ACOMPAÑAMIENTO DE PARES EN LA TESIS DE POSGRADO MEDIANTE UN GRUPO DE ESCRITURA VIRTUAL CONCURRENTE

MARÍA PAULA ESPECHE
Centro de Investigaciones Cuyo Dr. Abelardo Pithod
Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo
https://orcid.org/0000-0002-1393-8300

Introducción

En el marco de las I Jornadas Internacionales tituladas "Reflexiones sobre la formación doctoral: tensiones, desafíos y posibilidades", dentro del espacio habilitado para el diálogo entre doctorandos, se presentó el proyecto de tesis doctoral "Acompañamiento de pares en la tesis de posgrado mediante un grupo de escritura virtual concurrente" con la intención de abrir un espacio para la discusión y los posibles aportes de los participantes.

Teniendo en cuenta lo mencionado, el presente trabajo se organiza de la siguiente forma: primero se plantea la problemática de la baja tasa de terminalidad en los estudios posgraduales y cómo, dentro de las iniciativas que buscan dar respuesta a esta situación, los grupos de escritura concurrentes pueden llegar a resultar beneficiosos para los estudiantes. Sin embargo, existen pocos estudios sobre este tipo de iniciativas, especialmente en Latinoamérica. Tras esto, se realiza un planteo de los objetivos de la investigación, la cual se centra en un grupo de escritura virtual concurrente en particular, llamado "Un, dos, ¡tesis!". Luego se explicita el marco conceptual con el cual se trabaja: la teoría del aprendizaje situado, el concepto de aprendizaje informal y, a nivel del aprendizaje de la escritura, la noción de literacidades académicas. A continuación se hace foco en la metodología con la que se trabaja, la etnografía virtual; así como las dimensiones temporales y espaciales del proyecto y qué técnicas de recolección de datos son utilizadas. Por último, se enuncian las hipótesis vinculadas con lo planteado.

Esperamos que la presentación de este proyecto propicie un valioso diálogo en torno a la problemática de la baja tasa de terminalidad en los estudios posgraduales, especialmente en el contexto latinoamericano. Asimismo, confiamos en que aporte al conocimiento y comprensión de los grupos de escritura concurrentes como un medio para enriquecer la experiencia académica de los estudiantes de posgrado.

Planteo del problema

Desde finales del siglo XX, hubo una transformación en el modelo socioeconómico mundial: en lugar de la posesión de los factores originales de la producción, el conocimiento pasó a ser el principal motor para la producción de riquezas (Rama Vitale, 2007; Wainerman, 2020). Teniendo en cuenta esto, los gobiernos han propuesto distintas políticas para la promoción de este desarrollo donde las universidades han tenido un rol protagónico (Carreño, 2011). En efecto, el desarrollo de las llamadas "sociedades del conocimiento" o "economías basadas en el conocimiento" se encuentra íntimamente relacionado con la educación de su población. Debido a esto es que, con la intención de expandir las posibilidades de especialización, se suele vincular el desarrollo de este tipo de sociedades con la ampliación de la oferta de programas de posgrado que se ha producido en Latinoamérica desde mediados de los años noventa (Chois-Lenis et al., 2020; Wainerman y Matovich, 2016). Sin embargo, a pesar de la ampliación en la oferta de programas de estudio posgraduales, existe una baja tasa de terminalidad en dichos estudios (Barsky y Dávila, 2012). En particular, el abandono se produce principalmente cuando solo queda la entrega de la tesis, fenómeno que se conoce como "Todo Menos la Tesis" (Abreu, 2015; de Valero y Hernández, 2000).

En vinculación con el fenómeno antes mencionado, dentro de los factores que influyen en la baja tasa de terminalidad, el trabajo escrito que establece el cierre de la mayoría de los estudios posgraduales, la tesis, parece ser un género que representa desafíos (Albarran Peña y Uzcategui, 2020; Giraldo-Giraldo, 2019; Ochoa Sierra y Cueva Lobelle, 2017). Esto se debe a la difícil transición que implica el pasar de ser mero receptor a productor del conocimiento (Arnoux, 2009; Carlino, 2005; Lovitts, 2005), ya que se busca que se realice un aporte auténtico y relevante sobre un tema, tarea poco habitual en otras instancias de aprendizaje. Además de la dificultad para inherente en el género textual "tesis" por lo antes mencionado, el proceso de elaboración suele ser más extenso que los de la realización de otro tipo de escritos, hecho que puede provocar sentimientos de soledad y aislamiento (Ali y Kohun, 2007; Bertolini, 2020; L. M. Colombo et al., 2022) que provoquen en el abandono de los estudios. Por último, teniendo en cuenta que, en general, cuando se realizan estudios de posgrado las obligaciones son mayores que cuando uno está en el grado o pregrado, existe una dificultad para equilibrar los estudios con el mundo laboral y familiar (Castelló et al., 2017) que puede truncar o dilatar su finalización.

Con vistas a auxiliar a los estudiantes en esta problemática, se han desarrollado diferentes iniciativas pedagógicas, tales como talleres de tesis (Fernández Fastuca y Guevara, 2017), seminarios (Álvarez y Difabio de Anglat, 2021) o grupos de escritura (Colombo, 2012). Estos últimos pueden ser definidos como iniciativas en donde más de dos personas se reúnen para escribir de manera sostenida, a través de repetidas reuniones, para hacer, discutir o compartir su escritura según propósitos acordados (Aitchison y Guerin, 2014). Como dispositivos didácticos, resaltan por su enfoque en la actividad grupal más allá de la intervención del docente, ya que buscan constituirse como espacios de organización horizontal que apoyen las

prácticas reales de escritura de los tesistas (Colombo y Morán, 2023). Participar en este tipo de iniciativas parece conllevar ciertos beneficios, tales como una experiencia de escritura más placentera, ya que los tesistan lidian con los sentimientos de aislamiento y soledad al compartir el proceso de escritura con otros (Déri et al., 2021; Wilson y Cutri, 2019). Además, se propicia un espacio seguro para los estudiantes donde puedan desafiar y hacer explícitas sus prácticas académicas (Wilmot y McKenna, 2018); así como también fomenta el desarrollo de las habilidades escriturales de sus participantes a través de un aprendizaje situado de las prácticas letradas (Colombo, 2017; Murphy et al., 2014). Según el tipo de tarea, los grupos de escritura pueden clasificarse de la siguiente manera: 1) grupos de revisión, donde el foco está en el intercambio y comentario de borradores entre pares; 2) grupos de acompañamiento o rendición de cuentas, donde los participantes se reúnen para compartir objetivos y avances, pero no necesariamente se comparten borradores; y 3) los grupos de tipo concurrentes, sobre los cuales haremos foco a continuación.

Según Colombo y Morán (2023), los grupos de escritura de tipo concurrente pueden definirse como aquellos en los que "los participantes se acompañan en la tarea de escribir, pero no intercambian textos, tan solo comparten el mismo tiempo y lugar que le dedican a avanzar cada uno con sus proyectos individuales de escritura" (p. 175). La participación en este tipo de iniciativas en particular puede facilitar la generación de hábitos de escritura y así propiciar un aumento de la productividad académica (Bourgault et al., 2022). Sumado a esto, la frecuencia de los encuentros puede ayudar a construir comunidad, al generar espacios de contención y así crear un ambiente seguro que propicie el pensamiento crítico (Haas et al., 2020). En relación con la modalidad de los encuentros, los realizados de forma virtual podrían resultar beneficiosos, ya que evitan el traslado y facilitan el mantenimiento del dispositivo en el tiempo (Komperda et al., 2010) por su carácter de ubicuos o *boundaryless*, es decir, sin límites geográficos o temporales que impidan la participación. La virtualidad facilitaría interacciones que de otra manera no se hubieran dado, situación que es apreciada por los participantes (Johnson y Lock, 2020).

A pesar de todos estos potenciales beneficios, son pocos los estudios realizados en Latinoamérica acerca de los grupos de escritura virtuales de tipo concurrentes. El presente trabajo busca analizar el desarrollo de un grupo de escritura virtual concurrente para tesistas posgraduales llamado "Un, dos, ¡tesis!" durante el período 2021-2024, el cual tiene com objetivo el acompañamiento de los estudiantes de posgrado en la escritura de su tesis al brindarles un espacio donde pueden socializar con otros en su misma situación así como también enfocarse y avanzar en la textualización de su tesis.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar el desarrollo de un grupo de escritura virtual concurrente para tesistas posgraduales llamado "Un, dos, ¡tesis!" durante el período 2021-2024. Se busca caracterizar, desde el punto de vista de sus participantes, el

funcionamiento del grupo de escritura virtual concurrente "Un, dos, ¡tesis!", conformado por maestrandos y doctorandos de distintas instituciones latinoamericanas en tanto dispositivo didáctico orientado a favorecer el aprendizaje de las prácticas letradas relacionadas con la investigación, considerando, entre otros aspectos, el fomento del bienestar académico de los investigadores, así como también los desafíos y beneficios asociados con diferentes modalidades de comunicación virtual.

Como objetivos específicos, se busca estudiar lo siguiente:

1. Determinar, según el punto de vista de sus participantes, el valor del "Un, dos, ¡tesis!" para el aprendizaje de las prácticas de escritura académica.
2. Determinar, según el punto de vista de sus participantes, el valor del "Un, dos, ¡tesis!" en tanto espacio para el avance de las tesis y las publicaciones relacionadas con la investigación.
3. Especificar, según el punto de vista de los participantes, los posibles beneficios de participar del "Un, dos, ¡tesis!" para su bienestar académico.
4. Especificar, según el punto de vista de los participantes, los desafíos y ventajas asociados con el uso de diferentes herramientas y modalidades de comunicación virtual (e.g., totalmente asincrónica, sincrónica o mixta, entre otras).

Marco conceptual

Posicionándonos en una perspectiva sociocultural, consideramos que el aprendizaje de las prácticas letradas requiere ir más allá del foco en el texto en sí, analizando también las actividades que realizan las personas al leer y escribir en contextos situados social e históricamente. En efecto, entendemos al aprendizaje como un proceso de participación en comunidades de práctica en el cual quien participa realiza un movimiento que va desde la periferia hacia la participación plena acompañado en este quehacer por otros novatos y por expertos de dicha comunidad (Lave y Wenger, 1991). Una comunidad de práctica puede conceptualizarse como un grupo de individuos que comparten una inquietud, una serie de problemas o una pasión sobre un tema específico, y que profundizan en sus conocimientos mediante la interacción continua entre ellos (Wenger et al., 2002). Posteriormente, Wenger aclara que la noción de comunidad de práctica no se refiere tanto a un grupo o equipo de personas en sí, sino más bien a un proceso social de negociación de competencias en un área de interés particular, del cual se derivan, como fenómeno secundario, la estructuración de las relaciones sociales (Farnsworth et al., 2016).

En línea con esta perspectiva, buscamos entender cómo se aprende en contextos no formales de aprendizaje (Rogoff et al., 2016), donde no hay una intención explícita de enseñanza, sino que el foco se encuentra en la actividad significativa y en la interacción social. En efecto, aprendizaje informal no es expresamente didáctico, sino que está integrado en una actividad significativa y se basa en la iniciativa, el interés o la elección del alumno en lugar de ser el resultado de demandas o requisitos externos. Además, no implica una evaluación externa a la actividad. Los entornos de aprendizaje informal tienen como objetivos

el aprendizaje y la innovación y todos incluyen orientación para los recién llegados a través de la interacción social y/o la estructura de las actividades.

Por último, centrándonos en la escritura, nos posicionamos dentro del marco de los Nuevos Estudios de Literacidad, ya que nuestra intención es dejar de lado el "sesgo en el texto" (Lillis y Scott, 2007) para enfocarse en lo que las personas hacen con los textos en los distintos espacios sociales y las identidades que construyen los sujetos entre sí. Las prácticas de escritura se comprenden como manifestaciones concretas, dinámicas y heterogéneas (Prior, 1997). En lugar de referirse a una experiencia disciplinaria única e idealizada, al centrarse en la participación, se desplaza la atención hacia las formas de ser de los miembros, ya sean noveles o experimentados, en estas comunidades de práctica (Prior, 1998). En el ámbito académico, las identidades de las personas están en constante evolución, ya que los miembros de las comunidades académicas aprenden a comprometerse progresivamente en diferentes prácticas y comienzan a percibir trayectorias distintas a las que habían concebido inicialmente (Casanave, 2005). En el contexto latinoamericano, los estudios sobre literacidad han resultado significativos para las investigaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Al considerar las prácticas letradas en un sentido amplio, más allá del texto, se abren nuevas áreas y formas de estudiar el lenguaje (Moreno y Sito, 2019). Ejemplos de esto son las investigaciones que se centran en la comprensión de las prácticas de lectura y escritura en jóvenes y adultos, aquellas que se enfocan en contextos rurales, y las que versan sobre la construcción identitaria en el marco educativo (Atorresi y Eisner, 2021).

Metodología

Desde una perspectiva cualitativa, se realizará un estudio de corte etnográfico virtual (Hine, 2011) sobre el grupo de escritura virtual concurrente llamado "Un, dos, ¡tesis!". El espacio estudiado fue creado *ad hoc* en el año 2021. Debido a que no está inscripto en un marco institucional, el espacio se encuentra en las redes sociales Facebook e Instagram. Allí, quienes estén interesados encuentran la información acerca de los horarios y sobre cómo acceder a las reuniones. Para poder participar por primera vez de los encuentros, se debe llenar un formulario de Google con algunos datos vinculados al proceso de escritura de tesis: qué disciplina estudian, en qué programa/carrera se encuentran, cómo se enteraron de la iniciativa, entre otras. Luego, se les enviaría un correo electrónico con la información para acceder a la videollamada, la cual se realizaría utilizando Google Meet.

En los encuentros se distinguen dos roles principales: coordinador y participante. El primero en general es una persona, pero en ocasiones son dos; mientras que la cantidad de participantes varía en cada sesión. Quien coordina se encarga de los aspectos logísticos del encuentro: inicia la videoconferencia, permite el ingreso de los participantes, realiza un relevamiento escrito de las sesiones, brinda los turnos de habla y se asegura de mantener la estructura de los encuentros. Cada reunión se divide en tres etapas: 1) presentación, objeto de

estudio y objetivo de escritura (10 a 15 min.); 2) momento de trabajo (50 a 60 min.); y puesta en común sobre la sesión (10 a 15 min.).

En la primera etapa, el coordinador organiza los turnos de habla para que cada participante se presente si es la primera vez que participa del espacio, que cuente qué tipo de tesis está realizando, en qué disciplina y cuál es su tema de investigación. Cuando ingresa alguien por primera vez al espacio, si bien aparece una explicación de la dinámica en las redes sociales, siempre se le vuelve a comentar cómo se organiza la sesión utilizando una infografía realizada a través de Genially.

En la segunda etapa, quien coordina proyecta el cronómetro (https://pomofocus.io/) con el tiempo estipulado de trabajo, les desea éxitos en sus tareas a los participantes y todos apagan micrófono y cámaras para enfocarse en sus proyectos de escritura. Tras sonar la campana que indica el fin del momento de trabajo, tanto coordinador como participantes vuelven a la videoconferencia, activan cámara y micrófonos, dando comienzo a la tercera y última etapa: la puesta en común. Allí, quien coordina va otorgando los turnos de habla para que cada uno cuente cómo le fue en el momento de trabajo: si logró los objetivos, si pudo concentrarse, qué le queda por hacer para una próxima sesión de trabajo y si tiene alguna inquietud.

Además de asistir a los encuentros, se realizarán entrevistas en profundidad y se llevará un diario de campo. A través de un enfoque de análisis temático (Braun y Clarke, 2006), se procederá a la interpretación y triangulación de los datos en diálogo con los obtenidos en investigaciones anteriores y los derivados del marco teórico.

Hipótesis y reflexiones finales

La hipótesis que guía este trabajo es que la iniciativa de "Un, dos, ¡tesis!" será percibida por sus participantes como una comunidad de práctica en la cual aprenden sobre las prácticas letradas académicas a través de su progresiva participación y, además, que considerarán que el ser parte de ella les permite afrontar sentimientos de soledad y aislamiento, así como también les facilitará la organización de los tiempos de escritura y de hábitos de trabajo.

A través de la reflexión y el intercambio de ideas, aspiramos fomentar futuras investigaciones y prácticas que enriquezcan el ámbito de la formación doctoral. La participación activa y el compromiso de la comunidad académica son clave para avanzar en la construcción de un espacio colaborativo que promueva el éxito y la culminación exitosa de los estudios de posgrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, J. L. (2015). Síndrome Todo Menos Tesis (TMT). *Daena: International Journal of Good Conscience*, *10*(2), 246-259.

Aitchison, C., y Guerin, C. (2014). Writing groups, pedagogy, theory and practice. An introduction. En *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond. Innovations in practice and theory*. Routledge.

Albarran Peña, J. M., y Uzcategui, K. Y. (2020). Los bloqueos de escritura en la elaboración de las tesis doctorales. *Revista Chilena de Pedagogía*, *2*(1), 1. https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.57595

Ali, A., y Kohun, F. (2007). Dealing with Social Isolation to Minimize Doctoral Attrition- A Four Stage Framework. *International Journal of Doctoral Studies*, *2*(1), 33-49.

Álvarez, G., y Difabio de Anglat, H. (2021). Seminario virtual de tesis como microcomunidad de práctica académica. *Panorama*, *15*(28), 36-53. https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1815

Arnoux, E. N. D. (Ed.). (2009). *Escritura y Produccion de Conocimiento en las Carreras de Posgrado*. The WAC Clearinghouse. https://doi.org/10.37514/INT-B.2020.1190

Atorresi, A., y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: Perspectivas socioculturales. *Enunciación*, *26*, 14-35. https://doi.org/10.14483/22486798.17128

Barsky, O., y Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en la Argentina: Tendencias y problemas actuales. *Revista Argentina de Educación Superior*, *5*, Article 5.

Bertolini, A. M. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica/The solitudes of the doctoral students. A pedagogical approach. *Revista de Educación*, *19*, 165-185.

Bourgault, A. M., Galura, S. J., Kinchen, E. V., y Peach, B. C. (2022). Faculty writing accountability groups: A protocol for traditional and virtual settings. *Journal of Professional Nursing*, *38*, 97-103.

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), Article 2.

Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados?: Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, *9*(30), 415-420.

Carreño, C. I. (2011). Posgrados sobre desarrollo en América Latina: Origen y evolución. *Educación y educadores*, *14*(2), 327-345.

Casanave, C. P. (2005). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Routledge.

Chois-Lenis, P. M., Guerrero-Jiménez, H. I., y Brambila-Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala*, *25*(2), 535-556.

Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s*, *3*(3), 154-164.

Colombo, L. (2012). *Grupos de escritura en el posgrado*. VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. Centro Universitario Regional Paternal. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Colombo, L. M., Iglesias, A., Kiler, M., y Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: Experiencias de tesistas. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de educación (Serie Indagaciones)*, *1*(32), 163-172.

Colombo, L., y Morán, L. (2023). Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura. En G. Alvarez, L. Colombo, Difabio de Anglat, L. Morán, M. I. Pozzo, y M. B. Taboada (Eds.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (Edicions UNGS, pp. 159-187). Universidad Nacional de General Sarmiento.

de Valero, Y. F., y Hernández, M. M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT). *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, *31*, Article 31.

Déri, C. E., Tremblay-Wragg, É., y Mathieu-C, S. (2021). Academic Writing Groups in Higher Education: History and State of Play. *International Journal of Higher Education*, *11*(1), Article 1.

Farnsworth, V., Kleanthous, I., y Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of Practice as a Social Theory of Learning: A Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, *64*(2), 139-160. https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799

Fernández Fastuca, L., y Guevara, J. (2017). Los talleres de tesis como aproximación a una comunidad de práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *8*(1), 31-46. https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2637

Giraldo-Giraldo, C. (2019). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, *1*(80). https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633

Haas, S., De Soete, A., y Ulstein, G. (2020). Zooming through Covid: Fostering safe communities of critical reflection via online writers' group interaction. *DOUBLE HELIX (HAMDEN)*, *8*. https://doi.org/10.37514/DBH-J.2020.8.1.01.

Hine, C. (2011). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.

Johnson, C., y Lock, J. (2020). Virtual Writing Groups: Collegial Support in Developing Academic Writing Capacity. *https://wcol2019. ie*. Proceedings of the 2019 ICDE World Conference on Online Learning, Dublin City University, Dublin, Ireland. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3804014

Komperda, K. E., Griffin, B. L., Cryder, B. T., Schmidt, J. M., y Reutzel, T. J. (2010). *Effects of a virtual writing club in a college of pharmacy*. *Volume 2, Issue 2, March–April 2010, Pages 68-71*. https://doi.org/10.1016/j.cptl.2010.01.008

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

Lovitts, B. (2005). Being a good course-taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, *30*(2), 137-154.

Moreno, E., y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala*, *24*(2), Article 2.

Murphy, S., McGlynn-Stewart, M., y Ghafouri, F. (2014). Constructing our identities through a writing support group: Bridging from doctoral students to teacher educator researchers. *Studying Teacher Education*, *10*(3), 239-254. https://doi.org/10.1080/17425964.2014.949656

Ochoa Sierra, L., y Cueva Lobelle, A. (2017). El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: Angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Lenguaje*, *45*(1). https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4614

Prior, P. (1997). Literate Activity and Disciplinarity: The Heterogeneous (Re)production of American Studies Around a Graduate Seminar. *Mind, Culture, and Activity*, *4*(4), 275-295. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0404_5

Prior, P. (1998). Resituating the Discourse Community: A Sociohistoric Perspective. En *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of litterate activity in the academy* (pp. 3-32). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Rama Vitale, C. (2007). *Los postgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. UDUAL. http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/34

Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K. D., y Erickson, F. (2016). The organization of informal learning. *Review of Research in education*, *40*(1), 356-401.

Wainerman, C. (2020). El mundo de los posgrados. En C. Wainerman (Ed.), *En estado de tesis: Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 23-54). Manantial.

Wainerman, C., y Matovich, I. (2016). El Desempeño en el Nivel Doctoral de Educación en Cifras: Ausencia de Información y Sugerencias para su Producción. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *24*, 1-19.

Wenger, E., McDermott, R. A., y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press.

Wilmot, K., y McKenna, S. (2018). Writing groups as transformative spaces. *Higher Education Research y Development*, *37*(4), 868-882. https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1450361

Wilson, S., y Cutri, J. (2019). Negating Isolation and Imposter Syndrome Through Writing as Product and as Process: The Impact of Collegiate Writing Networks During a Doctoral Programme. En L. Pretorius, L. Macaulay, y B. Cahusac de Caux (Eds.), *Wellbeing in Doctoral Education* (pp. 59-76). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9302-0_7

CC BY NC SA