

GRUPO VIRTUAL DE ESCRITURA ACADÉMICA

Una e-innovación para impulsar la publicación científica

SARAI MÁRQUEZ GUZMÁN / MARCELA GEORGINA GÓMEZ-ZERMEÑO

Resumen:

Este artículo presenta como estudio de caso a un grupo virtual de escritura académica para el desarrollo de artículos científicos. Este grupo estuvo integrado por alumnos de programas de posgrado en Educación y una editora profesional, en una universidad privada en México. Los resultados, obtenidos a través de un cuestionario y una rúbrica de evaluación, muestran las percepciones de los participantes en los niveles de reacción y aprendizaje, así como observaciones sobre comportamiento y resultados. Se concluye que el grupo virtual de escritura académica puede contribuir al desarrollo de la escritura académica de alumnos de posgrado en educación para la publicación de artículos académicos; asimismo, se presentan las tecnologías de la información y la comunicación que pueden apoyar el desarrollo de este tipo de comunidades.

Abstract:

This article presents the case study of a virtual group of academic writing aimed at developing scientific articles. The group included graduate students in education and a professional editor, in a private Mexican university. The results, obtained from a questionnaire and a rubric for evaluation, show the participants' perceptions at the levels of reaction and learning, as well as observations on performance and outcomes. The conclusion is that a virtual group of academic writing can contribute to developing the academic writing of graduate students in education for publishing academic articles; also presented is the information and communications technology that can support this type of communities.

Palabras clave: escritura, tecnologías de la información y la comunicación, divulgación científica, grupos de pares, estudiantes de posgrado.

Keywords: writing, information and communications technology, scientific publishing, peer groups, graduate students.

Sarai Márquez Guzmán es graduada del programa de doctorado en Innovación Educativa y Marcela Georgina Gómez-Zermeno es profesora-investigadora del Tecnológico de Monterrey, Escuela de Humanidades y Educación. Av. Eugenio Garza Sada núm. 2501, Monterrey, Nuevo León, México. CE: sarai.marquez.guzman@gmail.com / marcela.gomez@itesm.mx

Introducción

En la actualidad, la difusión del conocimiento científico generado a través de las actividades de investigación es una de las tareas centrales de los profesores-investigadores. Al respecto, Carrasco y Kent (2011) enfatizan que el trabajo del investigador solo se considera ciencia cuando sus resultados son comunicados, evaluados y publicados; así, el investigador alcanza el estatus de científico cuando es autor. Sin embargo, para muchos académicos y estudiantes que realizan actividades de investigación, escribir un artículo y alcanzar su publicación puede representar un reto, ya que en su formación profesional la mayoría no recibe instrucción explícita o apoyo pedagógico sobre cómo escribir un artículo científico (Dankoski, Palmer, Banks, Brutkiewicz *et al.*, 2012; Lee y Kamler, 2008; Lonka, 2003; Márquez, 2010). Al enfrentarse a actividades de escritura académica que les representan dificultad, los estudiantes tienden a buscar la guía de sus docentes, quienes pueden proveerles algunas prácticas de apoyo, aunque ellos mismos tienen poco conocimiento teórico sobre cómo brindar la instrucción adecuada (Gere, 1987; Thomas, 2005). Por ello, los alumnos a menudo reportan dificultades para realizar esta actividad, en consecuencia, no cuentan con la estructura adecuada de un artículo de investigación y en pocas ocasiones logran su publicación.

Dentro de este contexto, la generación de estrategias que permitan a los estudiantes de posgrado tener un mejor entendimiento de los procesos de publicación científica y el desarrollo de la escritura académica es un tema de estudio relevante. Las investigaciones realizadas por Colombo (2013) y Colombo y Carlino (2015) reportan los beneficios de los grupos de escritura académica, entre otros: aumentan la productividad y las publicaciones de los participantes y fortalecen la responsabilidad y el compromiso para alcanzar un mejor entendimiento del proceso de escritura, ensayar actividades de revisión y crítica y generar confianza en el autor.

La elaboración de un texto y la regulación eficaz de la escritura se relaciona con la socialización en comunidades de práctica y con la apropiación de las estrategias útiles en situaciones de corregulación (Castelló, González e Iñesta, 2010). En este sentido, un grupo de escritura integrado por personas que se reúnen regularmente para compartir y discutir sobre sus textos (Gere, 1987) es una de las vías que pueden apoyar a sus integrantes a alcanzar una meta de escritura académica. Estos grupos pueden contar o no con la participación de un experto en el tipo de escritura que

desarrollarán, de otros integrantes con distintos niveles de experiencia o incluso de aquellos que no tienen ninguna; todos los participantes tienen la meta de desarrollar un escrito y se reúnen con frecuencia (Ferguson, 2009). Una vez que los participantes del grupo elaboran sus textos, se llevan a cabo actividades de revisión colaborativa y de interacción con escritos tanto disciplinares como de otro tipo; los integrantes brindan al autor retroalimentación estructural, editorial, de contenido o de cualquier aspecto que sea constructivo para su actividad.

En el ámbito de la educación superior, la participación de los estudiantes en grupos de escritura retoma elementos de comunidad de práctica, ya que comparten necesidades y dudas comunes, proveen retroalimentación constructiva, y se apoyan mutuamente para mejorar su escritura. Dichos grupos pueden integrarse como una comunidad de práctica en distintas áreas del conocimiento y existe evidencia de que para el desarrollo de la escritura, los estudiantes y docentes se pueden beneficiar de una mayor implicación personal en estas comunidades (Prior, 1998).

Una comunidad de práctica, en su concepción más amplia, es un grupo que comparte un interés común o una profesión (Lave y Wenger, 1991); Wenger (2006) señala que son personas que tienen una preocupación o una pasión por algo y aprenden cómo hacerlo mejor, ya que interactúan regularmente. Sus integrantes crean y contribuyen con su propio conocimiento y recursos, los cuales se generan a través de la participación, a manera de conversaciones, actividades o reflexiones, y la rectificación, a través de documentos, procesos o métodos (Wenger, 2010). Así, las comunidades de práctica representan una oportunidad privilegiada para la creación de conocimiento a través del compromiso mutuo (Wenger, 2006).

La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en estrategias de enseñanza-aprendizaje en educación superior permite incrementar y hacer flexible la interacción estudiante-docente y estudiante-estudiante, así como combinar diversos recursos multimedia y proveer de oportunidades para el aprendizaje colaborativo, entre otras cosas, a un costo relativamente bajo en términos de tecnología (Unesco, 2001). En la literatura se reporta que la incorporación de las TIC en las comunidades de práctica permite extender y replantear la manera en que estas se organizan, así como establecer límites y fortalecer relaciones y dinámicas de participación, compartir información e ideas, al mismo

tiempo que ayuda a los grupos con dominios más especializados y diferenciados –como un grupo de escritura académica– a funcionar con eficacia y pueden contribuir a la evolución entrelazada de dominio, la comunidad y la práctica, características indispensables de una comunidad de práctica (Wenger, White y Smith, 2009). El uso de las TIC como apoyo de un grupo de escritura académica es una herramienta y no un fin en sí mismo; sin embargo es pertinente evaluar el valor que estas tecnologías pueden brindar para mejorar la práctica del grupo.

En este estudio de caso se presenta la experiencia de un Grupo Virtual de Escritura Académica (GVEA) apoyado en TIC, como una propuesta de innovación educativa que permite integrar una red social de colaboración para desarrollar un artículo científico. Esta comunidad de práctica se conformó por estudiantes de posgrado que, durante tres semestres, habían participado en un grupo en el que profesionales de diversas disciplinas realizan proyectos de investigación; asimismo participó una editora profesional con experiencia en la coordinación de una revista indizada.

A través de esta innovación se promovió la participación de alumnos de posgrado en el área de educación, de una universidad mexicana, en actividades de socialización de textos entre pares y de escritura de artículos de investigación para publicarlos en revistas indizadas. Asimismo, se buscó dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿de qué manera un grupo virtual de escritura académica apoyado en las TIC puede contribuir al desarrollo de la escritura académica de alumnos de posgrado en educación del curso Tesis 3 para la publicación de un artículo académico de investigación? y ¿qué herramientas TIC pueden apoyar efectivamente el desarrollo de un grupo virtual de escritura académica?

Al analizar los resultados se obtuvo evidencia que muestra el desarrollo de la escritura académica de los miembros del GVEA, como se observa a través de las rúbricas de evaluación de un artículo inicial y uno final. Por otra parte, la evaluación que se realizó tanto de la plataforma Moodle del GVEA como de la participación en el mismo deja ver los beneficios de formar parte de un grupo de escritura académica apoyado en TIC.

Método

Participantes

La investigación se llevó a cabo con alumnos de los programas de posgrado en educación de una universidad mexicana, con la colaboración de una

editora experta en escritura académica. En la institución dichos posgrados se imparten en la modalidad en línea y típicamente se cursan en 2.5 años, con una carga de dos materias por semestre. Los programas de educación incluyen tres cursos para guiar al alumno en el desarrollo de una tesis de investigación; en el último de ellos, Tesis 3, el alumno finaliza el análisis de datos y elabora las conclusiones de la indagación; adicionalmente, elabora un artículo derivado de su tesis y, antes de finalizar el semestre, debe enviarlo para evaluación a una revista indizada. La descripción de los participantes del GVEA se encuentra en la tabla 1; es de destacar la diversidad de países a los que pertenecen, asimismo, que la mayoría tiene experiencia limitada o nula en la publicación de artículos y solo dos participantes habían publicado en más de una ocasión, siendo uno de ellos la editora.

TABLA 1

Participantes en el Grupo virtual de escritura académica

Participante	Sexo	Lugar de residencia	Posgrado	Artículos publicados
Aa	Masculino	México	Innovación educativa	4
Ab	Femenino	Argentina	Tecnología educativa	0
Ac	Masculino	Ecuador	Tecnología educativa	0
Ba	Masculino	Colombia	Educación	0
Bb	Femenino	México	Educación	1
Bc	Femenino	Colombia	Educación	0
Ca	Femenino	México	Tecnología educativa	0
Cb	Masculino	México	Tecnología educativa	1
Cc	Femenino	Colombia	Educación	0
Zz	Femenino	México	Innovación educativa	10

Instrumentos

En este estudio de caso, se diseñaron y aplicaron dos instrumentos para recolectar información:

- *Cuestionario electrónico C-PEA* (anexo 1). Instrumento con preguntas abiertas para indagar sobre la percepción de los miembros del GVEA respecto del valor que aportó su participación en el mismo (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2006). Asimismo, se incluyeron preguntas para evaluar el uso de Moodle, retomando indicadores de calidad de herramientas tecnológicas para la educación (Gómez-Zermeño, Márquez y Rodríguez, 2014). Este cuestionario fue contestado por los participantes del GVEA una vez que finalizaron el desarrollo de su artículo y lo enviaron a la revista que seleccionaron para publicar.
- *Rúbrica de Evaluación OD-GVEA* (anexo 2). Considera información derivada de la literatura para la elaboración de artículos con estructura Introducción, Método, Resultados y Discusión (IMRD) (Belcher, 2010; Day, 2006); se divide en 10 apartados y lista 30 ítems que identifican las características de las secciones de un artículo científico, así como los aspectos formales de presentación del mismo. Los participantes la usaron como guía para el desarrollo y autoevaluación de su artículo. Adicionalmente, el instrumento permitió al grupo de investigación evaluar los artículos elaborados por los miembros del GVEA para identificar, en dos momentos, el apego que se observó en sus artículos a la rúbrica en la estructuración de un artículo IMRD.

Diseño de la investigación

Considerando tanto el objetivo general como las preguntas de la investigación, en este trabajo se decidió aplicar el método de estudio de casos cuya fortaleza, a diferencia de lo que ocurre en las ciencias duras, no está en generar teoría predictiva, sino que a través del caso individual es posible generar conocimiento concreto que depende del contexto, conocimiento que puede llevar al aprendizaje (Flyvbjerg, 2011). Otros autores concuerdan con esta perspectiva: Stake (2005) señala que este método facilita el entendimiento de la experiencia de los actores y del estudio del caso a través de las narrativas y las descripciones situacionales de las actividades, las relaciones y la interpretación del grupo. Yin (2008), por su parte, señala que se utiliza para el entendimiento de un fenómeno de la vida real a profundidad, que abarca importantes condiciones contextuales porque son altamente pertinentes al fenómeno de estudio. El presente trabajo documenta la experiencia del GVEA, que se llevó a cabo durante los meses de abril a julio de 2016 en una universidad mexicana.

Procedimiento

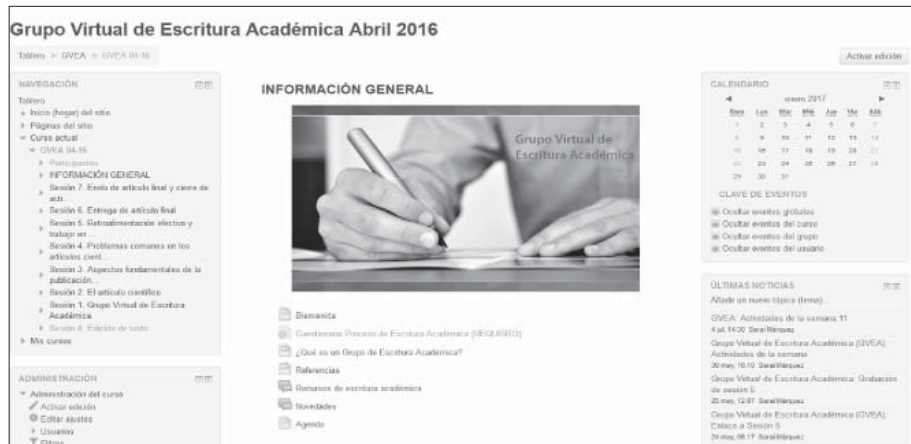
Para el desarrollo de este estudio de caso, el procedimiento fue el que se describe a continuación.

Identificar una visión compartida, un interés común o una profesión, preocupación o pasión por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor, ya que interactúan regularmente. En el contexto del grupo de investigación en el que estaban integrados los estudiantes de posgrado, tras un proceso de reflexión grupal, se identificaron la necesidad compartida de desarrollar un artículo científico y la falta de herramientas institucionales para llevar a cabo esta actividad. Al notar la disposición de los estudiantes por hacer algo al respecto, una profesionalista del grupo, con experiencia como editora, sugirió e hizo una invitación abierta a los alumnos para formar parte de un grupo virtual de escritura académica; nueve de ellos estuvieron de acuerdo en participar y se comprometieron a dar seguimiento a las actividades del grupo. Se definió que el objetivo compartido de los miembros de la comunidad sería la elaboración de un artículo para publicación en una revista indizada en el Scientific Journal Rankings (SJR) de SCImago o en el Emerging Citation Index (ECI) de la Web of Science.

Identificar herramientas TIC para apoyar la interacción del grupo virtual de escritura académica. Para el GVEA era necesario contar con herramientas que permitieran compartir información e ideas y funcionar con eficacia (Wenger, White y Smith, 2009), que los integrantes pudieran compartir mensajes y archivos y tener la posibilidad de comunicarse de manera sincrónica y asincrónica. Considerando que en el contexto de la investigación se contaba con recursos financieros limitados, la estrategia aplicada para incorporar la tecnología fue una combinación de utilizar “lo que ya se tiene” y “herramientas gratuitas” (Wenger, White y Smith, 2009). Una vez hecha la evaluación con base en los criterios propuestos por Wenger, White y Smith (2009), se seleccionó la plataforma Google Groups para albergar el GVEA; se propuso para la interacción asincrónica de los integrantes del grupo, el intercambio de mensajes y documentos de trabajo, para poder garantizar la gestión del espacio virtual, y de esta manera asegurar el acceso de todos los participantes. Sin embargo, a pesar de que la evaluación previa de la herramienta la consideró pertinente para los propósitos del grupo, durante la prueba piloto se detectó que no fue la ideal para las actividades del GVEA: algunos participantes manifestaron que encontraban confusa y difícil la navegación entre los mensajes. Así, se llevó a cabo una

segunda ronda de evaluación de herramientas TIC, considerando a aquellas que pudieran implicar un costo. Finalmente, se seleccionó la plataforma Moodle y se diseñó un espacio específicamente para el GVEA (figura 1).

FIGURA 1
GVEA en plataforma Moodle



Por otro lado, también se consideró el apoyo de una herramienta que permitiera la interacción sincrónica de los participantes, para ello se seleccionó Webex de Cisco, plataforma para realizar y grabar videoconferencias con hasta 30 participantes y que la institución utiliza para la comunicación con los alumnos, por lo que están familiarizados con ella. Dado que este servicio tiene un espacio limitado, se utilizó Google Drive para el almacenamiento de las grabaciones y como repositorio de documentos del GVEA.

Diseñar actividades y materiales para el GVEA. Con base en otros estudios (Colombo, 2013; Gere, 1987; Sonnad, Goldsack y McGowan, 2011), se planificaron y diseñaron las actividades que se llevarían a cabo y se adaptaron para incorporar el uso de las herramientas TIC seleccionadas en el paso anterior. El GVEA tuvo una duración de 12 semanas. La definición de metas y objetivos ayudó a guiar el proceso de diseño y desarrollo, al servir como un mapa de la dirección del grupo y lo que busca alcanzar (Cennamo y Kalk, 2005); es decir, la necesidad del grupo de alumnos del curso Tesis 3 de elaborar un artículo para publicación en una revista indizada en SJR o ECI. Así, en la plataforma Moodle se desarrollaron materiales sobre los siguientes temas:

elementos a considerar para la selección de revista, estructura del artículo científico, elaboración y revisión de un borrador, problemas comunes en este tipo de textos y algunas soluciones, retroalimentación efectiva y trabajo en comunidad, los cuales se complementaban con la inclusión de videos, imágenes y lecturas adicionales sugeridas. Es importante mencionar que aunque el diseño de actividades y materiales se llevó a cabo antes de iniciar, estos se modificaban y ajustaban a las necesidades específicas expresadas por los integrantes del GVEA en las sesiones grupales.

En cuanto a las actividades del GVEA se planteó una fase inicial de acercamiento al tema de la escritura académica y la publicación de artículo. Así, durante cinco semanas, se llevaron a cabo videoconferencias semanales con todos los integrantes, se abordaban los temas semanales y discutían respecto de sus conocimientos y experiencias previos en ellos. Durante este tiempo, de manera individual los participantes desarrollaron un primer borrador de su artículo y en las sesiones semanales abordaban sus dudas, dando oportunidad a que los integrantes del GVEA y la coordinadora intervinieran con comentarios y sugerencias para apoyar a sus compañeros. La plataforma educativa se utilizó para compartir mensajes, calendario, lecturas, grabaciones de videoconferencias y materiales de apoyo con los miembros de la comunidad.

En las siguientes semanas se organizaron grupos de trabajo de tres integrantes cada uno para las actividades de lectura, revisión y retroalimentación de pares. Cada equipo contó con un espacio en la plataforma Moodle para la comunicación asincrónica y compartir archivos, mientras tenían a su disposición la herramienta Webex para la participación sincrónica semanal de la comunidad. En estos espacios los miembros de cada grupo tenían oportunidad de comunicarse directamente con sus compañeros y compartir los avances en la escritura de su artículo científico, retroalimentación que permitía a los autores desarrollar y fortalecer su escritura académica. Esta colaboración entre pares se guió a través de la rúbrica de evaluación y se llevaba a cabo con comentarios al texto, y en una sesión de videoconferencia sincrónica se daba la oportunidad de comentar sobre los escritos; posteriormente, cada autor reelaboraba el artículo acorde con las sugerencias de sus compañeros. Esta dinámica de lectura-revisión-retroalimentación-reescritura se realizó en dos ocasiones; al final, cada autor contó con una versión de su artículo ya preparada para ser enviada a la revista que seleccionaron para su evaluación.

Análisis y conclusiones. Para el análisis del cuestionario electrónico C-PEA se utilizaron los paquetes Microsoft Excel y Atlas.ti para identificar categorías y subcategorías a través del proceso de codificación y comparación constante de las respuestas de los participantes. En relación con el instrumento OD-GVEA se siguieron las estrategias postuladas por Yin (2008) sobre el análisis de documentos, que implican apoyarse en las proposiciones teóricas, lo cual se consideró en el diseño de instrumento. La lectura detallada de los artículos generados por los participantes del GVEA permitió al grupo de investigación identificar su apego a los indicadores sugeridos y su progreso a lo largo de su intervención en el GVEA. Como herramientas de apoyo se utilizaron los paquetes Microsoft Word para la lectura de los documentos y Microsoft Excel para crear la base de datos con las evaluaciones de los artículos de cada participante, de acuerdo con el instrumento diseñado. El análisis consideró toda la evidencia disponible y, de acuerdo con la metodología de estudio de caso propuesta por Yin (2008), el reporte se comenzó a generar en el momento en que se desarrolla el estudio.

Resultados

Como se señaló en la sección de método, el Grupo Virtual de Escritura Académica se conformó por nueve alumnos del grupo Tesis 3 de un posgrado en educación en una universidad mexicana, quienes participaron de forma voluntaria en las actividades del Grupo, las cuales se llevaron a cabo en colaboración con una editora profesional con experiencia en escritura académica, y con el apoyo de TIC como una plataforma educativa y las videoconferencias sincrónicas. Durante 12 semanas, tuvieron oportunidad de interactuar como comunidad entre todos los miembros y en grupos de trabajo de tres integrantes, los cuales fueron conformados libremente tomando en cuenta su afinidad temática. Esta sección presenta los resultados obtenidos a través de los instrumentos cuestionario C-PEA y rúbrica de evaluación OD-GVEA.

Reacción y aprendizaje: percepciones de los participantes

El cuestionario C-PEA permitió identificar los niveles 1 (reacción) y 2 (aprendizaje) de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006) para la evaluación de programas de capacitación y redes de colaboración (Wenger, White y Smith, 2009). El primero refiere a las percepciones de los participantes de la comunidad de práctica. La tabla 2 presenta algunos ejemplos de los comentarios hechos en cada categoría y subcategoría de este nivel.

TABLA 2
Categorías, subcategorías y citas en el nivel 1: reacción

Categoría	Subcategorías	Citas
Satisfacción	Actividad valiosa	Realmente el trabajo en el grupo de escritura fue bastante productivo Es una nueva forma para mí de encontrar apoyo en la escritura Fue una experiencia nueva para mí y me ha encantado formar parte de esta comunidad virtual Sus aportaciones y comentarios me sirvieron de mucho Los intercambios que hemos realizado, creo que han sido muy valiosos
	Orientación facilitadora	La orientación de la facilitadora fue permanente y acertada El sentir apoyo por parte de los miembros del grupo y de la coordinadora Las orientaciones y la “presencia” de [la editora], apuntalándonos y resolviendo nuestras dudas
	Satisfacción con el GVEA	Sí [estoy satisfecho con el GVEA] Sí, me pareció una actividad muy interesante Totalmente satisfecha [con el GVEA] Me ha gustado todo el proceso
	Nada disgustó	No hubo ningún motivo de disgusto De la comunidad no me disgustó nada Nada [me disgustó nada de la comunidad]
Áreas de mejora	Fechas de GVEA	Al menos en lo personal, en estas fechas en las que fue llevada a cabo la comunidad de escritura académica, me ha sido muy difícil cumplir con las fechas establecidas de entrega Quizás se me hizo un poco costoso y extenso el trabajo al llevarlo en superposición con materia de verano y trabajos diarios
	Desempeño participantes	Desafortunadamente me fue complicado organizar mis tiempos de las actividades diarias con los del grupo. Parecía que siempre iba retrasado a mi grupo (de hecho así fue) Me disgustó que no pude desarrollar una disciplina propia para cumplir con las fechas de entrega. Casi siempre entregué tarde

Medir la reacción es importante ya que brinda valiosa retroalimentación para evaluar el programa o red, así como comentarios y sugerencias para mejorar en el futuro; asimismo, fortalece los lazos de la comunidad al hacerle saber a sus integrantes que su colaboración es importante; de igual manera, puede proporcionar información para la institución que hospeda la comunidad y así establecer estándares de desempeño para futuros programas (Kirkpatrick

y Kirkpatrick, 2006). En este sentido, las reacciones de los participantes listadas en la tabla 2 permiten observar que los miembros del GVEA destacaron su satisfacción con su participación al señalarla como una actividad valiosa, que permitió interactuar con una experta en escritura académica e indicaron que no hubo motivos de desagrado. Sin embargo, se hicieron algunas anotaciones de mejora, en relación con las fechas en que se llevó a cabo el GVEA y el desempeño, que no fue igual en todos los participantes.

Por otra parte, el nivel 2, de aprendizaje, refiere a la medida en que los estudiantes cambian actitudes, mejoran conocimiento o aumentan de habilidad como resultado de su participación en la comunidad de práctica. La tabla 3 presenta ejemplos de sus comentarios en cada categoría y subcategoría de este nivel.

TABLA 3
Categorías, subcategorías y citas en el nivel 2: aprendizaje

Categoría	Subcategorías	Citas
Actitudes desarrolladas	Compromiso y responsabilidad	Afortunadamente para mí los dos compañeros fueron muy responsables y cumplidos, y tuvieron la suficiente paciencia y tolerancia para aguantar mis constantes retrasos El compromiso de mi parte de retroalimentar a otros Cumplir con el compromiso del curso, aunque es evidente que la flexibilidad en los tiempos de entrega siempre me ayuda
	Respeto	[La comunidad fue] muy respetuosa Que los aportes entre pares se hicieron con respeto También siento que crecí en la tolerancia, el respeto y el cuidado de expresar las ideas con juicio crítico sin llegar a ofender a los compañeros
	Empatía al trabajo de otros	Cambió mucho mi perspectiva respecto al empeño y tiempo que otras personas le ponen a tu trabajo, por ejemplo, la compañera Ab revisaba minuciosamente los documentos, encontrando muchas observaciones en la citación de las fuentes. Nunca había tenido la experiencia en que un segundo lector verificara hasta las referencias Creo que debí dedicarle el mismo tiempo que mis compañeros le dedicaron a mi escrito. Podría decirse que desarrollé mayor empatía hacia el trabajo de publicación de mis compañeros
	Mayor seguridad en actividades de escritura	Considero que me siento un poco más segura para continuar con mi trabajo de tesis Cierta nivel de seguridad al escribir Mayor motivación, seguridad y ánimo para escribir y aventurarme a enviar artículos para publicación o, a futuro, realizar ponencias
	Mejor disposición para la escritura	Aumentó mi motivación hacia la escritura No soy dado a la revisión. Me da pereza. Siento que lo que hago ya está bien dado y poco reviso. Pero esta comunidad me hizo volver más de una vez sobre el artículo, tanto el mío como el de los compañeros

Categoría	Subcategorías	Citas
Aplicación de conocimientos	En cursos o actividades escolares	Bueno, al conocer más del tema, en mi trabajo y en mis cursos académicos, podré integrar lo aprendido al momento de escribir o de requerir publicar un artículo
	Escritura en general / trabajo	En mis actividades diarias de trabajo puedo incorporar lo que he aprendido Si. Tengo más habilidad para escribir y para implementar en mis cursos que imparto
	Publicación de artículos	Pienso que se puede incorporar a mis trabajos el escribir para ser leído por otros antes de sacar a la luz. El permitir que otros evalúen mi producción antes de hacerla llegar a un espacio mayor de publicidad
Habilidades desarrolladas	Aprendizaje en comunidad	Me gustó conocer el hecho de que somos muchos estudiantes tanto de posgrado como de doctorado, los que conformamos la comunidad de escritura académica, en el cual todos aprendemos de todos a través de las retroalimentaciones recibidas Poder aprender con y de otros
	Desarrollo de pensamiento crítico	Me he vuelto más crítica Ha cambiado mi manera de acercarme a un texto. Ahora lo hago con un juicio crítico y eso me ayuda a observar y analizar mis documentos
	Habilidad para retroalimentación de pares	El hecho que se trabajara en pares para la revisión y retroalimentación de artículos de compañeros El conocimiento crítico al momento de realizar las retroalimentaciones a los compañeros
	Habilidad para seguir lineamientos de publicación	Mi habilidad de adecuar la información de acuerdo a los requerimientos de la revista en la que tengo interés de publicar mi artículo Habilidad de escritura creativa con base en criterios para la publicación
	Mejora de habilidades de escritura	Mis habilidades frente a la comprensión del mundo de la escritura académica El hecho que se trabajara en pares para la revisión y retroalimentación de artículos de compañeros me ayudó muchísimo pues siento que ha mejorado mi forma de escribir Me he vuelto más cuidadosa en la redacción, ortografía, formato APA, etc.
	Uso de la tecnología	Tuve que utilizar muchas herramientas de Word de formato por lo que definitivamente ha mejorado mi conocimiento en este <i>software</i> También creo que ha cambiado mi actitud para participar en una comunidad virtual. Soy de los que poco usan el micrófono. Pero en este ejercicio me vi obligado a la participación escuchando y dando mis aportes, esto me obligó a perder ese miedo a ser escuchado virtualmente
	Nuevos conocimientos adquiridos	Conocer y seleccionar revistas científicas
Conocimiento sobre índices de calidad		Identificar aquellas que tienen mayor reconocimiento a través de Scopus (algo nuevo para mí) Ahora comprendo el SJR y el famoso factor de impacto
Sobre la estructura de un artículo científico		Los conocimientos sobre los textos, redacción, estructuración del texto Las secciones que deben tener los artículos Sobre los puntos a considerar para elaborar un artículo
Sobre normas y proceso de publicación		Identificar las reglas que se publican para la publicación de artículos Que el proceso de publicación es todo un reto, no sólo la investigación y redacción del documento sino el cumplir con los estándares y lineamientos de cada publicación

Evaluar el aprendizaje es esencial, ya que el cambio en el comportamiento solo puede esperarse cuando se hayan logrado sus objetivos (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2006). Por ello, se buscó identificar el aprendizaje en cuanto a habilidades, conocimientos y actitudes en la comunidad. Los comentarios de los participantes permitieron identificar nuevas actitudes desarrolladas en relación con el trabajo de sus pares, como compromiso y responsabilidad, respeto y empatía, así como mayor seguridad y mejor disposición para escribir. Las habilidades refieren al aprendizaje en comunidad, desarrollo de pensamiento crítico, retroalimentación de pares, seguir lineamientos de publicación, mejora en escritura y uso de la tecnología. En cuanto a nuevos conocimientos, se señalaron aquellos relacionados con la selección de revistas científicas, índices de calidad, estructura IMRD y normas y proceso de publicación; adicionalmente, se señaló la posibilidad de aplicar los conocimientos para cursos o actividades escolares, escritura en general y en el trabajo así como para publicación de artículos.

Sobre el uso de las TIC para apoyar las actividades del GVEA, los participantes expresaron opciones generalmente positivas, calificando como “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, los ítems al respecto de la pertinencia de los foros, los recursos multimedia, el uso de la plataforma tecnológica, la navegación en las páginas, la velocidad de la navegación y los medios de comunicación sincrónica y asincrónica entre los integrantes. El ítem que refiere a la variedad de recursos multimedia (videos, audio, imágenes, animaciones y textos) recibió como evaluación “ni en acuerdo o en desacuerdo” por parte de dos participantes; este resultado podría sugerir la necesidad de integrar una mayor variedad de recursos multimedia para fortalecer el aprendizaje de los contenidos relevantes a la comunidad.

Comportamiento y resultados:

observaciones sobre la práctica de la comunidad

La tabla 4 presenta la información respecto de las categorías y subcategorías identificadas en el GVEA, sobre la información correspondiente al nivel 3 (comportamiento) de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006), para la evaluación de programas de capacitación y comunidades de práctica.

De acuerdo con Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006), el nivel 3 refiere a la manera en que los conocimientos adquiridos a través de un curso o comunidad han llevado a nuevos comportamientos. En este caso, se destacan las medidas en que los participantes del GVEA utilizaron la habilidad, cono-

cimiento o actitud recién adquiridos en su práctica (nivel 2), a través de la elaboración de un borrador y luego de un artículo completo y el envío a una revista para su evaluación y eventual publicación.

TABLA 4
Categorías y subcategorías en el nivel 3: comportamiento de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006)

Nivel	Categoría	Subcategorías
Nivel 3: comportamiento	Uso de la habilidad, conocimiento o actitud recién adquirido en su práctica	Elaboración de borrador de artículo Elaboración de artículo completo Envío a una revista para evaluación y posible publicación

Para este estudio de caso se evaluaron los artículos, tanto los que fueron elaborados inicialmente de manera individual como los que fueron desarrollados con el apoyo y retroalimentación de sus pares. Esta evaluación la llevó a cabo la coordinadora con la rúbrica OD-GVEA, que especificaba el porcentaje de cumplimiento de cada ítem. La tabla 5 detalla los puntajes obtenidos, en escala de 10 puntos, por cada artículo elaborado por los participantes del GVEA.

TABLA 5
Evaluación inicial y final del artículo escrito por los participantes del GVEA

Participante	Inicial	Final	Diferencia
Aa	4.92	7.17	2.25
Ab	7.58	9.58	2.00
Ac	5.42	8.33	2.92
Ba	6.50	7.92	1.42
Bb	8.17	8.75	0.58
Bc	3.58	7.17	3.58
Ca	5.42	7.08	1.67
Cb	6.08	6.75	0.67
Cc	1.17	4.83	3.67

Como se observa en la tabla 5, todos los participantes del GVEA mostraron puntajes más altos en la evaluación de la versión final de su artículo. Estos datos se pueden presentar como evidencia de uso de habilidades, conocimientos o actitudes recién adquiridos en su práctica a través de su participación en el Grupo, lo que les permitió elaborar un borrador y, posteriormente, un artículo completo; asimismo es posible identificar que en los productos finales los participantes produjeron un texto con mayor apego a las características deseables de un artículo científico especificadas en la rúbrica de evaluación OD-GVEA, como resultado de compartir información al respecto y de interactuar con sus pares.

Adicionalmente, la mayoría de los participantes empleó las habilidades, los conocimientos o las actitudes adquiridos en el GVEA al enviar el artículo a una revista para su evaluación y posible publicación. Los miembros de la comunidad emprendieron las acciones necesarias para este proceso, que podrían incluir la lectura y retroalimentación de sus respectivos profesores o la traducción de sus trabajos para el caso de someterlos a una publicación en inglés. De tal modo, se consideró pertinente realizar un seguimiento del estatus del artículo seis meses después de finalizadas las actividades del GVEA (tabla 6).

TABLA 6

Estatus de los artículos dos meses después de finalizar el GVEA

Participante	Estatus
Aa	Investigación en desarrollo, artículo parcial
Ab	Artículo publicado en revista SJR Q2
Ac	Artículo publicado en revista ECI
Ba	Artículo en evaluación de revista indizada por Conacyt
Bb	Artículo aceptado en revista ECI
Bc	Artículo en evaluación de revista indizada por Conacyt
Ca	Artículo en evaluación de revista ECI
Cb	Investigación en desarrollo, artículo parcial
Cc	Investigación en desarrollo, artículo parcial

Al alcanzar la aceptación y publicación de al menos tres artículos de sus integrantes, es decir 50% de la producción del GVEA considerando las investigaciones finalizadas, es posible sugerir que al tomar parte en el Grupo los participantes obtuvieron conocimientos y habilidades necesarios para alcanzar la publicación de su artículo. Si bien es cierto que existen diversos factores que tienen influencia en la publicación de un artículo, y que sería imposible atribuir ese logro totalmente al GVEA, se puede considerar que esta propuesta educativa fue un factor que contribuyó al logro de publicación de los participantes. Sin embargo, también cabe señalar que 33% no alcanzó el objetivo propuesto, lo cual también la retroalimenta y apunta a la necesidad de un seguimiento y motivación más cercana e involucrada con los participantes, para lograr que todos alcancen la meta común.

Por último, la tabla 7 presenta la información respecto de las categorías y subcategorías identificadas en el GVEA sobre la información correspondiente al nivel 4 (resultados) de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006).

TABLA 7

*Categorías y subcategorías en el nivel 4: resultados
(Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2006)*

Nivel	Categoría	Subcategorías
Nivel 4: resultados	Sin resultados	No cuenta con artículo terminado
	Valor individual	Desarrollo de habilidades Aumento de publicaciones
	Valor institucional	Publicación de artículos Capacitación de alumnos en escritura académica

Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006) señalan que el nivel 4 refiere a la medida de la rentabilidad de la inversión o valor a la institución que la comunidad proporciona. En ese sentido es posible identificar que la participación aporta valor tanto a nivel individual de los participantes, como se confirma en sus percepciones (tablas 2 y 3) y acciones (tablas 5 y 6), como a nivel institucional, ya que colabora a la publicación de artículos que son atribuidos a las institución y funge como capacitación de alumnos en

escritura académica, la cual hasta el momento no se encuentra como una práctica institucionalizada en la universidad donde se llevó a cabo el estudio de caso. Sin embargo, como ya se apuntó, tres integrantes reportaron no generar el producto tangible derivado de su participación, lo cual crea una evidencia de que sería necesario dar un seguimiento más cercano al desempeño de cada uno.

Discusión y conclusiones

En el desarrollo de este estudio de caso se documentó la experiencia de los participantes en un grupo virtual de escritura académica apoyado en TIC, el cual fue integrado como una comunidad de práctica para conformar una red social de colaboración que permitiera a sus miembros desarrollar un artículo de investigación para publicación.

Para guiar este estudio se plantearon dos preguntas, la primera de ellas (¿de qué manera un grupo virtual de escritura académica apoyado en las TIC puede contribuir al desarrollo de la escritura académica de alumnos de posgrado en educación del curso Tesis 3 para la publicación de un artículo académico de investigación?) se puede responder a través de la evidencia aportada por los resultados de acuerdo con los cuatro niveles de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006).

En el nivel 1, reacción, se identificaron las percepciones de los integrantes del Grupo sobre la satisfacción con su participación y si la identificaron como una actividad valiosa, al contar con la colaboración de pares y expertos en el tema de escritura académica. Señalaron una plena satisfacción con el GVEA y que no encontraron algo que les disgustara. Sin embargo, también fue posible ver que indicaron ciertas áreas de posible mejora, como las fechas para realizar las actividades y que el desempeño desigual de algunos integrantes en los grupos de trabajo. Esta retroalimentación sirve para tomarse en cuenta en otras comunidades que planeen seguir una práctica similar, considerando el tiempo ideal para realizarlo y el énfasis en la participación equitativa de todos sus miembros.

En el nivel 2, sobre aprendizaje, se identificaron los resultados de las habilidades, conocimientos y actitudes que cambiaron como resultado de la participación en el GVEA, coinciden con aquellos señalados en la literatura respecto de los grupos de escritura presenciales, entre otros: fortalecer el compromiso de los participantes, alcanzar un mejor entendimiento del proceso de escritura, realizar actividades de revisión y crítica y generar confianza en

el escritor (Colombo y Carlino, 2015), a lo cual es posible añadir que la inclusión de TIC en un grupo de escritura también contribuye al conocimiento de dichas herramientas y nuevas aplicaciones de uso y a enfrentar el reto tecnológico que implica participar en una comunidad virtual.

En el nivel 3, relacionado con el comportamiento, los participantes evidenciaron emplear las habilidades, conocimientos o actitudes adquiridos en la comunidad y reportaron un incremento en la puntuación de los artículos finales desarrollados en el GVEA. Esto se puede considerar como un beneficio directo de su participación, donde los temas de la escritura académica y la publicación en revistas se abordaron de manera explícita en las sesiones grupales, y el trabajo y las actividades realizadas en la comunidad apoyaron el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes de posgrado y promovieron un crecimiento potenciado por medio de la interacción de pares (Lave y Wenger, 1991).

Finalmente, en el nivel 4 se identificó de qué manera la participación en el GVEA dio valor a los integrantes del Grupo, ya que les permitió desarrollar habilidades y conocer y realizar el proceso de publicación de un artículo. Por otra parte, la comunidad de práctica también da valor a la institución donde se encuentra inserta, puesto que permite incrementar el número de artículos publicados y contribuir a la capacitación de alumnos en escritura académica. Cabe señalar que aunque se reportaron casos en los que los participantes no alcanzaron un resultado tangible, estos se pueden estudiar a mayor profundidad para identificar la manera en que se dará un seguimiento más cercano a los integrantes de comunidades subsecuentes.

Respecto de la segunda pregunta que guió este trabajo (¿qué herramientas TIC pueden apoyar efectivamente el desarrollo de un grupo virtual de escritura académica?), los resultados muestran que un grupo de escritura académica apoyado en TIC puede incluir: una *plataforma educativa* para comunicación sincrónica y compartir documentos entre la comunidad, ya sea gratuita o de paga, aunque esta última puede brindar mayores opciones a los usuarios; adicionalmente, es recomendable incluir una *herramienta para comunicación sincrónica* que permita realizar y grabar videoconferencias entre los miembros del grupo; por último, también se sugiere contar con un *espacio de almacenamiento* para todos los materiales derivados de la participación en el grupo de escritura académica, y que estos puedan ser consultados fácilmente por todos sus integrantes. La configuración

en este caso estuvo fundamentada en lo que señalan Wenger, White y Smith (2009) sobre el uso de las TIC en una comunidad de práctica y las experiencias documentadas en la literatura sobre los grupos de escritura (Colombo, 2013; Gere, 1987; Sonnad, Goldsack y McGowan, 2011). De acuerdo con la evaluación que se realizó de la plataforma Moodle del GVEA las herramientas utilizadas fueron acordes para los fines de enseñanza y aprendizaje propuestos. Sin embargo, es de esperarse que en las siguientes ocasiones se sigan explorando otras TIC, por ejemplo, para la edición de textos, la construcción de bases de datos o wikis para la comunidad o para agilizar la comunicación aprovechando herramientas como los teléfonos inteligentes.

Con este grupo virtual de escritura académica se buscó la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la escritura académica y la publicación en revistas indizadas. En cuanto al aprendizaje, el participante alcanza un nivel de aplicación del conocimiento para generar un artículo académico, es decir que el conocimiento se aplica significativamente para realizar tareas específicas. Por otro lado, también es posible esperar que en un futuro el participante sea capaz de aplicar el conocimiento adquirido en otros momentos de su vida académica y profesional, tal como lo manifestó el grupo de este estudio. El proceso de enseñanza también se modificó, en tanto que la escritura académica no se enseña explícitamente en los cursos de tesis de la institución; por lo tanto, se ofrece el diseño de una estrategia de enseñanza innovadora dentro del marco de la temática y de las materias que serían posibles de aplicar en educación superior.

Un grupo virtual de escritura académica se podría realizar en otros cursos, en distintas disciplinas y niveles de educación superior, donde se requiera elaborar un escrito académico, como reportes de investigación o tesis. Asimismo, la participación en un grupo de esta naturaleza puede ser benéfica para los profesores-investigadores, quienes tienen el compromiso de publicar en revistas indizadas, como una contribución que permitiría elevar la visibilidad y el posicionamiento de la institución. Cabe señalar que uno de los componentes en un grupo de escritura, virtual o presencial, es que los participantes se comprometan a mantener activa la comunidad y a contribuir en ella para el desarrollo de habilidades propias y de los demás integrantes del grupo (Gere, 1987), por lo que es importante contar con la participación de alguien con experiencia en la publicación de artículos científicos en revistas indizadas y todos los integrantes pueden aportar su

conocimiento de las TIC para contribuir a su desarrollo. Este diseño de un grupo virtual de escritura académica se basa en la flexibilidad, proporciona una experiencia retadora de alto interés e interacción que puede ser promovida por docentes innovadores, con vanguardia en su disciplina y con apoyo en el uso de la tecnología.

Este estudio de caso, donde se ha conformado un grupo virtual de escritura académica apoyado en TIC con actividades que promueven el trabajo colaborativo y la retroalimentación de escritos académicos entre dos o más personas, los participantes construyeron una comunidad de práctica para promover el desarrollo y la mejora de la escritura académica. Al posicionar a los miembros del grupo en un entorno donde comparte su escrito con sus pares, se le da la posibilidad de enriquecer sus procesos de escritura con los de otros participantes, fortaleciendo sus propias habilidades tanto de redacción como de análisis crítico. Adicionalmente, a través del GVEA se promueve el uso de TIC que serán útiles para la eficiencia y efectividad en la vida profesional, competencias que el siglo XXI demanda a las nuevas generaciones.

Anexos

ANEXO 1

Cuestionario

Estimado participante:

Agradecemos tu apoyo para contestar este cuestionario electrónico. El tiempo estimado para completar este cuestionario es de solo 10 minutos.

Tu participación es muy valiosa, por lo que me pongo a tu total disposición para atender cualquier duda. Saludos cordiales.

SOBRE EL GRUPO VIRTUAL DE ESCRITURA ACADÉMICA

Contesta las siguientes preguntas, tomando en cuenta las actividades realizadas en el Grupo Virtual de Escritura Académica.

*1. ¿Estás satisfecho con el Grupo Virtual de Escritura Académica?

*2. ¿Qué te gustó sobre esta comunidad?

(CONTINÚA)

ANEXO 1 / CONTINUACIÓN

*3. ¿Qué te disgustó sobre esta comunidad?

*4. ¿Qué habilidades han cambiado como resultado de tu participación?

*5. ¿Qué conocimientos han cambiado como resultado de tu participación?

*6. ¿Qué actitudes han cambiado como resultado de tu participación?

*7. ¿Puedes describir cómo se podrá incorporar lo que ha aprendido en tu trabajo/cursos?

*8. Selecciona la respuesta que mejor describa tu opinión sobre la plataforma Moodle del Grupo Virtual de Escritura Académica:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los foros brindan una ayuda adecuada para resolver dudas o preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se integra una variedad de recursos multimedia (videos, audio, imágenes, animaciones y textos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El uso de la plataforma tecnológica es confiable pues no presenta fallas técnicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La navegación en las páginas es estructurada y sencilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es rápida la navegación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se ofrecen medios de comunicación entre los participantes (foros, comunicados, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*9. ¿Algún otro comentario que desees compartir con el equipo de investigación del GVEA?

Muchas gracias por contestar este cuestionario y por tu participación en el Grupo Virtual de Escritura Académica.

ANEXO 2

Rúbrica de observación

Sección	Indicador	0%	25%	50%	75%	100%
A) Título	1) Describe los contenidos del artículo en la menor cantidad de palabras posible					
	2) Es específico, sin ser demasiado largo o corto					
B) Autores	3) 1. Alumno, 2. Profesor tutor, 3. Profesor titular					
C) Resumen	4) Provee información breve de cada una de las secciones principales del artículo: Introducción, Metodología, Resultados y Discusión					
	5) No excede las 250 palabras (o se ajusta a las normas de extensión mínima y máxima de la revista)					
D) Introducción	6) Declara de manera explícita la perspectiva general del capítulo, así como el problema de investigación.					
	7) Incluye revisión de la literatura pertinente para guiar al lector en la lectura del documento					
	8) Incluye información general sobre el método de investigación					
	9) Señala brevemente los resultados y conclusiones principales					
E) Método	10) Describe el diseño de la investigación de manera detallada					
	11) Incluye información sobre el contexto de estudio					
	12) Explica el proceso de selección de participantes					
	13) Describe los instrumentos de manera detallada, incluyendo sus fundamentos teóricos y su validación					
F) Resultados	14) Se introduce la sección, presentando brevemente información general sobre la metodología del estudio para situar al lector, sin repetir textualmente la información de la sección Método					
	15) Presenta de manera sistemática los nuevos conocimientos o datos representativos derivados de la investigación					
	16) Se mantiene coherencia con el objetivo y el diseño de la investigación planteados					
	17) Se explican de manera clara y sencilla					
G) Discusión y conclusión	18) Presenta los principios, relaciones y generalizaciones de los resultados					
	19) Incluye información relevante sobre excepciones, ausencia de correlaciones o puntos pendientes de los resultados					
	20) Compara los resultados y su interpretación con los postulados teóricos					
	21) Presenta las conclusiones de manera clara, con evidencia para cada conclusión					
	22) Discute las implicaciones teóricas y prácticas del estudio					

(CONTINÚA)

Sección	Indicador	0%	25%	50%	75%	100%
H) Referencias	23) Incluye todas las referencias citadas en el artículo					
	24) En el listado no hay referencias que no se citaron en el artículo					
	25) Se aplica correctamente el estilo de publicación solicitado por la revista					
I) Aspectos formales	26) La redacción se encuentra congruentemente articulada					
	27) El documento no presenta pasajes ambiguos					
	28) No hay errores ortográficos en el documento					
J) Revista	29) Selección de revista de acuerdo con la temática del artículo					
	30) El documento atiende los criterios de presentación de la revista: Extensión del artículo Estructura del texto Formato de encabezados y texto Estilo de referencias					

Referencias

- Belcher, Wendy Laura (2010). *Cómo escribir un artículo en 12 semanas*, Ciudad de México: Flasco.
- Carrasco, Alma C. y Kent Serna, Rollin L. (2011). “Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, octubre-diciembre, pp. 1227-1251.
- Castelló, Monserrat; González García, Dolores e Iñesta Codina, Ana (2010). “La regulación de la escritura académica en el doctorado: impacto de la revisión colaborativa en los textos”, *Revista Española de Pedagogía*, vol. 68, núm. 247, pp. 521-537.
- Cennamo, Katherine y Kalk, Debby (2005). *Real world instructional design*, Toronto: Thomson Learning.
- Colombo, Laura (2013). “Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado”, *Revista Aula Universitaria*, núm. 15, pp. 61-68.
- Colombo, Laura y Carlino, Paula (2015). “Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones”, *Lenguaje*, vol. 43, núm. 1, pp. 13-34.
- Dankoski, Mary E.; Palmer, Megan M.; Banks, Julianna; Brutkiewicz, Randy R.; Walvoord, Emily; Hoffmann-Longtin, Krista; Bogdewic, Stephen P.; Gopen, George D. (2012). “Academic writing: Supporting faculty in a critical competency for success”, *The Journal of Faculty Development*, vol. 26, núm. 2, pp. 47-54.
- Day, Robert A. (2006). *How to write & publish a scientific paper*, Westport: Greenwood Press.
- Ferguson, Therese (2009). “The write skills and more: a thesis writing group for doctoral students”, *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 33, núm. 2, pp. 285-297.
- Flyvbjerg, Bent (2011). “Case study”, en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, Thousand Oaks: Sage, pp. 301-316.
- Gere, Anne Ruggles (1987). *Writing groups: History, theory, and implications*, Carbondale, EUA: Southern Illinois University.

- Gómez-Zermeño, Marcela Georgina; Márquez, Saraí y Rodríguez, José Aantonio (2014). "Investigación diagnóstica 'Curso híbrido: investigación científica y tecnológica'", *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, vol. 5, núm. 9, pp. 66-79. Recuperado de: <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/230/86>
- Kirkpatrick, Donald L. y Kirkpatrick, James D. (2006). *Evaluating Training Programs. The Four Levels*, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Nueva York: Cambridge University Press.
- Lee, Alison y Kamler, Barbaar (2008). "Bringing pedagogy to doctoral publishing", *Teaching in Higher Education*, vol. 13, núm. 5, pp. 511-523.
- Lonka, Kirsti (2003). "Helping doctoral students to finish their theses", en L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker, G. Ruhmann, P. Stray Jørgensen, (eds.), *Teaching academic writing across Europe*, Dordrecht: Kluwer University Press, pp. 113-131.
- Márquez, Saraí (2010). *Diagnóstico de las habilidades de Redacción Académica de estudiantes de nivel posgrado*, tesis de maestría, Monterrey: Escuela de Graduados en Educación-Universidad TecVirtual (inédita).
- Prior, Paul (1998). *A sociohistorical account of literate activity in the academy*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Sonnad, Seema; Goldsack, Jennifer y McGowan, Karin (2011). "A writing group for female assistant professors", *Journal of the National Medical Association*, vol. 103, núms. 9 y 10, pp. 811-815.
- Stake, Robert E. (2005). "Qualitative case studies", en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, pp. 443-466.
- Thomas, P. L. (2005). *Teaching writing*, Nueva York: Peter Lang.
- Unesco (2001). *National strategies for e-learning in post-secondary education and training*, París: Unesco. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0012/001262/126230e.pdf (consultado 30 de septiembre de 2016).
- Wenger, Etienne (2006). *Communities of practice, a brief introduction*. Disponible en: www.ewenger.com/theory/index.htm (consultado 30 de septiembre de 2016). OJO, por favor incluir los datos de edición y revisar el enlace, pues no conduce al documento
- Wenger, Etienne (2010). "Communities of practice and social learning systems: The career of a concept", en C. Blackmore (ed.), *Social learning systems and communities of practice*, Berlín: Springer Verlag-Open University, pp. 179-198.
- Wenger, E.; White, Nancy y Smith, John D. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*, Portland: CPsquare.
- Yin, Robert K. (2008). *Case Study Research. Design and Methods*, Thousand Oaks, California, EUA: Sage.

Artículo recibido: 14 de octubre de 2016

Dictaminado: 21 de junio de 2017

Segunda versión: 29 de agosto de 2017

Tercera versión: 5 de septiembre de 2017

Aceptado: 7 de septiembre de 2017