

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Escritura de posgrado y aprendizaje situado.

Colombo, Laura.

Cita:

Colombo, Laura (2012). *Escritura de posgrado y aprendizaje situado*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/431>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/1R2>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

ESCRITURA DE POSGRADO Y APRENDIZAJE

SITUADO

Colombo, Laura

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires

Resumen

La escritura juega un rol fundamental en los estudios de posgrado no solo porque puede determinar su finalización sino también por su relación intrínseca con la adquisición y elaboración de conocimientos disciplinares. Este trabajo conceptualiza el proceso de adquisición de la escritura académica en estudios de posgrado. Partimos de la teoría de aprendizaje situado que establece que se aprende mediante la participación progresiva en comunidades de práctica. Así, los estudiantes que participan de forma periférica legítima en sus comunidades disciplinares adquieren prácticas de escritura y desarrollan su identidad académica a la vez que modifican tales comunidades. A fin de propiciar un diálogo teórico, se presentan tres niveles de análisis (micro, meso y macro) de las comunidades disciplinares de práctica. Creemos que las conexiones entre estos niveles ponen de manifiesto las relaciones entre estructura social y trayectoria individual así como también revelan dinámicas de poder y modos legitimados de comunicación escrita que influyen el proceso de adquisición de la escritura a nivel de posgrado. Esta visión supera una concepción del aprendizaje de la escritura como un mero proceso de socialización en el que los estudiantes internalizan normas y estándares de manera pasiva y sin cuestionarlos.

Palabras Clave

escritura posgrado teorías socioculturales

Abstract

GRADUATE LEVEL WRITING AND SITUATED LEARNING

Writing plays a key role in graduate studies not only because it can determine graduation but also because of its link with the acquisition and elaboration of disciplinary knowledge. This work discusses the acquisition process of academic writing in postgraduate studies. It departs from the situated learning framework which proposes that people learn by gradually participating in communities of practice. Graduate students acquire writing practices through legitimate peripheral participating in their disciplinary communities, developing their identity as writers and transforming the communities. Three levels of analysis of disciplinary communities of practices (micro, meso, and macro) are presented to encourage a theoretical dialogue. It is claimed that acknowledging the connections between these levels not only highlight the relationship between social structure and individual trajectories in the writing acquisition process at the graduate level but also reveal power dynamics and legitimated modes of written communication that influence the acquisition process of writing practices in graduate school. This perspective, then, goes beyond a conceptualization of academic writing acquisition as a mere

socialization process where students internalize norms and standards in a passive way without questioning or transforming them.

Key Words

graduate writing sociocultural theories

Introducción

En los estudios de posgrado la escritura cobra importancia ya que la mayoría de los programas culminan con la elaboración de una tesis o un trabajo escrito así como también por su relación intrínseca con la adquisición y elaboración de conocimientos disciplinares (Carlino, 2005). Este trabajo parte de la teoría del aprendizaje situado para propiciar un diálogo teórico sobre el proceso de adquisición de la escritura académica en los programas de posgrado. Se presentan primero algunos conceptos claves de la teoría. Luego, se proponen diferentes niveles de análisis de las comunidades disciplinares de práctica en las que gradualmente participan los estudiantes, influyendo el proceso de adquisición de las prácticas letradas. Finalmente, se propone indagar las relaciones entre los diferentes niveles de análisis ya que estas puede develar dinámicas de poder y modos legitimados de comunicación escrita que influyen no sólo las trayectorias individuales de los estudiantes sino las comunidades disciplinares en sí.

La teoría del aprendizaje situado

Lave y Wenger proponen que el aprendizaje es una actividad inserta en procesos de participación de la vida social, alineándose con teorías del pensamiento y la práctica situadas cultural y contextualmente (Engeström y Miettinen, 1999, p. 11). Según Lave y Wenger (1991), existe una relación indisoluble entre individuo y mundo, por lo que hay un interjuego mutuo entre cognición y contexto. Así, los autores proponen como objeto de análisis no la persona que aprende, sino el aprendizaje conceptualizado como participación social.

Dos conceptos fundamentales en la propuesta de aprendizaje situado son la participación periférica legítima (PPL) y la comunidad de práctica (CP). La PPL describe el proceso por el que los novatos en una CP aprenden y gradualmente se transforman en sus miembros realizando tareas periféricas y productivas que contribuyen al objetivo común de la CP, lo cual ayuda a desarrollar la identidad del novato o aprendiz. Así, de manera paulatina los novatos participan en actividades sociales reales, explorando diferentes puntos de vista, involucrándose en acciones y relaciones sociales. Por lo tanto, no son meros observadores sino que son parte de un sistema recíproco en el cual son definidos y definen las relaciones sociales en las que participan. En este sentido, aprender significa volverse una persona

diferente ya que implica una membresía en desarrollo. El aspecto progresivo y social del aprendizaje mediante PPL se relaciona con que la CP nunca es estática ya que tanto los participantes como la misma CP se encuentran en constante cambio.

A pesar de que el concepto de CP es central en su teoría de aprendizaje, Lave y Wenger (1991) reconocen solo haber ofrecido una definición intuitiva del mismo: “un conjunto de relaciones que se dan entre personas, actividades y mundo en un tiempo y a veces en relación tangencial y superpuesta con otras comunidades de práctica” (Lave y Wenger, 1991, p. 98). Wenger (1998) enmienda esta limitación proponiendo tres dimensiones para que una CP exista: compromiso mutuo, empresa conjunta y un repertorio compartido. El compromiso mutuo implica que la gente que pertenece a la CP negocia significados en sus interacciones, compartiendo un lenguaje en común (por ej., vocabulario específico disciplinar) y ajustando las maneras de interactuar con los demás. Esto implica considerar que las CPs (comunidades de práctica) están en constante cambio y no son redes estáticas de relaciones sociales. La segunda dimensión es la empresa conjunta. Lejos de expresar que todos los participantes creen lo mismo o acuerdan, la empresa conjunta es un proceso colectivo de negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo y crea en los participantes relaciones de responsabilidad mutua. La tercera dimensión es un repertorio compartido de rutinas, formas de actuar, significados y recursos lingüísticos acumulados históricamente por la comunidad y que se han incorporado en las prácticas. Es decir, según Wenger (1998) cualquier grupo de personas puede constituir una CP si estas dimensiones están presentes.

Los trabajos de Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998) han recibido críticas en cuanto a la variedad de acepciones del término CP (Cf. Hodkinson y Hodkinson, 2004), a la arbitrariedad con la que han sido aplicado en investigaciones (por ej., Fuller, 2007), y al inherente énfasis en lo armonioso que el uso de la palabra “comunidad” evoca. Sin embargo, también se ha reconocido una fortaleza en esta falta de definición exacta o limitada ya que lo central de la teoría del aprendizaje situado no es determinar a qué CP un individuo pertenece, sino proponer que es a través de la participación que ocurre el aprendizaje (Hodkinson y Hodkinson, 2004). Asimismo, se ha argumentado que las personas nunca participan de manera aislada en una sola CP, sino que lo hacen en múltiples, las cuales pueden estar “anidadas” (Hughes, Jewson, y Unwin, 2007), ser parte de una “constelación” (Brannan, 2007), y hasta encontrarse en oposición o contradicción. De hecho, los individuos pueden atravesar una sucesión de formas de participación en una o varias CPs, formando lo que Wenger (1998) ha denominado trayectoria.

El valor del concepto de trayectoria reside en explicar la relación entre aprendizaje, desarrollo de la personalidad y participación social. Como se mencionó anteriormente, la PPL permite a los novatos aprender mientras se mueven hacia una participación plena, la cual se logra al involucrarse en la práctica en forma madura (Lave y Wenger, 1991) tal como lo hacen los maestros o veteranos en una CP. El concepto de trayectoria, al plantear que la PPL puede tomar diferentes direcciones, permite explicar cómo también la identidad de aquellos que no logran participación plena es transformada y a su vez transforma la CP. Este término otorga flexibilidad y dinamismo a la relación entre participación social y desarrollo de la identidad ya que remite a un interjuego siempre cambiante entre estructura social, relaciones sociales y agenciamiento individual. Esto, a su vez,

borra lo “armonioso” del término comunidad ya que contradicciones y antagonismos pasan a ser parte del modus operandi de las CPs si se tienen en cuenta las diferentes trayectorias que los participantes pueden forjar.

El esparcimiento y uso del concepto de CP también ha llevado a la elaboración de varios niveles conceptuales interdependientes (Fuller, 2007; Hodkinson y Hodkinson, 2004; Hughes, 2007; Unwin et al., 2007). Por ejemplo, Hodkinson y Hodkinson (2004) proponen tres niveles para analizar las CPs. El macro-nivel de análisis que proponen se basa en una definición amplia, para la cual usan el término “campo” a la manera de Bourdieu (1993): espacios sociales semiautónomos y estructurados. El meso-nivel de análisis se corresponde con la definición acotada de CP ofrecida por Wenger (1998). A su vez, agregan un último nivel de análisis: el individual, donde se acentúan las trayectorias de los participantes. De manera similar, Fuller (2007) así como también Unwin y colegas (2007) proponen diferenciar tres niveles al aplicar el concepto de CP al análisis del aprendizaje en lugares de trabajo: micro, meso y macro. A continuación presentamos cómo la propuesta Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998) así como los niveles de análisis pueden emplearse para explicar la adquisición de prácticas letradas por parte de los estudiantes de posgrado.

La escritura en el posgrado y las comunidades disciplinares de práctica

Si vemos a la escritura como una práctica social en sí, inseparable de los contextos sociales y culturales en la que se desarrolla (Barton & Hamilton, 1998), debemos repensar las prácticas textuales en el posgrado en relación con los diferentes campos disciplinares. Así, las CPs en las cuales los estudiantes de posgrado comienzan a participar gradualmente están definidas por las diferentes disciplinas en las que se centran. Por lo tanto, podemos llamarlas comunidades disciplinares de práctica (CDdP) (Colombo, 2011). La PPL en las CDdPs se relaciona con lo que Casanave (2002) llama “enculturación disciplinar” definida como el proceso mediante el cual miembros novatos de una disciplina aprenden a involucrarse en prácticas discursivas. En este proceso las relaciones con los textos y las personas que los producen se vuelven fundamentales ya que es mediante la lectura y producción de escritos que los estudiantes comienzan a participar en las conversaciones disciplinares. Así, al lidiar con las demandas de escritura de los seminarios que deben cursarse para acreditar sus posgrados y echar mano de diferentes recursos, los estudiantes de posgrado mediante su PPL aprenden no solo a escribir textos académicos, sino textos académicos en sus CDdPs.

Los estudiantes de posgrado no solo comienzan a participar en el micro nivel en sus CDdPs al escribir para sus seminarios, sino que también se involucran en un nivel macro al interactuar con artículos de personalidades reconocidas en su campo y al meso nivel (mercado de publicaciones y conferencias disciplinares locales) cuando leen o comienzan a presentar ponencias en congresos y publicar artículos en revistas especializadas locales. Es en este sentido que Prior (1998) ve a las disciplinas como “redes abiertas, forjadas a través de una actividad relacional que entrelaza historias personales, interpersonales, institucionales, y socioculturales” (p. 25) y no como territorios estáticos. Por lo tanto, caracterizar cada uno de estos niveles en cuanto a la escritura académica de posgrado puede ayudar a reconceptualizar estas prácticas disciplinares.

Micro, meso y macro niveles de las CDdP

Podemos definir de manera acotada las CDdPs al macro nivel como los mercados internacionales de publicaciones científicas orientados a comunicar el conocimiento producido en cada disciplina en un momento histórico dado. Por ejemplo, el campo disciplinar de la psicología tiene un mercado de publicación conformado por las principales revistas científicas a través de las cuales académicos/as e investigadores/as comunican sus hallazgos y se mantienen al tanto de los avances a nivel mundial.

A su vez, el meso nivel de una CDdP se relacionaría con los criterios planteados por Wenger (1998) para agrupar participantes (en este caso académicos, estudiantes, investigadores, profesionales, entre otros) y las redes sociales que existen en torno a las prácticas disciplinarias, con una empresa conjunta, un compromiso mutuo y un repertorio compartido. Debido a realidades geopolíticas relacionadas con el prestigio de las revistas científicas (Canagarajah, 1996) y principalmente publicadas en inglés, las diferencias entre CDdPs al macro y meso nivel son más notables en ciertos países no alineados con la corriente hegemónica en cada disciplina en un momento histórico determinado. Consecuentemente, aun considerando una determinada CDdP en el macro nivel como una trama que une científicos a nivel internacional, se debe tener en cuenta que la misma no está constituida por la mera sumatoria de CDdPs al meso nivel. Lo que resulta distintivo o único de una CDdP en el macro nivel (por ej., la preponderancia del inglés), entonces, puede no serlo para las diferentes y relativamente autónomas CDdPs en el meso nivel.

Finalmente, las CDdPs en el micro nivel pueden ser definidas siguiendo el concepto de trayectoria propuesto por Wenger (1998) y tomando como unidad de análisis no el individuo sino la “persona-en-el-mundo” (Lave y Wenger, 1991, p. 52). Por lo tanto, las interacciones que se dan en el meso y macro nivel se corporeizan en las prácticas que rodean la escritura académica en el micro nivel.

Consideraciones finales

Las conexiones entre estos diferentes niveles de análisis ponen de manifiesto las relaciones entre estructura social y trayectoria individual en el proceso de adquisición de la escritura académica a nivel de posgrado. Hoy en día la actividad científica se comunica principalmente por escrito (Ventola y Mauranen, 1996), por lo que la escritura disciplinar forma parte del repertorio compartido de cada CDdP. Asimismo, los actuales modos legitimados de producción de la ciencia establecen las publicaciones como requisito para que un investigador sea reconocido como tal (Buta y Sued, 2005), mostrando participación plena en su CDdP a la vez que contribuyendo a la reproducción de ésta última.

A nivel macro, la forma en la cual se comunican los resultados de las investigaciones en las CDdPs establece el artículo científico como el género principal (Swales, 1990) y el inglés estándar académico escrito (IEAE)[i] como la lengua “legítima” a ser usada en las ciencias (Canagarajah, 1996, 2002; Cmejrková, 1996; Colombo, 2012; Curry y Lillis, 2004; Hyland, 2006; Martín Martín, 2003; Mauranen, 1996; Ortiz, 2009; Pennycook, 2001; Reichelt, 2001; Swales y Feak, 2003). En consecuencia, existe una arbitrariedad cultural[ii] que se impone porque solo aquellos que manejan el género de artículo científico y el IEAE tienen la oportunidad de publicar a nivel internacional.

Según Lave y Wenger (1991) el conocimiento y las habilidades no son una entidad estable, un bien que puede ser intercambiado, transmitido y poseído por individuos. Por el contrario, su enfoque propone una combinación de las perspectivas estructuralista y la de agenciamiento (Hodkinson y Hodkinson, 2004, p. 3). Si tenemos en cuenta ambas perspectivas, necesitamos reconocer que, por un lado, existe una reproducción estructural de las desigualdades en las CDdPs en el macro nivel -resultando así el IEAE como el lenguaje de la ciencia-; y por el otro, es el uso del IEAE lo que permite el intercambio y la cada vez más frecuente participación de académicos de todo el mundo para quienes el inglés no es su primer lengua.

Es en este entramado de relaciones entre los diferentes niveles de las CDdPs que los estudiantes de posgrado aprenden a escribir mediante su PPL, produciendo diferentes trayectorias. Por ejemplo, algunos estudiantes podrían saber cómo participar en su CDdP y producir textos aceptables, por ejemplo, para participar en congresos locales pero no para hacerlo a nivel internacional o macro. Esto es, tendrían participación plena en las conversaciones disciplinares de sus CDdPs en su propia lengua y cubriendo las expectativas de su audiencia en cuanto a contenido, género, y convenciones de estilo. Sin embargo, al participar a nivel macro y tener que producir estos textos en una lengua o entorno diferente, quizás fallen a la hora de satisfacer las exigencias de los comités académicos y editoriales. En términos del aprendizaje situado: los estudiantes estarían cercanos a ser maestros o expertos en sus CDdPs locales, pero aún serían iniciados o novatos al tener que producir textos en otra lengua o entorno.

En resumen, la teoría del aprendizaje situado propone que los estudiantes de posgrado progresivamente desarrollan sus identidades como escritores académicos mediante un proceso de participación en la vida social que no está exento de arbitrariedades y juegos de poder. Las prácticas sociales en las cuales los estudiantes se involucran al escribir para sus seminarios de posgrado son influenciadas por las particularidades de cada CDdPs a nivel macro, meso, y micro. Las trayectorias que estos estudiantes toman forman parte de y ayudan a desarrollar sus identidades como escritores así como también transforman a las CDPs. Este proceso a su vez, está atravesado en mayor o menor grado por cuestiones geopolíticas relacionadas con hegemonías y relaciones de poder.

El valor analítico de considerar las CDdPs a nivel macro, meso y micro no yace en ofrecer categorizaciones absolutas o definiciones estables de lo que constituye o no una CDdP, sino en permitir ver las conexiones entre los diferentes niveles de las mismas. Estas conexiones son lo que ponen de manifiesto el interjuego en las prácticas de escritura académica entre estructuras sociales y trayectorias individuales en las distintas CDdPs, prácticas en las cuales tanto expertos como novatos se ven involucrados. Por consiguiente, la forma en la que se conceptualizan las prácticas de escritura en el marco del aprendizaje situado va más allá de un mero proceso de socialización donde los estudiantes “absorben” o internalizan las normas y estándares de sus CDdPs y las aplican en su escritura.

Aprender a escribir en el marco del aprendizaje situado es conceptualizado como un proceso de negociación en el cual no solo las identidades de los estudiantes son transformadas, sino también las CDdPs en las cuales ellos participan de manera legítima y periférica. En este proceso de negociación, las relaciones sociales se vuelven un factor fundamental ya que interactuando con profesores[iiii] y pares los estudiantes aprenden y pueden lograr acceso a recursos

e información (Coleman, 1988) que ayuden a comprender las formas en las que la escritura se lleva adelante en los diferentes niveles de sus CDdPs. Las relaciones sociales en las prácticas de escritura, entonces, se vuelven fundamentales para democratizar la alfabetización académica de los estudiantes de posgrado, facilitando su acceso a recursos que pueden ayudarles a satisfacer de manera eficiente las demandas de escritura de sus seminarios y también influenciar sus CDdPs.

[i] En Colombo (2012) se desarrolla con más detalle el uso del inglés estándar académico escrito en la ciencia.

[ii] Según Bourdieu (1991) una arbitrariedad cultural consiste en una definición del mundo social conveniente para la clase dominante o una clase específica en la sociedad.

[iii] Dysthe (2002) resalta el rol fundamental que juegan los profesores y directores de tesis en estas negociaciones ya que actúan como mediadores de las culturas textuales académicas.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trad.). Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. Cambridge: Polity.
- Brannan, M. (2007). Sexuality, gender and legitimate peripheral participation: An ethnographic study of a call centre. En J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: Critical perspectives* (pp. 120-130). New York: Routledge.
- Buta, J., & Sued, G. (2005). *Publicaciones científicas en internet: Relaciones entre lo local y lo global*. Ponencia presentada en el Simposio de la Sociedad Argentina de Informática e Investigación.
- Canagarajah, A. S. (1996). "Nondiscursive" requirements in academic publishing, material resources of periphery scholars, and the politics of knowledge production. *Written Communication*, 13(4), 435-472.
- Canagarajah, A. S. (2002). *A geopolitics of academic writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Casanave, C. P. (2002). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cmejrková, S. (1996). Academic writing in Czech and English. En E. Ventola & A. Mauranen (Eds.), *Academic writing: Intercultural and textual issues* (pp. 137-152). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Colombo, L. (2011). *Writing resources used by graduate international students and their effect on academic satisfaction*. Tesis doctoral no publicada, University of Maryland Baltimore County, Baltimore, Estados Unidos.
- Colombo, L. (2012). Standard written academic English: A critical appraisal. *Working Papers in Literacy, Culture, and Language Education* 1, 125-141.
- Curry, M. J., & Lillis, T. (2004). Multilingual scholars and the imperative to publish in English: Negotiating interests, demands, and rewards. *TESOL Quarterly*, 38(4), 663-688.
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures: An interview study with advisors and Master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*, 19(4), 493-544.
- Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. En Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki-Gitai (Eds.), *Perspectives on activity theory*. New York: Cambridge University Press.
- Fuller, A. (2007). Critiquing theories of learning and communities of practice. En J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: Critical perspectives* (pp. 17-29). New York: Routledge.
- Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2004). A constructive critique of communities of practice: Moving beyond Lave and Wenger. Ponencia presentada en OVAL Research Group, Sydney, Australia.
- Hughes, J. (2007). Lost in translation: Communities of practice. The journey from academic model to practitioner tool. En J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: Critical perspectives* (pp. 30-40). New York: Routledge.
- Hughes, J., Jewson, N., & Unwin, L. (2007). Communities of practice: A contested concept in flux (introduction). En J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: Critical perspectives* (pp. 1-16). New York: Routledge.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. New York: Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Martin Martín, P. (2003). A genre analysis of English and Spanish research paper abstracts in experimental social sciences. *English for Specific Purposes*, 22, 25-43.
- Mauranen, A. (1996). Discourse competence: Evidence from thematic development in native and non-native texts. En E. Ventola & A. Mauranen (Eds.), *Academic writing: Intercultural and textual issues* (pp. 195-230). Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales* (T. Arijón, Trans.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pennycook, A. (2001). English in the world/the world in English. En A. Burns & C. Coffin (Eds.), *Analysing English in a global context: A reader* (pp. 78-92). New York: Routledge.
- Prior, P. A. (1998). *Writing/disciplinary: A sociohistoric account of literate activity in the academy*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reichelt, M. (2001). A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches. *The Modern Language Journal*, 85(4), 578-598.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2003). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (3rd ed.). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Unwin, L., Felstead, A., Fuller, A., Lee, T., Butler, P., & Ashton, D. (2007). Worlds within worlds: The relationship between context and pedagogy in the workplace. En W. J. Nijhof & L. F. M. Nieuwenhuis (Eds.), *The learning potential of the workplace*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Ventola, E., & Mauranen, A. (Eds.). (1996). *Academic writing: Intercultural and textual issues*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.