

Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado

Laura Colombo

UBA

colombolaurama@gmail.com

Palabras clave: *alfabetización académica, postgrado, revisión*

Resumen

En este trabajo partimos de la idea de que los doctorandos y doctores noveles requieren seguir aprendiendo las prácticas de escritura científico-académica. Analizamos, entonces, los grupos de escritura como dispositivos didácticos orientados a ampliar este tipo de formación. En estos grupos, cada participante comparte una versión preliminar de un texto en proceso (por ej., un borrador de ponencia, artículo científico, proyecto de tesis, capítulo de tesis) para que el resto de los integrantes, luego de leerlo, ofrezca comentarios y críticas que ayuden a mejorarlo. En esta ocasión, compartimos la racionalidad pedagógica que guió la implementación de este tipo de dispositivo con doctorandos provenientes de diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanidades. Para ello, presentamos las concepciones sobre la enseñanza situada de prácticas letradas así como algunas ideas rectoras sobre el aprendizaje colaborativo y la pedagogía de la supervisión en el posgrado. Concluimos que los grupos de escritura efectivizan oportunidades de participación en prácticas letradas propias del ámbito investigativo que permiten a los doctorandos y doctores noveles seguir interiorizándose en la cultura letrada de sus disciplinas e incentivar el mejoramiento de su escritura mediante el intercambio de borradores con otros.

En los distintos campos disciplinares, el aporte realizado por las investigaciones toma forma en diversos tipos de escritos tales como tesis, informes o artículos de investigación. Por tanto, en el ámbito académico-científico la escritura juega un papel central ya que es el medio principal mediante el cual se establecen las “conversaciones” que facilitan el avance del conocimiento en cada disciplina. De hecho, la actividad letrada de los investigadores no sólo permite la comunicación de hallazgos sino también es inherente a la producción y legitimación del conocimiento científico. (Bourdieu, 1988; Canagarajah, 2002).

En forma congruente, la mayoría de los programas doctorales en nuestro país, que apuntan al desarrollo de un perfil académico-investigativo, requieren como instancia de evaluación y acreditación la producción de una tesis. (De la Fare & Lenz, 2012). Se desprende, por tanto, que la enseñanza de las prácticas letradas propias del ámbito investigativo debería ocupar un lugar central en la formación de investigadores.

Sin embargo, el panorama que encontramos en la mayor parte de los programas doctorales de la Argentina es otro. Si bien en muchos de ellos se ofrecen talleres de tesis, estos suelen contar con una limitada carga horaria y tienden a orientarse a la formación metodológica antes que a la escritural. (Carlino, 2003). Como resultado, son escasos los espacios o iniciativas institucionales dirigidas a la enseñanza de las prácticas de escritura científico-académica a nivel de posgrado. Atendiendo a esta falta, compartimos nuestro recorrido investigativo y los marcos teóricos que han dialogado con estas investigaciones. Asimismo, presentamos los grupos de escritura como dispositivos didácticos orientados a ampliar la formación doctoral en cuanto a la escritura en la investigación con la ayuda de algunas ideas rectoras sobre la enseñanza situada de prácticas letradas, el aprendizaje colaborativo y la pedagogía de la supervisión en el posgrado.

El aprendizaje de la escritura en la investigación

Como planteamos anteriormente, a pesar de que la escritura debería ocupar un lugar central en la formación y desarrollo de jóvenes investigadores, son acotadas las iniciativas al respecto. Como consecuencia, muchos doctorandos abandonan y tan sólo unos pocos logran elaborar por escrito sus tesis y terminar los programas doctorales con éxito. (Barsky & Dávila, 2012; De la Fare & Lenz, 2012). Ahora bien, aquellos que sí consiguen hacerlo, ¿cómo logran adquirir las prácticas de escritura científico-académica necesarias para la efectiva producción de una tesis doctoral? Esta pregunta dio origen a una investigación exploratoria sobre los procesos reales de producción de tesis doctorales. En ella, partimos de la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991) y el análisis sociohistórico de las prácticas letradas (Prior, 1997, 1998) para explorar las relaciones sociales que intervienen en el proceso de escritura de tesis doctorales en las Ciencias Sociales. ¿Por qué nos centramos en las relaciones sociales si estábamos interesados en analizar el proceso de escritura? La respuesta se halla en la concepción de escritura y su aprendizaje que desarrollamos a continuación.

Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje y el enfoque de las prácticas letradas, el aprender a escribir una tesis doctoral se conceptualiza como un proceso complejo y que abarca mucho más que el mero manejo de un conjunto de habilidades escritoras generales y generalizables. (Russell, 1995). Este se piensa como un proceso de

“enculturación disciplinar” a través del cual los estudiantes adquieren los modos de ser y hacer, incluyendo los modos de operar en el plano discursivo, en sus respectivos campos disciplinares. (Prior, 1998). En este proceso de enculturación disciplinar los estudiantes doctorales o “novatos” aprenden a ejercer ciertas prácticas letradas mediante su participación en comunidades de práctica. (Colombo, 2012). Es aquí, al reconocer que estas prácticas son indisolubles del contexto en que se insertan, que se vuelve operativa la noción de géneros discursivos (Bakhtin, 1981, 1986) y sus desplazamientos hacia el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura. (Ball & Freedman, 2004).

Entendemos a los géneros como prácticas sociales recurrentes dentro de una determinada comunidad discursiva que, si bien incluyen propiedades típicas de ciertos textos, las exceden pues involucran quehaceres habituales, concepciones compartidas, una serie de valores, posicionamientos epistemológicos y relaciones entre lectores y escritores que, a la vez, ponen en juego cuestiones de poder. (Bazerman, 1990; Prior, 1998; Bazerman, Bonini, & Figueiredo, 2009). Por tanto, aprender un género implica mucho más que saber reconocer y utilizar ciertos tipos textuales. A la vez, lejos de ver a la escritura como un mero subproducto de la actividad social, desde este marco se la conceptualiza como una práctica social en sí, inseparable de los contextos sociales y culturales en la que se desarrolla (Barton & Hamilton, 2004).

Al respecto, algunos autores (Prior, 1997, 1998; Prior & Shipka, 2003) que analizan la actividad letrada científico-académica, la definen como una serie de procesos laminados. Así, los estudiantes de posgrado se representan no sólo la tarea a realizar mediante la escritura sino también la forma en que los textos son recibidos y usados por profesores, pares y otros actores. Por ende, las prácticas escriturarias juegan un rol central en el proceso de enculturación disciplinaria, ya que abren espacios para “la (re) socialización de las prácticas discursivas, la puesta en primer plano de representaciones concernientes a cada disciplina y para la negociación de las trayectorias de participación en comunidades de práctica”. (Prior, 1998, p. 32). De esta forma, no sólo se destaca la estrecha relación entre la escritura y el contexto disciplinar en el cual se la ejerce, sino que también se reconoce la relevancia de las relaciones sociales en las prácticas letradas. Es al *interactuar con* y al producir *textos para* que los doctorandos pasan a integrar una red social relativamente institucionalizada y con una historia sociocultural específica y dinámica: las comunidades disciplinares de práctica. (Colombo, 2012).

Por tanto, y en forma congruente con un enfoque sociocultural del aprendizaje y la actividad humana (Vygotsky, 1978; Lave & Wenger, 1991), el aprendizaje de las prácticas letradas en el posgrado no constituye una “internalización” por parte del sujeto de un conocimiento objetivo sobre un género determinado, sino que implica un proceso de

participación gradual en determinados contextos sociales, donde el desarrollo de la identidad escritora se produce mediante “la participación en y la transformación” de comunidades disciplinares de práctica. (Colombo, 2012). Como resultado, para analizar el proceso de escritura de la tesis nos centramos en el análisis de las relaciones sociales del ámbito personal, académico y laboral.

Luego de entrevistar a 20 doctorandos y recientes doctores del área de Humanidades y Ciencias Sociales encontramos que las relaciones sociales permitían a los tesisistas acceder a determinadas ayudas para poder llevar a término sus trabajos de tesis. Una de las más valoradas en cuanto al avance de su escritura fue la brindada por los “lectores-prueba”: personas que, luego de leer borradores, ofrecían comentarios para poder mejorar los mismos. Es decir, según los entrevistados, compartir con otros textos intermedios permite no sólo el mejoramiento de sus escritos sino también el avance de sus proyectos de investigación ya que les permitía acceder a otro punto de vista además del de sus directores. (Colombo, 2013, 2014, 2015). Los lectores-prueba, entonces, parecen constituir para los tesisistas un recurso utilizado y valorado pero escaso en el ámbito académico. Con base en estos resultados, nos propusimos indagar iniciativas pedagógicas que podrían permitir a los doctorandos gradualmente mejorar su escritura y, a la vez, comenzar a participar en las comunidades disciplinares de práctica donde estas actividades letradas se ejercen.

Los grupos de escritura doctoral como dispositivos didácticos para el aprendizaje situado y colaborativo de las prácticas letradas

Los grupos de escritura constan de escritores que se reúnen regularmente para compartir textos en proceso. En ellos, se intercambian borradores (por ej., de ponencias, artículos científicos, proyectos y capítulos de tesis) con el resto de los participantes, quienes actúan como lectores-prueba y ofrecen comentarios y críticas para mejorar los escritos. En esta sección damos cuenta de los supuestos teóricos que nos llevaron a organizar grupos de escritura integrados por doctorandos del área de Humanidades y Ciencias Sociales. A su vez, presentamos datos de grupos focales y entrevistas realizadas con los participantes de estos 6 grupos de escritura doctoral implementados durante dos años a lo largo del período 2012-2016.

Como planteamos anteriormente, partimos de un enfoque situado desde el que aprender a escribir una tesis implica una visión amplia y compleja de los géneros, la cual permite pensar este proceso de adquisición de prácticas letradas como uno donde los doctorandos gradualmente van apropiándose de las formas específicas de leer y escribir asociadas con la actividad investigativa en cada disciplina. (Prior, 1998; Casanave, 2002;

Cassany, 2006; Bazerman, 2008; Carlino, 2013). Ahora bien, este proceso no se da en un vacío, por lo que requiere de la interacción con otros. A su vez, y en línea con los resultados de la indagación del rol de las relaciones sociales en el proceso de tesis (Colombo, 2013, 2014, 2015), el acceso a lectores-prueba constituye un recurso valioso para el avance de la escritura de las tesis. Las reuniones quincenales sostenidas por los doctorandos que forman parte de los grupos de escritura precisamente abren un espacio de socialización basado en el trabajo sobre y con los textos. En ellas predominan las actividades de revisión entre pares ya que antes de cada encuentro uno o todos los participantes comparten sus borradores para que el resto realice comentarios por escrito de los mismos. Luego, durante los encuentros, autores y revisores discuten comentarios y revisiones a fin de mejorar progresivamente el texto.

A la vez, dado que los géneros se actualizan no sólo gracias a los escritos sino también a las prácticas dentro de determinadas comunidades discursivas, en estos grupos se torna significativo el hecho de que los doctorandos cuentan con la oportunidad de interactuar con otros. Por ende, durante las reuniones, en vez de emular, los participantes efectivamente llevan a cabo actividades colegiadas de revisión que son comúnmente requeridas a los investigadores cuando se los invita a participar de procesos de referato para publicaciones o eventos científicos. De esta manera, los doctorandos aprenden a dar y recibir críticas de escritos relacionados con la actividad investigativa mientras se involucran en este tipo de práctica letrada propia del ámbito científico.

Lo anterior se encuentra en línea con los postulados del aprendizaje situado: los doctorandos gradualmente y gracias a las interacciones con otros logran una apropiación participativa (Rogoff, 1990, 2008) de diferentes estrategias para revisar los textos de otros que luego podrán utilizar para gestionar el propio proceso escritural. Esto, a su vez, les permitirá, en última instancia, autorregular su propio proceso de escritura a fin de ejercer en forma cada vez más eficiente y efectiva sus prácticas letradas. (Castelló, 2008). En efecto, la mayoría de los participantes concibieron a los grupos de escritura –luego de aproximadamente medio año de participar en ellos- como espacios donde pueden aprender haciendo y reflexionando sobre sus propias prácticas gracias al intercambio con otros. En sus palabras:

Lo más útil [de los grupos de escritura] es la posibilidad de recibir comentarios de otros y discutirlos, y también se aprende comentando textos de los demás. (Martín)¹.

¹ Las declaraciones de los participantes de los grupos provienen de las transcripciones de dos grupos focales y una encuesta electrónica. Utilizamos seudónimos por cuestiones de confidencialidad y los corchetes “[]” para aclaraciones.

Uno repiensa su práctica a partir de conversar con otro, de leer a otro, en las prácticas de escritura. (Juana).

Quizás si hubiese tenido una oportunidad desde el principio de la beca, así de estos espacios quizás hay muchas cosas que me hubiesen evitado (...).

porque te sobre angustiás o sobre dimensionás muchas cosas. (Carla).

Asimismo, dada nuestra visión del aprendizaje de los géneros (Ball & Freedman, 2004), asumimos que cualquier iniciativa pedagógica orientada al mejoramiento de las prácticas letradas debería propiciar espacios donde los doctorandos en vez de “ejercitar” con el sistema de la lengua, “ejercen” prácticas letradas asociadas con las formas de ser y hacer en el ámbito investigativo. En relación con esto, en los grupos de escritura se propone como nodal el trabajo con textos que fueran a hacerse públicos en las comunidades disciplinares de práctica en las que los doctorandos aspiran llegar a ser participantes plenos.

Así, la revisión entre pares de borradores se lleva a cabo con respecto a textos dirigidos a una audiencia más amplia que supera el espacio de los grupos. Con la sola consigna de que los textos en proceso que son presentados deben estar relacionados con la investigación doctoral, son los participantes quienes deciden qué presentar ante sus compañeros: capítulos de tesis, proyectos de investigación, artículos científicos, ponencias, resúmenes, etc. Así, estas actividades se alinean con el aprendizaje cooperativo informal (Mayordomo & Onrubia, 2015), el cual se da en grupos que se caracterizan por ser estables, heterogéneos y funcionar a largo plazo. En ellos, los miembros del grupo trabajan juntos y activamente para lograr un objetivo en común en forma tal que se brindan ayuda mutua. (Davidson & Major, 2014). En efecto, en los grupos de escritura, los participantes se proporcionan apoyo, ánimo y ayuda en forma sostenida y en pos de su progreso académico. Por ejemplo, Ana, luego de formar parte de un grupo de escritura por aproximadamente un año, afirma que el intercambio de borradores con otros le “ha servido para interiorizar un poco mejor los tiempos” ya que se considera a sí misma “muy inconstante” a la hora de producir borradores. El comprometerse con otros y pautar fechas de entrega con otros, según ella, la “ayuda a no perder el eje”. Por su parte, Vanesa resaltó apreciar de los grupos lo siguiente: “el intercambio sincero, el compañerismo entre los integrantes. El tiempo que tenemos de compartir no solamente los textos, sino nuestras preocupaciones o alegrías”. Como muestran estas declaraciones, los grupos de escritura promueven un espacio de aprendizaje cooperativo informal en el cual los doctorandos encuentran no sólo apoyos de tipo académico sino también de tipo emocional.

Los grupos de escritura y la pedagogía de posgrado

Los grupos de escritura como dispositivos pedagógicos para el aprendizaje de las prácticas letradas son congruentes con aquellas propuestas pedagógicas que realzan la interdependencia entre la enseñanza de la escritura académico-científica y la formación para la investigación en el posgrado. Estas consideran que la escritura no debiera ser conceptualizada como un déficit o un problema a ser subsanado en la formación de posgrado, sino considerada un elemento clave en la producción de conocimiento, autoformación y producción textual y, por ende, en las actividades de supervisión de este nivel. (Mullen, 2001; Diezmann, 2005; Kamler & Thomson, 2006; Carter, 2011).

Estos posicionamientos evitan una separación entre la pedagogía de la escritura y la pedagogía de la supervisión doctoral ya que conciben la construcción del conocimiento como una práctica discursiva que define y construye los saberes. Por lo tanto, el uso de la escritura y la producción de textos no se conciben como la etapa final de una investigación, sino que están presentes desde el principio y son inherentes a la actividad investigativa. A la vez, las prácticas letradas se conceptualizan como un lugar clave para la constitución de la identidad académica y profesional de los doctorandos. Esta visión, a la vez, permite abordar problemas de la formación para la investigación tales como que -a pesar de que se reconoce que se aprende a investigar participando de manera gradual en una comunidad académica-, en lo fáctico no se propician espacios para que esto suceda.

Como propuesta superadora, entonces, estas pedagogías del posgrado proponen ampliar la formación doctoral más allá de los límites marcados por la díada supervisor/estudiante para pasar a propiciar el trabajo en equipos. Los grupos de escritura, entonces, se presentan como un dispositivo didáctico que, al efectivizar oportunidades de participación, propician el aprendizaje de las prácticas de escritura y los quehaceres de la investigación mediante la interacción con otros. (Colombo & Carlino, 2015). A la vez, dado que la escritura académica exige comenzar a verse a uno mismo como productor de conocimiento, los doctorandos, a través de las prácticas letradas, pueden reformular su identidad y paulatinamente comenzar a escribir con mayor autoridad (Ivanič, 1998). El espacio que abren los grupos de escritura permite a sus participantes no sólo explorar los significados que construyen con sus textos, sino también vislumbrar y poner sobre el tapete diferentes “formas de ver y de ser escritores y académicos”. (Aitchison, 2003, p. 110).

En efecto, las declaraciones de los participantes de los grupos de escritura enfatizan la importancia que este espacio tiene para la construcción de las identidades académico-científicas de sus participantes en relación con sus capacidades retóricas y discursivas:

Yo creo que uno tiene que construirse acá, estar fuerte, y después, con esa fortaleza, va a discutir con los otros. (Ana).

Es como más legítimo el discurso (...) la verdad que con las chicas [de su grupo de escritura] me pasa que cuando yo me pongo a argumentar sobre lo mío, me pongo en canchera. Ahí me di cuenta que algo sé (...) entonces es como se legitima un poco el saber de cada uno en estos espacios. Hay algo de empoderamiento. (Cecilia).

Estas declaraciones, a la vez, nos ayudan a vislumbrar cómo en estos grupos los doctorandos construyen su identidad académica gracias a su inclusión en círculos que ofrecen condiciones materiales y simbólicas que los habilitan y empoderan.

En definitiva, tanto las bases teóricas como los datos empíricos presentados en esta sección muestran que los grupos de escritura son de utilidad para fomentar el aprendizaje de las prácticas letradas a través del trabajo real con borradores y el intercambio con otros.

Conclusión

Dada la importancia de la comunicación escrita en el ámbito científico, partimos de la idea de que las prácticas de escritura científico-académica deben ser enseñadas. No sólo para que los doctorandos e investigadores noveles lleven a término sus tesis sino también para que contribuyan con el desarrollo de sus respectivos campos disciplinares a través de sus escritos. Sin embargo, en nuestro país notamos una carencia en cuanto a la existencia de iniciativas institucionales orientadas a la enseñanza de la escritura-científico académica.

Presentamos, entonces, a los grupos de escritura como dispositivos didácticos que propician un aprendizaje situado de la escritura y fomentan el aprendizaje colaborativo, el cual brinda un acompañamiento a los escritores noveles. Estos encuentros organizados alrededor del compartir textos con otros, por tanto, funcionan como espacios donde se fomenta la adquisición de las prácticas de escritura mediante su ejercicio efectivo. Es decir, en estos grupos los doctorandos aprenden a escribir, escribiendo y a comentar críticamente textos de otros, haciéndolo.

La actividad central que se lleva a cabo en los grupos de escritura es la revisión entre pares y esta se da en un ambiente donde prima el aprendizaje cooperativo y el trabajo con proyectos de escritura reales. Esto permite que los doctorandos gradualmente comiencen a adquirir las formas de producir y revisar textos propios de sus comunidades disciplinares de práctica. Además, en estos grupos no sólo se trabaja con la producción

escrita de los participantes sino también se laboran cuestiones relacionadas con la construcción de una identidad académico-profesional en un ambiente donde las relaciones horizontales con otros permiten ensayar, en un ambiente cuidado, las formas de ser y hacer en cada disciplina.

Si bien los grupos de escritura debieran complementarse con otro tipo de iniciativas (por ej., basadas en las actividades de supervisión) a nivel de posgrado, creemos que su implementación puede servir para acompañar a los doctorandos en un proceso en el que, por lo general, se sienten solos y sin ayuda: la redacción de las tesis. Esperamos, así, contribuir a instaurar el debate sobre cómo mejorar la formación para la investigación y, en última instancia, el avance del campo científico en nuestras latitudes.

Bibliografía

- Aitchison, Claire (2003) "Thesis writing circles" en *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8-2 (97-115).
- Bakhtin, Mikhail (1981) *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin (C. Emerson and M. Holquist, Trans., M. Holquist, Ed.)* (C. Emerson y M. Holquist, Trad.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail (1986) *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Ball, Aretha y FREEDMAN, Sarah (2004) *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning*. New York: Cambridge University Press.
- Barsky, Osvaldo y DÁVILA, Mabel (2012) "El sistema de posgrados en la Argentina: Tendencias y problemas actuales" en *Revista Argentina de Educación Superior*, 4-5, (12-37), Buenos Aires: RAES.
- Barton, David y Hamilton, Mary (2004) "La literacidad entendida como práctica social" en Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes y Ames, Patricia (Eds.), *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pág. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bazerman, Charles (1990) "What written knowledge does: Three examples of academic discourse" en Dowdey, Diane (Ed.), *The Researching Reader: Source-Based Writing Across the Disciplines*. Fort Worth, TX: Holt Rinehart and Winston.
- Bazerman, Charles (2008) *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, Charles; Bonini, Adair, y Figueiredo, Débora (2009) *Genre in a changing world*. West Lafayette, IN: WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Bourdieu, Pierre (1988) *Homo academicus* (P. Collier, Trans.). California: Standford University Press.

- Canagarajah, Suresh (2002) *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh, PA.: University of Pittsburgh Press.
- Carlino, Paula (2003) "La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil" en *Anales del Instituto de Lingüística (Universidad de Cuyo, Argentina)*, 25, (41-62). URL: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado> (recuperado el 01/11/16).
- Carlino, Paula (2013) "Alfabetización académica diez años después" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18-57, (355-381). URL: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003> (recuperado el 05/11/16).
- Carter, Susan (2011) "Doctorate as genre: Supporting thesis writing across campus". *Higher Education Research & Development*, 30-6 (725-736).
- Casanave, Christine (2002) *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cassany, Daniel (2006) *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, Montserrat (2008) "Usos estratégicos de la lengua en la universidad: Tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado" en Camps, Anna y Milian, Marta (Eds.), *Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 75-103). Barcelona: Graó.
- Colombo, Laura (2012) "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. URL: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado> (recuperado el 12/12/16).
- Colombo, Laura (2013) "Las ayudas de los pares en el proceso de tesis" en *Legenda*, 17-17, (48-62). URL: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4641> (recuperado el 20/12/16).
- Colombo, Laura (2014) "Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 16-2, (81-96). URL: <http://redie.uabc.mx/vol16no82/contenido-colombo.html> (recuperado el 18/12/16).
- Colombo, Laura (2015) "Ayudas del ámbito personal brindadas durante el proceso de escritura de la tesis doctoral" en Pérez, Sara y Aymá, Ana (Eds.), *Actas del VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina, Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso* (pp. 165-173). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. URL: <http://www.comunidadaledar.org/wp-content/uploads/2016/05/Ponencias-ALED-Univ-Quilmes.pdf> (recuperado el 12/12/16).
- Colombo, Laura y Carlino, Paula (2015) "Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones" en *Lenguaje*, 43-1, (13-34). URL

<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/3276>
(recuperado el 14/12/16).

- Davidson, Neil y Major, Claire (2014) "Boundary crossings: Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Problem-Based Learning" en *Journal on Excellence in College Teaching*, 25-3/4, (Pág. 7-55).
- De La Fare, Mónica y Lenz, Silvia (2012) *El posgrado en el campo universitario: Estudio de la expansión de carreras y exploraciones sobre la productividad de tesis en la Argentina*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Diezmann, Carmel (2005) "Supervision and scholarly writing: Writing to learn and learning to write". *Reflective Practice*, 6-4, (443-457).
- Ivaniç, Roz (1998) *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. (Vol. 5) Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kamler, Bárbara y Thomson, Pat (2006) *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. London and New York: Routledge.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mayordomo, Rosa y Onrubia, Javier (Coords.). (2015) *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: UOC.
- Mullen, Carol (2001) "The need for a curricular writing model for graduate students" en *Journal of Further & Higher Education*, 25-1, (117-126).
- Prior, Paul y Shipka, Jodi (2003) "Chronotopic lamination: Tracing the contours of literate activity" en Bazerman Charles y Russell David (Eds.), *Writing selves, writing societies: Research from activity perspectives. Perspectives on writing*. (pp. 180-238). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity.
- Prior, Paul (1997) "Literate activity and disciplinarity: The heterogeneous (re) production of American Studies around a graduate seminar" en *Mind, Culture, and Activity*, 4-4, (275-295).
- Prior, Paul (1998) *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogoff, Bárbara (1990) *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, Bárbara (2008) "Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, apprenticeship" en Hall, Kathy; Murphy, Patricia y Soler, Janet (Eds.) *Pedagogy and practice: Culture and identities*. (pp. 58-74). London: Sage.
- Russell, David (1995) "Activity theory and its implications for writing instruction". In Petraglia, J. (Ed.) *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction* (pp. 51-78). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, Lev (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.