

Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones¹

Laura Colombo

Paula Carlino

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires, Argentina

Resumen

Los grupos de escritura –comunidades de escritores que se reúnen periódicamente para discutir borradores– son infrecuentes en Latinoamérica, aunque se han difundido en el medio anglosajón, donde se utilizan con fines pedagógicos. En este trabajo describimos su funcionamiento a partir del análisis de medio centenar de publicaciones. Según la bibliografía analizada, estos grupos contribuyen a aumentar las tasas de publicación al acompañar el aprendizaje de la escritura de estudiantes de posgrado y profesores noveles, distinguiéndose de otras iniciativas pedagógicas porque ayudan a ejercer auténticas prácticas de escritura científico-académica en vez de ejercitar aspectos fragmentarios de éstas.

Palabras clave: alfabetización académica, posgrado y carrera académica, grupos de escritura, enseñanza de la escritura, práctica de escritura.

Abstract

Writing groups for the development of academic-scientific writing: A literature review of Anglo-saxon works

Writing groups –communities of writers that periodically gather to discuss drafts– are rare in Latin America. However, they are common in the Anglo-Saxon context, where they are used with pedagogical purposes. This paper reviews fifty publications and describes how these instructional initiatives work. Results indicate that writing groups improve graduate students' and junior faculty's publication rates by accompanying the writing acquisition process. They also help enacting real academic and scientific writing practices and, thus, differ from other pedagogical proposals that favor fragmentary exercitation.

¹ Este trabajo forma parte de la labor como becaria posdoctoral del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Argentina) de la primera autora con dirección de la segunda.

Key words: academic literacies, postgraduate studies and faculty development, writing groups, writing pedagogies, writing practices.

Résumé

Groupes pour le développement de l'écriture scientifique-académique: une analyse des travaux anglo-saxons

Les groupes d'écriture —les communautés des écrivains qui se réunissent régulièrement pour discuter de projets— sont rares en Amérique latine, même si elles sont répandues dans le milieu Anglo-Saxon, avec des fins éducatives. Dans ce travail, nous décrivons leur fonctionnement à partir de l'analyse de cinquante publications. Selon la littérature analysée, ces groupes contribuent, surtout, à augmenter des taxes de publication en accompagnant l'apprentissage de l'écriture des étudiants et des professeurs débutants. Par conséquent, les groupes d'écriture se distinguent des autres initiatives d'éducation parce qu'ils aident à exercer des pratiques réelles d'écriture scientifique universitaire, plutôt que l'exercice de ces aspects fragmentaires.

Mots-clés: alphabétisation académique, études de troisième cycle universitaire et carrière universitaire, enseignement de l'écriture, groupes d'écriture, pratiques d'écriture.

INTRODUCCIÓN

¿Requieren los estudiantes de posgrado, los doctores noveles o los profesores que inician sus carreras académicas seguir aprendiendo a escribir? ¿Qué dispositivos de enseñanza se han probado para guiar el aprendizaje de la escritura científico-académica? En este trabajo, asumiendo una respuesta afirmativa al primer interrogante (Boud & Lee, 1999; Casanave & Li, 2008; Kamler & Thomson, 2006; entre otros) y para abordar la segunda pregunta, revisamos publicaciones que analizan los grupos de escritura.

En líneas generales, los grupos de escritura son comunidades de escritores que se reúnen periódicamente con el fin de discutir sus borradores, es decir, sus escritos provisionales sujetos a revisión. Si bien existen muchas formas de organizar estos grupos, la modalidad más común de funcionamiento es la siguiente: cada participante comparte una versión preliminar de un texto que está escribiendo para que el resto de los integrantes, luego de leerlo, ofrezca comentarios y críticas. El feedback obtenido de otros, entonces, es usado por cada autor para mejorar su texto.

Estos grupos, en tanto dispositivos didácticos para la enseñanza de la escritura académica, son infrecuentes en Latinoamérica. El medio anglosajón, por el contrario, cuenta con una extensa tradición sobre la enseñanza de la escritura en las universidades (Carlino, 2005a) en la cual este tipo de iniciativas han sido especialmente estudiadas. Con el fin de contribuir a la enseñanza de las prácticas de escritura a nivel de posgrado, presentamos una revisión de la literatura publicada en inglés en cuanto a la conformación de grupos para promover el aprendizaje de las prácticas letradas científico-académicas.

METODOLOGÍA Y CORPUS DE ANÁLISIS

Con el propósito de reunir trabajos anglosajones que trataran sobre la implementación de grupos de escritura dirigidos a estudiantes de posgrado, doctores noveles o profesores que inician sus carreras académicas, se consultaron las bases de datos EBSCO, ERIC, Medline, Academic Search Premier y JSTOR. La búsqueda se centró en trabajos publicados en inglés entre los años 1990 y 2013 que focalizaran el uso de los grupos de escritura para la promoción de la escritura científica-académica.

Los términos de búsqueda incluyeron diferentes combinaciones de las siguientes palabras: writing (escritura), groups (grupos), support (apoyo), academic (académico/a), circles (círculos), peer (pares), graduate/posgraduate (posgrado)² y revision (revisión). De los resultados arrojados por estos términos de búsqueda, se desestimaron aquellos que remitían a niveles educativos previos al posgrado o a la formación de profesores universitarios. A su vez, se aplicó la técnica de “bola de nieve” (Biernacki & Waldorf, 1981), es decir, se buscaron los trabajos relevantes citados por aquellos ya analizados. Este proceso se repitió hasta encontrar un punto de saturación donde no se encontraron nuevos materiales entre los citados.

Obtuvimos un corpus compuesto por un total de 44 artículos centrados en experiencias llevadas a cabo en diversos países, disciplinas e instituciones académicas con el fin de incrementar y mejorar la escritura

² En Estados Unidos se denomina “graduate education” a la educación de posgrado mientras en otros países angloparlantes se suele usar “postgraduate education”, por lo que se incluyeron ambos términos en la búsqueda.

académico-científica de los participantes. Un poco más de la mitad de éstas (55%) están dirigidas a estudiantes de posgrado y el resto a profesores universitarios. Casi la totalidad de las publicaciones provienen de revistas científicas y el resto se distribuyen en: dos capítulos de volúmenes editados (Barry, et al., 2004; Thomas, Smith, & Barry, 2004), dos ponencias (Boud & Lee, 1999; Cameron, 2002) y una tesis en el área de educación (Ruggles, 2012). Tres cuartos de estos trabajos —según lo indican el campo disciplinar declarado en cada revista científica, en la tesis y en el nombre de serie del libro— están dirigidos a una audiencia claramente asociada con el campo de la escritura académica y de la enseñanza/aprendizaje en el nivel superior. En cuanto a los países en los que se implementan los grupos de escritura, encontramos que la mayoría se llevan a cabo en instituciones estadounidenses (45%) y australianas (30%). El 25% restante proviene del Reino Unido, Nueva Zelanda, Hong Kong y Canadá.

Finalmente, la mayoría de los trabajos son de corte investigativo y describen y evalúan el impacto de la implementación de los grupos de escritura. Estas investigaciones exploran mayoritariamente el punto de vista de los participantes y utilizan los siguientes instrumentos de recolección de datos: encuestas, cuestionarios, entrevistas a participantes, comentarios orales de los participantes, grupos focales, diarios de participantes y coordinadores, escritos y publicaciones de los integrantes y audio grabaciones de los encuentros. El resto de las publicaciones (aproximadamente un tercio) respaldan o relatan la implementación de grupos de escritura y ofrecen descripciones que permiten objetivar diferentes modos de implementar este tipo de iniciativas.

RESULTADOS

Origen de las experiencias. La mayoría de los grupos de escritura surgen patrocinados por las universidades desde las siguientes instancias institucionales: unidades académicas inter-facultades e interdepartamentales encargadas del desarrollo estudiantil o docente³, programas de posgrado, facultades y cursos. En contraste, tan sólo 8 de

³ Esta categoría incluye instancias institucionales tales como "Learning Center Unit", "Research Development Unit", "Research Training Program", "Teaching and Learning Center" y "Center for the Enhancement of Teaching and Learning".

los 44 trabajos revisados informan sobre grupos auto-gestionados donde la autoridad se distribuye entre los individuos que deciden, por propia voluntad, unirse con base en afinidades comunes (Gere, 1987). En este sentido, es posible preguntarse si para crear un grupo auto-gestionado es preciso antes haber participado en uno iniciado institucionalmente. Más allá de la respuesta a esta pregunta, los datos numéricos indican que el apoyo de las universidades cumple un rol importante en cuanto a la formación y mantenimiento de este tipo de iniciativas.

Apoyo institucional y financiamiento de los grupos de escritura.

El respaldo institucional aparece mencionado en todos los trabajos revisados. Aquellas iniciativas propiciadas por unidades académicas gozan no solo de patrocinio institucional sino también cuentan con fondos para financiar su funcionamiento. En algunos casos se otorga a los profesores que participan en grupos de escritura la oportunidad⁴ de reunirse o escribir dentro del horario de trabajo (Washburn, 2008), de asistir a retiros de escritura⁵ (Grant, 2006; Tysick & Babb, 2006) y de que su participación cuente en evaluaciones docentes (Murray, 2001). Vale mencionar que incluso los ocho grupos de escritura auto-gestionados de los que dan cuenta las publicaciones examinadas contaron con cierto grado de acompañamiento institucional, ya fuere porque su creación fue impulsada por workshops sobre escritura (Galligan, et al., 2003), seminarios (Maher, et al., 2008) y cursos (Aronson & Swanson, 1991; Hadjioannou, et al., 2007); o porque -una vez iniciados- les fueron adjudicadas diferentes tipos de ayudas (i.e., materiales de trabajo y lugar para reunirse) por parte de la institución (Barry, et al., 2004; Padgett, 1996; Page-Adams, et al., 1995; Tysick & Babb, 2006). Los apoyos brindados por las universidades a nivel financiero, organizacional y de cultura institucional, en forma similar a lo que hallamos en cuanto al origen de las experiencias, parecen cumplir un rol fundamental para poder sostenerlas.

4 Utilizamos la palabra "oportunidad" a fin de ser fiel a los autores quienes aluden a un contexto donde no se considera la escritura como parte de la actividad laboral docente. Sin embargo, resaltamos el término porque creemos necesario aclarar que, bajo nuestro punto de vista, la producción escrita de los docentes universitarios debiera ser considerada en la asignación de horas de trabajo si es tenida en cuenta para su evaluación.

5 Los retiros de escritura ofrecen a los participantes la oportunidad de alejarse por uno o más días de sus ocupaciones diarias con el fin de dedicar tiempo a avanzar en proyectos de escritura. En estos, los participantes se trasladan a algún lugar alejado y comparten su estancia por un período de 3 a 5 días. Así, se dedica toda la jornada a la escritura, habiendo diferentes instancias en el día en las que se reúnen y comparten sus proyectos con los demás participantes.

Participantes. Entre los materiales revisados encontramos que buena parte de los grupos de escritura (43%) son interdisciplinarios. Esta característica es señalada como beneficiosa (Boud & Lee, 1999; Cumbie, Weinert, Luparell, Conley, & Smith, 2005; Ferguson, 2009; Galligan, et al., 2003; Grant, 2006; Rose & McClafferty, 2001) ya que alienta a los asistentes a ser más claros en su escritura debido a tener un público amplio y los empodera al situarlos como representantes de su especialidad o campo disciplinar (Cuthbert & Spark, 2008; Cuthbert, Spark, & Burke, 2009; Ferguson, 2009). Esta configuración también ayuda a reducir la competitividad entre los miembros (Cuthbert, et al., 2009) y a enfocarlos en las formas de comunicar antes que en posicionamientos teóricos (Cuthbert, et al., 2009). También, algunos autores resaltan el hecho de que las comunidades académicas no son tan fácilmente definibles como parece sino que existe un buen grado de heterogeneidad en ellas (Grant, 2006; Page-Adams, Cheng, Gogineni, & Shen, 1995; Rose & McClafferty, 2001) por lo que los grupos disciplinarios se fundarían en una supuesta homogeneidad.

En cuanto a la trayectoria de los participantes, observamos que casi todos los grupos están conformados por integrantes con diferentes grados de experiencia. En ellos participan tanto quienes recién comienzan sus estudios de posgrado o a ejercer la docencia y la investigación en universidades, como aquellos que están por finalizar sus estudios o tienen años de experiencia trabajando en instituciones de este nivel. Algunos autores remarcan que esto no sólo beneficia a los novatos, quienes aprenden de los más experimentados, sino también a estos últimos ya que los neófitos aportan un renovado entusiasmo y, desde su lugar periférico, pueden cuestionar las formas de ser y hacer instauradas e invisibilizadas en determinadas comunidades académicas (Aitchison, 2009; Colombo, 2012a; Maher, et al., 2008; entre otros).

El **tamaño de los grupos** en los trabajos revisados fluctúa, con un mínimo de 3 y un máximo de 38 participantes, siendo 6 y 10 integrantes los valores más frecuentes. En los grupos que superan las 10 personas, por lo general, se realiza la apertura y el cierre de las sesiones con todos los asistentes y luego se arman grupos más pequeños para revisar textos. Según el análisis de las indagaciones relevadas, el número de concurrentes que muestra ser más enriquecedor para el trabajo de revisión de textos rondaría entre las 3 y 6 personas ya que permite que los

participantes presenten sus textos con frecuencia y reciban comentarios de más de un lector.

Coordinadores. En los grupos heterónomos (iniciados por instancias ajenas a los participantes) (Gere, 1987), los docentes o coordinadores por lo general son especialistas en escritura o personas con reconocida experiencia en publicaciones y/o miembros de comités de revistas. En algunos casos, ofrecen lineamientos sobre escritura tales como análisis del modelo CARS (Swales, 1990) -que indica qué tipo información suele aparecer en las introducciones de los artículos científicos- y principios para la búsqueda de revistas apropiadas al trabajo que se quiere publicar. En contraste, en los 8 grupos auto-gestionados la coordinación es rotativa (Galligan, et al., 2003; Page-Adams, et al., 1995; Tysick & Babb, 2006) o se lleva adelante en forma conjunta (Aronson & Swanson, 1991; Barry, et al., 2004; Hadjioannou, Shelton, Fu, & Dhanarattigannon, 2007; Maher, et al., 2008; Padgett, 1996). De acuerdo con los autores, esto favorece que las relaciones tiendan a ser no jerárquicas y se establezcan en forma cooperativa antes que competitiva, lo que facilita las actividades de revisión.

Duración de las experiencias. Según los trabajos que detallan esta información (aproximadamente la mitad), la duración de estas iniciativas es variable. Algunas funcionan ininterrumpidamente de 1 a 4 años (Cameron, 2002; Grant, 2006; Grant & Knowles, 2000; Grzybowski, et al., 2003; Li & Vandermensbrugghe, 2011; Parker, 2009), otras entre 2 y 11 meses (por ej., Caffarella & Barnett, 2000; Fassinger, Gilliland, & Johnson, 1992; Larcombe, McCosker, & O'Loughlin, 2007; Murray, 2001), y otras de una a varias semanas (Allison, Cooley, Lewkowicz, & Nunan, 1998). Dado que en la mayoría de los trabajos se menciona que para mejorar las prácticas de escritura de los participantes, los grupos necesitan sostenerse en el tiempo, inferimos que esta variación se debe a cuestiones curriculares⁶, presupuestarias y organizativas de las instancias institucionales que los inician y sostienen. De hecho, una característica inherente a los grupos de escritura son los encuentros regulares distribuidos por períodos prolongados ya que el trabajo sostenido es lo que permite mejorar la escritura de los concurrentes mediante la puesta en práctica y el acompañamiento de proyectos de escritura significativos para ellos.

⁶ Los períodos lectivos varían según los países y, en algunos casos, según las instituciones.

Duración y frecuencia de las reuniones. En poco más de la mitad de los documentos analizados se explicita la frecuencia y duración de las reuniones. El análisis de estos datos indica que las sesiones de los grupos de escritura por lo general duran entre 1 y 2 horas, a excepción de unos pocos que se reúnen entre 3 y 5 horas (Aitchison, 2003, 2009; Allison, et al., 1998; Cameron, 2002; Mullen, 2003; Murray, 2001). Por lo común, los encuentros se mantienen cada 2 o 3 semanas, con algunos grupos sosteniéndolos, en cambio, una vez por mes o cada semana. Encontramos 3 casos en que las reuniones transcurren en el marco de “retiros de escritura”. En éstos, los participantes se instalan entre 3 y 5 días en algún lugar más o menos aislado (alejado, tranquilo y sin requerimientos ajenos) para dedicarse por completo a la escritura. Además de dar lugar a la producción individual, se prevén sesiones donde los concurrentes comparten y discuten sus avances. Si bien los retiros de escritura resultan efectivos para comenzar, avanzar o finalizar textos, se diferencian de los grupos de escritura en cuanto a que sólo los últimos permiten desarrollar y llevar a término los escritos ya que otorgan un acompañamiento más espaciado y sostenido, acorde a las necesidades de elaboración y reelaboración de los proyectos de escritura.

Actividades y estructura de las reuniones. Se pudo recabar esta información de casi un 80% de las publicaciones revisadas. A excepción de unos pocos casos como los retiros de escritura (Ferguson, 2009; Murray, 2001; Pololi, Knight, & Dunn, 2004; Washburn, 2008), los participantes no suelen escribir durante los encuentros. La principal actividad es la revisión: leer, comentar, discutir y proponer cambios y mejoras en cuanto al contenido y la forma de la escritura de uno o varios textos. La mayoría de los grupos analizan los textos en forma conjunta, mientras en otros se trabaja en parejas (Hadjioannou, et al., 2007; Larcombe, et al., 2007) o grupos pequeños de 3 a 6 participantes (Maher, et al., 2008; Murray & MacKay, 1998; Ruggles, 2012). En particular, cuando las revisiones son colectivas, se acota el número de textos a trabajar en cada sesión ya fuere rotando entre los borradores de diferentes participantes (Aitchison, 2009; Ferguson, 2009; Maher, et al., 2008; Mullen, 2003; Thomas, et al., 2004; Tysick & Babb, 2006) o abordando fragmentos de menor longitud (Aitchison, 2003). En muchos casos, los textos se leen con anterioridad a las reuniones, para poder dedicar el tiempo de los encuentros a debates y reflexiones en torno a los comentarios (Cuthbert & Spark, 2008; Ferguson,

2009; Grant & Knowles, 2000; Hadjioannou, et al., 2007; Lee & Boud, 2003; Li & Vandermensbrugghe, 2011; Maher, et al., 2008; Thomas, et al., 2004). Al haber más de un lector, pueden surgir apreciaciones y divergencias que den lugar a reflexionar en forma conjunta sobre cómo mejorar el escrito.

Otra característica común en la forma de estructurar las sesiones es que la mayoría de los grupos cuentan con actividades o instancias de apertura, revisión de textos y de cierre. Así, por lo general, se dedican los primeros 10 o 20 minutos de las reuniones a diversas cuestiones antes de trabajar con los textos. En algunos casos se comienza con una “puesta al día” donde se comparten emociones, vivencias y estados de ánimo en relación con los proyectos individuales (Aronson & Swanson, 1991; Sonnad, Goldsack, & MCGowan, 2011), se informa sobre el avance de los borradores (Gainen, 1993; Page-Adams, et al., 1995; Pololi, et al., 2004), o se discuten materiales de lectura y estrategias para escribir (Ferguson, 2009; Pololi, et al., 2004). En otros casos, el coordinador da una pequeña clase/charla teórica sobre diferentes aspectos del proceso de escritura (Aitchison, 2003, 2009; Aitchison, Kamler, & Lee, 2010; Allison, et al., 1998; Boud & Lee, 1999; Eodice & Cramer, 2001; Haas, 2011; Larcombe, et al., 2007; Lee & Boud, 2003). Luego de estas actividades, los grupos pasan a revisar los borradores. Finalmente, durante las instancias de cierre, se establecen contratos o compromisos de escritura tales como reescribir fragmentos o avanzar con secciones para el subsiguiente encuentro. Si bien las actividades de inicio y cierre de las sesiones varían, la constante que encontramos es la centralidad de la revisión de los proyectos de escritura de los participantes y los diálogos en torno a estos textos en construcción.

Textos que se revisan. En varios grupos, los participantes trabajan en artículos para publicar, ponencias y solicitudes de financiamiento. En otros se revisan proyectos de tesis, instrumentos de recolección de datos, capítulos u otras partes de las tesis. Tan sólo en tres experiencias (Caffarella & Barnett, 2000; Haas, 2009; Ruggles, 2012) se revisan trabajos que los participantes han de preparar para seminarios de posgrado que están cursando. Finalmente, en un único grupo se asignan ejercicios de escritura. En este caso, los autores plantean la necesidad de “asegurarse de que todas las actividades y materiales sean relevantes para el avance de las tesis” ya que esto constituye “un incentivo para la participación activa” (Ferguson, 2009, p. 293) de los estudiantes.

Salvo en este último caso, en el que los autores reconocen el riesgo de que las ejercitaciones sean consideradas irrelevantes, se aprecia que una característica consustancial de este dispositivo pedagógico es que se basa en acompañar auténticos trabajos de escritura, es decir, proyectos de escritura académico-científica asumidos por los participantes en vez de tareas asignadas por los coordinadores. Por ende, no se propone a los integrantes realizar ejercicios de escritura para que puedan en el futuro producir escritos, sino que se los asiste en el ejercicio de una práctica presente con un proyecto de escritura ya asumido como propio.

Formas en que se comentan los textos. Las revisiones de los textos en la mayoría de los grupos funcionan con base en acuerdos realizados sobre la marcha entre los concurrentes. En contados casos, los coordinadores ofrecen protocolos o instrucciones para dar y recibir comentarios (Aronson & Swanson, 1991; Cuthbert & Spark, 2008; Cuthbert, et al., 2009; Haas, 2009; Haas, 2011; Murray & MacKay, 1998; Ruggles, 2012). Resulta relevante señalar que en varias iniciativas, se halle o no estructurada la forma de hacer los comentarios, los participantes declaran haber realizado un esfuerzo para compartir sus borradores, ya que no es común en contextos institucionales mostrar productos intermedios de escritura. Sin embargo, luego de un período de práctica, estas reticencias suelen desaparecer gracias al compromiso asumido y la confianza mutua construida entre los asistentes.

Beneficios. En todas las publicaciones se hace mención a las ventajas de llevar adelante grupos de escritura. A continuación elaboramos en los aspectos positivos que encontramos mencionados con mayor frecuencia. En primer lugar, aquellas indagaciones que miden el impacto de este tipo de intervención a través de análisis longitudinales o transversales de tasas y/o números de publicaciones de los participantes ofrecen evidencia empírica de que la participación en grupos de escritura contribuye al aumento de la productividad escritora y el número de publicaciones de sus participantes (Eodice & Cramer, 2001; Galligan, et al., 2003; Grant, 2006; Grant & Knowles, 2000; Grzybowski, et al., 2003; Page-Adams, et al., 1995; Sonnad, et al., 2011).

En relación con lo anterior, encontramos que los grupos de escritura contribuyen a avanzar con los proyectos de sus participantes mediante la explicitación de objetivos personales y el acuerdo de fechas límites para los mismos. Esto lleva a los concurrentes a asumir una responsabilidad

no sólo consigo mismos sino con el resto de las personas que revisan sus borradores (Cuthbert & Spark, 2008; Ferguson, 2009; Grant & Knowles, 2000; Morss & Murray, 2001; Pololi, et al., 2004; entre otros). Por tanto, el compromiso mutuo los empuja a encarar la tarea de escritura en forma regular y constante.

Asimismo, la participación en un grupo de escritura hace visibles, y por tanto, más accesibles las complejidades y los desafíos asociados con los procesos de escritura de tesis y artículos científicos (Boud & Lee, 1999; Ferguson, 2009; Lee & Boud, 2003; Maher, et al., 2008; entre otros). Al compartir sus experiencias en cuanto a la escritura de tesis y artículos, los asistentes no sólo pueden representarse en forma más ajustada a la realidad la tarea a encarar, sino que pueden aprender de los errores y aciertos de los demás.

Otro aspecto positivo resaltado en forma recurrente por los trabajos revisados se basa en el hecho de que estos grupos ofrecen un espacio “protegido” (Elbow & Sorcinelli, 2006) donde ensayar mediante su ejercicio efectivo los usos del discurso escrito académico (Boud & Lee, 1999; Grant & Knowles, 2000; Hay & Delaney, 1994). Al presentar sus textos para que otros los revisen, los participantes acceden a una audiencia-prueba en un ambiente donde las relaciones tienden a ser cooperativas y no competitivas. Esto permite no sólo presentar y recibir comentarios sobre producciones escritas e investigaciones sino también hacerlo sin demasiada exposición, situación que es propicia para aprender a manejar los sentimientos de vulnerabilidad y falta de confianza muchas veces asociados con el recibir críticas (Carlino, 2008b, 2012; Cuthbert & Spark, 2008; Ferguson, 2009; entre otros; Gainen, 1993). Esto ayuda a los estudiantes de posgrado a prepararse para la defensa de su tesis y, en el caso de los profesores novatos, para las revisiones de pares que puedan recibir al enviar sus artículos para publicación (Boud & Lee, 1999; Cuthbert & Spark, 2008; Ferguson, 2009; Grant & Knowles, 2000; Lee & Boud, 2003).

En forma paralela, el escenario ofrecido por los grupos de escritura, multiplica y diversifica los lectores intermedios, cuyos puntos de vista pueden o no coincidir entre sí. De este modo, el autor puede apreciar el efecto de su texto en más de un lector y considerarlo como base para desarrollar mejor sus argumentos. Esto, a la vez, enriquece el trabajo de investigación ya que se expande la audiencia de la tesis (Ferguson, 2009;

Kennedy-Kalafatis & Carleton, 1996; Larcombe, et al., 2007) y se generan instancias donde dar y recibir críticas ayuda a revisar y mejorar no sólo la escritura sino el proyecto en sí (Aitchison, 2003; Carlino, 2008b; Cuthbert & Spark, 2008; Cuthbert, et al., 2009; Ferguson, 2009; Gere, 1987; Hay & Delaney, 1994; Larcombe, et al., 2007). En forma paralela, esto plantea dos oportunidades de aprendizaje: aprender a comentar un texto para ayudar a su autor, y aprender categorías de análisis de lo escrito para utilizar eventualmente al revisar la producción propia.

En el caso de los tesisistas, además de ofrecer una audiencia temprana no definitiva, los grupos permiten superar los límites marcados por la diada estudiante/supervisor (Cuthbert & Spark, 2008; Ferguson, 2009; Larcombe, et al., 2007). Esto evita que la revisión esté orientada a satisfacer un criterio único (el del supervisor) y pase a experimentarse como una actividad inherente a la responsabilidad autoral, que implica tener en cuenta cómo llega el texto a los lectores. A su vez, fomenta que los tesisistas se apropien de su proyecto de investigación y de su rol como escritor académico (Larcombe, et al., 2007).

Finalmente, la mayoría de las publicaciones revisadas acuerdan en que los grupos de escritura ayudan a poner de relieve y trabajar los aspectos personales e identitarios involucrados en la producción de escritos. En estos grupos además de escritos, se comparten tanto logros (Grant, 2006; Grant & Knowles, 2000; Grzybowski, et al., 2003; Mullen, 2003) como dudas, inseguridades, falta de confianza y miedo a presentar manuscritos y que sean rechazados (Cuthbert & Spark, 2008; Ferguson, 2009; Grant, 2006; Grant & Knowles, 2000). Así, al encontrar un lugar donde externalizar sus emociones, los participantes cobran conciencia de que los sentimientos negativos que experimentan no son fruto de situaciones particulares sino que la mayoría de los escritores atraviesan situaciones similares (Aronson & Swanson, 1991; Boud & Lee, 1999; Ferguson, 2009; Lee & Boud, 2003). Esto reduce la ansiedad y conlleva un cambio de actitud (Cuthbert & Spark, 2008) y, por sobre todo, aumenta la confianza en sí mismo (Carlino, 2012; Cuthbert & Spark, 2008; Ferguson, 2009). Comprender que el proceso de producción textual es laborioso intrínsecamente y que la escritura no nace terminada, permite que aquello que era vivido como un problema personal se reconceptualice como algo inherente a la tarea. Al generar cambios actitudinales, la ayuda emocional brindada por los grupos influencia positivamente la manera en que

se actualizan y experimentan las prácticas de escritura académica. En efecto, muchos trabajos mencionan que formar parte de estas iniciativas aumenta la motivación (Caffarella & Barnett, 2000; Ferguson, 2009; Hay & Delaney, 1994) y el grado de seguridad o confianza con la que los participantes encaran la actividad escritural (Aitchison, 2003; Caffarella & Barnett, 2000; Ferguson, 2009; Grant, 2006; Grant & Knowles, 2000; Hay & Delaney, 1994; Larcombe, et al., 2007).

Además de generar cambios actitudinales e identitarios, los grupos de escritura, al propiciar la interacción con otros y generar un lugar seguro basado en la confianza mutua, funcionan como un dispositivo para fortalecer vínculos y sacar del aislamiento a los escritores (Aronson & Swanson, 1991; Ferguson, 2009; Grant, 2006; Grant & Knowles, 2000; Larcombe, et al., 2007; entre otros). El hecho de que, por lo común, aun en los grupos que cuentan con coordinadores no se evalúa a los participantes, abre las puertas a relaciones horizontales (Aitchison, 2003; Aronson & Swanson, 1991) y, sobre todo, brinda un espacio en el cual predomina el apoyo en lugar de las presiones para avanzar con la escritura, resaltando la colaboración más que competencia (Cuthbert & Spark, 2008; Galligan, et al., 2003). Un factor que coopera al buen clima de trabajo, aspecto mencionado como relevante en varias de las publicaciones revisadas, es la confidencialidad. Además de evitar cuestiones de plagio, el hecho de pautar que “lo que sucede en el grupo, queda en el grupo” ayuda a construir la confianza mutua necesaria para que las revisiones sean fructíferas (Aitchison, 2003; Boud & Lee, 1999; Larcombe, et al., 2007; Maher, et al., 2008).

Desafíos y limitaciones. Si bien en líneas generales ninguno de los trabajos enuncia en forma contundente aspectos negativos de los grupos, se detallan ciertos desafíos a enfrentar en la puesta en práctica de los mismos. De hecho, algunos de los aspectos positivos para varios autores, constituyen, en cambio, retos para otros. En particular, dar y recibir críticas presenta numerosas ventajas, pero también puede generar o profundizar sentimientos de vulnerabilidad e inseguridad de los participantes (Caffarella & Barnett, 2000; Engstrom, 1999). Sin embargo, una vez que se desarrolla un sentido de comunidad entre ellos, esto deja de constituir un reto (Maher, et al., 2008). Al respecto, debemos resaltar que las relaciones entre los asistentes son un factor fundamental para que los grupos funcionen. Si no se sienten cómodos, es muy poco probable

que puedan tomar las críticas en forma positiva y hacer uso de ellas para mejorar sus textos. Si bien los coordinadores pueden entrenarlos en cómo dar y recibir comentarios, la eficacia de los grupos de escritura depende en buena parte de la dinámica de trabajo grupal.

En forma similar, a pesar de que la heterogeneidad parece ser un elemento coadyuvante para estas iniciativas, algunos autores refieren que no siempre es así. Por ejemplo, la diferencia en cuanto al grado de desarrollo de las tesis puede ser problemática si algunos estudiantes no tienen escritos para mostrar o se niegan a compartir borradores tempranos (Allison, et al., 1998). Además, como mencionamos anteriormente, los grupos interdisciplinarios amplían la audiencia para los borradores de tesis. Sin embargo, dado que los criterios para esta instancia de evaluación varían según la disciplina, Allison y colegas (1998) afirman que algunos doctorandos en las ciencias “duras” pueden no considerar pertinente incluir en sus borradores clarificaciones y ejemplos que, si bien serían necesarios para otros integrantes de su grupo de escritura, no lo serían para los expertos en su comité de tesis. Ante esta situación los autores proponen que, a pesar de ser menos práctico y más costoso, lo ideal es establecer grupos para cada disciplina. En contraste, Aitchinson (2003), pese a acordar en que las necesidades de escritura varían según disciplina y tipo de investigación que se lleve adelante (cualitativa o cuantitativa), plantea que tarde o temprano se deberá comunicar la investigación a no expertos en diferentes ámbitos y, por tanto, ensayar este posicionamiento autoral trae aparejado sus beneficios.

Otra cuestión mencionada por varios trabajos consiste en las dificultades para mantener la frecuencia de los encuentros originadas en la falta de tiempo de los participantes. Esto, sumado al hecho de que, por lo general, los grupos de escritura no son obligatorios ni entrañan una instancia de evaluación (Aitchison, 2003) conlleva un riesgo: que no sean percibidos como parte del trabajo y obligaciones de profesores y estudiantes. Sin embargo, si se tiene en cuenta el rol clave que juega la escritura para la finalización de las tesis y la promoción de los profesores noveles, se vuelve evidente la necesidad de invertir, alentar y dar carácter oficial a las acciones que apunten a mejorar las prácticas discursivas. Es decir, el apoyo institucional no debiera funcionar tan sólo en lo económico sino también en cuanto a lo organizacional e ideológico. Sólo así este tipo de iniciativas dejarían de ser pequeños oasis en un ambiente donde

la producción escritora, por lo general, se da en solitario y sin ayudas (Boud & Lee, 1999; Grant & Knowles, 2000; Palmer & Matz, 2006).

CONCLUSIONES

En este trabajo describimos el funcionamiento de los grupos de escritura, a partir del análisis de la bibliografía anglosajona que los plantea como dispositivos pedagógicos para acompañar el aprendizaje de la escritura necesaria para participar en los estudios de posgrado o para iniciar carreras académicas como doctores o profesores. Si conceptualizamos la escritura académico-científica como una práctica social dependiente de su contexto de uso, los estudiantes de posgrado y profesores noveles requieren seguir aprendiéndola (Prior, 1998; Rose & McClafferty, 2001; Swales & Feak, 2004). Sin embargo, son pocas las instituciones que asumen la responsabilidad de enseñar a escribir en el posgrado o a su cuerpo académico (Aitchison, et al., 2010; Aitchison & Lee, 2006; Kamler & Thomson, 2007; Rose & McClafferty, 2001). En la Argentina, por ejemplo, si bien comenzaron a realizarse investigaciones y proyectos orientados a facilitar la adquisición de las prácticas de escritura académica en este nivel (e.g., Arnoux, 2006; Carlino, 2005b, 2008a, 2008b, 2012; di Stefano & Pereira, 2007), estos son escasos y, por lo general, dependen de acciones aisladas de docentes en determinados cursos o seminarios.

Nuestra revisión de la literatura muestra que los grupos de escritura constituyen dispositivos didácticos útiles y eficaces para contribuir a aumentar las tasas de publicación de sus participantes y ayudar a aprender la escritura de investigación y la cultura asociada con ella. Lo que distingue a este tipo de propuesta pedagógica de otras es que ofrece un acompañamiento de prácticas reales de escritura relacionadas con la difusión de investigaciones. La labor de revisar colectivamente textos en curso, escritos por iniciativa de los propios participantes, diferencia a este dispositivo de los talleres “propedéuticos”, es decir, de las iniciativas centradas en ejercitaciones que aparentemente servirían para escribir en el futuro (Carlino, 2013). En los grupos de escritura, en cambio, no se trabaja en torno a ejercicios graduales sino en torno a prácticas completas (la revisión de un texto borrador) con sentido en el presente. De esta forma, evitan el “como sí” de las tareas llevadas a cabo ya que cada concurrente es asistido por pares y coordinadores mientras

se encuentra efectivamente ejerciendo un quehacer letrado auténtico. Al ser los participantes quienes definen el proyecto a encarar, asumen un nivel de compromiso diferente. Esta situación de partida da sentido a la labor ya que reconoce la agencia de los participantes para decidir qué de su producción escrita llevar a revisar al grupo. Esta característica define un contrato de trabajo diferente al que se da en otras instancias donde la decisión de qué textos producir proviene de otros.

Consecuentemente, estas iniciativas se alinean con propuestas pedagógicas centradas en la intersección entre escritura y formación para la investigación en el posgrado (Aitchison, et al., 2010; Aitchison & Lee, 2006; Carlini, 2006, 2008b, 2012; Colombo, 2012a, 2012b; Kamler & Thomson, 2006; entre otros). Estos posicionamientos didácticos parten del supuesto de que se aprende a escribir y a investigar participando de manera gradual en una comunidad académica y, por ende, debieran propiciarse espacios para que esto suceda. De esta manera, se conceptualiza la enseñanza de la escritura científico-académica como un elemento clave en la producción de conocimiento, autoformación y producción textual (Kamler & Thomson, 2006) y no como un déficit o problema a ser subsanado. Al respecto, los grupos de escritura aparecen como escenarios apropiados para esta mirada pedagógica principalmente por dos razones.

En primer lugar, según las publicaciones revisadas, otorgan importancia a los productos intermedios. Por ende, hacen visible que la escritura es un proceso extendido en el tiempo y muestran que el trabajo iterativo con borradores es intrínseco a la actividad científica. Se resalta, entonces, la importancia de los productos no terminados y de las revisiones así como se evidencian las conexiones entre escribir y labor investigativa.

En segundo lugar, al abrir un espacio de socialización no sólo de los textos sino también de los procesos de producción de los mismos, estas iniciativas cumplen un rol fundamental: propiciar una audiencia de prueba. Esta constituye un escenario protegido para ejercer y ensayar los usos del discurso académico escrito y oral, a la vez que interpela y, por tanto, enriquece la labor investigativa y escritora de los participantes. Es en este sentido que constituyen acciones pedagógicas orientadas al desarrollo del trabajo de investigación y de escritura científico-académica en forma simultánea.

Sin embargo, como muestran los resultados de esta revisión, los grupos de escritura no suelen surgir espontáneamente y el apoyo institucional es un factor clave para que este tipo de acciones puedan tener lugar y sirvan para establecer a la escritura como parte legítima y necesaria de la formación en investigación.

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.
- Aitchison, C., Kamler, B., & Lee, A. (2010). *Publishing pedagogies for the doctorate and beyond*. New York: Routledge.
- Aitchison, C., & Lee, A. (2006). Research writing: Problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.
- Allison, D., Cooley, L., Lewkowicz, J., & Nunan, D. (1998). Dissertation writing in action: The development of a dissertation writing support program for ESL graduate research students. *English for Specific Purposes*, 17, 199-217.
- Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, 44(1), 95-118.
- Aronson, A. L., & Swanson, D. L. (1991). Graduate Women on the Brink: Writing as "Outsiders Within". *Women's Studies Quarterly*, 19(3/4), 156-173.
- Barry, T. T., Bevins, J. G., Demers, E., Hara, J. B., Hughes, M. R., & Sherby, M. A. K. (2004). A group of our own: Women and writing groups: A reconsideration. En B. J. Moss, M. Nicolas & N. P. Highberg (Eds.), *Writing groups inside and outside the classroom* (pp. 207-227). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141-163.
- Boud, D., & Lee, A. (1999). *Promoting research development through writing groups*. Ponencia presentada en Australian Association for Research in Education Conference. Consultada el 11 de febrero de 2012 en www.aare.edu.au.
- Caffarella, R. S., & Barnett, B. G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.
- Cameron, C. (2002). *Empowering thesis writers*. Ponencia presentada en Association of Tertiary Learning Advisors of Aotearoa New Zealand Conference. Consultada el 20 de abril de 2012 en https://researcharchive.lincoln.ac.nz/bitstream/10182/3923/3/Empowering_thesis_writers.pdf.txt

- Carlino, P. (2005a). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: Los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina*. Ponencia publicada en las Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y UNLM, Buenos Aires. Consultada el 20 de abril de 2012 en <http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Carlino.doc>.
- Carlino, P. (2005b). *Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar*. Ponencia publicada en las Actas del X Congreso Nacional de Lingüística, Sociedad Argentina de Lingüística, Salta, 4-8 de junio de 2005. Consultada el 12 de febrero de 2012 en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. In C. Wainerman (Ed.), *Serie Documentos de Trabajo Nro. 19, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés*, 43. Consultado el 20 de abril de 2012 en <http://www.udes.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT19-CARLINO.PDF>.
- Carlino, P. (2008a). 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. Arnoux (Ed.), *Escritura y producción de conocimientos en carrera de posgrado* (pp. 220-239). Buenos Aires: Santiago Arcos Editores. Consultado el 20 de septiembre de 2013 en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.
- Carlino, P. (2008b). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. Consultado el 20 de septiembre de 2013 en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.
- Carlino, P. (2012). Helping doctoral students of Education to face writing and emotional challenges in identity transition. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (Vol. 24, pp. 217-234). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Consultado el 2 de julio de 2013 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.
- Casanave, C. P., & Li, X. (Eds.). (2008). *Learning the literacy practices of graduate school: Insiders' reflections on academic enculturation*. Ann Arbor: The University of Michigan Press
- Colombo, L. (2012a). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR [en CD]* (Vol. 1, pp. 82-85). Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Consultado el 20 de septiembre de 2013 en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>.

- Colombo, L. (2012b). *Grupos de escritura en el posgrado*. Paper presented at the VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, 7 y 8 de agosto de 2012. Consultado el 20 de octubre de 2013 en <http://www.biomilenio.net/biomilenio/index.html>.
- 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.
- di Stefano, M., & Pereira, C. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430.
- Elbow, P., & Sorcinelli, M. D. (2006). How to enhance learning by using high-stakes and low-stakes writing. In W. J. McKeachie & M. Svinicki (Eds.), *McKeachie's teaching tips* (12th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Engstrom, C. (1999). Promoting the scholarly writing of female doctoral students in higher education and student affairs programs. *NASPA [National Association of Student Personnel Administrators] Journal*, 36(4), 264-277.
- Eodice, M., & Cramer, S. (2001). Write on! A model for enhancing faculty publication. *The Journal of Faculty Development*, 18(4), 113-121.
- Fassinger, P. A., Gilliland, N., & Johnson, L. L. (1992). Benefits of a faculty writing circle: Better teaching. *College Teaching*, 40(2), 53-56.
- 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.
- Gainen, J. (1993). A writing support program for junior women faculty. *New Directions for Teaching and Learning*, 1993(53), 91-100.
- 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.
- Grant, B. (2006). Writing in the company of other women: exceeding the boundaries. *Studies in Higher Education*, 31(4), 483-495.
- Grant, B., & Knowles, S. (2000). Flights of imagination: Academic women becoming writers. *International Journal for Academic Development*, 5(1), 6-19.
- Grzybowski, S., Bates, J., Calam, B., Alfred, J., Martin, R., Andrew, R., et al. (2003). A physician peer support writing group. *Family medicine*, 35(3), 195.

- Haas, S. (2009). Writer's groups for MA ESOL students: Collaboratively constructing a model of the writing process. *English Language Teacher Education and Development*, 12, 23-30.
- Haas, S. (2011). A writer development group for Master's students: Procedures and benefits. *Journal of Academic Writing*, 1(1), 88-99.
- Hadjioannou, X., Shelton, N. R., Fu, D., & Dhanarattigannon, J. (2007). The road to a doctoral degree: Co-travelers through a perilous passage. *College Student Journal*, 41(1), 160-177.
- Hay, I., & Delaney, E. J. (1994). 'Who teaches, learns': Writing groups in geographical education. *Journal of Geography in Higher Education*, 18(3), 217-234.
- Kamler, B., & Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. London and New York: Routledge.
- Kamler, B., & Thomson, P. (2007). Rethinking doctoral writing as text work and identity work. En B. Somekh & T. Schwandt (Eds.), *Knowledge production: Research work in interesting times* (pp. 166-179). London: Routledge.
- Kennedy-Kalafatis, S., & Carleton, D. (1996). Encouraging peer dialogue in the geography classroom: Peer editing to improve student writing. *Journal of Geography in Higher Education*, 20(3), 323.
- Larcombe, W., McCosker, A., & O'Loughlin, K. (2007). Supporting education PhD and DEd students to become confident academic writers: An evaluation of thesis writers' circles. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 4(1), 54-63.
- Lee, A., & Boud, D. (2003). Writing groups, change and academic identity: Research development as local practice. *Studies in Higher Education*, 28(2), 187-201.
- Li, L. Y., & Vandermensbrugghe, J. (2011). Supporting the thesis writing process of international research students through an ongoing writing group. *Innovations in Education & Teaching International*, 48(2), 195-205.
- Maher, D., Seaton, L., McMullen, C., Fitzgerald, T., Otsuji, E. A., & Lee, 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.
- Mullen, C. A. (2003). The WIT cohort: A case study of informal doctoral mentoring. *Journal of Further and Higher Education*, 27(4), 411-426.
- Murray, R. (2001). Integrating teaching and research through writing development for students and staff. *Active Learning in Higher Education*, 2(1), 31.
- Murray, R., & MacKay, G. (1998). Supporting academic development in public output: Reflections and propositions. *International Journal for Academic Development*, 3(1), 54.

- Padgett, D. L. B. A. L. (1996). The writer's guild: A model of support for Social Work faculty. *Journal of Social Work Education*, 32(2), 237-244.
- Page-Adams, D., Cheng, L., Gogineni, A., & Shen, C. (1995). Establishing a group to encourage writing for publication among doctoral students *Journal of Social Work Education*, 31(3), 402-407.
- Palmer, P., & Matz, C. (2006). Promoting writing among nontenured faculty Seven up, seven down. *College & Research Libraries News*, 67(6), 372-374.
- Parker, R. (2009). A learning community approach to doctoral education in the social sciences. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 43-54.
- 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.
- Prior, P. A. (1998). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rose, M., & McClafferty, K. A. (2001). A call for the teaching of writing in graduate education. *Educational researcher*, 30(2), 27-33.
- Ruggles, T. M. (2012). Masters level graduate student writing groups: Exploring academic identity. Tesis doctoral inédita, Arizona State University, Arizona.
- Sonnad, S., Goldsack, J., & McGowan (2011). A writing group for female assistant professors. *Journal of the National Medical Association*, 103(9), 805-809.
- Swales, J. (1990). Research articles in English *Genre analysis: English in academic and research settings* (pp. 110-176). Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (2nd ed.). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Thomas, S., Smith, L., & Barry, T. T. (2004). Shaping writing groups in the Sciences. In B. J. Moss, M. Nicolas & N. P. Highberg (Eds.), *Writing groups inside and outside the classroom* (pp. 79-93). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tysick, C., & Babb, N. (2006). Perspectives on writing support to junior faculty librarians: A case study. *Journal of Academic Librarianship*, 32(1), 94-100.
- Washburn, A. (2008). Writing circle feedback: Creating a vibrant community of scholars. *The Journal of Faculty Development*, 22(1), 32-39.

SOBRE LAS AUTORAS:

Laura Colombo

Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Participa del GICEOLEM (<https://sites.google.com/site/giceolem2010/>) donde también coordina grupos de escritura

doctoral. Ha trabajado con tutores de escritura académica en primera y segunda lengua en Estados Unidos y dictado talleres de escritura académica en posgrados argentinos. Actualmente investiga el rol de las relaciones sociales en el proceso de escritura de la tesis doctoral.

Correo electrónico: colombolaurama@gmail.com

Paula Carlino

Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Dirige el GICEOLEM: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>. Desde 2002 se desempeña como profesora en talleres de escritura científica en maestrías y doctorados. Investiga de qué modos la lectura y la escritura pueden enseñarse en contexto y con sentido en todos los niveles educativos y en las diversas áreas disciplinares.

Correo electrónico: paulacarlino@yahoo.com

Fecha de recepción: 24-10-13

Fecha de aceptación: 10-10-14