

# PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X  
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA  
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar  
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Grupos de escritura virtual doctoral: una propuesta dialógica para el aprendizaje de las prácticas letradas. Artículo de María Paula Espeche y Laura Colombo. Praxis educativa, Vol. 28, N° 1 enero-abril 2024. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-13.  
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280117>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## Grupos de escritura virtual doctoral: una propuesta dialógica para el aprendizaje de las prácticas letradas

Doctoral virtual writing groups: a dialogical proposal for the learning of literacy practices

Grupos virtuais de escrita doutoral: uma proposta dialógica para a aprendizagem de práticas de letramento

---

### María Paula Espeche

Centro de Investigaciones Cuyo. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina  
[paulaespeche@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:paulaespeche@ffyl.uncu.edu.ar)  
ORCID 0000-0002-1393-8300

### Laura Colombo

Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires  
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina  
[laura.colombo@conicet.gov.ar](mailto:laura.colombo@conicet.gov.ar)  
ORCID 0000-0001-6026-4436

Recibido: 2023-11-08 | Revisado: 2023-12-17 | Aceptado: 2023-12-23

## Resumen

Desde una perspectiva sociocultural que considera el diálogo como un medio para la construcción del conocimiento, los grupos de escritura pueden facilitar el aprendizaje de prácticas letradas. Sin embargo, hay pocas investigaciones sobre los diálogos en estos grupos, especialmente en los dedicados a las tesis doctorales. Este estudio examina las interacciones en dos grupos virtuales de escritura doctoral, centrándose en los intercambios orales entre participantes para determinar si estos favorecieron la construcción de conocimiento relacionado con prácticas letradas. Encontramos que ambos grupos se centran principalmente en la revisión, sugiriendo que la tarea propuesta es relevante para ellos. Encontramos diferencias en cantidad, extensión y calidad de diálogos centrados en la construcción de conocimiento, posiblemente debido a experiencias previas de retroalimentación de los participantes, duración de las reuniones y los borradores, coordinación y la importancia dada a la retroalimentación oral. Estos hallazgos pueden orientar futuras iniciativas para apoyar prácticas letradas en posgrado.

**Palabras-clave:** círculos de escritura; dialogismo; posgrado; retroalimentación; escritura académica.

## Abstract

From a sociocultural perspective that regards dialogue as a means for knowledge construction, writing groups can facilitate the learning of literacy practices. However, there is limited research on dialogues within these groups, particularly those dedicated to doctoral theses. This study examines interactions in two virtual doctoral writing groups, focusing on oral exchanges among participants to determine if they favored the construction of knowledge related to literacy practices. We found that both groups primarily emphasize revision, suggesting the proposed task's relevance. Differences in the quantity, extent, and quality of dialogues centered on knowledge construction were identified, possibly due to participants' prior feedback experiences, meeting and draft durations, coordination, and the importance assigned to oral feedback. These findings may guide future initiatives to support literacy practices in postgraduate education.

**Key words:** writing circles; dialogism; postgraduate; feedback; academic writing.

## Resumo

A partir de uma perspectiva sociocultural que considera o diálogo como meio para a construção do conhecimento, os grupos de escrita podem facilitar a aprendizagem de práticas de letramento. No entanto, há poucas pesquisas sobre os diálogos nesses grupos, especialmente aqueles dedicados a teses de doutorado. Este estudo examina as interações em dois grupos virtuais de escrita doutoral, focando nas trocas orais entre os participantes para determinar se essas favoreceram a construção de conhecimento relacionado a práticas de letramento. Constatamos que ambos os grupos concentram-se principalmente na revisão, sugerindo que a tarefa proposta é relevante para eles. Identificamos diferenças na quantidade, extensão e qualidade dos diálogos centrados na construção de conhecimento, possivelmente devido a experiências prévias de feedback dos participantes, duração das reuniões e dos rascunhos, coordenação e a importância atribuída ao feedback oral. Essas descobertas podem orientar futuras iniciativas para apoiar práticas de letramento na pós-graduação.

**Palavras chave:** círculos de escrita; dialogismo; pós-graduação; retroalimentação; escrita acadêmica

## Introducción

Entendemos la escritura académica y su aprendizaje como una práctica socio-política y discursiva que no puede ser vista como una habilidad general, objetiva y transferible a diferentes ámbitos y culturas. Por el contrario, concebimos, desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje de las prácticas de escritura académica como un fenómeno situado histórica, cultural y políticamente en el cual las personas aprenden con otros a través de una participación progresiva en comunidades de práctica (Colombo, 2012; Lave & Wenger, 1991; Lokhtina, 2018; Rogoff, 1990). En este proceso, las interacciones con textos disciplinares y con otras personas se vuelven nodales (Colombo, 2016). Dentro de los diferentes tipos de interacción, el diálogo con otros <sup>1</sup> sobre los textos puede funcionar como facilitador del aprendizaje (Mercer & Littleton, 2007; Rojas-Drummond *et al.*, 2010), debido a que el habla permite corroborar los procesos de construcción y co-construcción de conocimientos. Coincidiendo con las nociones bajtinianas de dialogismo, si bien entendemos que el diálogo es una dimensión omnipresente del lenguaje, también comprendemos que debe ser un ideal a trabajar e incluir en propuestas diseñadas para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, ya que existen discursos autoritarios y persuasivos que buscan inclinarse hacia el monologismo (Lillis, 2003).

Así, desde una perspectiva dialógica de la enseñanza (Wegerif, 2013), partimos de la idea de que el conocimiento no solo se posee individualmente, sino que también se comparte entre los miembros de las comunidades, construyendo conocimientos y entendimientos de manera conjunta a través de su participación en eventos y prácticas que están configurados por factores culturales e históricos (Rojas-Drummond *et al.*, 2010). La escritura, como mencionamos *ut supra*, es un proceso sociocultural, con su aprendizaje teniendo lugar en contextos culturales específicos y entornos institucionales. Aprender a escribir implica adquirir competencia en el uso de estrategias comunicativas sofisticadas, donde la interacción entre expertos y principiantes es crucial. Habilitar un espacio dialógico implica la aparente paradoja de identificarse con la diferencia, ya que es la pluralidad de las voces lo que permite que el significado fluya y surjan nuevas ideas (Wegerif, 2010).

Alineados con las anteriores concepciones sobre la escritura y su aprendizaje, los grupos de escritura (GE) académica pueden resultar propicios para generar entornos favorables para la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas letradas asociadas con la investigación. En estos grupos, más de dos individuos se congregan de manera continua, mediante reuniones recurrentes, con el propósito de redactar, debatir o compartir sus escritos de acuerdo con objetivos previamente acordados (Aitchison & Guerin, 2014). Como dispositivos didácticos, se destacan por su enfoque en la actividad grupal, ya que buscan establecerse como entornos de organización horizontal que respalden las prácticas reales de escritura de los tesisistas (Colombo & Morán, 2023). Los GE de revisión “constan de escritores que se reúnen regularmente para compartir textos en proceso. En ellos, se intercambian borradores (por ej., de ponencias, artículos científicos, proyectos y capítulos de tesis) con el resto de los participantes, quienes actúan como lectores-prueba y ofrecen comentarios y críticas para mejorar los escritos” (Colombo, 2017, p. 157).

Entre los beneficios de participar de un GE de revisión, destacamos que ayudan a la mejora en el proceso de redacción, promueven la reflexión metacognitiva en y sobre el proceso de escritura, facilitan el desarrollo de prácticas letradas y ayudan a enfrentar los sentimientos de soledad y aislamiento inherentes en el proceso (Déri *et al.*, 2021; Haas *et al.*, 2020; Hastings *et al.*, 2022). Además, son una herramienta útil para avanzar en la elaboración de la tesis gracias al compromiso con pares (Aitchison, 2009; Aitchison & Guerin, 2014; Chakraborty *et al.*, 2021; Colombo, 2017). En cuanto a la modalidad de los encuentros, los grupos de escritura virtuales (GEV) podrían resultar ventajosos, ya que eliminan la necesidad de desplazamiento y favorecen la continuidad del dispositivo en el tiempo (Komperda *et al.*,

2010) gracias a su carácter ubicuo, sin límites geográficos y temporales que restrinjan la participación. La virtualidad, entonces, posibilitaría interacciones que de otro modo no se habrían producido, aspecto que es valorado positivamente por los participantes (Johnson & Lock, 2020).

A pesar de estos potenciales beneficios, existen pocas investigaciones que se centren en las interacciones orales entre participantes de GE (e.g., Gere, 1990) y menos aún en aquellos orientados a la escritura de la tesis doctoral que se ofrecen en modalidad virtual. El presente trabajo busca analizar los intercambios que se dieron dentro de dos GEV doctorales de revisión. Indagamos, a través de la tipología de charlas (Colombo, 2020) que se dan al interior de dos GEV, si la naturaleza de los diálogos que se dieron en estos encuentros resulta propicia para construir y co-construir conocimiento vinculado con las prácticas letradas en entornos académicos. Esperamos que nuestros hallazgos sirvan de base para futuras iniciativas centradas en el diálogo con y sobre textos académicos para el acompañamiento de las prácticas letradas a nivel de posgrado.

### **Metodología**

Este estudio analiza dos grupos de escritura virtuales formados por doctorandos de universidades estatales argentinas. El primero de los grupos de escritura virtuales (en adelante GEV1) fue coordinado por la segunda autora de este artículo, quien tenía más de una década de experiencia en investigación e implementación de GE. Estuvo conformado por tres estudiantes inscriptas en programas doctorales de Educación (2) y Lingüística (1) de tres universidades diferentes. Para la conformación del grupo, se invitó a quienes habían cursado un seminario virtual de doctorado sobre escritura académica (Álvarez & Difabio de Anglat, 2019), en el cual realizaron tareas de retroalimentación entre pares y de revisión de sus escritos. Las interesadas fueron contactadas por la coordinadora del GEV y, tras participar del taller virtual “Aprender a participar en los grupos de escritura: Comentar, no corregir” (ofrecido por la segunda autora), comenzaron a mantener encuentros asiduos desde febrero de 2020 hasta noviembre de 2021. Durante 2022 y 2023, las participantes continuaron reuniéndose, pero ya no en forma asidua, sino cuando una de ellas lo demandara.

El segundo de los GEV (en adelante, GEV2) fue coordinado por la primera autora de este artículo, quien por primera vez coordinaba este tipo de iniciativa y tenía una formación previa como especialista en Lingüística y correctora de estilo. Este grupo se conformó mediante una invitación en correo electrónico enviada a estudiantes de un doctorado en Educación. Los interesados fueron citados a un encuentro virtual donde recibieron el mismo taller que los participantes del GEV1. Este grupo estuvo conformado por un hombre y dos mujeres que, si bien pertenecían al mismo doctorado en Ciencias de la Educación, tanto el estado de avance de su tesis como sus áreas de interés dentro de dicha disciplina diferían. El GEV2 sostuvo 4 encuentros de revisión y una reunión de cierre entre agosto de 2021 a enero de 2022.

Los encuentros de ambos GEV se realizaron a través de videollamadas cada dos o tres semanas. Previo a ellos, uno de los participantes enviaba vía correo electrónico un borrador de alguna sección de su tesis (autor) y los demás miembros del grupo debían leerlo y brindar sugerencias y comentarios escritos (revisores). En cada sesión sincrónica, los roles de autor y revisores fueron rotando. En estas sesiones, los participantes dialogaban sobre el texto y la retroalimentación escrita, con los revisores expandiendo sus comentarios y/o el autor resolviendo dudas o inquietudes acerca de los mismos. Queremos destacar que, dentro de la logística *in situ* de los encuentros, la dinámica en cada GEV fue distinta. En el GEV1, quien lideraba la sesión, que en general era la autora del texto revisado, mostraba capturas de pantalla de los comentarios sobre los cuales quería una mayor profundización. En el GEV2, en cambio, quien dirigía el encuentro, que también generalmente era el autor del borrador a

revisar, proyectaba el documento y se iba desplazando comentario por comentario por el documento. Con el consentimiento informado de los participantes, todas las sesiones excepto una en cada grupo (debido a problemas técnicos) fueron grabadas tanto por audio como por video y luego transcritas *verbatim*.

En este trabajo presentamos los resultados del análisis de las transcripciones de seis encuentros. Para seleccionarlas, utilizamos diferentes criterios. En primer lugar, nos acotamos a analizar tan solo el primer año de funcionamiento del grupo GEV1, ya que había sostenido muchos más encuentros que el GEV2 (24 y 6, respectivamente). Segundo, seleccionamos una sesión al principio, medio y hacia el final. Tercero, nos cercioramos de que las sesiones del inicio de ambos grupos contaran con la presencia de su respectiva coordinadora. Finalmente, incluimos aquellas reuniones donde fuera una persona distinta la que presentara su borrador. En consecuencia, se analizaron 395 minutos de desgrabación, 266 del GEV1 y 129 del GEV2.

Para el análisis, consideramos la clasificación de tipos de charlas propuesta por Colombo (2020) que se detalla en la siguiente Tabla.

**Tabla 1**  
*Tipos de charla y su definición*

<b>Tipo de charla</b>	<b>Definición</b>
Charla acumulativa	Predominan los acuerdos. Los hablantes construyen en forma positiva pero acrítica sobre lo que los otros dicen. Usan la charla para construir “conocimiento compartido” por acumulación. Se caracteriza por repeticiones, confirmaciones y elaboraciones.
Charla co-constructiva	Predominan los acuerdos. Los participantes no necesariamente vuelven visible su razonamiento en forma de argumentos. Típicamente encadenan, integran, elaboran y/o reformulan las contribuciones de cada uno para negociar significados y construir soluciones en forma conjunta, incluyendo diferentes perspectivas.
Charla disputativa	Predominan los desacuerdos y la toma de decisiones individual. Los participantes realizan pocos intentos de aunar recursos, ofrecer criticismo constructivo o dar sugerencias. Como características discursivas resaltan los intercambios cortos que consisten de aseveraciones y desafíos o contra-aseveraciones (“sí, es así”, “no, no es así”)
Charla exploratoria	Predominan los desacuerdos. Los participantes se involucran en forma crítica pero constructiva con las ideas de los otros. Las afirmaciones y sugerencias se ofrecen para ser consideradas por todos y pueden ser desafiadas y contra-desafiadas, pero los desafíos son justificados y se ofrecen hipótesis alternativas. Los miembros participan activamente, y las opiniones se piden y son tenidas en cuenta antes de tomar decisiones. Comparada con los otros tipos, en la charla exploratoria el conocimiento se explica públicamente y el razonamiento es más visible

*Nota: Cuadro extraído de Colombo (2020).*

Con el objetivo de facilitar la identificación de los tipos de charla, tomamos como primera unidad de análisis al episodio, entendido como “una secuencia de turnos de palabra en la cual el tema principal de la conversación se mantiene o en la que la operación dominante del proceso de escritura o de resolución de la tarea es la misma” (Ribas & Guasch, 2013, p. 448). Luego, revisamos de manera iterativa las transcripciones de sendos GEV.

Diferenciamos aquellos episodios enfocados en la organización de los encuentros, los enfocados en la revisión textual y los referidos a cuestiones de la vida cotidiana. Luego, centrándonos en los episodios de revisión, determinamos el tipo de charla (Colombo, 2020) con la que se asociaba cada uno.

Cada una de las autoras de este artículo llevó a cabo una fase inicial de análisis de manera autónoma, seguida por un proceso de contraste, se analizaron divergencias y similitudes entre sus respectivos análisis. Además de intentar identificar las categorías de diálogo, llevamos a cabo una codificación inductiva de la información extraída de las transcripciones. De esta forma, se establecieron temas que emergieron desde los datos en diálogo con nociones bibliográficas que demostraron ser esclarecedoras cuando fue pertinente. En la etapa final, comparamos nuestras codificaciones para detectar superposiciones y diferencias, realizando ajustes en los casos necesarios para construir una categoría conjunta de manera coherente.

El análisis de los datos, la división en episodios y charlas, más otras codificaciones que fueron surgiendo en el análisis, fueron realizados utilizando Atlas Ti. Además, esta herramienta nos permitió en una segunda etapa trabajar de manera simultánea en el análisis y poder así cotejar de manera más efectiva. A continuación, presentamos los resultados fruto del análisis explicitado anteriormente.

### Resultados/discusión

El análisis de los episodios (n= 268) relevó un predominio de los diálogos enfocados en la revisión de los textos (75%) por sobre los de organización (19%) y tareas cotidianas (6 %). En los episodios enfocados en la organización, la conversación estuvo centrada en organizar la tarea *in situ*, planificar la sesión siguiente o resolver problemas técnicos vinculados al procesador de textos o a la conexión a Internet. En el siguiente ejemplo, al final de la sesión, los participantes del GEV2, junto con la coordinadora, organizan el próximo encuentro teniendo en cuenta que una de las participantes no está presente:

**Nahuel**<sup>2</sup> : sí...bueno, sí, mañana podemos mandar mensajito [mensaje de WhatsApp] y a ver si puede Lorena, si no... (xx) Yolanda, no sé...

**Yolanda**: sí, ¿cuándo podría ser la reunión?, ¿en 15 días, o cuando? porque justo tengo una presentación en un congreso, ee...

**Pamela**: no sé, no sé qué preferís, si 15 días o tres semanas...

**Yolanda**: ¿Cuándo serían tres semanas?, ¿después del 20?

**Pamela**: ¿en tres semanas? Claro, podría ser, no sé, ¿el 31?

**Yolanda**: bueno, nada. Bueno, sí, ya voy a estar más tranquila

**Pamela**: bueno

**Yolanda**: estoy armando las diapositivas

**Pamela**: o si quieren que sigamos los mismos miércoles a la misma hora, podría ser el primero... de septiembre

**Yolanda**: sí, yo no tengo problema, los miércoles puedo. No sé, Nahuel...sí, esto, vos podés los miércoles

**Nahuel**: sí, se me complica un poquito, pero los miércoles o jueves estoy más o menos, pero puedo adaptarme

**Yolanda**: puede ser un jueves también. Si estás, le preguntamos a Lorena, no sé vos, Pamela. Yo puedo miércoles o jueves, no tengo problema

**Pamela**: cuando, cuando les parezca

**Yolanda**: si querés cambiar el jueves, le preguntamos a Lorena no me acuerdo cuándo...

**Nahuel**: no, los miércoles no tengo problema, me adapto

**Yolanda:** bueno

**Pamela:** bueno, tentativamente, entonces, miércoles, primero de septiembre. Y sería el borrador de Yolanda. Ahí lo voy a dejar con otro color, así se ve que es como, es tentativo, y ya mañana lo hablamos bien con Lorena cuando esté más tranquila.

En los episodios de cuestiones vinculadas a lo cotidiano, los temas de conversación fueron variados: saludos de cumpleaños, charlas sobre el clima, comentario sobre una estafa electrónica que vivió uno de los participantes, entre otros. En el siguiente ejemplo del GEV1, las participantes hablan de su trabajo en docencia universitaria y de modalidades de evaluación:

**Daniela:** yo esta semana estuve más cargada porque estuve con corrección de parciales, así que... ya termina el cuatrimestre, no queda nada

**Penélope:** no queda nada, queda re poquito

**Carmen:** ay, sí

**Daniela:** y cambiamos la modalidad de parcial, así que fue más cortito

**Carmen:** este cuatrimestre, particularmente, fue más tranqui

**Penélope:** ¿sí?

**Daniela:** les hicimos hacer presentaciones, pero en formatos de videos con audios más dinámicas y quedaban más cortitas en tiempo; videos de 4 minutos, 5 minutos como máximo, entonces la corrección también fue mucho más ágil

**Penélope:** se agiliza todo, entonces

**Daniela:** sí, porque, sino, después ponernos a leer informes, no terminamos más

**Penélope:** claro

**Carmen:** quizá ellos también, mirá, cuando vos tenés que condensar la información para cinco minutos, eficientizás el uso del tiempo, seleccionás más lo que vas a decir, o sea que también hay un trabajo de síntesis importante que le sirve a ellos y también te sirve a vos. O sea que, dos pájaros de un tiro

**Daniela:** sí. Sí, les preguntamos a los chicos qué tal les había parecido la idea, y dijeron que les sirvió un montón para conceptualizar las últimas unidades y hacer una integración de eso, así que estaban contentos ellos también

**Carmen:** buenísimo

El mayor porcentaje de episodios de revisión (75%) por sobre los demás indica que, efectivamente, la mayoría de los intercambios entre los participantes en las reuniones se dedican a hablar sobre los textos y los comentarios hechos por los revisores. Por tanto, esto pareciera indicar que la actividad propuesta en los GEV resulta relevante para sus miembros, lo cual se encuentra en congruencia con los resultados de investigaciones anteriores que han mostrado que los lectores prueba resultan un recurso escaso, pero apreciado por los estudiantes de posgrado (Colombo, 2018). En efecto, no es sencillo para un tesista encontrar instancias de retroalimentación sobre sus escritos más allá de las brindadas por sus supervisores. También es importante destacar que, si bien los comentarios sobre los borradores se realizan de manera asincrónica, los encuentros de manera sincrónica, en forma similar a lo que se ha reportado con relación a cursos de posgrado (Álvarez *et al.*, 2023), parecerían ser valiosos, porque contribuyen a la comprensión y profundización sobre los comentarios escritos.

En cuanto a los tipos de charla que identificamos, dentro de los 201 episodios de revisión de ambos grupos, destacamos la ausencia de charlas exploratorias y disputativas. Este dato puede vincularse con el tipo de tarea divergente (Rojas-Drummond *et al.*, 2010) que convocaba a los participantes. Es decir, la revisión conjunta de borradores es una tarea de este tipo porque no presenta una solución única ni una verdad definitiva, ya que las propuestas de

mejora del texto pueden ser varias. Por tanto, no sería común que las discusiones se inclinaran hacia la búsqueda de una única manera de expresar algo.

En el cotejo entre los tipos de charla que se dieron en ambos GEV, en el GEV1 (n=90) predominaron las charlas de tipo co-constructivas (54,44%) sobre las acumulativas (45,56%), mientras que en el GEV2 (n=111) sucedió lo opuesto, con un predominio notable de las charlas acumulativas (85,29%) sobre las co-constructivas (14,71%). Esta diferencia en los tipos de charla en ambos GEV puede deberse a diversos factores. Por un lado, las participantes del GEV1 habían participado de un seminario sobre escritura académica en el cual ya habían tenido experiencias previas de comentar y recibir comentarios sobre sus textos (Álvarez *et al.*, 2023), hecho que puede haber influenciado el tipo de charlas. Por otro, es importante destacar que tanto los encuentros del GEV1 como los textos que fueron revisados tuvieron una extensión menor: los tres encuentros del GEV1 suman un total de 266 minutos y los textos revisados un total de 50962 palabras; mientras que en el GEV2 fueron 129 minutos y 9572 palabras totales. Este hecho podría haber llevado a una mayor aparición de charlas co-constructivas en el GEV1 al permitir mayor pluralidad de voces y crear más oportunidades para negociar significados y construir soluciones en forma conjunta (Wegerif, 2010).

Mientras que en el GEV1 las charlas co-constructivas fueron bastante más largas que las acumulativas, en el GEV2 no sucedió así. En efecto, al comparar cantidad de palabras para cada tipo de charla encontramos que del total de palabras contenidas en los episodios de revisión del GEV1 (n= 27322), 78% fueron parte de las charlas co-constructivas, mientras que el 22% restante de acumulativas. Por su parte, en el GEV2, del total de palabras de los episodios de revisión (n= 15548), 52% fueron parte de charlas co-constructivas y 48% de charlas acumulativas. Estos datos muestran que, si bien en los dos grupos se dieron charlas de ambos tipos, en el GEV1 los intercambios co-constructivos fueron un poco más elaborados que en el GEV2. En el ejemplo que brindamos a continuación de charla co-constructiva del GEV1, las participantes dialogan sobre un comentario en el que coincidieron ambas revisoras acerca de la necesidad de anticipar información para lo que ellas denominan “el lector ansioso”:

**Carmen:** (risa) después, otra cosa... otro comentario que que también había puesto Penélope que también me alertó sobre esto de cómo uno organiza la información y qué presenta antes o después, o qué presentás como nuevo o viejo... es un comentario que dice “acá está lo que quería leer”. Es como, bueno, que se genere... se genera la expectativa, se genera la expectativa y bueno, finalmente encontró lo que buscaba leer. Pero bueno, a lo mejor ese tipo de comentarios está bueno, porque por ahí... como le... como escritor, vos vas preparando el terreno, que sé yo, y después das el, digamos, la patada final, no sé, como... la cosa que cierra. Pero a lo mejor vos como escritor le generás expectativas al lector, entonces por ahí me gustó el comentario porque como lector te dicen “bueno, ¿tanta cháchara para qué? Adelantalo, como decís vos, Vicky... espoilealo [anglicismo que se refiere a revelar detalles de la trama de alguna obra arruinando el efecto sorpresa en la audiencia], digamos, ¿no? No generes expectativa. Ese comentario me gustó

**Penélope:** Daniela también te ha hecho algún comentario parecido... perdón que te interrumpa, porque como que sí, es mucho... como que había un gran desarrollo de conceptos y como que queríamos escuchar, bueno, ¿qué vas a tomar para tu estudio?, ¿qué te sirve?, ¿por qué te sirve? Y al final está, es cierto que está la expectativa y al final llega, pero a mí particularmente me gustaría que no haya tanta expectativa

**Daniela:** yo pienso igual que Penélope. Es como que esperaba escuchar tu voz atrás de varios párrafos leídos y bueno, en algún momento lo decías, pero era como que se podría llegar a ir adelantando algo en los párrafos anteriores

**Carmen:** sí, bueno, mi comentario es el siguiente. Voy a... voy a ubicar esas porciones de información antes para saciar al lector ansioso, eso es lo que anoté (risas)

**Daniela:** perfecto

**Penélope:** muy bien

**Carmen:** muy bien, apto para ansiosos

En el fragmento anterior, se observa cómo las participantes profundizan sobre la progresión temática del texto teniendo en cuenta las expectativas del lector al momento de leerlo. En efecto, ambas revisoras no solo plantean una cierta forma de mejorar el escrito, sino que elaboran en las razones para hacerlo, agregando cada una un aspecto en particular: Penélope hizo hincapié en las conexiones entre los conceptos teóricos y el propio trabajo de investigación y Daniela agregó a este aporte que esa información debiera ser ubicada mucho antes en el texto. Vale resaltar que, en la mayoría de los intercambios co-constructivos de este grupo, todos los miembros del GEV participan en el diálogo.

Por otra parte, el ejemplo de charla co-constructiva del GEV2 que brindamos a continuación muestra un intercambio entre el autor del texto y una de las revisoras donde esta última le sugiere al autor añadir algunas citas en una sección anterior a donde él las había ubicado en su texto:

**Nahuel:** acá citar algunos autores. Un poco estaban nombrados... sí, sí, se pueden incorporar

**Yolanda:** claro, si se pueden agregar en... cómo sería interesante poner ahí algunas citas sobre quiénes realizaron en la XXX [ nombra una universidad]... y algunas investigaciones como para sumar más adelante

**Nahuel:** ahí se citan más adelante cuando empiezo con XXX [menciona el apellido de un autor]

**Yolanda:** ah, está más adelante

**Nahuel:** sí, sí, sí. Acá en el párrafo siguiente está XXX [menciona el apellido del anteriormente mencionado autor], 1985. Pero podría ser... citar ahí

**Yolanda:** agregar ahí las citas y después desarrollarlo abajo [Nahuel: mjm] quedó muy bueno el, muy bueno el resumen que hiciste de las investigaciones

En el anterior fragmento se observa cómo, si bien la temática del diálogo se asimila a lo discutido en el GEV1, en el GEV2 se aborda de manera un poco más superficial a nivel del entramado textual: la ubicación de las citas en el texto sin dar mayores razones o explicaciones de por qué hacerlo o sin brindar la experiencia de lectura que tuvo el revisor. Además, la participación se da únicamente entre el autor/coordinador del texto y quien hizo ese comentario puntual, sin que intervenga la otra participante del GEV. El tratamiento de temas más profundos en relación con la escritura académica del GEV1 frente a temas más superficiales de forma del GEV2, así como la participación de todos los asistentes en las conversaciones del GEV1 o más bien un diálogo uno a uno entre autor y revisor del GEV2 es una constante en las charlas de tipo co-constructivas encontradas en los GEV. Por tanto, los anteriores ejemplos muestran cómo, mientras las participantes del GEV1 complementan sus aportes y ofrecen diferentes formas de reelaborar el texto, justificando sus sugerencias; en el GEV2 se ofrecen alternativas diferentes pero sin mayor elaboración. Así, creemos que los intercambios que se dieron en el GEV1 llevaron a una mayor negociación de significados y a un nivel mayor de colaboración e involucramiento por parte de los participantes para la elaboración de soluciones en forma conjunta.

En las charlas acumulativas, a pesar de haber una conversación entre los participantes sobre algún tema vinculado con la revisión, no se observa una construcción conjunta de conocimiento, lo que las diferencia de las co-constructivas. En el siguiente ejemplo, extraído de las transcripciones del GEV1, las participantes, hablando sobre uno de los comentarios a los cuales la autora le había sacado una captura de pantalla, aclaran un error de comprensión de una de las partes del texto revisado.

**Penélope:** en la [captura de pantalla] 7, Carmen decía: “Yo cuento...”. Ah, acá era, Carmen, porque es comportamental, cognitiva-afectivo que puse

**Carmen:** ah, ahora me acabo de dar cuenta.

**Penélope:** afectivo emocional y la agenciación. Después...

**Carmen:** sí, no, había visto mal. Claramente son cuatro

**Daniela:** dos van juntas

**Penélope:** claro, la conductual y la cognitiva

Sumado a esto, notamos que en el GEV2 aparecieron charlas que denominamos “acumulativas monológicas”, en las que uno de los participantes, en general el autor del texto o el coordinador de la sesión (roles que solían ser ejercidos por la misma persona), hacía prevalecer su voz por sobre las otras sin intervención explícita de los demás. En el siguiente fragmento de transcripción del GEV2 se observa cómo la autora –mientras pasaba con el cursor por los comentarios realizados en el texto– los comentaba en voz alta, sin recibir ningún tipo de respuesta explícita por parte de los demás participantes:

**Lorena:** emm, bueno, acá, esto también está marcadito, acá hay otra referencia al orden de los párrafos que pone Pamela. Y es un poco la misma referencia de, o sea, el mismo error o el mismo vicio que en la primera parte, o sea, plantear el problema y después empezar con lo general, acá tendría que también plantearme cambiarlo de lugar y plantear la generalidad primero y la problemática después... (va moviendo el cursor por el texto)

Es importante aclarar que no entendemos a los intercambios que hemos denominado “acumulativos monológicos” como monólogos puros, ya que, en realidad, se establece un diálogo diferido entre el comentario escrito de uno de los revisores con el autor/coordinador que lo lee. Podría entenderse, dentro de un *continuum* que va del monólogo al diálogo, como una variedad que se inclina más al predominio de una voz sobre otras que a la presencia de múltiples voces en el discurso inmediato, simultáneo que se da en una reunión sincrónica. Es decir, no hay una respuesta inmediata oral de parte de los otros participantes del encuentro.

En relación con esto y, a modo de hipótesis, nos preguntamos si la presencia de charlas acumulativas monológicas en el GEV2 puede estar vinculada a la visión que los participantes tienen de los comentarios: si se dejan regir por las fuerzas centrípetas del discurso académico (Lillis, 2003), al entender la retroalimentación de un otro como la voz de la autoridad, el espacio para la discusión y la negociación de significados podría verse limitado. Si bien el trabajo con los comentarios de otros supondría un dialogismo, el pensar al discurso académico con una voz única de autoridad traería aparejada una dinámica tendiente a lo monológico basada en arbitrarios que definirían lo que puede o no escribirse en determinados ámbitos. Esta perspectiva también puede haberse visto influenciada por la coordinadora del GEV2, ya que, al tener una formación en corrección ortográfica y de estilo, en donde la visión de “la normativa” como fuente de autoridad sobre la escritura, puede haber impactado en la actitud de los participantes frente a los comentarios de los revisores. Por último, es posible que, de las dos instancias de revisión que se proponen en este tipo de iniciativas, una asincrónica de comentarios escritos y una sincrónica de diálogo sobre los

mismos, el GEV2 haya considerado más valiosa la primera que la segunda, hecho que se vio reflejado en sus interacciones en los encuentros por videollamada.

## Conclusión

En el presente estudio, buscamos analizar las interacciones que se dieron dentro de dos GEV doctorales de revisión. Analizando seis encuentros sincrónicos en total, tres de cada grupo, estudiamos los tipos de episodios que se dieron, así como también, dentro de los episodios de revisión, qué tipo de charlas (Colombo, 2020) fueron predominantes en cada uno.

El análisis de los episodios mostró un predominio de los diálogos de revisión por sobre los de organización y de cuestiones de la vida cotidiana, dato que parecería indicar que la tarea que se realiza dentro de los GEV resulta relevante para sus participantes. Además, encontramos una ausencia de charlas exploratorias y disputativas, probablemente vinculado con el tipo de tarea divergente (Rojas-Drummond *et al.*, 2010) que se da en torno a la tarea de revisión de textos.

En relación con los tipos de charlas co-constructivas y acumulativas, hubo un predominio de las primeras por sobre las segundas en el GEV1, mientras que en el GEV2 sucedió lo opuesto. Suponemos que esto puede vincularse con la experiencia previa que tuvieron las participantes del GEV1 de dar y recibir *feedback* en un seminario de escritura; así como también a la mayor extensión tanto de los encuentros como de los textos trabajados en el GEV1. Además, encontramos que en el GEV1, las charlas co-constructivas fueron más complejas y profundas, hecho que puede vincularse con una mayor negociación de significados, una mayor colaboración e involucramiento por parte de las participantes.

Otra particularidad que relevó el análisis fue la aparición en el GEV2 de lo que denominamos charlas “acumulativas monológicas”, en las cuales no solo hay un predominio de la voz de uno de los participantes, en general autor del texto en revisión, sino también se observa la ausencia de respuestas orales inmediatas por parte del resto de los miembros del grupo. Pensamos que esto puede llegar a estar influido por la visión de los participantes sobre el discurso académico, la influencia de la formación de la coordinadora, así como también barajamos la posibilidad de que los participantes de este grupo valoraran más la instancia de retroalimentación escrita por sobre la del intercambio oral, volviendo esperable la aparición de menos interacciones en la instancia sincrónica.

Debido a las diferencias entre las conversaciones del GEV1 y el GEV2 y cómo la experiencia previa de dar y recibir retroalimentación puede haber influido en la calidad de sus interacciones; consideramos que a futuro podría pensarse en un entrenamiento relacional previo a la implementación del GEV (Kutnick & Colwell, 2010). Además, nos preguntamos si la diferencia en la manera en la que se organizó la tarea de revisión al interior de cada grupo puede haber influido a que se dieran más un tipo de charlas sobre otras. A futuro, también se podría indagar la perspectiva de los coordinadores y participantes acerca de qué entienden por discurso académico y cómo lo conceptualizan. Esto, creemos, podría ayudarnos a entender mejor si esa visión influye en las conversaciones que se dan al interior de los GEV.

Confiamos en que los resultados de nuestra investigación puedan servir como base para futuras iniciativas e indagaciones enfocadas en el diálogo acerca de textos académicos y su aplicación en el apoyo a las prácticas de lectura y escritura a nivel de posgrado.



**Horizonte fragmentado, técnica mixta. Rosana Moreno**

## Referencias bibliográficas

- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in higher education*, 34(8).
- Aitchison, C., & 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.
- Álvarez, G., & Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 11(2).
- Álvarez, G., Difabio De Anglat, H., & Morán, L. (2023). Graduate student perspectives on online teaching of writing. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 15(1), 6-21. <https://doi.org/10.32870/Ap.v15n1.2263>
- Chakraborty, D., Soyooof, A., Moharami, M., Utami, A. D., Zeng, S., Cong-Lem, N., Hradsky, D., Maestre, J.-L., Foomani, E. M., & Pretorius, L. (2021). Feedback as a space for academic social practice in doctoral writing groups. *The Educational and Developmental Psychologist*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/20590776.2021.1972764>
- Colombo, L. (2016). La enseñanza de la escritura académica en la formación del profesorado en Argentina: Una experiencia de aula. En M. A. Noriega Jacob (Ed.), *Prácticas docentes para la enseñanza de la lengua en Latinoamérica* (pp. 13-41). Hermosillo: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora. <http://www.creson.edu.mx/?r=publicacion%2Fdocumento&id=16>
- 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., & Morán, L. (2023). Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura. En G. Álvarez, L. Colombo, Difabio de Anglat, L. Morán, M. I. Pozzo, & 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.
- Déri, C. E., Tremblay-Wragg, É., & Mathieu-C, S. (2021). Academic Writing Groups in Higher Education: History and State of Play. *International Journal of Higher Education*, 11(1).
- Gere, A. R. (1990). Talking in writing groups. *Perspectives on talk and learning*, 115-128.
- Haas, S., De Soete, A., & 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>.

Hastings, C., Davenport, A., & Sheppard, K. (2022). The loneliness of a long-distance critical realist student: The story of a doctoral writing group. *Journal of Critical Realism*, 21(1), 65-82.  
<https://doi.org/10.1080/14767430.2021.1992740>

Johnson, C., & 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., & 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>

Kutnick, P., & Colwell, J. (2010). Dialogue enhancement in classrooms: Towards a relational approach for group working. En *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 192-215). Routledge.

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

Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*, 17(3), 192-207.

Lokhtina, I. (2018). Gaining legitimacy: Mentoring as an avenue to navigate the transition into a new academic workplace / Conseguir legitimidad: las mentorías como medio para gestionar la transición a un puesto académico distinto. *Infancia y Aprendizaje*, 41(3), 581-618. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1494400>

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. (pp. xiv, 242). Oxford University Press.

Rojas-Drummond, S., Littleton, K., Hernández, F., & Zúñiga, M. (2010). Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts. En *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (Vol. 1, pp. 128-148).  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=\\_buLAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA128&ots=jFcYjxr\\_\\_o&sig=-T4--ujrJGQH\\_uHoP7WuLipMvPYM](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_buLAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA128&ots=jFcYjxr__o&sig=-T4--ujrJGQH_uHoP7WuLipMvPYM)

Wegerif, R. (2010). Dialogue and teaching thinking with technology. En *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (Vol. 304). Routledge. Retrieved from Oxford, UK.  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=\\_buLAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA304&dq=Dialogue+and+teaching+thinking+with+technology&ots=jFcYluwZ-m&sig=onBGC44xoP0fV-iLyJg3wHZI3M4](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_buLAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA304&dq=Dialogue+and+teaching+thinking+with+technology&ots=jFcYluwZ-m&sig=onBGC44xoP0fV-iLyJg3wHZI3M4)

## Notas

[1] Aunque respaldamos formas de expresión que fomenten la igualdad de género, debido a que aún no hay consenso unívoco sobre alternativas más inclusivas para referirse a ellos, en este texto se utilizará la forma masculina tradicional como genérica con el objetivo de facilitar la fluidez de la lectura.

[2] Se han utilizado seudónimos para resguardar la identidad de los participantes.