

GRUPOS DE ESCRITURA EN EL POSGRADO¹

Colombo, Laura M.

Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires

Esta ponencia tiene como objetivo compartir nuestra experiencia en cuanto a la implementación de grupos de escritura a nivel de posgrado en el marco del equipo de investigación GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativa a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias). Describimos primero los antecedentes de la iniciativa: las actividades de revisión llevadas a cabo en las reuniones quincenales del GICEOLEM a las cuales asisten entre 11 y 13 personas. Luego explicitamos el proceso de toma de decisiones en cuanto a la implementación de dos subgrupos de escritura, cada uno integrado por 3 becarios doctorales y con el objetivo de avanzar la escritura de tesis. A continuación, detallamos la manera en que ambos han funcionado, marcando similitudes y diferencias así como logros y desafíos enfrentados. Por último, proponemos que la institucionalización de grupos de escritura a nivel de posgrado ayuda a jerarquizar el rol de la escritura en la investigación propiciando la alfabetización académica a la vez que favorece los intercambios entre pares, contrarrestando el aislamiento que muchos doctorandos sienten al llevar adelante el proceso de escritura de la tesis.

Palabras clave: revisión de textos – escritura - tesis

Origen del proyecto

Los grupos de escritura de los que trata esta ponencia nacieron en el marco del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativa a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias) que funciona con sede en el instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Entre las actividades llevadas a cabo en las reuniones quincenales de este grupo de investigación interdisciplinario a las cuales asisten entre 11 y 13 personas, se revisan de manera conjunta fragmentos de borradores escritos por sus miembros (avances de tesis en curso, ponencias, artículos). Uno de los participantes lleva copias de un apartado en el que esté trabajando y lo distribuye para que el resto del grupo lo lea y comente. La consigna original para llevar adelante estas

¹ Trabajo realizado como miembro del GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativa a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias) dirigido por la Dra. Paula Carlino.

correcciones es que cada lector menciona uno o varios aspectos positivos del texto, seguido de aquellos a mejorar junto con sugerencias para hacerlo. Mientras reciben las devoluciones orales, los autores no tienen derecho a réplica. El objetivo es que el autor pueda escuchar cómo su texto llega a los lectores. Si tiene que explicar lo que el texto quiso decir, sería señal de que de hecho no lo dice o, al menos, que sus lectores no pueden interpretar eso a partir de su texto.

Esta modalidad de trabajar con los borradores si bien es reconocida como beneficiosa por los integrantes del GICEOLEM y se sigue aplicando, ha planteado ciertos desafíos en el grupo. Primero, dado que los textos se leen durante la reunión, no es posible presentar escritos de una extensión mayor a dos carillas. Segundo, si bien recibir comentarios de diferentes lectores puede ser enriquecedor para la revisión del texto, recibir devoluciones de más de diez personas puede llegar a ser abrumador. Tercero, la revisión de textos por lo general propicia debates teóricos fructíferos, llevando al grupo a discutir conceptos y teorías. A pesar de la utilidad de estas discusiones, las mismas suelen apartarse de la revisión textual, pudiendo incomodar a los autores si éstos tuviesen urgencia por avanzar en sus trabajos. Cuarto, al poder presentar sólo un fragmento breve y no tener derecho a réplica, algunos autores pueden sentirse frustrados ante algunas sugerencias de mejora si es que las mismas se encuentran resueltas en apartados que no se pudieron presentar. Finalmente, dado el alto número de participantes y el carácter quincenal de las reuniones, las oportunidades que cada integrante tiene de presentar borradores son contadas y muy dispersas en el tiempo.

A pesar de estos desafíos, el espacio de revisión de textos del GICEOLEM ha demostrado ser y continúa siendo un espacio valioso. Bajo la guía de la Dra. Carlino, las instancias de revisión de textos en este grupo cumplen una función didáctica en cuanto a la revisión entre pares², a la vez que resaltan lo gradual y recursivo del proceso de escritura (Carlino, 2008). De esta manera, al mejorar fragmentos teniendo en cuenta una gran diversidad de comentarios de lectores se hace notorio el aporte de las devoluciones durante el proceso de redacción. De hecho, con el tiempo se han formado parejas informales de revisión de textos completos. Así, algunos integrantes intercambiaban borradores vía correo

² En Carlino (2008) se ofrece una descripción detallada de los objetivos y razones para la inclusión de la revisión entre pares a nivel de posgrado.

electrónico, ofreciéndose mutuamente comentarios por escrito. Sin embargo, no existía un espacio que propiciara los encuentros cara a cara y diera al diálogo entre autor y lector.

Objetivos

Dado el espacio acotado de revisión de fragmentos de textos en las reuniones del GICEOLEM y las iniciativas de sus participantes de intercambio de textos, se comenzó a evaluar la posibilidad de institucionalizar un nuevo espacio. Este tendría el objetivo de propiciar el comentario de borradores para ayudar a sus participantes a avanzar en la escritura de la tesis. Así, a partir de abril y funcionando en forma paralela a las reuniones generales del GICEOLEM, comenzaron a funcionar los grupos de escritura.

Primero se decidió que los mismos estarían formados por los seis becarios doctorales y la becaria posdoctoral (autora de este artículo) dirigidos por la Dra. Carlino. Esta decisión se basó en el hecho de que además de producir textos de considerable longitud como tesis e informes de investigación, también se espera, como parte de su recorrido doctoral, que los becarios produzcan textos para congresos y artículos en revistas especializadas. Asimismo, además de concurrir a las reuniones quincenales del GICEOLEM, éstos asisten regularmente al Instituto de Lingüística ya que es la sede de trabajo que les ha sido asignada en el marco de sus becas.

En discusiones previas con la Dra. Carlino se acordaron dos cuestiones organizativas para el funcionamiento del grupo de escritura. En primer lugar se concertó que el grupo se reuniría cada quince días para dar tiempo a la escritura, lectura y comentario de los textos con anticipación a las reuniones. Lo cual, a su vez, permitiría abordar textos de mayor extensión. En segundo lugar se convino armar dos subgrupos de tres personas en base a las demandas y fortalezas detectadas en el marco de las reuniones quincenales del GICEOLEM: evitar recibir comentarios de demasiados lectores sin descartar la oportunidad de obtener la opinión de más de uno. Consideramos que tener más de un lector es fructífero ya que tiende a generar discusiones y revisiones más ricas que las que se dan en parejas de revisión. Finalmente, se decidió también que la investigadora-autora actuaría como coordinadora dada su pasada experiencia como tesista y su trayectoria de investigación sobre la escritura a nivel de posgrado. A su vez, se concertó dejar abierta la posibilidad de que luego formara parte de uno o ambos grupos.

Antes del primer encuentro y con el objetivo de facilitar la toma de decisiones en cuanto a la conformación de los grupos y su funcionamiento, la autora comenzó a recabar información teórica y práctica. Revisó la literatura sobre grupos de escritura, poniendo especial atención a las diferentes formas de funcionamiento de los mismos y los factores que las facilitaban u obstaculizaban. A su vez, consultó a los futuros participantes sobre qué textos pensaban trabajar en el grupo de escritura y tuvo en cuenta la etapa de desarrollo de la tesis en que se encontraban (por ejemplo, armado de la propuesta o recolección y/o análisis de datos). Luego examinó las ventajas y desventajas de diferentes configuraciones de participantes para cada grupo y, basándose en la revisión de la literatura y su experiencia como tesista, preparó una lista de cuestiones a definir para sentar las pautas de funcionamiento de los mismos. Entre los temas a definir se encontraban cuestiones de (1) organización de los tiempos y entrega de los borradores y los comentarios (por ej., ¿en qué horario se reunirían los grupos?, ¿con cuánta anticipación a las reuniones los autores enviarían los borradores y los lectores sus comentarios?, etc.), (2) cuestiones de formato para la entrega de borradores y comentarios (por ej., ¿se trabajaría con copias impresas o electrónicas?, ¿se corregirían de manera directa cuestiones locales en el texto o mediante comentarios al margen?) y (3) cuestiones de formato para las devoluciones en forma oral durante los encuentros (por ej., ¿se estructuraría el diálogo entre autor y lectores?, ¿se controlaría el tiempo dedicado a cada devolución o a cada texto?).

Durante la primera reunión del grupo de escritura conformado por los becarios se definieron de manera conjunta los participantes de cada subgrupo luego de tener en cuenta los tipos de textos a trabajar y cuidando de que cada uno estuviera compuesto de doctorandos nuevos y más experimentados. Cada subgrupo trabajaría por dos horas en el mismo espacio pero en diferentes mesas, y luego se haría una reunión plenaria por 30 minutos para evaluar el funcionamiento y proponer cambios para cada subgrupo. A su vez, se acordó que los autores enviarían los textos a ser comentados con una semana de antelación proporcionando una descripción del ámbito de producción y recepción de los mismos para guiar al lector.

Además, se sugirió a los autores que guiaran las devoluciones pidiendo a sus lectores concentrarse en ciertas partes o aspectos del texto, marcando las fortalezas y debilidades

del borrador e indicando la audiencia del mismo. Finalmente, se acordó que los lectores enviarían en forma electrónica el texto con sus comentarios como mínimo el día anterior a la reunión y que todos traerían su computadora portátil y una copia electrónica del texto con devoluciones ya que la conexión a internet en el Instituto es intermitente. Asimismo, se concertó que no era necesario leer los comentarios con anticipación a las reuniones, ya que las mismas estarían dedicadas a discutirlos. Sin embargo, progresivamente algunos autores comenzaron a asistir a las reuniones con los borradores ya modificados en base a las sugerencias escritas de sus lectores. Finalmente, se pactó que las discusiones e intercambios que se dieran en el grupo de escritura serían confidenciales.

De esta manera, el espacio de revisión abierto por los grupos de escritura complementaría aquel existente en las reuniones quincenales del grupo grande del GICEOLEM. La Tabla 1 muestra las diferencias fundamentales entre ambos espacios de revisión.

	Grupo grande	Subgrupos de escritura
Número de personas comentando el texto (sin incluir al autor)	13	2
Textos a revisar	1 a 3 fragmentos	Entre 1 y 3 textos completos
Extensión de textos a revisar	1 a 2 carillas	Sin límite
Diálogo entre autor y lector	Estructurado	No estructurado
Tiempo dedicado a revisión de textos	Entre 1 y 1 ½ hora	Entre 2 y 3 horas
Encuentros cada	15 días	15 días
Texto enviado con antelación	No	Sí, una semana
Tipo de comentarios	Orales	Orales y escritos
Soporte de textos	Copias impresas	Electrónico (cada participante con su computadora)

Tabla 1. Características de las revisiones de textos en las reuniones quincenales del GICEOLEM y los subgrupos de escritura.

Como ilustra la Tabla 1, a pesar de que ambos grupos se reúnen quincenalmente, el acotado número de participantes de los subgrupos de escritura permite que cada uno de ellos pueda presentar un texto todas las reuniones sin tener que atenerse a una extensión máxima de carillas. Asimismo, esto es posible también porque los subgrupos de escritura dedican a la revisión de textos el doble de tiempo que el grupo grande. A su vez, mientras

en el grupo grande de las reuniones generales los textos se llevan impresos y se leen durante las reuniones, con los participantes ofreciendo comentarios sólo de manera oral, en los subgrupos de escritura los participantes al enviar los borradores de manera electrónica cuentan con una semana para hacerlo. Así, cada autor recibe en primer lugar comentarios escritos y luego, durante las reuniones, los discuten con sus lectores. Esto no sólo permite que los lectores sugieran modificaciones específicas por escrito, sino también da lugar a negociaciones cara a cara en las que autor y lector discuten sus puntos de vista y a veces hasta trabajan el texto de manera conjunta para mejorarlo. Otra diferencia entre las revisiones de textos que se llevan a cabo en el marco de las reuniones generales del GICEOLEM y en los subgrupos de escritura es que en las primeras el diálogo entre autor y lector es estructurado, mientras que en los segundos no lo es. La siguiente sección se aboca a los subgrupos de escritura implementados de manera paralela a las reuniones generales del GICEOLEM, presentando las estrategias empleadas en cada uno de ellos para la revisión de textos.

Estrategias y modos de funcionamiento de los subgrupos de escritura

Durante las reuniones, mientras los dos grupos trabajaban, la autora grabó algunas conversaciones y observó sin participar, tomando notas y respondiendo ocasionalmente preguntas de los integrantes (por ejemplo, qué conceptos o autores mencionar, cómo citar determinado material, etc.). Cada uno fue desarrollando una modalidad característica en relación a las herramientas usadas para intercambiar comentarios, el manejo del tiempo de las reuniones, los temas en torno a los cuales giraban las discusiones y el tipo de textos que se trabajaron.

Para intercambiar los textos comentados, uno de los subgrupos utilizó la función de *control de cambios* en el procesador de textos, con cada participante haciendo comentarios y luego enviando los archivos por email al resto. En cambio, el otro subgrupo comenzó haciendo lo mismo pero luego se optó por usar la plataforma *Google docs* en vez del procesador de textos. Esto resultó más cómodo ya que en un documento se podían recopilar todos los comentarios y durante las discusiones cara a cara cada lector en su computadora podía ver los cambios que hacía el autor en la suya. Sin embargo, debido a lo intermitente de la conexión a internet del Instituto, el uso de la plataforma se tornó dificultoso. Ante este inconveniente, se decidió seguir usando *Google docs* pero habiendo

previamente grabado en las computadoras los archivos con todos los comentarios para poder trabajar con los documentos sin necesidad de conexión a internet.

El manejo del tiempo fue otro aspecto que se desarrolló de manera diferente. Mientras uno de los subgrupos respetó las dos horas de trabajo, revisando los textos que el tiempo permitiera; el otro extendió el tiempo de las reuniones para poder revisar los borradores de cada integrante en cada encuentro. Asimismo, las discusiones de uno de los subgrupos por lo general solían “despegarse” un poco más de los textos, con los integrantes desviando su atención hacia discusiones teóricas, la búsqueda de materiales en línea, el intercambio de bibliografía y consejos prácticos sobre cómo encarar la escritura y el proceso de investigación. Si bien las tareas se alejaban de manera esporádica de los textos, contribuían de igual manera con éstos ya que las discusiones e intercambios enriquecían a los participantes y realizaban un aporte a futuro para encarar tareas que hacían al desarrollo del proyecto de tesis.

A su vez, si bien ambos subgrupos revisaron textos diferentes en cada encuentro, uno de ellos dio prioridad a las urgencias y los tiempos para presentar los mismos en diversos ámbitos. Por ende, se comenzó trabajando secciones de la tesis (i.e., capítulos de metodología, proyectos de tesis, análisis de datos, revisión de la literatura) y luego, más marcadamente en uno de los grupos, se pasó a hacerlo con ponencias y resúmenes a presentar en congresos. Estos borradores no tenían como objetivo inmediato ser parte de la tesis, pero en el marco del GICEOLEM consideramos que publicar y presentar ponencias en congresos ayudan a avanzarla ya que permiten a los tesisistas seguir elaborando el problema de investigación, lograr visibilidad profesional y del proyecto de tesis así como desarrollar una identidad académica (Carlino, 2006, 2012). Esto lo ilustra la siguiente oración, escrita por un participante en la introducción del borrador de una ponencia revisado en una de las reuniones:

“Este trabajo formará parte de los antecedentes de mi tesis doctoral”.

A pesar de que los subgrupos mostraron diferencias en cuanto a la organización de la tarea de revisión conjunta de textos, hubo coincidencias en cuanto a los logros y beneficios de ésta. Los mismos se detallan en la siguiente sección.

Resultados obtenidos

En cada encuentro, luego de que cada subgrupo trabajara en el mismo espacio pero de manera independiente, se realizó una puesta en común para discutir aspectos positivos y negativos del trabajo de revisión de textos³. Esto no solo propició que cada subgrupo se informara de los modos de hacer del otro sino también permitió identificar logros y dificultades comunes.

Logros

Todos los participantes reconocieron que la flexibilidad en cuanto a qué textos revisar en cada reunión les resultó funcional ya que les permitió cubrir necesidades apremiantes y cumplir plazos para la entrega de textos. Así, se trabajó con escritos que si bien fueron versiones finales de textos para ámbitos específicos (por ejemplo, artículos para congresos), los mismos también se consideraban borradores de secciones de las tesis. Cuestión que fue altamente apreciada por los participantes como demuestra la siguiente declaración de uno de ellos:

“Esto de la revisión está bueno porque si alguien tiene que presentar un texto para un congreso o algo así, se lo puede mandar a los compañeros primero y eso te tranquiliza.”

Asimismo, y en congruencia con lo que indica la literatura, el intercambio producido en los grupos de escritura fue beneficioso para los menos experimentados, ya que aprendieron de los más experimentados (Ferguson, 2009). Según uno de los participantes:

“Nosotros dos estamos recién empezando, pero trabajar el texto de X quien está más avanzada sobre la metodología, comentar el texto nos sirve, nos da señales de alarma previas. Y también encontrás bibliografía en lo que lees y la pedís.”

A su vez, los doctorandos más avanzados aprenden de los novatos ya que los últimos aportaron un renovado entusiasmo y nuevas formas de ser y hacer (Aitchison, 2009; Lave

³ Durante cada puesta en común la autora recolectó declaraciones mediante notas y grabaciones.

& Wenger, 1991; Maher, Seaton, McMullen, Fitzgerald, & Otsuji, 2008). Así, en ambos grupos los tesisistas menos avanzados en sus estudios doctorales pasaron de pensar que no podían aportar nada a aquellos que se encontraban más avanzados a descubrir que sí podían hacerlo como lo demuestra la siguiente declaración de uno de los tesisistas novatos:

“Yo pensaba que no iba a tener nada para aportar a X, y sin embargo, si lo tuve. “

Además, en ambos subgrupos se vio como beneficioso el hecho de que cada participante proviniera de diferentes disciplinas (i.e., Biología, Lingüística, Psicología y Educación) ya que, así como lo marcan varios trabajos sobre grupos de escritura (Boud & Lee, 1999; Cumbie, Weinert, Luparell, Conley, & Smith, 2005; Cuthbert & Spark, 2008; Cuthbert, Spark, & Burke, 2009; Ferguson, 2009; Galligan, et al., 2003; Rose & McClafferty, 2001), esto enriquecía los intercambios de recursos y puntos de vista diferentes.

Finalmente, el hecho de haber pactado en ambos subgrupos que los autores enviarían los borradores con una semana de anticipación para dar tiempo a los lectores de comentarlos en vez de leer los textos durante las reuniones por primera vez, resultó expeditivo según la perspectiva de los participantes:

“Leer el texto con anticipación resultó práctico ya que nos podemos expresar en los comentarios”

A su vez, esto permitió a los participantes abocarse, en las discusiones cara a cara, a cuestiones más globales y relacionadas con el contenido del texto:

“discutimos más sobre contenido que otra cosa y eso está bueno”

Dificultades

Muchas de las dificultades que hubieran podido presentarse a la hora de poner en funcionamiento los subgrupos de escritura fueron sorteadas durante la primera reunión. El ya mencionado proceso de toma de decisiones conjuntas basadas en la experiencia de la Dra. Carlino y la experiencia de la autora en cuanto a formación de tutores de escritura, así

como la revisión de la literatura facilitó el funcionamiento de los mismos ya que permitió identificar posibles retos. Una vez definida la configuración de los subgrupos, cada uno negoció de manera eficiente demás cuestiones y solucionó independientemente los desafíos que se les presentaron. Por ejemplo, cuando las herramientas con las cuales se revisaban los textos (i.e., Word y Google docs) presentaron desafíos, los mismos fueron sorteados de manera rápida y eficaz, sin llegar a constituir un obstáculo insoslayable.

Otra dificultad enfrentada por los grupos fue entrar en tarea rápidamente y manejar los tiempos dedicados a cada texto durante los encuentros. Sin embargo, estas cuestiones fueron reguladas de manera paulatina luego de que cada participante identificó su propio ritmo y pudo ajustarlo al de sus compañeros. Por ejemplo, en el subgrupo en que se había decidido comenzar más temprano, también se había pactado un recreo ya que uno de los participantes manifestó necesitarlo para poder abocarse de lleno a la tarea. A este respecto, si bien muchos autores proponen un acercamiento estructurado en cuanto al manejo de los tiempos y objetivos para escribir de manera regular y constante (Ferguson, 2009; Morss & Murray, 2001; Pololi, Knight, & Dunn, 2004), otros proponen respetar los tiempos de evolución de los grupos para que los mismos evolucionen de manera natural (Galligan, et al., 2003; Gere, 1987). Esta última aproximación fue la adoptada por la autora, quien permaneció al margen, dando a cada subgrupo la autonomía necesaria. De hecho, luego de un período de ajuste esto pareció facilitar considerablemente el desarrollo de cada subgrupo.

Conclusiones

Las actividades de revisión conjunta de textos desarrolladas en las reuniones generales del GICEOLEM así como las llevadas a cabo en los subgrupos de escritura muestran que no existe una única y acertada manera de hacerlo. Sin embargo, lo que nuestra experiencia ha marcado es que el solo hecho de dedicar tiempo a la revisión de textos jerarquiza esta práctica como pieza fundamental en la formación de doctorandos (Kamler & Thomson, 2006), desafiando el mito de que se escribe “cuando uno está inspirado” o que la escritura es un don innato de algunos (cita PAULA). Al contrario, las prácticas de escritura académica no se adquieren de manera innata, sino mediante la interacción con textos disciplinares y sobre todo con otros (Casanave, 2002). El hecho de abrir espacios para compartir textos propios y ajenos así como la experiencia de redactarlos se vuelven

factores fundamentales para la alfabetización académica a nivel de posgrado. A su vez, los grupos de escritura dan un lugar a las prácticas letradas donde la escritura se vive de manera compartida como un proceso recursivo, no como un proceso lineal ni un mero producto final (Aitchison, 2003). Finalmente, los grupos de escritura han sido propuestos como un dispositivo para cohesionar al grupo de becarios, favorecer los intercambios entre pares y contrarrestar el aislamiento que otros doctorandos en las Ciencias Sociales suelen expresar como obstáculo para la realización de sus tesis (Carlino, 2003, 2005).

Otro factor que creemos fundamental para facilitar el desarrollo de los grupos de escritura es la toma de decisiones informadas no sólo por parte de los coordinadores sino también de todos los participantes. El propósito de esta ponencia, por lo tanto, no es ofrecer fórmulas para el éxito, sino compartir nuestra experiencia. Dar a conocer lo que ha funcionado o no en nuestro contexto, creemos enriquece el abanico de opciones en cuanto a las decisiones para llevar adelante una experiencia pedagógica enriquecedora: los grupos de escritura para favorecer el desarrollo de la escritura académica a nivel de posgrado.

Referencias

- AITCHISON, C. (2003). "Thesis writing circles". *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 97-115.
- AITCHISON, C. (2009). "Writing groups for doctoral education". *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916.
- BOUD, D., & Lee, A. (1999). "Promoting research development through writing groups". Ponencia presentada en la Australian Association for Research in Education Conference. Disponible en www.aare.edu.au.
- CARLINO, P. (2003). "La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil". *Anales del Instituto de Lingüística*, Vol. xxiv-xxv-xxvi, 41-62. <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>
- CARLINO, P. (2005). "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos". *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9(30), 415-420. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19980/2/articulo19.pdf>

CARLINO, P. (2006). "La escritura en la investigación". En C. Wainerman, directora de la Serie *Documentos de Trabajo n° 19*, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, 43 pp., Disponible en:

<https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>

CARLINO, P. (2008). "Revisión entre pares en la formación de posgrado". *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. Disponible en: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>

CARLINO, P. (2009). "Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: Análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado". En E. Narvaja de Arnoux (Comp.), *Escritura y producción de conocimientos en carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editores, (pp. 227-246). Disponible en: <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>

CARLINO, P. (2012). "Helping Education doctoral students face writing and emotional challenges towards identity change". In M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 217-234). Sig-W Series Volume on Academic Writing. London: Emerald Group Publishing.

<http://www.emeraldinsight.com/books.htm?issn=1572-6304&volume=24>

CASANAVE, C. P. (2002). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

CUMBIE, S., WEINERT, C., LUPARELL, S., CONLEY, V., & SMITH, J. (2005). "Developing a scholarship community". *Journal of Nursing Scholarship*, 37(3), 289-293.

CUTHBERT, D., & SPARK, C. (2008). "Getting a GRiP: examining the outcomes of a pilot program to support graduate research students in writing for publication". *Studies in Higher Education*, 33(1), 77-88.

CUTHBERT, D., SPARK, C., & BURKE, E. (2009). "Disciplining writing: The case for multi-disciplinary writing groups to support writing for publication by higher degree by research candidates in the humanities, arts and social sciences". *Higher Education Research & Development*, 28(2), 137-149.

FERGUSON, T. (2009). "The 'write' skills and more: A thesis writing group for doctoral students". *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 285-297.

GALLIGAN, L., CRETCHLEY, P., GEORGE, L., MARTIN, K., MCDONALD, J., & RANKIN, J. (2003). "Evolution and emerging trends of university writing groups". *Queensland Journal of Educational Research*, 19(1), 28-41.

- GERE, A. R. (1987). *Writing groups: History, theory, and implications*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- KAMLER, B., & THOMSON, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. London and New York: Routledge.
- LAVE, J., & WENGER, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- MAHER, D., SEATON, L., MCMULLEN, C., FITZGERALD, T., & OTSUJI, E. A. (2008). "Becoming and being writers: The experiences of doctoral students in writing groups". *Studies in Continuing Education*, 30(3), 263-275.
- MORSS, K., & MURRAY, R. (2001). "Researching academic writing within a structured programme: Insights and outcomes". *Studies in Higher Education*, 26(1), 35-52.
- POLOLI, L., KNIGHT, S., & DUNN, K. (2004). "Facilitating scholarly writing in academic medicine: Lessons learned from a collaborative peer mentoring program". *JGIM: Journal of General Internal Medicine*, 19, 64-68.
- ROSE, M., & MCCLAFFERTY, K. A. (2001). "A call for the teaching of writing in graduate education". *Educational researcher*, 30(2), 27-33.