

Ventajas y desafíos de la interdisciplinariedad en grupos de escritura latinoamericanos según sus miembros

Interdisciplinarity in latin american writing groups: advantages and challenges according to the members

Rodas Brosam, E.L.  **Rodas Brosam, E.L.**

elisabeth.rodas@ucuenca.edu.ec

Universidad de Cuenca (Ecuador)

elisabeth.rodas@ucuenca.edu.ec

Universidad de Cuenca (Ecuador)

Colombo, L.  **Colombo, L.**

laura.colombo@conicet.gov.ar

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

laura.colombo@conicet.gov.ar

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Resumen

Los grupos de escritura consisten en comunidades de escritores que comparten sus borradores para recibir comentarios que permitan mejorar el texto. Estos parecen ser útiles para el aprendizaje de las prácticas letradas de escribir para publicar y para el avance de las publicaciones. Sin embargo, todavía no existe consenso sobre si los miembros de estos grupos debieran pertenecer a una misma disciplina o comunidad

Abstract

Writing groups consist of communities of writers whose drafts are shared to give and receive feedback in order to improve them. These groups have proven to be useful to develop writing skills to publish academic and scientific texts and to help increase publications. However, no consensus has been reached when considering if its members should be from the same discipline or discourse community. In this paper we analyze the

discursiva. En este trabajo analizamos las ventajas y los desafíos de conformar grupos de escritura con integrantes de diferentes áreas disciplinares. Para ello, se analizaron las transcripciones de un total de 16 reuniones de trabajo sostenidas por 4 grupos de escritura durante un semestre en una universidad ecuatoriana. Cada grupo fue conformado con 3-4 docentes universitarios investigadores y asistentes de investigación, con mayor o menor grado de experiencia (entre 0 a 9 años), y una coordinadora-participante. Los resultados indican que, por un lado, participar en estos grupos afirma el sentido de pertenencia a una comunidad discursiva disciplinar, ofrece acceso a la perspectiva de diferentes lectores y oportunidades para aprender en forma situada las prácticas letradas. Por el otro, algunos participantes marcaron el desafío de ofrecer comentarios a profundidad debido a su desconocimiento del área disciplinar y/o las expectativas discursivas de esta. En definitiva, según los participantes, trabajar con compañeros formados en diferentes áreas de estudio conlleva mayoritariamente ventajas asociadas con la experiencia compartida en cuanto a enfrentar la investigación y la actividad letrada de escribir para publicar.

Palabras clave: Círculos de escritura, docentes investigadores, interdisciplinariedad, experiencia docente, escritura académico-científica, escribir para publicar.

advantages and disadvantages of being part of writing groups whose members come from different disciplines. For this, the transcriptions of sixteen work sessions of four writing groups, which met for a semester, were analyzed. These groups were coordinated from the Reading and Writing Program of an Ecuadorian university. Each group was composed by three to four university researchers and research assistants, with greater or lesser degree of experience (between 0 and 9 years), and a coordinator who also acted as participant. On the one hand, the results indicate that participation in these groups affirms the sense of belonging to a particular discourse community, offers access to the perspective of different readers, and provides opportunities for situated learning of writing skills. On the other hand, participants highlighted the challenges of offering in-depth comments due to their lack of knowledge of the other's discipline and/or its discursive expectations. Ultimately, according to the members, working with others from different disciplinary areas entails mainly advantages associated with the shared experience of facing research and the literacy practice of writing for publication.

Key words: Writing groups, researches, interdisciplinary, teaching experience, academic-scientific writing, writing to publish.

Introducción

Hoy en día la evaluación del desempeño docente y de las instituciones del nivel superior se encuentra ligada estrechamente a las actividades de investigación y publicación científica de los profesores universitarios (McGrail, Rickard y Jones, 2006; Lee, 2013; Nygaard, 2015). Sin embargo, como se ha demostrado en diversas investigaciones, los géneros textuales típicos del ámbito académico-científico no suelen enseñarse a los profesores ya que se asume que estos últimos los conocen, por lo que son más bien

escasas las iniciativas para el desarrollo de la escritura (Antoniou y Moriarty, 2008). En universidades norteamericanas y europeas, principalmente, el apoyo proporcionado a los docentes ha sido por medio de intervenciones como talleres, tutorías y grupos de escritura (McGrail *et al.*, 2006). No obstante, las acciones institucionales en pos del desarrollo de las destrezas de escritura de docentes-investigadores en proceso de publicación suelen ser algo infrecuentes (Kwan, 2010; Gómez Nashiki, Jiménez-García y Morales Vázquez, 2014). Esto se acentúa en Latinoamérica, donde las acciones que existen están orientadas, si se dan, a los estudios de postgrado y son dirigidas a estudiantes (Colombo, 2013; Carlino, 2015).

En este contexto, los grupos de escritura se perfilan como una herramienta pedagógica adecuada para dar apoyo a los docentes investigadores. Si bien este dispositivo de formación es relativamente novedoso en el ámbito Latinoamericano (Colombo y Carlino, 2015), cabe destacar que presenta varios beneficios. En primer lugar, permite a los participantes ejercer en un ambiente amigable y de “bajo riesgo” (Elbow, 1997) una práctica letrada común en el ámbito académico: dar y recibir *feedback* por pares (i.e., referato) sobre la escritura producida, la cual es una actividad esencial del quehacer científico (Boud y Lee, 1999; McGrail *et al.*, 2006; Washburn, 2008; Colombo, 2013). Segundo, los intercambios que se dan en los grupos de escritura ayudan a concebir el escribir no como un acto solitario, sino como una actividad social donde se construye el conocimiento mediante la interacción (Aitchison, 2003; Van der Linden y Renshaw, 2010) y el análisis de géneros académicos con otros (Swales, 1990). Es decir: estas interacciones posibilitan un aprendizaje negociado y construido en forma conjunta (Dysthe, Bernhardt y Esbjorn, 2013). Finalmente, los grupos de escritura dan apoyo a los docentes en forma prolongada para avanzar con sus publicaciones ya que el compromiso asumido con los otros miembros ayuda a regular el propio proceso escriturario y dedicar tiempo a la tarea de escribir (Galligan, Cretchley, George, Martin, McDonald y Rankin, 2003). De hecho, los grupos de escritura parecen contribuir a incrementar las tasas de publicación y al desarrollo de las prácticas de escritura de sus miembros (McGrail *et al.*, 2006; Colombo y Carlino, 2015).

Sin embargo, entre los estudios mencionados, encontramos que un aspecto que no ha sido analizado en profundidad sobre estos grupos es si estos presentan mayores ventajas o desafíos cuando sus miembros son de distintas disciplinas. Si bien algunos trabajos consideran este aspecto (Allison, Cooley, Lewkowicz y Nunan, 1998; Boud y Lee, 1999; Aitchison, 2003), no lo hacen en detalle, al no ser el enfoque principal de estos. El propósito de esta investigación, entonces, es determinar -desde el punto de vista de sus miembros- las ventajas y los desafíos de trabajar con personas de diferentes disciplinas al interior de los grupos.

El aprendizaje situado y la participación periférica legítima

El presente estudio se posiciona dentro de la perspectiva sociocultural del aprendizaje situado, entendido este último como una actividad social que permite a los individuos formar parte de procesos que promueven su inserción en comunidades de práctica (CP) al participar en actividades reales y significativas (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990, 2008). En el caso de la escritura académica-científica, esto implicaría trabajar con proyectos de escritura reales, es decir, la redacción de textos para su efectiva publicación. Así, lejos de ser una actividad individual, el proceso de aprendizaje de las

prácticas letradas se da gracias a la interacción con textos de las disciplinas y con otras personas que los usan (Casanave, 2002). Es decir: las CP proporcionan un espacio para la participación periférica legítima (PPL) (Lave y Wenger, 1991). Esto es: los miembros con menos experiencia aprenden al involucrarse directamente en actividades comunes y productivas, lo cual les permite, en forma gradual, ir transformándose en miembros más plenos de las CP.

En el caso del aprendizaje de las prácticas letradas, este proceso atañe una suerte de enculturación disciplinar (Casanave, 2002) que se da por medio del diálogo y la interacción entre los miembros, donde aquellos con más experticia ofrecen un tipo de andamiaje durante el proceso de escritura (Bruner, 1988). Así, las actividades conjuntas de manera prolongada permiten cumplir con los objetivos de las CP a la vez que ayudan al desarrollo de la identidad de los escritores novatos. Por lo tanto, estos últimos no son solo observadores sino también participantes activos de una red de relaciones sociales que se dan alrededor del uso de los textos (Colombo, 2012). Adicionalmente, el concepto de participación periférica legítima tiene incidencia en los miembros con mayor experiencia también, ya que estos se renuevan atendiendo a las nuevas perspectivas que los novatos traen a las actividades de la comunidad, lo cual resalta que el aprendizaje es un proceso de toda la vida (Flowerdew, 2000).

Grupos de escritura: su puesta en funcionamiento

Por medio del Programa de Lectura y Escritura Académicas, *Killkana*, de la Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador, durante el periodo lectivo de marzo a julio de 2017, se inauguraron cuatro grupos de escritura coordinados por la primera autora. Para ello, se mantuvo una reunión preliminar a fin de que los participantes conocieran el propósito de los grupos y el procedimiento sugerido para su funcionamiento.

Una vez conformados los grupos, las reuniones se sostuvieron cada una o dos semanas, de acuerdo a las posibilidades horarias de sus participantes. Adicionalmente, las sesiones se grabaron con el consentimiento de los miembros y estos audios estuvieron disponibles también para ellos. Con el fin de lograr una mejor organización, la coordinadora creó carpetas en Google Drive donde se compartieron los borradores a revisar. Las fechas de las reuniones y los miembros que presentarían sus textos se confirmaban por medio de correos electrónicos. Cada borrador era compartido con antelación para que los integrantes lo comenten primero en forma escrita. Luego, durante los encuentros, los autores tenían la oportunidad de aclarar las dudas que tuvieran sobre los comentarios realizados por los revisores y estos últimos, a su vez, tenían la oportunidad de realizar preguntas al autor y dar mayor detalle sobre sus comentarios escritos.

Metodología

Los grupos de escritura analizados en este trabajo estuvieron conformados por docentes investigadores con diferente grado de experiencia (de 0 a 9 años) en cuanto a la escritura y publicación de textos científicos así como por ayudantes de investigación. Tres de los miembros tenían estudios doctorales, once contaban con maestrías y uno había terminado sus estudios de Grado. Los participantes provenían de diferentes disciplinas (i.e., Medicina, Psicología, Biociencia, Química, Ingeniería Industrial, Ingeniería Ambiental, Sustentabilidad, Hospitalidad y Turismo, Literatura, Geografía Aplicada).

Todos ellos formaban parte de diferentes equipos de investigación de la Universidad. La participación en los grupos de escritura fue voluntaria por lo que se dio fuera de la asignación horaria laboral de cada miembro, exceptuando a la coordinadora que sí tenía horas asignadas para esta actividad. En tres de los cuatro grupos de escritura la coordinadora actuó como observadora y participante, asistiendo a todas las reuniones, mientras que para el Grupo 2 participó esporádicamente en las reuniones debido a conflictos de horario.

Tabla 1. Configuración de los grupos de escritura según la disciplina a la cual pertenecen sus miembros: codificación usada para el análisis.

Grupo 1 - G1	Grupo 2 - G2	Grupo 3 - G3	Grupo 4 - G4
Miembro 1-Medicina (G1-Med)	Miembro 1-Biociencia (G2-Bio)	Miembro 1-Geografía Aplicada (G3-Geo)	Miembro 1-Medicina (G4-Med)
Miembro 2-Hospitalidad (G1-Hosp)	Miembro 2-Literatura (G2-Lit)	Miembro 2-Ciencias del Medio Ambiente (G3-Med Am)	Miembro 2-Psicología Organizacional (G4-Psi Org)
Miembro 3-Química (G1-Quim)	Miembro 3-Matemática (G2-Mat)	Miembro 3-Sustentabilidad (G3-Sust)	Miembro 3-Ingeniería Industrial (G4-Ing)
Miembro 4-Matemáticas (G1-Mat)	Miembro 4-Medicina (G2-Med)	Miembro 4-Química (G3-Quim)	

Nota. Elaboración propia. Los números asignados a los grupos y los miembros responden a cuestiones de confidencialidad y no a un orden jerárquico.

El análisis sobre la percepción de los miembros acerca de las ventajas y los desafíos de participar en grupos de escritura interdisciplinarios se basó en las transcripciones de dieciséis sesiones de trabajo (cuatro por grupo), es decir, un total de 12 horas y 13 minutos de intercambios durante las sesiones (cada una con una duración entre 30 y 60 minutos). Estas sesiones fueron sostenidas durante un periodo de cinco meses. Se escogió la primera y la última sesión de todos los grupos, y la segunda y tercera aleatoriamente entre el total de ellas. La última reunión consistió en una entrevista de grupo (EG) por medio de preguntas abiertas con el propósito de facilitar un espacio para recibir *feedback* directo de los miembros, con foco en su experiencia personal y sugerencias para mejorar el funcionamiento de los grupos de escritura. En las transcripciones *verbatim* se mantuvo el anonimato de los participantes mediante el uso de pseudónimos y códigos. Asimismo, para la triangulación de fuentes de datos orientada a sumar profundidad y complejidad al proceso de análisis (Denzin, 1989; Tashakkori y Teddlie, 1998), se llevó a cabo una encuesta anónima (EN) en línea después de transcurridos dos meses de la implementación de los grupos. Esta indagaba temas relacionados con el manejo del proceso de escritura individual y sobre la importancia asignada a recibir ayuda de otros cuando se escribe antes de publicar un texto.

Para el análisis se siguió una estrategia categorizadora y contextualizadora (Maxwell y Miller, 2008) y se combinaron procesos deductivos e inductivos. Categorías

emanadas del marco teórico y la revisión de la literatura (p. ej. interacciones con otros que permiten la participación periférica legítima) guiaron un primer análisis. Se realizó una primera codificación abierta de las transcripciones mediante lecturas recurrentes para determinar categorías y códigos derivados de los datos. El conjunto inicial de categorías se puso a prueba mediante un control interjueces, lo cual permitió refinarlas y avanzar con el análisis.

Como resultado, se obtuvieron categorías relacionadas con las ventajas y los desafíos planteados por la interdisciplina. En lo que respecta a las ventajas, se encontraron tres categorías principales: 1. sentido de pertenencia a una comunidad discursiva; 2. acceso a la perspectiva del lector; 3. aprendizaje por medio de la participación periférica legítima. A su vez, dentro de los desafíos sobresalieron: 1. comentarios poco profundos o útiles por desconocimiento de la disciplina; y, 2. desconocimiento de las expectativas discursivas del área disciplinar.

Resultados

Los datos de la encuesta en línea indican que más del 90 % de los miembros (14 de 15) estuvieron totalmente de acuerdo con que recibir comentarios sobre su texto de personas ajenas a su campo era útil para mejorarlo. A la vez, el 87 % de los participantes (13 de 15) consideró importante la ayuda de un grupo o de un colega cuando se escribe para publicar. Sin embargo, un análisis pormenorizado de los datos evidenció que los participantes también identificaron ciertos desafíos con respecto a trabajar sus textos en grupos de escritura interdisciplinarios. A continuación se detallan los resultados de acuerdo a las categorías identificadas.

Las ventajas de la interdisciplinaridad

Sentido de pertenencia a determinada comunidad discursiva: En primer lugar, uno de los aspectos positivos que se perfilan al analizar las transcripciones es que, por medio de la revisión de textos por fuera de su disciplina, cada miembro afirma su pertenencia a una comunidad discursiva específica (Swales, 1990). Esto se da, sobre todo, al discutir de forma explícita las convenciones y las formas particulares en las que un mismo género textual se actualiza según el área de estudio (Hanauer y Englander, 2013). En este sentido, dentro de las sesiones de *feedback* se presentaron distintas situaciones que dieron cuenta de este hecho. Por ejemplo, mientras se analizaba un texto del área de turismo en el Grupo 1, un miembro con estudios disciplinares en medicina comentó:

[basado en una pregunta de otro miembro] Yo entiendo que en turismo es diferente la estructura de los artículos, porque ellos por eso incluyen marco teórico. Porque en su área me parece que los artículos científicos son un poquito diferentes a lo que nosotros escribimos. (G1-Med)

Esta forma de reafirmarse como integrante de una disciplina específica, por ejemplo mediante el uso de “nosotros”, como muestra el anterior fragmento de empiria, también se dio en el Grupo 2 mientras se discutía la organización de la información del texto en revisión. En este sentido, un miembro que pertenecía al campo de la ingeniería comentó lo siguiente a alguien del campo de la química:

Y de hecho, cuando usted ve el artículo sabe [en revistas del campo de la ingeniería] cuál es el modelo general y tiene estas funciones. Es más fácil de encontrarle y para los resultados también ya sabe cuál es el modelo general y cuál es el modelo secundario [...] entonces mi sugerencia, al menos cuando hacemos modelos en ingeniería ponemos así porque es más fácil. (G2-Bio)

Así mismo, durante la EG, un participante del Grupo 2 pareció constatar su pertenencia a una comunidad discursiva en particular al hacer notar las diferencias en la forma de escribir que se veían en los diferentes textos presentados en el grupo de escritura hasta ese momento:

Noto que hay una costumbre para escribir. Yo siempre he querido romper la costumbre de la escritura científica, llegar al punto, pero siendo un poco más literario, pero no fue posible [...] cuando uno lee los documentos científicos, técnicos, por ejemplo, todos los que he revisado para poder enterarme de algunas cosas [artículos leídos en general], en literatura se podría decir [que hay] una cadencia. De hecho, la escritura técnica es directa. Y eso es un aporte, el ser directo, directo al artículo, a la explicación. Y el orden. Yo he aprendido mucho del orden, el orden que se sigue. Eso es fabuloso. Eso es un aporte increíble. (G2-Lit)

Acceso a la perspectiva del lector: Un segundo aspecto considerado como positivo por varios miembros es que trabajar en el grupo de escritura con personas pertenecientes a diversas disciplinas habilita el acceso a diferentes interpretaciones lectoras. Es decir, al tener en cuenta los puntos de vista de diferentes lectores, los autores pueden mejorar sus textos. Así, pertenecer a la disciplina deja de ser tan relevante ya que cualquier lector interiorizado con textos de carácter científico puede brindar su comprensión de la estructura del escrito y el flujo de las ideas. De esta forma, las interpretaciones lectoras ayudan al autor del texto a tener en cuenta la audiencia y esforzarse por escribir de forma más clara (Stern, 1998; Colombo, 2013). En efecto, varios miembros durante la EG comentaron al respecto:

Yo creo que las observaciones de todos los del grupo han sido súper importantes y enriquecedoras por el hecho de tener cada uno una disciplina (G1-Quim)

El contar con diferente perspectiva, la perspectiva del análisis [de la estructura del texto], eso le da una profundidad a lo que se escribe, aunque no se analice el texto de la especialidad, porque hemos visto cosas que no sabíamos (G2-Lit)

Es útil tener a personas que no son solamente de la misma área, así que tu visión externa [refiriéndose a la coordinadora] de los textos, creo, es también de mucha ayuda. Porque hasta para journals bastante científicos, los revisores también pueden ser de diferentes áreas (G3-Geo)

Por supuesto que lo útil es que hay ya alguien que pueda leer el artículo y que piense de manera diferente pero que también está enlazado a algún estudio, entonces también está haciendo investigación (G4-Ing)

Otra cosa que yo rescato [del grupo de escritura en el que participa] es que seamos multidisciplinarios [se refiere a sí misma y a los otros miembros del grupo]. Eso le veo importante porque puede ser que las personas que estén en un área nos enfrasquemos

[se enfoquen demasiado en algo sin tener en cuenta otra cosa] más que nada en nuestra información propia de la carrera o de nuestras áreas de estudio. Mientras que al tener revisores o lectores de otras áreas, la perspectiva externa facilita que se encuentre errores diferentes (G4-Med)

El aprendizaje situado: En tercer lugar, al pertenecer los miembros a diferentes disciplinas y también contar con diferentes niveles de experiencia en el proceso de escribir y publicar textos científicos, otro de los aspectos positivos que varios miembros resaltaron fue que las sesiones proporcionaron un espacio de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) y relacionado con sus necesidades (Ferguson, 2009). En este sentido, ciertos participantes con menos experiencia indicaron lo siguiente:

Bueno, yo considero que el hecho de estar, de ser de varias disciplinas es bastante útil, de la experiencia que tiene cada uno y, que más, de lo que se aprende al momento de revisar los textos o de escribir, de cómo armar una discusión [se refiere a la sección 'discusión' que aparece en muchos artículos científicos] (G1-Hosp)

Y otra cosa, sí se aprende. Ya nos sirve para algunos artículos, aportes que no son nuestros ese ratito, pero nos enfocan a cómo hacer [se refiere a cómo se organiza un artículo] (G2-Mat)

El hecho de tener un grupo de personas con diferentes niveles de experiencia en publicar es muy bueno. Porque yo no tengo nada. Pero X [da el nombre de otro miembro del grupo de escritura] tiene tanta experiencia, así que podemos sacar mucho de eso (G3-Med Am)

Aprendemos, porque estamos en esa tarea también. Por ser el primero [se refiere al grupo de escritura] en el que estoy colaborando yo, entonces yo estoy allí [está dedicado a la actividad del grupo]. Casi estaba nulo al principio pero ya con todo esto de aquí, ya se va mejorando [el proceso de escritura propio]. Eso sería lo más importante que estoy percibiendo aquí (G4-Ing)

En definitiva, la mayoría de los participantes encontraron que trabajar con colegas provenientes de otras áreas disciplinares revestían diferentes tipos de ventajas. En primer lugar, cada participante reafirmaba su pertenencia a una comunidad discursiva específica al ser en el grupo de escritura el representante de su propio campo de conocimiento. A su vez, trabajar con lectores-prueba ajenos a su ámbito disciplinar permitía a los autores acceder a diferentes interpretaciones lectoras que servían para ajustar el texto a una audiencia más amplia. Finalmente, la diversidad en cuanto al perfil disciplinar y al grado de experiencia en el proceso de escribir para publicar facilitaban intercambios que daban lugar a un aprendizaje situado dentro de los grupos.

Los desafíos de la interdisciplinaridad

Además de los varios aspectos positivos sobre participar en los grupos de escritura con docentes de diferentes disciplinas, dos integrantes de un mismo grupo comentaron sobre los desafíos específicos que encontraban relacionados con este aspecto. En este sentido, se marcaron dos situaciones en cuanto a recibir *feedback* de otros: la falta de profundidad en los comentarios sobre el contenido y la diferencia en el tipo de géneros requeridos en cada disciplina.

Comentarios poco profundos o útiles: Con respecto al primer aspecto, al no ser de las mismas disciplinas, la inquietud fue no poder dar comentarios que contribuyan profundamente al contenido y, en consecuencia, que estos no fueran útiles al autor. En este sentido, los dos únicos participantes que mencionaron algo al respecto expresaron lo siguiente al comentar en su grupo un texto del área de la medicina:

Tengo algunos temores porque como la revista es médica, tiene términos especializados que yo no los entiendo [...] y yo considero que si la revista es especializada, ¿por qué hacer caso a estos comentarios [los realizados por él]? [...] Por eso tenía miedo de hacer ese comentario [...] Este momento no hemos funcionado de la misma área. Si es que funcionara de la misma área [si los miembros fueran de la misma disciplina], los comentarios serían profundos. (G2-Lit)

Es como que es un comentario que no es útil a la final y se pierde esa utilidad. En cambio, si es que fuésemos de la misma área, los comentarios serían más probables de ser útiles porque tenemos la misma visión. (G2-Bio)

Desconocimiento de las expectativas discursivas disciplinares: En lo concerniente al segundo desafío, al considerar que no todos los integrantes de su grupo eran de la misma disciplina, uno de los dos miembros en mención indicó que se revisaban textos científicos de diferente organización textual de los cuales no todos los participantes tenían conocimiento. Así, su percepción fue la siguiente:

Porque de diversas áreas ya tenemos diversas construcciones mentales para los artículos y resulta difícil romper eso [...] De la misma área tendríamos más similitud en las cosas, de cómo realizar un artículo o lo que sea, pero en diferentes áreas es difícil porque cada uno tiene su costumbre de escribir. (G2-Lit)

A pesar de estos comentarios emitidos por dos de los 15 participantes sobre los desafíos que presenta trabajar con miembros de varias disciplinas, durante las sesiones analizadas, más bien pareciera que las diferencias disciplinares se borran al revisar ciertos aspectos de la escritura académica-científica no tan relacionados con lo disciplinar, tales como el considerar al lector, la organización de la información y el propósito general del escrito. En el caso de los artículos científicos, si bien con ciertas variaciones contextuales, se podría hablar de una manera específica de organizar el texto y que cada sección debe cumplir con ciertas expectativas, no solo del lector sino de la revista científica en la que se quiere publicar (Swales, 1990; Parodi, 2010). Por ejemplo, durante una de las sesiones de revisión analizadas del grupo 3, uno de los miembros con más experiencia compartió una forma de organizar la introducción. Su comentario fue:

Me tomé la libertad de proponer unas alternativas. Realmente me gusta esta introducción de seis párrafos, así que es algo como: en el primer párrafo presentas el problema general, en el segundo párrafo debes dar los específicos del problema; en el tercer párrafo vas a querer explicar lo que otros están haciendo, cómo están atacando el problema [...] y das la conexión con el siguiente párrafo donde describes tu tarea, qué es lo que has hecho. Y en el último párrafo vas a explicar qué se encuentra en tu paper. (G3-Geo)

Dentro del grupo 4, en cambio, al revisar la discusión y resultados de uno de los textos del área social, uno de los miembros del área de medicina comentó sobre

un aspecto de los textos científicos que usualmente el lector espera encontrar: las limitaciones. Así, indicó lo siguiente:

Siempre se describen las limitaciones respecto a la población que se estudió, la metodología que se utilizó, específicamente las herramientas, pueden tener sus sesgos. (G4-Med)

En definitiva, el análisis de los datos indica que, según los participantes, la interdisciplinaridad presenta principalmente aspectos positivos en los grupos de escritura, especialmente en lo que respecta a la confirmación disciplinar de cada miembro al comparar diferentes estructuras textuales, el aporte de la perspectiva lectora de otros fuera de la disciplina, y la posibilidad de aprendizaje al tener miembros con mayor o menor experiencia en la escritura de textos científicos y el proceso de publicación. Esto no deja de lado ciertas desventajas percibidas por los miembros: los comentarios poco profundos sobre el contenido y la falta de conocimiento sobre diferentes formas de organizar textualmente un artículo.

Conclusiones

Dado que en la actualidad muchas universidades latinoamericanas demandan a sus docentes investigadores que publiquen pero son pocas las que ofrecen apoyo institucional para esto (Antoniou y Moriarty, 2008; Kwan, 2010; Gómez Nashiki, Jiménez-García y Morales Vázquez, 2014), indagamos el uso de los grupos de escritura para el mejoramiento de las prácticas letradas de sus participantes. Específicamente, en este trabajo hemos analizado las ventajas y desafíos de llevar adelante grupos de escritura interdisciplinarios como dispositivos de formación para docentes investigadores quienes quieren mejorar sus prácticas letradas relacionadas con las publicaciones científicas. De acuerdo al análisis de los datos, dentro de los grupos de escritura implementados en la Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador, el tener participantes de diferentes disciplinas es un aspecto mayormente positivo.

Las ventajas se definen, en esencia, al crear un espacio para la participación periférica legítima donde los docentes investigadores se involucran en actividades comunes y productivas. En primer lugar, en los grupos de escritura se aprende a escribir para publicar haciéndolo, es decir, efectivamente ejerciendo la práctica letrada que se pretende aprender. Es por ello que en estos grupos se trabaja con borradores de proyectos de escritura “reales” que culminan en el envío de una ponencia o artículo científico para su posible publicación (Colombo, 2013). Al contar con miembros con mayor experiencia, los investigadores novatos que se inician en las prácticas letradas asociadas a esta actividad han derivado beneficios al aprender de sus pares y al involucrarse de forma activa en el desarrollo de textos ligados directamente con el quehacer científico, formando parte de comunidades de práctica pertinentes. Asimismo, los novatos brindan a los más experimentados la posibilidad de acceder a perspectivas diferentes que pueden cuestionar lo que se da muchas veces por sentado (Lave y Wenger, 1991; Colombo, 2012).

Así mismo, en concordancia con otras investigaciones (Boud y Lee, 1999; Rose y McClafferty, 2001; Galligan *et al.*, 2003; Grant, 2006; Ferguson, 2009, entre otros), los datos indican que la mayoría de los miembros de los cuatro grupos analizados reiteran la utilidad que han percibido al tener diferentes perspectivas lectoras y la importancia

de las observaciones que les han permitido mejorar sus textos. A la vez, los desafíos que se presentan se pueden considerar como oportunidades de aprendizaje situado siendo los grupos de escritura un espacio amigable donde mediante las interacciones con otros los participantes aprenden sobre diferentes tipos de textos científicos y afirman su conocimiento sobre los textos que son parte de la conversación dentro de sus disciplinas. Si bien no todas las observaciones que se hacen a los borradores son a profundidad debido a la diferencia disciplinar, éstas no dejan de proporcionar la perspectiva del lector.

No cabe duda que existen diferentes aspectos de los grupos de escritura que requieren un análisis más profundo. Sin embargo, la variedad de áreas disciplinares de sus participantes, lejos de ser un limitante en el caso de los grupos analizados, parece enriquecer los intercambios que se dan entre sus miembros, constituyendo un aspecto importante de aprendizaje en estos grupos. Así, los grupos de escritura siguen perfilándose como dispositivos didácticos útiles para el desarrollo de la escritura académica-científica de docentes investigadores y para el avance de las publicaciones. Finalmente, si bien nuestros resultados no son generalizables a otros contextos, creemos que los mismos pueden ser alentadores para quienes pretendan implementar grupos de escritura con docentes pertenecientes a diferentes áreas disciplinares.

Referencias bibliográficas

- Aitchison, C. (2003). Thesis writing circles. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 97-115.
- Allison, D., Cooley, L., Lewkowicz, J. y 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(2), 199-217. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00011-2](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00011-2)
- Antoniou, M. y Moriarty, J. (2008). What can academic writers learn from creative writers? Developing guidance and support for lecturers in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 157-167. <https://doi.org/10.1080/13562510801923229>
- Boud, D. y Lee, A. (1999). Promoting research development through writing groups. Ponencia presentada en la *Australian Association for Research in Education Conference*. Disponible en <https://www.aare.edu.au> Último acceso: julio de 2018.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31.
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: Una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espaço Pedagógico*, 22(1), 9-29. <https://doi.org/10.5335/rep.v22i1.5183>
- Casanave, C. P. (2002). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colombo, L. (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*. Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, 82-85. Disponible en <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>. Último acceso: enero de 2019.

- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61-68. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>
- Colombo, L. y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34. Disponible en <http://poligramas.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4993>
- Denzin, N. (1989). *The research act* (3ra ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. y Esbjorn, L. (2013). *Enseñanza basada en el diálogo: El museo de arte como espacio de aprendizaje*. Dinamarca: Skoletjenesten & Fagbokforlaget.
- Elbow, P. (1997). High stakes and low stakes in assigning and responding to writing. *New Directions for Teaching and Learning*, 69, 5-13. <https://doi.org/10.1002/tl.6901>
- 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. <https://doi.org/10.1080/03098260902734968>
- Flowerdew, J. (2000). Discourse Community, Legitimate Peripheral Participation, and the Nonnative-English-Speaking Scholar. *TESOL Quarterly*, 34(1), 127-150. <https://doi.org/10.2307/3588099>
- Galligan, L., Cretchley, P., George, L., Martin, K., McDonald, J. y Rankin, J. (2003). Evolution and emerging trends of university writing groups. *Queensland Journal of Educational Research*, 19(1), 28-41.
- Gómez Nashiki, A., Jiménez-García, S. A. y Moreles Vázquez, J. (2014). Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores de ciencias sociales y humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 155-185.
- Grant, B. (2006). Writing in the company of other women: exceeding the boundaries. *Studies in Higher Education*, 31(4), 483-495. <https://doi.org/10.1080/03075070600800624>
- Grant, B. y Knowles, S. (2000). Flights of imagination: Academic women becoming writers. *International Journal for Academic Development*, 5(1), 6-19. <https://doi.org/10.1080/136014400410060>
- Hanauer, D. I. y Englander, K. (2013). *Scientific Writing in a Second Language*. Anderson, SC: Parlor Press LLC.
- Kwan, B. S. C. (2010). An investigation of instruction in research publishing offered in doctoral programs: The Hong Kong case. *Higher Education*, 59(1), 55-68. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9233-x>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lee, I. (2013). Publish or perish: The myth and reality of academic publishing. *Language teaching*, 47(2), 1-12. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000504>
- Maxwell, J. A. y Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En S. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 461-477). New York: The Guilford Press.

- McGrail, M., Rickard, C. y Jones, R. (2006). Publish or perish: A systematic review of interventions to increase academic publication rates. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/07294360500453053>
- Nygaard, L. (2015). Publishing and perishing: An academic literacies framework for investigating research productivity. *Studies in Higher Education*, 42(3), 519-532. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1058351>
- Parodi, G. (2010). (Ed.) *Academic and professional discourse genres in Spanish*. Philadelphia: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/scl.40>
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, apprenticeship. En K. Hall, P. Murphy, y J. Soler (Eds.), *Pedagogy and practice: Culture and identities*. (pp. 58-74). London Sage.
- Rose, M. y McClafferty, K. A. (2001). A call for the teaching of writing in graduate education. *Educational researcher*, 30(2), 27-33. <https://doi.org/10.3102/0013189X030002027>
- Stern, P.N. (1998). In-house peer review: The writing support group. *Health Care for Women International*, 19(3), 177-178. <https://doi.org/10.1080/073993398246331>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*: Cambridge University Press.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Van der Linden, J. y Renshaw, P. (Eds.). (2010). *Dialogic learning: Shifting perspectives to learning, instruction and teaching*. New York: Kluwer.
- Washburn, A. (2008). Writing circle feedback: creating a vibrant community of scholars. *The Journal of Faculty Development*, 22, 32-39.