the community. Therefore, competencies concerning the written composition or the methodological domain should be accompanied by a strategic knowledge that allows the author to know what to omit, explain and emphasize, and what form it is better to do so in. Furthermore, they should be based on emotions and feelings of confidence and security with respect to the pertinence of the author's own voice. Those three dimensions, knowledge (to think), strategies (to do) and emotions (to feel), would shape an identity.

The authors gave an account of the variety of ways in which they dealt with the review received. One was to take some time to prepare themselves and to subsequently analyse the review in its full complexity. Another was to evoke similar situations in which others were the main protagonists or to imagine worse outcomes, which helped them to relativize the gravity of the situation. A common practice was to appeal to others, peers or supervisors.

What they found most useful was to take ownership of various types of critiques in their writing. Regarding the way in which they communicated, they emphasized the summary report, which acted as a mediator between the reviewers' vision and the author's. The summary report was written in more accessible language, offering an ordering that helped the authors to implement the changes into the text, section by section, and to write up the account of changes. All stressed the value of specifying the

linear changes and doing so locally according to section. For our part, we honoured this request in two instances. On the one hand, we did so when organizing the complete repertoire of critiques identified in the 23 review reports (Table 2), and on the other hand, we formulated a checklist of source texts for submission to *Infancia y Aprendizaje*. The checklist is called LIVETO (<http://www.tandf.co.uk/journals/authors/riya-submission-checklist.pdf>). LIVETO is a tool intended to help the authors evaluate and review their own article, incorporating the journal's own requirements.

Regarding the third aim, the assessment that the reviewers performed, the first aspect to highlight is the good reception that the initiative received and the detailed, rigorous, yet constructive attitude with which the reviews were carried out. A second relevant element is the fact that most of the reviewers admitted that the process was formative for them as well. The majority stressed the fact that being able to read the reports from other reviewers and from the editorial team allowed them to understand other viewpoints. They also mentioned the opportunity to place themselves in the authors' shoes and to become more aware of how difficult it is to communicate results, choose the appropriate terms, etc. We believe that it is precisely this opportunity of placing oneself in the author's shoes that favours the adoption of more constructive ways to communicate critical assessments.

This work makes us wonder, if in addition to being sanctioning or decisive, the review is to be formative, at what point other types of reviewers and resources should be excluded from the review process. An example of these other types would be mentors that assist or support the junior researcher in the task of understanding the critiques and compliantly responding to them. It is obvious — and we determined this from the outset — that our expert reviewers were non-peers rather than peers, in that their asymmetry regarding experience, knowledge and recognized position in the scientific community, with respect to the authors, was notable. It is also evident that, in many cases, this support role is often carried out by the director of the research itself and/or some teammate. However, there is some doubt over whether people so close to the research would introduce a bias into their reviews or whether they would always possess the ability to perform a critical reading. The possibility of seeking colleagues with a certain profile for implementing this co-review, either from the research teams themselves, from the programs for training researchers, or from the journals' editorial teams themselves, is a topic that we believe deserves greater reflection and research.

Notes

1. We are not including the analysis of the summary reports produced by the editorial team, authors of the present article.
2. The templates of both questionnaires can be found at <http://www.tandfonline.com/toc/riya20/37/4>.
3. According to Searle, the condition of sincerity operates according to a particular type of speech oriented towards the future: the promise. In the case of the writing of scientific articles, this condition would tell of the author's commitment concerning the fact that what is reported is actually what he/she thought, decided or previously carried out.

La revisión por (im) pares como instancia de aprendizaje: un estudio de casos del proceso editorial de artículos de investigadoras noveles

Desde su fundación en 1978, la revista *Infancia y Aprendizaje* ha realizado un gran esfuerzo por promover entre investigadores de habla hispana las ‘habilidades editoriales del científico para escribir, evaluar y ser evaluado, y en suma, publicar con rigor’ (del Río y Sánchez, 2000, p. 3). Dicha labor formativa dirigida a los investigadores —tanto en su faceta de autores como de revisores— se ha llevado a cabo a partir de un proceso de estrecha colaboración entre los diferentes equipos editoriales y el personal académico de algunas universidades, sobre todo españolas, durante los periodos de creación y estabilización de la revista (ver García, Sánchez, del Río y Arias-Gundín, 2002). Especialmente a partir del periodo de gestión editorial en la Universidad de Salamanca (2000–05), los equipos de redacción comenzaron a realizar análisis internos sobre aspectos específicos del proceso editorial, con la intención de ofrecer herramientas y apoyos a autores, revisores y editores en sus labores de producción, revisión y/o difusión de la ciencia. La motivación de dichos análisis era que ‘la producción y la revisión de contenido científico requiere competencias y responsabilidades que no se improvisan’ (del Río y Sánchez, 2000, p. 3), y que, por tanto, es preciso promover desde distintas instancias, entre ellas las propias revistas científicas.

En los diversos análisis internos publicados en esta revista subyace la idea de que *todos* los investigadores podemos mejorar la capacidad de escribir textos científicos, alcanzando cada vez con mayor éxito y eficacia los estándares de calidad exigidos hoy día en las publicaciones de impacto (Martín y Pozo, 2011). Así, uno de los objetivos explícitos de *Infancia y Aprendizaje* desde el año 2000 ha sido incrementar la conciencia de investigadores con diferente nivel de pericia, así como de estudiantes y profesionales de la psicología y la educación, sobre el quehacer investigador y el proceso de autoría (García *et al.*, 2002), ayudándoles así a regular mejor sus decisiones científicas y su proceso de escritura.

Respecto al proceso de revisión de originales, la revista ha venido apostando por la explicitación de los criterios utilizados por sus revisores y editores. La razón, en palabras de Sánchez, García, y del Río (2002a), es que ‘[E]l proceso de revisión de originales de los órganos científicos solo es legítimo en la medida en que sea transparente y se base en criterios y actividades compartidas y dialogadas de la comunidad de creadores científicos’ (p. 32). Dicho esfuerzo por explicitar los criterios más frecuentes que motivan las decisiones editoriales tiene potenciales beneficios no sólo para los autores (en el sentido de ofrecerles orientaciones para la elaboración de artículos) sino también para los propios revisores y editores

(en el sentido de permitirles examinar, sistematizar, y por qué no, cuestionar sus propios criterios de revisión).

Uno de los precedentes del presente trabajo es el estudio de Sánchez, García, y del Río (2002b) sobre 50 informes de evaluación, correspondientes a los 25 primeros originales no aceptados para su publicación durante el periodo 2000–05. El estudio mostró que, en sus informes, los revisores no se limitaban a evaluar los trabajos, sino que además asumían las tareas de apoyar, sugerir y clarificar. En sintonía con esto, en el estudio se identificaron tres estilos comunicativos en las formas en que los revisores se dirigían a los autores: *evaluativo*, cuando los juicios predominaban sobre los argumentos; *argumentativo*, cuando los argumentos predominaban sobre los juicios; y *dialógico*, cuando el evaluador reconocía la existencia de argumentos e interpretaciones diferentes a las suyas, autorizando al autor a contra-argumentar si lo estimase oportuno. Estos tres estilos no se definieron como mutuamente excluyentes, pues en el informe de un mismo revisor solían coexistir diferentes tipos de crítica, dependiendo de la objeción formulada. El estudio de Sánchez *et al.* (2002b) muestra, como indica su propio título, que ‘escribir es re-escribir’. Asimismo, revela que los revisores ponen en juego una amplia variedad de recursos comunicativos y retóricos, y sugiere que un uso estratégico de dichos recursos permitiría cumplir con la función educativa que todo proceso de evaluación debería llevar consigo. De acuerdo a esa postura, y a partir del análisis sistemático de las objeciones que los revisores solían esgrimir en sus informes, Sánchez y sus colaboradores propusieron 10 sugerencias para escribir artículos. Éstas incluyen aspectos como la coherencia y la consistencia del estudio, la claridad teórica y metodológica, la explicitación de la relevancia y de los objetivos del trabajo, la profundidad de la discusión, así como aspectos organizativos y de formato.

Otro precedente es el análisis de los procesos de evaluación en *Infancia y Aprendizaje* durante el periodo 2006–08, realizado por Scheuer, Bautista, Martín, y Pozo (2009). El análisis cuantitativo de la trayectoria de los trabajos mostró que los originales finalmente publicados requirieron, desde su recepción, un promedio de dos rondas de evaluación. El análisis cualitativo de los informes de evaluación de los editores asociados y los revisores (128 y 212 respectivamente) mostró importantes diferencias en cuanto a su estructura, su contenido y la modalidad de comunicación en función de la decisión final adoptada (aceptar, cambios menores, cambios mayores, rechazar). Resultaron de especial interés las diferencias entre los informes que solicitaban modificaciones menores y mayores. Los problemas que reducían seriamente la probabilidad de publicación de un trabajo solían residir en la coherencia y consistencia global del estudio, es decir, en su macroestructura. Por ejemplo, uno de los problemas más comúnmente identificados era utilizar procedimientos metodológicos o estadísticos que no permitían responder a los objetivos planteados. En cambio, cuando los editores o revisores solicitaban aspectos como definir mejor el marco conceptual, revisar literatura adicional, o justificar mejor ciertas decisiones metodológicas, la decisión final solía requerir cambios menores.

El presente artículo pretende ser una aportación complementaria a esas investigaciones precedentes. En este caso, y tal como se explicó en la Introducción del

dossier (Bautista, Monereo y Scheuer, 2014), partimos de una convocatoria específica, en la que *Infancia y Aprendizaje* invitó a investigadores noveles a enviar estudios empíricos para la publicación de este número especial, titulado *La evaluación por pares como oportunidad para el aprendizaje* (la convocatoria original puede consultarse en el número 35/4).

La situación editorial que analizamos tiene dos características particulares: (1) condujo a resultados exitosos, en el sentido de que los trabajos fueron publicados, y (2) existió una marcada asimetría entre autor y revisores, pues los autores se encontraban dando los primeros pasos para validar su investigación en una comunidad científica amplia mientras que los revisores contaban con gran experiencia como investigadores, revisores y, en algunos casos, también como editores (ver Bautista *et al.*, 2014, en este número). Es en este sentido que, aunque enmarcándose en la clásica modalidad de revisión por pares, se trata de una situación de cierta (im)paridad en cuanto a la experiencia de unos y otros.

De los 31 estudios recibidos, cinco fueron pre-seleccionados por el equipo editorial de la revista y de éstos, cuatro fueron finalmente aceptados para su publicación. En este artículo analizamos la evolución de las principales críticas y sugerencias durante el proceso de revisión por pares de esos cuatro artículos. Conocer esas críticas y sugerencias es relevante pues fueron parte esencial de los andamios para la reescritura de trabajos que, aun teniendo gran potencial, presentaban considerables limitaciones hasta alcanzar el nivel exigido para su publicación en *Infancia y Aprendizaje*. Asimismo, exploramos cómo vivieron las autoras el proceso de revisión por pares y cómo valoraron los revisores su participación en el mismo. Conocer mejor las perspectivas en primera persona de autores y revisores puede ayudar a que quienes desempeñen dichos roles se representen de forma más ajustada el tipo de expectativas y reacciones del interlocutor en esta especial comunicación diádica, intensiva y a la vez anónima.

Objetivos

Los objetivos de este estudio de casos, por tanto, son:

- (1) Identificar las principales críticas y sugerencias brindadas por los revisores en función de su recurrencia y relevancia, y analizar la evolución de las mismas en las sucesivas rondas de revisión de los artículos publicados.
- (2) Conocer cómo vivieron las autoras el proceso editorial, dando cuenta de sus reacciones, apreciaciones y aprendizajes ante las críticas y sugerencias recibidas y del modo en que las afrontaron.
- (3) Conocer las valoraciones de los revisores acerca de este particular proceso de revisión, así como sus modos de afrontarlo.

En conjunto, esperamos que estos objetivos amplíen la comprensión que tenemos acerca de los factores que contribuyen a que la revisión por pares sea una instancia

de aprendizaje y que brinden herramientas para facilitar la escritura y revisión de artículos científicos.

Corpus del estudio de casos

Las fuentes de datos de este estudio varían dependiendo del objetivo abordado:

- (1) Objetivo 1: este corpus se compone de todos los informes de evaluación redactados por los revisores ($n = 23$) y todos los relatorios de cambios ($n = 8$) elaborados por las autoras. La [Tabla 1](#) permite ver el proceso editorial que siguió cada artículo. Todos los informes de los evaluadores —acompañados de los correspondientes informes de síntesis del equipo editorial¹— y los relatorios de cambios pueden consultarse en la página web <http://www.tandfonline.com/toc/riya20/37/4>
- (2) Objetivos 2 y 3: una vez que los trabajos fueron aprobados para su publicación, enviamos un cuestionario de preguntas abiertas a las autoras y otro cuestionario diferente a los revisores². Las cuatro autoras y cinco de los 11 revisores completaron el cuestionario y dieron su consentimiento para utilizar sus respuestas de forma anónima.

Contenido de las críticas y sugerencias en los informes de revisión

Para obtener un panorama que abarcase los aspectos sobre los que repararon los revisores en sus informes, en un primer paso realizamos un análisis de contenido a partir de la lectura atenta de los informes completos de todos los trabajos, en todas sus rondas. Identificamos, para cada informe, la presencia de cada una de las categorías de las críticas y sugerencias relativas a los distintos elementos paratextuales (García Negroni, 2010) —por ejemplo Título, Resumen, Palabras clave— y apartados establecidos en las publicaciones como la que nos ocupa —Introducción, Objetivos, etc.— (presentamos el conjunto de categorías en la [Tabla 2](#)) sin

Tabla 1. Fuentes de datos.

Artículo	Revisores	Rondas de evaluación ^a	Versiones diferentes del trabajo	Relatorios de cambios solicitados	¿Respondieron las autoras al cuestionario?	¿Cuántos revisores respondieron al cuestionario?
1	3	2	3	1	Sí	1
2	3	2	3	2	Sí	0
3	3	2	3	2	Sí	2
4	1	3	4	3	Sí	2
	1	2				

Note: ^aA estas rondas debe sumarse una más realizada por el equipo editorial, que controló que los cambios sugeridos en la última revisión hubieran sido realizados.

Tabla 2. Conjunto de críticas y sugerencias identificadas en los 23 informes de evaluación considerados, presentadas por apartados, elementos paratextuales y otros componentes del texto (aspectos formales). La *itálica* indica críticas/sugerencias que se repiten en más de un componente.

Título

- Coherencia entre título y estudio
- Precisión de población de estudio
- Revisión de ideas inexactas

Resumen y palabras clave

- *Precisión de términos y conceptos*
- Presentar las principales conclusiones
- Re-escritura del resumen presentando información esencial como objetivos e instrumento
- Revisar palabras claves

Introducción

- *Atribución ambigua de autoría a trabajos citados*
- *Cautela*
- Coherencia en la revisión bibliográfica
- *Contextualización con datos de muestras iberoamericanas*
- Explicitar y adelantar expectativas sobre resultados esperados
- *Interpretación de fenómenos inexacta/errónea* (u otras alternativas posibles)
- Posicionamiento crítico
- *Precisión y consistencia de términos y conceptos*
- *Relevancia del estudio*

Objetivos e hipótesis

- Clarificar objetivos al inicio del artículo
- *Coherencia: entre objetivos/hipótesis y resultados alcanzados*
- Explicitar hipótesis de trabajo
- Precisión y consistencia de objetivos

Metodología

- Aplicación de técnicas demasiado simples/que ofrecen resultados parciales y no una visión global
- Explicitación metodológica: ejemplificar, explicar, justificar, muestra, instrumento, procedimiento, criterios y técnicas de análisis
- Integrar sub-apartados
- Propuesta de introducir nuevas/dividir categorías

Resultados

- Análisis pobres y parciales
 - *Atribución ambigua de autoría* de categorías resultantes (emergen de estudios previos)
 - *Cautela*
 - *Coherencia: entre hipótesis y resultados alcanzados*
 - Condensar información
 - Dividir información en subapartados/ jerarquizar información con subtítulos
 - *Explicitación metodológica: explicar técnicas/criterios de análisis*
 - *Precisión de términos, conceptos y pruebas estadísticas*
 - Presentar datos estadísticos que justifican decisiones tomadas
 - Remitir a tablas y figuras que presentan los datos
 - Se mencionan estadísticos no utilizados en estudio
 - Valoración de los resultados frente a lo esperado
-

(Continúa)

Tabla 2. (Continuación).

Conclusiones y discusión

- *Cautela*
- Coherencia: Conclusiones no se desprenden de los resultados/ contradicción entre resultados presentados
- *Contextualización con datos de muestras iberoamericanas*, referencias actuales
- Discutir diferencias entre resultados de otros estudios y los propios
- Discutir en profundidad los resultados/ limitaciones del estudio
- *Interpretación de fenómenos inexacta/incorrecta*
- Plantear futuras líneas de investigación/ implicancias educativas
- *Precisión y consistencia de términos y conceptos*
- *Relevancia del estudio: Resultados y conclusiones poco significativos por el objetivo planteado*

Aspectos formales**Redacción, legibilidad y adecuación formal:**

- Errores de gramática, ortografía, puntuación, faltan palabras en frases, frases demasiado largas, expresiones informales, etc.
- Usos de tiempos verbales según el contenido que se presenta (e.g. revisión bibliográfica, resultados, discusión)
- Revisar el inglés del resumen
- Seguir el formato APA para citas y referencias bibliográficas, niveles de apartados y subapartados

Tablas y figuras:

- Coherencia entre los datos de las tablas
- Condensar información (demasiadas tablas y figuras)
- Indicar datos importantes (ej. N)
- Precisión en títulos
- Seguir el formato APA

contabilizar su frecuencia al interior del informe. El conjunto de categorías fue consensuado por los cuatro autores de este trabajo. Se realizó un control interjuez sobre cinco informes de la primera ronda (de modo de alcanzar el 20% del total, atendiendo también a la variedad en la autoría, tanto de la revisión como del artículo revisado: cinco revisores, dos de un mismo artículo y un revisor por cada uno de los otros tres artículos), obteniendo un acuerdo superior al 95%.

En un segundo paso, elaboramos nueve categorías más globales y/o significativas que fueron recurrentes en las revisiones. Consideramos que una categoría era recurrente en una ronda cuando la registramos en relación con al menos tres de los cuatro trabajos.

Las tres primeras categorías se relacionan con la *coherencia*, al requerir manejar el texto como un todo, atendiendo a la conexión entre sus componentes (elementos paratextuales, apartados y subapartados). La cuarta, *relevancia del estudio*, demanda al autor poner de relieve el aporte original de su estudio en el campo específico de investigación. La quinta, *precisión y consistencia de términos y conceptos*, pide rigor en las elecciones léxicas a lo largo del trabajo. La sexta, *explicitación metodológica*, solicita un desarrollo suficiente de las diversas decisiones en relación con el relevamiento y análisis de la

información, para que el lector pueda comprenderlas e incluso aplicarlas en nuevos estudios. La séptima demanda al autor un *posicionamiento crítico* respecto de las contribuciones de otros y de las propias. La octava exige *cautela* en la certeza y alcance de ciertas declaraciones. La última categoría atañe a las exigencias en la *redacción, legibilidad y adecuación formal* de los textos verbales, las tablas y las figuras.

¿Cómo operaron estas categorías a lo largo del proceso de revisión? A continuación las describimos e ilustramos con pasajes literales de las revisiones según las sucesivas rondas. Procederemos poniéndolas en relación con los reportes de cambio y las apreciaciones vertidas por las autoras en los cuestionarios, así como con los resultados de los análisis de otros corpus de revisiones realizados anteriormente por equipos de *Infancia y Aprendizaje*, presentados en la Introducción. Eliminamos de los pasajes que se presentan como ejemplos toda referencia que permitiera identificar el texto evaluado.

Coherencia

La coherencia fue una de las críticas de mayor envergadura en la primera ronda, por su presencia en los informes de todos los textos en relación a varios de sus componentes, y por tanto, por los cambios sustanciales que esta objeción provocó en dichos textos.

Los revisores cuestionaron principalmente la relación que tres componentes — título, revisión bibliográfica y resultados— mantenían con otros componentes del texto.

Título

Los revisores destacaron la necesidad de que el título reflejase el tipo de estudio (empírico en todos los casos) y su enfoque, evitando crear en el lector una falsa expectativa de lo que podría encontrar al leer el texto. En este sentido, la selección de términos o conceptos claves del estudio fue señalada como una forma eficaz para asegurar la coherencia.

Dado que el trabajo presenta un estudio en el que se evalúa (...), sería pertinente que el título incluyera la palabra (...). De lo contrario, no está muy claro si nos vamos a encontrar con un estudio empírico (como es el caso) o una propuesta teórica.

Recomiendo a los autores regularizar la forma en la que se anuncia —en el título y el resumen— y refiere —en el texto— el objetivo del estudio en función del trabajo empírico realizado y los resultados obtenidos. En este sentido, cabe señalar que los conceptos que los autores eligieron como claves (palabras clave) responden de una forma más ajustada a los contenidos del manuscrito que los utilizados en la formulación del título, en los que se introducen nociones como (...) que no constituyen el foco del estudio.

Esta crítica fue asumida por todas las autoras en su segunda versión del texto, no existiendo, al respecto, nuevas observaciones en las siguientes rondas.

Revisión bibliográfica

La revisión bibliográfica fue motivo de numerosas objeciones en la primera ronda, varias de las cuales versaron sobre la coherencia. Los revisores señalaron que la Introducción debería presentar una revisión exhaustiva y sistemática de las investigaciones relacionadas con la problemática abordada y el trabajo empírico. En palabras de un revisor: 'que dialoguen mejor con el trabajo empírico realizado'. Esto implicaba eliminar referencias a investigaciones que no guardasen relación específica con el estudio y, por el contrario, incorporar en la revisión trabajos relevantes que se citaban tardíamente en otros apartados, especialmente en la Discusión.

(...) creemos que en la revisión (...) debería analizarse qué diferencias (...). En las conclusiones se alude a estas diferencias que, en nuestra opinión, deberían también estar en la parte introductoria, como mínimo a modo de preguntas.

Sánchez *et al.* (2002b) identificaron esta crítica ('Se habla de lo que no se debe y no se habla de lo que se debe' (p. 16)) en el 50% de las revisiones analizadas. Esta exigencia de pertinencia y relevancia en la revisión contribuye a la 'claridad teórica' (p. 17), como denominaron los autores, y está estrechamente vinculada con la necesidad de un desarrollo profundo y claro de los conceptos claves, así como de precisión en la presentación de los objetivos. Sánchez y sus colegas mencionaron un error común que es el de presentar 'un marco teórico muy general que inspira pero no dirige el trabajo' (p. 15) y recuperaron la expresión de algunos evaluadores, que refirieron a una revisión 'tipo manual'.

Mientras que las observaciones centradas en la coherencia de la revisión bibliográfica fueron muy frecuentes en la primera ronda (siete de los 11 revisores), en la segunda sólo fueron mencionadas por un revisor, quien en su informe continuaba señalando la necesidad de cambios profundos.

En esta nueva versión del artículo se ha dado respuesta a muchas de las sugerencias y objeciones planteadas previamente, con lo que el trabajo ha ganado en claridad y precisión. (...) Por todo ello, vuelvo a pensar que el trabajo merece ser publicado en *Infancia y Aprendizaje*, aunque estimo que es necesaria una nueva revisión para fortalecer algunos aspectos y superar algunas limitaciones. Concretamente, (...)

— Conectar mejor este estudio (sus objetivos, resultados y conclusiones) con la literatura y la investigación precedente.

La coherencia entre la revisión bibliográfica y diversos componentes del artículo fue evocada a lo largo de todo este informe. Además, el evaluador

vinculó la coherencia con otra categoría, la relevancia del estudio, al señalar que la diversidad y cantidad de investigaciones citadas pero no suficientemente reseñadas mermaba el interés del estudio en evaluación, pues no permitía captar las diferencias entre los estudios, dando ‘la impresión de que ya está todo dicho’ sobre el tema abordado. La autora procedió a una re-escritura sustancial, con resultados que según indica en su relatorio, ella misma apreció:

Respecto a conectar mejor el estudio con la literatura y la investigación precedente, se ha reestructurado de manera completa la introducción siguiendo la lógica del comentario del revisor. Nos parece que, efectivamente, esta nueva estructura deja mucho más claro de qué se han ocupado los estudios anteriores y el gap que nuestro estudio intenta cubrir.

Resultados

Otra crítica recurrente en la primera ronda, aunque ausente en las siguientes, fue la coherencia entre la presentación de los resultados y los objetivos, las hipótesis y/o las conclusiones.

Por otra parte, aun considerando que la hipótesis de (...) es muy interesante, en mi opinión, los datos del presente estudio no permiten avalarla.

Creo que la discusión ganaría en orden y coherencia con el resto del artículo si, como señalé más arriba, se hubieran anticipado las hipótesis-indicadores que iban a ser revisados. En ese caso, podrían recordarse al inicio de la discusión para ir luego respondiendo a cada hipótesis a la luz de los resultados ofrecidos en la sección anterior. (...) Los autores van respaldando con los datos obtenidos las conclusiones que van presentando. No obstante, en algún caso esto no queda del todo claro. (...) sería necesario aclarar qué resultados concretos son los que muestran.

El desajuste entre objetivos, hipótesis y resultados trae aparejado interpretaciones desconectadas con el propósito del trabajo. Este problema afecta a la estructura general del texto e implica profundas modificaciones. Sánchez *et al.* (2002b) identificaron esta crítica en 52% de las revisiones en las que se desaconsejó la publicación del trabajo. Como veremos en el apartado dedicado a describir la experiencia de las autoras durante el proceso de revisión, la importancia de la coherencia fue un objeto central de atención y reflexión en sus respuestas al cuestionario.

Relevancia del estudio

Otra crítica destaca la necesidad de resaltar y fundamentar la relevancia del estudio, explicitando su aportación e interés para la comunidad científica. Hemos observado que según la gravedad, esta objeción exigió una modificación profunda del trabajo, o tan sólo la reformulación de algunos pasajes para explicitar la relevancia de la labor realizada.

Tanto Sánchez *et al.* (2002b) como Scheuer *et al.* (2009) identificaron la falta de relevancia como uno de los principales motivos que llevan a un revisor a no aceptar un original. La ausencia de modelos teóricos solventes ‘que justifiquen tanto la definición del problema como las variables o los indicadores elegidos’ es señalada por Sánchez y sus colegas como el foco de la crítica (p. 14).

El siguiente ejemplo, identificado en la primera ronda de revisión, ilustra estas ideas. Se trata de una crítica sustancial basada en la percepción de un desarrollo demasiado descriptivo, tanto en el marco teórico como en la presentación de resultados, así como una insuficiente justificación de la problemática abordada y de las unidades de análisis seleccionadas.

(...) la descripción que se hace de la bibliografía es meramente descriptiva. No se analizan los mecanismos que según los distintos autores podrían explicar los procesos. (...) Por otra parte, de todas las actividades en las que consiste el (...) se ha elegido un único elemento (...). Sin la consideración de los otros (...) este resulta poco claro. Por otro lado, una parte del análisis de los resultados es sumamente descriptivo. La comprobación de los temas —más cuando estos son tan amplios— dice muy poco sobre la pregunta (...). De hecho la mayor debilidad del trabajo es su carácter tan descriptivo. Consideramos que el lector no tiene, después de leer el trabajo, mayor conocimiento relevante acerca [*del objeto de estudio*].

Por el contrario, este otro fragmento —también identificado en la primera ronda— apuntó a orientar a la autora a destacar el valor y la originalidad del trabajo realizado.

(...) el lector podría preguntarse qué sentido tiene realizar este estudio si ya se ha constatado (...). Sólo al final del artículo, en la discusión, se dice que hay una falta de precedentes en nuestro contexto de este tipo de estudios. Si esto es así, convendría subrayarlo desde el inicio del trabajo, para que quedara claro qué es lo que se aporta al campo de investigación escogido. (...) Una vez hecho esto, será más fácil subrayar aún más lo que el estudio actual tiene de novedoso y qué preguntas (no aclaradas aún) permite responder.

En la primera ronda de evaluación, cuatro revisores señalaron problemas de relevancia para tres de los trabajos mientras que en la segunda ronda, solo lo hicieron dos revisores en relación a dos trabajos diferentes. Ambos instaban a resaltar la relevancia del estudio, con un espíritu constructivo. En la tercera ronda, que involucró a un solo revisor, se reiteró este pedido, proponiendo una modificación muy puntual.

Precisión y consistencia en términos y conceptos

La necesidad de una ‘mayor precisión terminológica y conceptual’ fue un denominador común en los cuatro trabajos en la primera ronda. Esta necesidad también fue señalada, exactamente en esos términos, por Scheuer *et al.* (2009) como uno de los puntos claves en las evaluaciones de los revisores que consideraron, así

como por Sánchez *et al.* (2002b), quienes contabilizaron un 42% de casos en los que los revisores criticaron la falta de profundidad en conceptos claves. Este problema influye en la claridad de la exposición teórica. Algunos revisores de los trabajos de este dossier señalaron un uso ambiguo, vago e inconsistente de conceptos y términos, y en ocasiones sugirieron valerse de ejemplos para definirlos de forma más específica.

En algunas instancias, añadir ejemplos podría contribuir a aclarar los conceptos o fenómenos discutidos. En el fragmento citado arriba, por ejemplo, explicar y/o ilustrar qué se entiende por (...) sería bastante útil para que el manuscrito sea accesible a más lectores.

Este revisor tiene la impresión de que a veces los autores usan indistintamente los términos (...) cuando, como saben, no son sinónimos. Tal y como sugieren diferentes autores, recomiendo que se emplee preferentemente el término (...) para describir (...) en lugar de (...). Para un análisis en profundidad, puede consultarse (...).

En el siguiente relatorio de cambios en respuesta al primer informe de evaluación, una autora explicita la estrategia seguida para solucionar el problema indicado por un revisor, profundizando y clarificando ciertos conceptos y evitando otro que podría prestar a confusión:

Las descripciones de los términos (...) fueron revisadas con el objetivo de presentarlas de modo más claro. El uso del término (...) fue evitado a lo largo del trabajo para evitar confusiones conceptuales. Hemos adoptado la expresión (...). Asimismo, detallamos el criterio que utilizamos para determinar qué define este uso (página...).

En la segunda ronda, el pedido de precisión y consistencia en los términos y conceptos empleados se redujo, aunque continuó afectando a dos de los trabajos.

En primer lugar, aunque ciertamente los/as autores/as han reducido el número de veces que emplean el término (...), queda pendiente, en mi opinión, aclarar de modo definitivo en qué sentido es empleado en cada caso. Dicha aclaración se hace especialmente necesaria en el apartado 'Resultados' donde, en ocasiones, resulta ciertamente complicado saber a qué se están refiriendo los/as autores/as específicamente. Por ello, sugiero incluir una clarificación en este sentido, que podría ir, por ejemplo, en los términos descritos en mi primera revisión de este trabajo. Igualmente, se sugiere eliminar términos como (...), cuyo significado y alcance resulta difícil de comprender.

Explicitación metodológica

Una crítica común a todos los textos en la primera ronda de revisión guardó relación con la necesidad, por un lado, de presentar más en detalle a los participantes del estudio, y por otro, de describir, explicar, justificar y ejemplificar el método y los criterios de análisis empleados. En las revisiones abundaron las

demandas puntuales orientadas a brindar más información que permitiese comprender las decisiones tomadas.

No se indica si la muestra ha sido aleatoria o de conveniencia; pero en cualquier caso se debería precisar cuáles son los estratos seleccionados (...).

En cuanto al instrumento empleado, con objeto de facilitar la comprensión del trabajo realizado y, sobre todo de los resultados obtenidos, se sugieren incluir algunos ejemplos (...).

Es necesario explicar con mayor detalle el método/criterio por el cual se deducen (...) Sin estas explicaciones más detalladas, es muy difícil seguir el razonamiento del análisis, ingrediente necesario para que otros autores se animen a replicar estos resultados.

Este tipo de crítica disminuyó notablemente en la segunda ronda. Las observaciones identificadas en esta oportunidad versaron en torno a brindar más información sobre la conformación de la muestra y a justificar y clarificar el sistema de análisis utilizado.

Posicionamiento crítico

Algunos revisores destacaron la necesidad de adoptar un posicionamiento crítico respecto a la revisión bibliográfica. Esto implica contextualizar y justificar el marco teórico elegido en lugar de darlo por establecido. Se trata de que la revisión no sólo responda a la problemática abordada, los objetivos, hipótesis y métodos —tal como hemos planteado en relación con la coherencia— sino que también trascienda la descripción. Resulta válida también aquí la idea de no hacer una revisión ‘tipo manual’. Tanto Sánchez *et al.* (2002b) como Scheuer *et al.* (2009) refirieron en sus trabajos a este ejercicio de contextualización y fundamentación.

En la primera ronda de evaluación, tres revisores de tres de los trabajos pidieron un mayor posicionamiento crítico. He aquí dos ejemplos:

(...) sería necesario resolver los problemas relativos a las citas realizadas y contextualizar y justificar la opción teórica elegida para comprender (...). Además cuidar en la redacción presentar tales categorías como nociones establecidas ya que son cuestionadas desde orientaciones y tradiciones teóricas y empíricas diferentes. Se trata de explicarle al lector la tradición por la que se ha optado (...).

Sería bueno que el marco trascendiera la mera descripción de los enfoques y estudios realizados y ofreciera una revisión más conceptual.

En la segunda ronda, esta objeción apareció muy puntualmente en un informe cuando una autora presentó dos teorías diferentes para desarrollar una idea, que el revisor consideraba incompatibles (problema de coherencia micro). Un posicionamiento crítico implicaría, en este caso, imbuirse de la literatura publicada en

torno a un tema y captar las diversas perspectivas desde las cuales se lo aborda, para luego optar por aquellas que mejor se ajusten al enfoque adoptado.

Cautela

Los revisores también destacaron la necesidad de ser cautos en la información que se presenta. Cuestionaron aseveraciones categóricas, maximalistas, infundadas, excesivamente valorativas o con connotación negativa que sugirieron suavizar o evitar, o eventualmente respaldar citando una fuente. Plantearon este problema particularmente en la revisión bibliográfica y en el apartado de Conclusiones y Discusión. Esta observación sólo estuvo presente en la primera ronda de evaluación.

A lo largo de toda la revisión hay una serie de afirmaciones maximalistas (...) que seguramente serían mucho menos polémicas si se rebajaran un poco.

En mi opinión, hay que ser muy cautelosos al hacer este tipo de afirmaciones (...).

Scheuer *et al.* (2009) identificaron puntualmente esta crítica cuando los revisores señalaron inferencias a partir de los resultados obtenidos que no estaban suficientemente respaldadas. Sánchez *et al.* (2002b), por su parte, contabilizaron 38% de casos en los que los evaluadores criticaron inferencias demasiado rotundas o generalizaciones excesivas.

Redacción, legibilidad y adecuación formal

Las observaciones relativas a la redacción, legibilidad y adecuación formal de los escritos, presentes en numerosas revisiones de las tres rondas, abordaron diversas cuestiones: recomendación de ajustar referencias y citas bibliográficas, presentación de tablas y figuras y niveles de apartados a la normativa APA; evitar anglicismos; sustituir expresiones inadecuadas; mejorar la legibilidad de tablas y figuras; corregir la puntuación y la redacción, simplificando ciertas frases excesivamente largas, entre otras. En algunas ocasiones, estas observaciones fueron calificadas como menores, tal como indica la siguiente cita.

A continuación listo algunas revisiones menores que pueden seguir beneficiando la calidad del manuscrito. Estas revisiones se relacionan especialmente con la redacción de algunos apartados y con algunos problemas de tipo formal fácilmente solucionables [*subrayado original*].

Evolución de las principales críticas y sugerencias según las rondas

De las nueve categorías que presentamos para la primera ronda, tres estuvieron ausentes a partir de la segunda: la coherencia que el título y la presentación de resultados mantuvieron respectivamente con otros componentes del texto, así como la cautela. Mientras que la coherencia apareció en

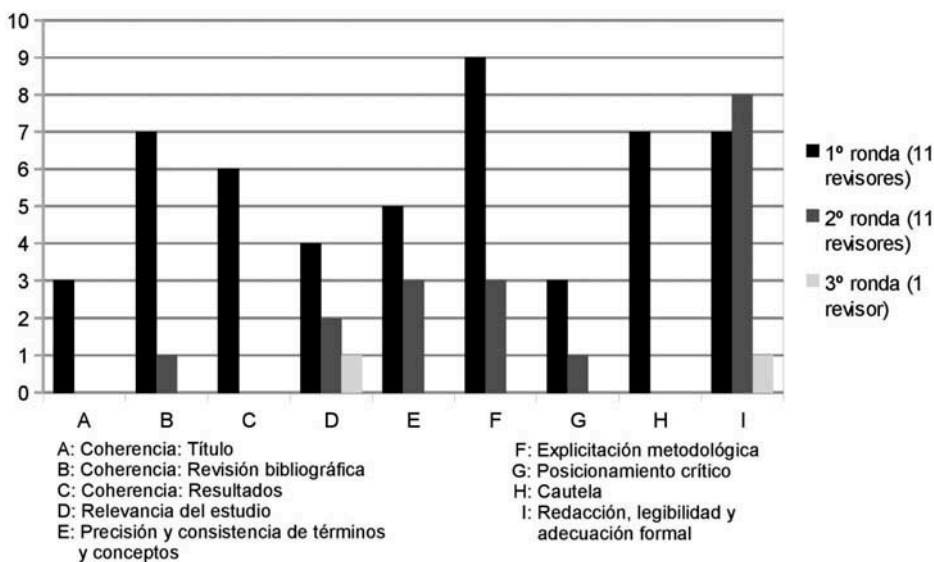


Figura 1. Número de revisores que mencionaron cada dimensión de críticas y sugerencias en cada una de las rondas.

relación con otros componentes en la segunda ronda (revisión bibliográfica y coherencia micro, como hemos visto), el caso de la cautela es particularmente interesante pues había sido referida por siete de los 11 revisores en su primer informe. Esto indica que fue una crítica que pudo ser fácilmente subsanada por las autoras.

La Figura 1 permite apreciar la tendencia descendente que caracteriza cinco de las seis categorías presentes en la segunda ronda, siendo la excepción aquella que refiere a la Redacción, legibilidad y adecuación formal. Se trata de la categoría con más alta frecuencia en el total de revisiones para todas las rondas.

Son varias las categorías que cayeron dos puntos de la primera a la segunda ronda. Un salto más importante se produjo en las demandas de explicitación metodológica y de coherencia en la revisión bibliográfica: mientras que la primera pasó de nueve a tres casos, la segunda pasó de siete a uno solo.

En la tercera ronda, las dos categorías presentes fueron la Relevancia del estudio y la Redacción, legibilidad y adecuación formal.

La voz de las autoras sobre el proceso de revisión

En el cuestionario que confeccionamos para explorar las experiencias subjetivas de las autoras durante el proceso de revisión por pares, les pedimos que describieran brevemente cómo habían vivido dicha experiencia, incluyendo los aspectos más positivos y negativos, y también que puntuaran su grado de satisfacción con el proceso en una escala Likert de uno (*muy insatisfactoria*) a cinco (*muy satisfactoria*). Todas las autoras expresaron que la experiencia había sido muy

satisfactoria, aunque a la vez dura y emocionalmente intensa. Respecto a los aspectos más positivos, las autoras explicaron que la revisión por pares les había reportado aprendizajes de gran relevancia en su formación como investigadoras, y más específicamente en sus habilidades y competencias de escritura académica.

He aprendido muchísimo respecto a escritura científica, sobre formato y sobre qué puntos enfatizar para poner de relieve el interés de un estudio; sobre cómo organizar los datos de una investigación de manera clara; sobre cómo escribir de manera fluida en este contexto, etc.

Las autoras describieron los aspectos negativos de forma integrada con comentarios sobre los aprendizajes adquiridos durante el proceso. Hicieron referencia al esfuerzo cognitivo que conlleva comprender y responder a las sugerencias y críticas de los informes de evaluación, así como al impacto emocional que supone ver cómo otros cuestionan el trabajo propio.

Mi experiencia ha sido difícil, larga, costosa y me ha reportado mucho aprendizaje. Los aspectos más positivos han sido poder analizar, reflexionar e implementar los cambios que me proponían. Alguno negativo ha sido pensar que no sería capaz de entender lo que me decían y que no lo estaba haciendo bien.

En efecto, ante la pregunta ‘¿Cómo fue tu reacción al leer el primer informe de evaluación?’, las autoras expresaron haber vivido un complejo conjunto de sensaciones y pensamientos, comenzando por el ‘shock’ inicial tras realizar la primera lectura del informe, pasando por tristeza y/o frustración al pensar que sería imposible abordar todos los comentarios, y terminando con la abrumación, agobio, e incluso miedo al iniciar el propio trabajo de revisión. En este conglomerado de emociones, alguna de las autoras incluso expresó haber sentido alegría por no haber recibido una decisión de rechazo.

La verdad es que la primera lectura que hice de mi primer informe de evaluación fue impactante y creo que me sentí un poco triste o desanimada. No por el tono de las críticas (que me pareció respetuoso), sino por la cantidad de detalles a revisar. A lo mejor la primera lectura tuvo este impacto porque, personalmente, yo no había pasado por la experiencia anteriormente, y porque la escritura de la primera versión enviada me había costado mucho trabajo (...) Recibir los primeros comentarios con tantos nuevos detalles a trabajar me resultó algo frustrante.

Mi primera reacción fue sentirme abrumada, sin saber exactamente por dónde empezar y con cierto bloqueo. Sentí que el trabajo del que estaba tan conforme tenía varios problemas, y no entendía cómo podía ser que no los hubiera visto yo antes.

En principio un ‘shock’. Tardé unas horas en imprimirme el documento entero y enfrentarme a su lectura. En segundo lugar una especie de alegría por no recibir un ‘no’ rotundo (y muchas veces sin ninguna explicación). Y en tercer lugar, miedo. Miedo al no entender del todo los comentarios.

Algunas autoras explicaron de forma espontánea cómo lograron sobreponerse al impacto inicial del primer informe de evaluación, que como vimos en el apartado anterior, fue con diferencia el más arduo y crítico en los cuatros casos. Como muestran las siguientes citas, comenzar a abordar los cambios requeridos en los informes implicó a las autoras realizar una lectura constructiva de los mismos, re-interpretando las críticas y sugerencias como componentes esenciales del proceso de aprendizaje, y posteriormente realizar un profundo trabajo de comprensión y reflexión sobre las mismas.

Para no desmoralizarme, traté de recordar otros procesos de revisión en los que no era yo la primera autora, sino personas con muchísima más experiencia y conocimientos que yo, en los que las correcciones habían sido varias y arduas, y gracias a las cuales los trabajos habían ganado en capacidad explicativa. Recordar aquellas instancias me ayudó a pensar las evaluaciones en forma constructiva y como parte del proceso de aprendizaje.

Al ser un documento tan largo, tuve que 'estudiármelo', entenderlo, 'masticarlo' y hacerlo mío hasta que lo entiendes todo y ves el trabajo ingente que se te viene encima.

Todas las autoras expresaron haber solicitado retroalimentación a diferentes personas (especialmente a los tutores y/o directores académicos) antes de enviar la primera versión de su trabajo. Asimismo, las autoras expresaron haber adquirido numerosos aprendizajes de gran relevancia para sus carreras como investigadoras durante el proceso de revisión por pares. Uno de los más interesantes, a nuestro juicio, tiene que ver con la importancia de conocer las características específicas de la revista a la que se está enviando el trabajo (es decir, de ser consciente de quién y cómo es la audiencia) y de escribir el estudio con dicha información siempre en mente. El siguiente extracto muestra esta idea con claridad.

Creo que un aspecto muy importante es revisar la línea de publicación de la revista a la que se envía el artículo, para tratar de afinar dónde se envía el escrito o adaptarlo a la línea de publicaciones de la revista en concreto en la que se esté interesado. A sabiendas de que, generalmente, el artículo deberá ser revisado y modificado, este primer punto creo que puede facilitar la aceptación.

En segundo lugar, algunas de las principales críticas que identificamos en los informes de los evaluadores (ver apartado anterior) fueron objeto de reflexión por parte de tres de las autoras. La coherencia fue mencionada en tres de los cuestionarios, lo cual refuerza la importancia de este requisito. Ante la pregunta: 'Si otro autor/a novel te consultara en relación a un manuscrito que estuviese preparando para enviar a una revista, ¿qué orientaciones le brindarías?', una de las autoras afirmó:

Le sugeriría que tuviera presente incluir en la introducción toda (y sólo) la información necesaria para justificar el estudio realizado, considerando que el estudio debe responder a la problemática planteada en la introducción y de la cual

se deben desprender los objetivos del estudio, todo lo cual debe retomarse explícitamente en la discusión.

Ante la pregunta: ‘¿Hubo algún comentario, sugerencia o crítica de los Revisores y/o del Equipo Editorial que te resultara especialmente útil o relevador/a?’, otra autora respondió:

Quizás, los comentarios referidos a coherencia interna del propio texto fuera lo más útil para mí y para la consistencia del trabajo. Siendo que el artículo se desprende de un trabajo más amplio que ha sido trabajado durante mucho tiempo, a veces resulta difícil releerlo con ojo crítico y encontrar estas incoherencias. El ojo ajeno de alguien resulta, sin duda, a este respecto, un elemento muy útil. Ocurrió esto, por ejemplo, con los aspectos relativos a (...) que se habían obviado en la revisión de la literatura, siendo que eran parte fundamental del trabajo.

De forma similar, al referirse a la estructura general del texto, dos autoras hicieron referencia a una exigencia paralela, la de presentar la información necesaria y no excederse en detalles, lo cual les llevaría a ‘perder el foco’ o la fluidez.

Si algún autor novel que estuviese preparando un manuscrito para enviar a una revista me solicitara ayuda, inicialmente le orientaría con relación a los resultados: que fueran lo más claros, ordenados y objetivos posible. A partir de mi experiencia en esta revisión, una vez que logré ordenar los resultados según este criterio, a partir de las sugerencias del primer informe, todo el proceso de escritura del manuscrito me resultó mucho más fluido. Por ejemplo, ordenar este apartado de los resultados en relación directa con los objetivos del trabajo, uno a uno, me ha permitido organizar con mucha más fluidez el planteamiento teórico y la discusión del manuscrito. Creo que esta ha sido una sugerencia clave para mí porque a partir de esto he podido enfocarme de manera directa en lo que quería escribir, sin ser exhaustiva al punto de dar más información de la necesaria, lo que posiblemente incurría en un manuscrito desordenado y poco fluido.

La corrección del manuscrito fue una tarea bastante ardua, en particular en lo referente a la estructura del texto: lograr el grado de especificación necesaria de la información, evitando abstracciones pero sin abundar en exceso de detalles que condujeran a perder el foco; la conexión entre la introducción, los resultados y la discusión; la extensión y pertinencia al incluir la revisión de estudios previos.

Además de las reflexiones en torno a la coherencia, una autora valoró como especialmente útiles o reveladores los comentarios sobre precisión y consistencia de términos y conceptos.

Sí. Principalmente:

— la revisión de la idea (...) que resultaba ambigua;

— la necesidad de precisar las nociones (...), así como de profundizar la relación entre estas nociones y los resultados obtenidos, conduciéndome a repensar tales conceptos en pos de un uso más reflexivo y pertinente.

Por otro lado, las autoras mencionaron diversos recursos que les resultaron particularmente sorprendentes durante el proceso de revisión por pares. Uno de ellos fue el propio estilo comunicativo de los revisores. Como muestra el siguiente ejemplo, una de las autoras valoró muy positivamente que uno de sus revisores utilizara un estilo comunicativo cercano y afectivo. Ello le dio mayor motivación para abordar las sucesivas revisiones del trabajo.

Pero realmente, que a veces, parece que el revisor 'hable' con el escritor y esto reconforta. Uno tiene la sensación de que no está tan solo y que el revisor no es su 'enemigo'. A la vez, que le ayudan a ver un poco la luz y no desfallecer.

Finalmente, uno de los aspectos destacados como útiles por las autoras fue el informe de síntesis redactado por el equipo editorial, donde se condensaban y priorizaban las sugerencias y críticas realizadas por los revisores, y se añadían algunos aspectos adicionales. Como puede verse en los materiales publicados en la web (<http://www.tandfonline.com/toc/riya20/37/4>), el equipo editorial estructuró la mayoría de los informes de síntesis por apartados (e.g., Introducción, Método, Resultados, Conclusiones y discusión, Aspectos formales), lo cual también pareció resultar de utilidad a las autoras. De hecho, como muestran los siguientes ejemplos, una de las sugerencias ofrecidas por las autoras para mejorar el proceso editorial fue que los revisores organizaran también sus informes siguiendo la misma estructura. Según informaron, los comentarios globales les parecieron mucho más difíciles de abordar.

Especialmente, el informe del equipo editorial me ha resultado muy claro y orientativo, la disposición de los comentarios por apartados y con marcadores en secuencia me ha facilitado muchísimo la corrección. Como sugerencia, quizás el equipo editorial podría orientar a todos los revisores a realizar sus revisiones por apartados (como lo ha hecho el equipo editorial y algunos de los revisores, efectivamente — por apartados o por comentarios al margen) en lugar de observaciones globales.

Las solicitudes del equipo editorial, ya que integran bastante las dos voces de los revisores (que a veces no son del todo claras). (...) Yo propondría que los cambios los presentaran según las secciones del artículo (...).

La visión de los revisores acerca del proceso

Los cinco revisores que contestaron el cuestionario evaluaron su experiencia en este proceso como satisfactoria (cuatro revisores) o muy satisfactoria (un revisor). Todos se mostraron dispuestos a colaborar nuevamente en un proyecto similar.

Tres revisores expresaron que abordaron su tarea como lo hacen habitualmente. Veamos uno de estos casos:

Mi forma de proceder a la revisión ha sido la habitual. Siempre leo los artículos tomando notas de aquellos aspectos que me parecen más confusos, menos claros, equívocos, erróneos... Y luego procedo a ordenar esos aspectos en función de su importancia o temática para elaborar el informe. Suelo también tomar notas literales

del texto para no olvidar el punto de partida y el sentido exacto que intentan transmitir los autores.

Los otros dos revisores informaron que realizaron esta evaluación de forma especial, dedicando particular atención a los aspectos formativos o didácticos de la revisión. Uno de ellos, al ‘saber que los autores son noveles y que, por tanto hay aspectos que desconocen sobre el proceso de escritura’, integró el rol de docente o tutor:

Tuve más cuidado que con otros manuscritos a la hora de explicar las dificultades que encontraba en el mismo. A mi entender se trataba de explicitar muy claramente aquellos aspectos en los que destacaba positivamente el manuscrito y los aspectos que podían mejorarse. Pero al mismo tiempo había que tener cuidado para que esta claridad no resultara agresiva y el autor no sintiera que su trabajo estaba siendo menospreciado como ocurre muchas veces al recibir las revisiones. El manuscrito tenía a mi entender dos problemas generales: la revisión (...); la redacción (...). En otras revisiones lo hubiera señalado simplemente y devuelto. En esta procedí como si hubiera sido una persona que trabajara conmigo. De hecho corregí los errores de expresión en el mismo texto y sugerí la estructura que debería tomar la revisión.

En el proceso editorial de esta convocatoria, tras cada ronda de evaluación se envió a los revisores de cada trabajo la síntesis completa de evaluación (que contenía los informes de todos los revisores). Esta es una práctica frecuente en *Infancia y Aprendizaje*, que se revela útil en dos planos: por una parte, da a los revisores el contexto necesario para comprender el origen y sentido de los cambios introducidos en las sucesivas versiones del texto (ya que el autor debe integrar el conjunto de observaciones y objeciones); por otra, les aporta otras visiones tanto sobre el trabajo como sobre el contenido de las observaciones y la forma en que se comunican. Los revisores que contestaron el cuestionario manifestaron opiniones variadas respecto de este aspecto de nuestro procedimiento editorial:

Fue interesante leer los comentarios de otros revisores. Cuando había coincidencias, resultaba positivo. Cuando no las había, a veces aparecía cierta sorpresa, interesante también, ante un enfoque tan diferente del propio.

Tuve la impresión de que eran mucho más benevolentes de lo habitual. Habitualmente me sorprende la falta de tacto de los revisores y la brusquedad con la que se expresan.

El primer informe creo que fue bastante duro. De hecho, comúnmente ello podría haber dado pie al rechazo del trabajo sin posibilidad de revisión, lo cual me parece un error, puesto que los cambios más importantes se podían hacer sin mayores problemas, tal y como se aprecia en el manuscrito final.

No los suelo leer para no ‘contaminarme’ de su opinión. Creo que esa es una tarea del editor/a asociado.

En la Introducción y la sección *Prospectivas* de este dossier se habla de la utilidad de desarrollar el proceso de escritura académica en contextos

colaborativos. En el cuestionario exploramos si los revisores aplicaban esa visión en su trabajo de evaluación mediante la pregunta: '¿Discutiste con otro colega algún aspecto relacionado con el manuscrito? En ese caso, ¿qué tipo de consulta realizaste y qué te aportó?'. La mayoría de los revisores respondieron que, si bien en este caso puntual no habían realizado consultas, en otras oportunidades han discutido aspectos principalmente metodológicos. Uno de ellos señaló que discutir el trabajo con otro colega le dio más seguridad.

Sí, discutí con un colega los problemas más importantes que, desde mi punto de vista, tenía el artículo. Esto me ayudó a tener más seguridad de la pertinencia de lo que estaba pidiendo a los autores y a tener más claro lo que exactamente quería decir en mi informe.

En el cuestionario también indagamos si participar en este proceso de revisión había sido formativo para los revisores, invitándolos a posicionarse tanto en el rol de revisores como de autores. La gran mayoría respondió afirmativamente. En tanto revisores, algunos destacaron el hecho de conocer otros puntos de vista y la existencia de aspectos novedosos; en tanto autores, hicieron hincapié en la difícil tarea de comunicar lo que uno quiere y en la necesidad de medir la magnitud de los resultados alcanzados.

(...) considero que la tarea de revisar artículos es siempre formativa ya que te obliga a un análisis pormenorizado y a buscar los puntos fuertes y los puntos débiles que necesitan ser mejorados de un trabajo.

En este caso, al tener la oportunidad de ir conociendo los informes de otros revisores/as se enriquece el proceso de aprendizaje porque se observa el trabajo simultáneamente desde diferentes puntos de vista.

(...) la conciencia de que aprendes. Por más que el tema te sea familiar, siempre hay aspectos novedosos.

Sí. Siempre es revelador ver lo difícil que es expresar lo que uno quiere decir. Tratar de entender a otros permite imaginar lo que puede costar a quienes nos leen entender nuestros planteamientos.

Sí: ahora veo la necesidad de aportar sistemáticamente el tamaño del efecto en los resultados.

Discusión y conclusiones

Retomando los objetivos que nos proponíamos alcanzar con este estudio, en relación a la identificación de las principales críticas que realizan los revisores, éstas pueden sintetizarse en tres grandes apartados, principalmente según el componente de la situación comunicativa que jerarquizan: la selección y articulación del contenido, la voz del autor, o la atención al lector. Estos tres grupos también se diferencian por el tipo de demanda cognitiva que, para su resolución, requieren del autor y la implicación emocional que conllevan.

Un primer grupo está formado por las críticas relativas a la relevancia y a la coherencia. Sin duda el principal problema que define los textos de nuestras escritoras noveles está dado por quiebres en la coherencia con respecto a los tres bloques que constituyen el armazón del texto: la revisión bibliográfica que conforma el marco teórico, fundamento del resto de decisiones; los objetivos de la investigación que se derivan de ese marco teórico, para confirmarlo, complementarlo o refutarlo, y los resultados obtenidos, consecuencia del diseño planificado y ejecutado, directamente conectados con los objetivos y cuya relevancia debe discutirse con la comunidad científica de referencia, representada por el marco teórico adoptado.

En este grupo también ubicamos las críticas dirigidas a resaltar la relevancia del estudio. Generalmente, satisfacer este tipo de críticas llevó a las autoras a incluir información, principalmente justificaciones, que estaban ausentes en la primera versión del trabajo. Notemos que el trabajo sobre la selección y articulación del contenido se hace aun más arduo al contar con un límite estricto de extensión, una condición de escritura específica de artículos científicos, pero no de las tesis doctorales tradicionales.

Atender a este primer grupo de críticas demanda a veces suspender ciertas lealtades históricas y también puede poner en juego, en un sentido peculiar y sutil, el compromiso con una condición pragmática básica, la de sinceridad, que Searle (1969) identificó en relación a otras situaciones comunicativas³. El autor debe articular en el texto únicamente aquello que es conducente al problema de investigación y a las conclusiones, organizando las ideas, decisiones y evidencias en una secuencia que quizás no refleja fielmente los pasos, idas y venidas que efectivamente transitó en el proceso de investigación. Así, en función de la coherencia y de la relevancia, puede ser necesario suprimir de la revisión trabajos que originalmente resultaron de referencia para el autor, pero que a la luz del producto alcanzado, aportan poco al estudio. En ocasiones, es preciso reformular profundamente los objetivos de modo que motiven — a posteriori — los resultados más relevantes que efectivamente se alcanzaron. También puede ser mejor omitir algunos aspectos de los resultados, cuando no tienen estrecha relación con lo que finalmente aparece en el texto como problema a investigar, pese a lo sugerentes que resulten para otros objetivos, o lo trabajoso que haya sido elaborarlos.

En suma, integrar en el texto las observaciones relativas a la coherencia y a la relevancia requiere elaborar una reconstrucción estilizada del estudio realizado. A su vez, generar esa reconstrucción exige operar en el marco de modelos de composición escrita muy distantes de aquel según el cual escribir es ‘decir el conocimiento’ (Scardamalia y Bereiter, 1987). Desde dicho modelo, escribir un trabajo empírico para una revista científica sería básicamente contar lo planificado, lo realizado y lo analizado. Pero, como se aprecia a partir de la lectura de las principales críticas, especialmente las que ubicamos en este primer grupo relacionado con el contenido, es improbable que esa modalidad de composición textual conduzca a la aceptación del trabajo. Más bien, este primer grupo de críticas exigió a las autoras regular su revisión del texto desde un modelo de ‘transformar

el conocimiento' (Scardamalia y Bereiter, 1987), o incluso de 'orfebrería del conocimiento' a través de la escritura (Kellogg, 2008). Se trata de seleccionar y estructurar el contenido en función de la propia representación de los valores y conocimientos de la comunidad científica, encarnada por quienes asumieron la evaluación de los trabajos.

Re-escribir un trabajo en función de alcanzar mayores niveles de coherencia y clarificar su relevancia no sólo implica importantes ajustes cognitivos y epistemológicos, como acabamos de esbozar, sino también emocionales. Esto se debe a que la labor de reestructuración y jerarquización textual (con su contraparte de supresión) requiere revisar valores, intenciones y relaciones, acceder a nuevas capas de sentido, establecer más definidamente los propios compromisos.

Un segundo grupo de críticas tiene que ver con aspectos enunciativos: son las que refieren al posicionamiento crítico y a la cautela. No se trata aquí de cuestionar u ofrecer sugerencias respecto del contenido que se seleccionó y articuló en el texto (como en el caso de la coherencia y la relevancia), sino de la voz que el autor asumió (o invisibilizó) en relación a dicho contenido. En el caso del posicionamiento crítico, se le exige que haga más explícita su propia voz, al distinguir más claramente su contribución o punto de vista respecto de las contribuciones de otros, o al desdoblarse en crítico o comentarista de su propia contribución. En el caso de la cautela, se le solicita en cambio que module, acote o relativice sus valoraciones. Entendemos que estas dos dimensiones también comprometen aspectos emocionales, aunque probablemente de menor intensidad que la atención a las coherencias y a la relevancia. Requieren explicitar la propia actitud, pero no revisar qué se informa y qué se descarta.

En el tercer y último grupo ubicamos la precisión en el uso de términos y conceptos, la explicitación metodológica, y la atención al formato y legibilidad. Estas críticas, que apuntan al rigor, la completitud y el cuidado por las convenciones, buscan garantizar que el lector entienda de qué se habla, qué se ha hecho y cómo, en el marco de unos códigos compartidos.

En este estudio de casos, dichas críticas siguieron una evolución distinta en el transcurso de las distintas rondas que conformaron la revisión. Las autoras pudieron resolver más rápidamente las objeciones que ubicamos en el primer y segundo grupo (seleccionar y estructurar el contenido, asumir y ajustar la propia voz) que las del tercer grupo, relativas al rigor, completitud y ajuste a las convenciones en la presentación de la información. Esta evolución es llamativa, si se tiene en cuenta que los cambios requeridos por el tercer grupo son más locales que los del primer grupo. Quizás un factor clave en el hecho de que casi todas las autoras solucionasen en la primera ronda de revisión los problemas relacionados con la coherencia y la relevancia fuese la profundidad y claridad de las críticas formuladas por los revisores expertos que participaron en este proceso, y el estilo argumentativo y dialógico que mayoritariamente asumieron. Otro factor pudo deberse a que las autoras no sólo contaron con ese andamiaje experto, sino que buscaron apoyo en otros investigadores tutores o pares. Volveremos sobre esto al discutir el segundo objetivo. Por otra parte, la demora en solucionar los problemas locales de redacción, formato y legibilidad puede indicar que las

autoras asignaron menor importancia, y por ende menor atención, a este tipo de crítica. A esto habría que sumar que la reescritura que condujo a la segunda versión de los textos introdujo nuevos problemas de redacción, legibilidad y adecuación formal.

Una de las cuestiones por dilucidar es si las dificultades son las mismas entre investigadores noveles, investigadores más experimentados pero inexpertos en la escritura, buenos escritores pero novatos en la investigación y finalmente investigadores y comunicadores científicos acreditados. Al respecto, es curioso que todos los grupos de críticas (e incluso la práctica totalidad de críticas identificadas en los 23 informes de evaluadores considerados en este trabajo, ver [Tabla 2](#)) han sido detectados en los trabajos recibidos o en los informes de evaluación y síntesis elaborados en otros períodos de la revista, de los que es de suponer que solo algunos habrán sido realizados por autores noveles (Sánchez *et al.*, 2002b; Scheuer *et al.*, 2009). Esta coincidencia indica, en primer lugar, que la cultura de publicación científica en *Infancia y Aprendizaje* parece haber variado poco en la última década, desde el punto de vista del tipo de desafíos que deben superar los trabajos recibidos que pasan a evaluación, como de las exigencias que efectivamente se les plantean. En segundo lugar, esta coincidencia entre las críticas efectuadas a los trabajos realizados por autores de variada trayectoria y a aquellos de investigadores noveles sugiere que los investigadores se vuelven a enfrentar al mismo tipo de desafíos en los artículos que escriben a lo largo de su carrera. No bastaría con resolver exitosamente una revisión exigente en una ocasión para transferir lo aprendido en forma completa en una siguiente oportunidad —más allá de la posible variación en cómo distintos revisores asuman su labor. Los análisis realizados no nos permiten determinar si hay diferencias en la gravedad de las críticas efectuadas a trabajos de autores más o menos experimentados, ni en la celeridad con que unos y otros las resuelven.

Con respecto al segundo objetivo, el modo en que las autoras han vivido el proceso de revisión, ellas admiten que se ha tratado de una vivencia emocional intensa (que describen utilizando términos cargados de dramatismo: triste, abrumada, bloqueo, frustrante, alegría, miedo, desmoralizarme, desfallecer, entre otros), pero que también les ha sido de gran utilidad y les ha permitido aprender mucho.

Estas emociones experimentadas parecen estar asociadas al afrontamiento de algunas tensiones que es esperable sean más agudas en escritores académicos sin excesiva experiencia que en otros más veteranos. En primer lugar, la tensión que se produce al percatarse de la enorme distancia entre los propios estándares de calidad y los que sostienen las evaluaciones recibidas, y a la vez dudar de la propia capacidad, no solo para llevar a cabo tantos y variados cambios, sino incluso para comprenderlos. En los cuestionarios de las autoras, aparece una y otra vez la referencia a problemas serios para decodificar las demandas que recibieron y, en menor medida, para explicar con claridad los cambios realizados. Esa dificultad para entender en toda su profundidad algunos comentarios de los revisores, más veteranos y experimentados, nos indica que quizás se encontraban en los límites de la zona de

desarrollo de la autora, y que algunos pares o iguales avanzados pueden funcionar como auxiliares de apoyo.

Una segunda tensión se produce entre posicionarse, adoptando una voz e identidad propias, o ser cauteloso, matizando mucho las afirmaciones y apoyando con citas de otros autores ciertas aseveraciones. Ambos polos de la dicotomía pueden leerse de otro modo, mostrarse soberano e independiente en la defensa de las propias ideas, o someterse a las normas, explícitas e implícitas, de la comunidad científica de referencia. En todo caso la literatura coincide en subrayar dos condiciones importantes. Una es la necesidad de conocer y entender: (a) los requisitos de la convocatoria (en nuestro caso existía una preselección exigente), (b) las normas de publicación de la revista y (c) los cánones del género. Sin duda, este último conocimiento es el más difícil de adquirir, pues no surge a partir de una cuidadosa lectura de los requisitos y pautas publicados. La otra condición es aun más sutil y compleja para un principiante, la conveniencia de conocer las claves de esa comunidad científica, en singular, capaz de detectar si el/la candidata/a está fuera o en la periferia de la comunidad, o si ocupa posiciones más centrales en la misma (Wenger, 1998). El tránsito de alumno-lector a investigador-autor supone efectuar un recorrido, salpicado de rituales y protocolos, hasta lograr ser un miembro genuino y reconocido por la comunidad. Por consiguiente, las competencias relativas a la composición escrita o al dominio metodológico deben acompañarse de un conocimiento estratégico que permita saber qué omitir, explicar y enfatizar, y de qué forma es mejor hacerlo. Asimismo deberían apoyarse en unas emociones y sentimientos de confianza y seguridad con respecto a la pertinencia de la propia voz. Esas tres dimensiones, conocimientos (pensar), estrategias (hacer) y emociones (sentir), conformarían una posición identitaria.

Las autoras dan cuenta de una variedad de modalidades de afrontamiento de la revisión recibida. Una es poner una distancia temporal para prepararse y para analizarla posteriormente, en toda su complejidad. Otra es evocar situaciones semejantes en las que los principales protagonistas eran otros, o imaginar desenlaces peores, lo que les ayuda a relativizar la gravedad de la situación. Una modalidad habitual fue recurrir a otros, pares o supervisores.

Lo que encontraron más útil fue apropiarse de variados tipos de críticas en su escritura. En cuanto al modo en que se comunicaban, destacaron el informe de síntesis, que operó como una mediación entre la visión de los evaluadores y la de la autora, en un lenguaje más accesible, ofreciendo un ordenamiento que ayudaba a las autoras a implementar esos cambios en el texto, apartado por apartado, y a redactar el relatorio de cambios. Todas insistieron en el valor de especificar los cambios lineal y localmente por apartado. Por nuestra parte, atendimos a este pedido en dos instancias. Por una parte, al organizar el repertorio completo de críticas identificadas en los 23 informes de evaluación (Tabla 2) y por otra, al formular una Lista de verificación de textos originales para su envío a *Infancia y Aprendizaje* (LIVETO, <http://www.tandf.co.uk/journals/authors/riya-submission-checklist.pdf>). Se trata de una herramienta que pretende ayudar a los autores a evaluar y revisar su propio trabajo, integrando exigencias propias de la revista.

En cuanto al tercer objetivo, las valoraciones que realizaron los revisores, un primer aspecto a destacar es la buena acogida que recibió la iniciativa y la actitud, detallada, rigurosa pero constructiva con que se realizaron las revisiones. Un segundo elemento relevante es el hecho de que la mayor parte de los revisores admitió haber vivido el proceso como formativo para ellos mismos. La mayoría subrayó el hecho de poder ver los informes de otros revisores y del equipo editorial, lo que les permitió aprender de otros puntos de vista, y también señalaron la posibilidad de ponerse en la perspectiva de los autores y tomar mayor conciencia de lo difícil que resulta comunicar resultados, elegir los términos adecuados, etc. Precisamente esta posibilidad de posicionarse en el lugar del autor, creemos que favorece la adopción de vías más constructivas para transmitir valoraciones críticas.

Este trabajo nos lleva a pensar hasta qué punto, si se pretende que la revisión sea, además de sancionadora o decisoria, formativa, no deberían involucrarse en ella otro tipo de revisores y recursos (*e.g.*, guías) que auxilien o apoyen al investigador novel en la tarea de comprender las críticas y dar una respuesta ajustada a las mismas. Es obvio —y así lo decidimos desde el principio— que nuestros expertos revisores eran más impares que pares, en el sentido de que su asimetría en cuanto a experiencia, conocimientos y posición reconocida en la comunidad científica, con respecto a los autores, era notable. También resulta evidente que en muchos casos ese papel de apoyo lo realiza a menudo el propio director/a de la investigación y/o algún compañero/a de equipo. Sin embargo, surge la duda de si personas tan próximas a la investigación no introducirán algún sesgo en sus apreciaciones o si tendrán siempre la competencia para realizar una lectura crítica. La posibilidad de buscar compañeros con un determinado perfil para efectuar esa co-revisión, sea desde los propios equipos de investigación, desde los programas para la formación de investigadores o desde las mismas editoriales de las revistas científicas, es un tema que creemos merece una mayor reflexión e investigación.

Notas

1. No incluimos en el análisis los informes de síntesis elaborados por el equipo editorial, autor del presente trabajo.
2. Las plantillas de ambos cuestionarios pueden consultarse en <http://www.tandfonline.com/toc/riya20/37/4>.
3. La condición de sinceridad opera según Searle en un tipo particular de acto de habla orientado al futuro: la promesa. En el caso de la escritura de artículos científicos, esta condición daría cuenta del compromiso de autor respecto a que aquello que informa es lo que efectivamente pensó, decidió o realizó previamente.

References / Referencias

- Bautista, A., Monereo, C., & Scheuer, N. (2014). The peer review process as an opportunity for learning. La evaluación por pares como oportunidad para el aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 665–686.

- Del Río, P., & Sánchez, E. (2000). Editorial. *Infancia y Aprendizaje*, 23, 3–5. doi:10.1174/021037000760087748
- García, J.-N., Sánchez, E., del Río, P., & Arias-Gundín, O. (2002). Análisis de contenido de los 25 años de Infancia y Aprendizaje: Historia de la investigación sobre desarrollo y educación. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 403–440. doi:10.1174/021037002762064028
- García Negroni, M. M. (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1–26.
- Martín, E., & Pozo, J. I. (2011). Editorial: Despedida de los editores generales (2006–2011). *Infancia y Aprendizaje*, 34, 389–392. doi:10.1174/021037011797898467
- Sánchez, E., García, J. N., & del Río, P. (2002a). Qué, cómo y cuándo: Un análisis temático de lo publicado en los 25 años de Infancia y Aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 441–468. doi:10.1174/021037002762064037
- Sánchez, E., García, J. N., & del Río, P. (2002b). Escribir es re-escribir. Un análisis de contenidos de los informes realizados a los artículos no publicados en Infancia y Aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 5–35. doi:10.1174/021037002753508502
- Scardamalia, C., & Bereiter, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scheuer, N., Bautista, A., Martín, E., & Pozo, J. I. (2009). “Tras una lectura atenta de su manuscrito.” Un análisis de los procesos de revisión en Infancia y Aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 243–264. doi:10.1174/021037009788964213
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.