



Espacios en Blanco. Revista de Educación
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesistas

Colombo, Laura; Iglesias, Andrea; Kiler, Magalí; Saez, Virginia

Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesistas

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 32, 2022

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494011>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-322>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesistas

Postgraduate writing groups: Students' experiences

Laura Colombo
 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
 Argentina
 laura.colombo@conicet.gov.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-322>
 Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494011>

Andrea Iglesias
 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
 Argentina
 andreaiglesias.tics@gmail.com

Magalí Kiler
 Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación,
 Argentina
 magalikiler@gmail.com

Virginia Saez
 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
 Argentina
 educaciondelamirada@gmail.com

Recepción: 02 Marzo 2021
 Aprobación: 15 Junio 2021

RESUMEN:

Este artículo analiza los grupos de escritura, dispositivos pedagógicos nacidos de la necesidad de tesistas de postgrado en Argentina a quienes se les demanda, pero no se les enseñan los usos específicos de la escritura en la investigación. Estos grupos ayudan a enfrentar el “pánico de la hoja en blanco” al abrir un espacio donde compartir borradores y entender la escritura como una práctica de pensamiento necesaria para avanzar en el proceso de formación en investigación. A su vez, dan lugar a un aprendizaje situado de la escritura académica mediado por la interacción entre pares ya que ayudan a organizar los tiempos de escritura propios, a revisar borradores ajenos y discutir e incorporar las reglas del juego del mundo académico. En definitiva, estos grupos combaten lo solitario de la tarea de la escritura en investigación al generar instancias de aprendizaje mutuo anclado en la retroalimentación de escritos entre pares.

PALABRAS CLAVE: círculos de escritura, experiencias, educación superior, prácticas en la universidad.

ABSTRACT:

This article analyzes writing groups as pedagogical devices born from the needs faced by graduate students enrolled in different Argentine universities who are required but not taught the specific uses of research writing. These groups help facing the blank page syndrome by opening a space where to share drafts and understand writing as an intellectual practice needed to advance with doctoral education. Additionally, they allow learning academic writing in a situated manner mediated by peer interactions that allow students to better manage writing time, revision strategies and acquiring the unsaid rules necessary to play the academic writing games. In short, writing groups allow dissipating loneliness feelings often associated with research writing and, thus, open opportunities to collaborative learning and feedback literacy practices.

KEYWORDS: writing circles, student experiences, higher education, university-writing practices.

1. INTRODUCCIÓN

Quienes transitamos por el mundo de la academia sabemos que sus caminos son arduos y solitarios. Allí, la práctica de la escritura es una tarea fundamental que muchas veces representa un gran obstáculo que incluso lleva a abandonar la tarea (Arnoux *et al.*, 2005; Carlino, 2005). Si bien en Argentina se ha avanzado en el campo de la escritura del posgrado (e.g., Arnoux, 2009; Carlino, 2015; Bartolini *et al.*, 2017); Álvarez y Difabio de Anglat, 2019, 2021; Colombo, Bruno y Silva, 2020; Colombo y Álvarez, 2021; entre otros), creemos que aún queda bastante camino por recorrer.

En este artículo damos a conocer la experiencia de un grupo de investigadores e investigadoras¹ en formación en el área de educación que en el año 2013, en el marco de un Seminario de Doctorado de una universidad nacional argentina², en el cual comenzamos a ejercitar la revisión entre pares. El objetivo del seminario era propiciar la adquisición y reflexión sobre las prácticas de escritura académica mediante la participación efectiva de los estudiantes de posgrado en su comunidad disciplinar de referencia (Colombo, 2012). Con base en esa experiencia, a partir del año 2015, una de las docentes del seminario nos propuso a los ex alumnos comenzar a participar de grupos de escritura académica conformados por pares. Según como se los implementen, estos grupos pueden tomar diferentes formas, pero básicamente consisten en comunidades de escritores que se reúnen con el fin de compartir sus producciones (Gere, 1987; Colombo y Carlino, 2015). En nuestros grupos, los participantes nos juntábamos a revisar borradores en curso relacionados con nuestras tesis de doctorado y maestría. Por tanto, si bien las revisiones eran colectivas, la redacción de borradores, por lo general, se llevaba a cabo de manera individual. En su devenir, los grupos trascendieron el objetivo inicial y se transformaron en espacios donde se fue construyendo una comunidad de escritores (tesistas en ese entonces), que nos permitió no sólo compartir el ejercicio de la escritura sino también nuestras vivencias en el mundo académico.

Allí se inició una experiencia que continúa hasta el presente: los grupos se fueron modificando, replicando e incorporando nuevos tesistas que realizaban sus investigaciones en el campo educativo en otras facultades e incluso de otras universidades del país. Con el tiempo, varios de los participantes terminaron sus tesis, algunos se despidieron de los grupos de escritura mientras otros continuaron. A mediados de 2018, siete participantes nos embarcamos en la experiencia de ser coordinadores de nuevos grupos de escritura, y que funcionan actualmente en el seno de uno de los Institutos de investigación de la Universidad donde surgieron³. En este artículo compartimos nuestra experiencia como tesistas y participantes de los mismos. Abordaremos en los apartados siguientes algunas características de la práctica de la escritura académica, la conformación de los grupos y los desafíos que conlleva llevar adelante una tesis de posgrado. Esperamos con esto poder aportar a la formación de los investigadores y ayudarlos a transitar mejor los caminos (casi siempre sinuosos) de la escritura académica.

2. LAS INSEGURIDADES QUE TODOS TENEMOS PERO QUE VIVIMOS EN SOLEDAD

Cuando comenzamos a transitar la formación de posgrado, una de las cosas que se espera de nosotros es que escribamos trabajos académicos. Se supone que el oficio de la investigación trae consigo la escritura de distintos tipos de trabajos: artículos o *papers* para revistas científicas, resúmenes y ponencias para jornadas académicas y, sobre todo, la escritura de nuestra tesis. Más aún, si contamos con una beca de investigación o tenemos una dedicación exclusiva para dicha tarea, en rigor debiéramos además conocer las reglas del juego (Casanave, 2002), saber utilizar buscadores académicos y repositorios, conocer la indexación de las revistas científicas de nuestro campo de estudio, manejar los géneros de la escritura académica, entre otros. Sin embargo, nuestra experiencia indica que estos elementos -intrínsecos a nuestro trabajo cotidiano- no se

aprenden en ningún postgrado, son propios de nuestra tarea y se incorporan “a los ponchazos”, es decir, con muchas dificultades y en forma poco rigurosa mientras aprendemos el oficio de la investigación.

Avanzar con la escritura de la tesis se torna muchas veces una tarea agobiante y solitaria. Quizás sea esa misma sensación lo que genera el pánico ante la hoja en blanco, el temor a que nos lean otros colegas, y el miedo a que rechacen nuestros escritos en los espacios académicos por los que circulamos a diario. Se vuelve entonces fundamental conocer las reglas del juego de la escritura en nuestro campo disciplinar (Casanave, 2002). Para quienes además enfrentamos la imperiosa necesidad de publicar al unísono de la escritura de la tesis porque queremos forjarnos una carrera en el ámbito académico-investigativo, la situación se torna aún más compleja. Nos vemos ante la necesidad de aprender a seleccionar la vía de publicación para nuestro escrito (una potencial misión imposible ante la inmensidad de opciones), a entender las lógicas de indexación de las revistas y su relación con el mundo académico, y a prever los tiempos que insumen la escritura, evaluación y publicación de un artículo académico. Estas demandas constituyen algunos de los obstáculos a sortear por quien quiere ingresar y permanecer en el ámbito académico-investigativo en la mayoría de los países latinoamericanos.

En este descubrir las reglas del juego, el director y co-director cumplen un rol fundamental ya que, desde su experticia, pueden acompañar al tesista en este proceso de formación y allanar el camino explicitando algunas reglas que suelen darse por entendidas. También pueden ayudar a avanzar en la tarea de redactar sucesivos borradores (algo inherente a la elaboración de una tesis) o, por el contrario, pueden entorpecer la escritura.

Los elementos que acabamos de mencionar dan cuenta de que cuando comenzamos nuestros estudios de postgrado muchos encaramos, por un lado, la inseguridad de no saber cómo escribir, y por el otro, la abrumadora tarea de tener que hacerlo para avanzar con nuestro trabajo de investigación. Ambos componentes se viven en la mayoría de los casos en soledad, lo que dificulta aún más este proceso y lleva a abandonar la escritura de la tesis o incluso la tarea de investigar.

En definitiva, escribir e investigar van de la mano y no debiera esperarse que los estudiantes de postgrado sepamos “jugar el juego de la escritura” (Casanave, 2002). Sin embargo, no siempre aprendemos “a los ponchazos” y tenemos la suerte de cruzarnos con gente, espacios, o recursos que nos ayudan a aprender el oficio. Muchas veces son los propios pares los que nos simplifican la tarea y nos explican las reglas de juego. Son ellos los que nos ayudan a constituirnos como investigadores y a escribir como se espera que lo hagamos en nuestros campos disciplinares. En ese sentido, los grupos de escritura, creemos, pueden constituir uno de esos espacios donde, junto con otros, intentamos entender las reglas del juego académico.

3. SUPUESTOS QUE OBSTACULIZAN O FACILITAN LA TAREA DE LA ESCRITURA

La práctica de la escritura es una instancia fundamental de la formación académica. Sin embargo, como ya mencionamos, esta es una tarea a la que el tesista se enfrenta generalmente en soledad. Asociado con sentimientos de incertidumbre, muchas veces los novatos piensan que la escritura es sólo para ellos algo trabajoso, considerando que el resto del mundo realiza esta tarea de una vez y para siempre (Castelló, 2007). Es decir, la práctica escrituraria no es entendida como un proceso, sino que se piensa como una habilidad innata y un producto acabado. En ese sentido, podríamos decir que allí operan dos preconceptos: por un lado, si la escritura se piensa como algo acabado, no harían falta los distintos borradores que el autor va escribiendo en el camino. Por el otro, dado el punto anterior, entonces no habría necesidad de compartir borradores o textos intermedios. Sin embargo, diversas investigaciones muestran que escribir es un proceso trabajoso hasta para los escritores expertos (e.g., Casanave y Vandrick, 2003; Olson y Worsham, 2003) y que la revisión es parte vital de éste (e.g., MacArthur, 2016).

A su vez, también existe el supuesto de que la escritura es una habilidad general que posee necesariamente el tesista. Este supuesto conlleva asociado la idea de que el tesista -luego de tantos años de escolarización y antes de su ingreso al postgrado- debería ya saber cómo escribir cualquier texto académico, incluyendo una

tesis. Sin embargo, la escritura académico-científica no es un don que se porte o algo que debiera ya haberse aprendido, sino que constituye una práctica letrada que, para ser ejercida en forma efectiva, requiere un proceso de gradual apropiación que está altamente vinculado con las prácticas de la investigación (Casanave, 2002; Lillis y Scott, 2007; Bazerman, 2009, entre otros).

Ahora bien, pensar la escritura de este modo nos habilita a emprender la tarea escritural de manera diferente. Así, entenderla en tanto proceso puede ayudarnos a perder el miedo a la página en blanco y comenzar a escribir entendiendo que siempre nuestra producción será perfectible. Esto, a la vez, puede animarnos a que compartamos con otros nuestros borradores a fin de recibir comentarios que nos permitan mejorar el texto y avanzar hacia una versión final del artículo o capítulo de tesis que estemos produciendo. La mayor fortaleza de los lectores prueba (quienes leen nuestras versiones tempranas) está en que nos allanan el camino. Ellos anteponen filtros para que podamos anticipar la forma en la que nuestro texto será interpretado en situaciones de mayor exposición tales como cuando nos evalúan artículos o ponencias o hasta la misma tesis.

4. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE NUESTROS GRUPOS DE ESCRITURA

Frente a los múltiples desafíos mencionados, los grupos de escritura pueden propiciar el aprendizaje de las prácticas letradas al abrir un espacio donde compartir experiencias y trabajos escritos. Si bien pueden ser implementados de diferentes maneras, lo que caracteriza a estos grupos es que sus participantes comparten borradores a fin de recibir comentarios que permitan mejorar el escrito. En nuestro caso, los grupos de escritura se conformaron sobre la base de ciertos criterios y una lógica determinada de funcionamiento que detallamos a continuación.

En primer lugar, desde el origen de esta propuesta formativa un elemento esencial fue que estos espacios fueron compartidos con colegas y pares provenientes de distintas disciplinas. La interdisciplinariedad puede aportar un valor fundamental, puesto que permite la lectura y revisión de escritos por parte de colegas provenientes de distintos campos de estudios, estos últimos con reglas propias dentro del mundo académico. Esta diversidad no sólo enriquece las miradas, sino que también puede ayudar a romper la lógica endogámica que muchas veces presentan los equipos de investigación y que, por lo general, se asocian con una misma disciplina y/o unidad académica (Rodas Brosam y Colombo, 2019).

Un segundo elemento se relaciona con poder desandar ciertas prácticas que abundan en el ámbito académico en cuanto a la revisión de textos. Esta tarea suele asociarse con la corrección de la escritura lo que pone a los autores en el banquillo de los acusados, buscando en el escrito el error o la falta a ser penalizada con parámetros arbitrarios y ajenos (cfr. Jitrik, 2000). A veces, se busca el error de ortografía o de puntuación, o bien, la “falta” de alguna cita pertinente o de la originalidad de la propuesta. Sin abandonar la importancia que estas cuestiones tienen como parte de nuestro oficio y, por ende, debieran ser incorporadas a nuestras prácticas cotidianas, en los grupos de escritura entre pares, pretendemos superar estos escollos y aportar a los borradores de los otros desde una mirada que juzgue menos y acompañe más. Se trabaja entonces desde un enfoque comunicativo (Cassany, 2008) o dialógico de la retroalimentación (Bozalek *et al.*, 2016) donde la lectura de los pares no está dirigida a corregir o remediar el escrito, sino a ofrecer al autor interpretaciones lectoras y críticas constructivas acompañadas de sugerencias de mejora.

En tercer lugar, cuando se comienza a encuadrar el funcionamiento de un nuevo grupo se vuelve vital explicitar las tareas de sus participantes. En nuestros grupos, los roles fundamentales son tres: coordinador, revisor y comentarista. El primero, se trata de una persona de manera fija y puede ser interno o externo: en algunos grupos los coordinadores tan sólo coordinan y, en otros, coordinan y participan al mismo tiempo. Básicamente, el coordinador tiene como tarea principal orquestar el funcionamiento del grupo (por ejemplo, encargarse de establecer y recordar fechas de envío de materiales, de encuentro, etc.) para que éste tenga una periodicidad que permita a los distintos integrantes presentar sus escritos. Los participantes, a su vez,

cumplen dos roles que son intercambiables, dependiendo de quién sea el designado en cada encuentro para presentar su escrito: comentarista y autor. Cuando un miembro comparte un borrador para que lo comenten, ocupa el rol de autor y el resto pasa a ser comentarista. Los autores se comprometen a enviar de manera electrónica su borrador con anticipación al encuentro presencial -en un plazo acordado al interior de cada grupo- para que los comentaristas puedan leerlo detalladamente y comentarlo por escrito. Asimismo, se pide a quien comparte su texto que incluya en el envío una descripción en la que explique a los comentaristas el género textual al cual pertenece el escrito y la futura vía de publicación de la versión final. Por su parte, los comentaristas se comprometen a enviar previamente a la reunión sus comentarios escritos -según el tiempo que hayan preestablecido en el grupo- a fin de que los autores puedan leerlos con anticipación al encuentro y discutirlos allí.

En cuarto lugar, además de estas cuestiones organizativas para que el grupo funcione de manera adecuada los participantes aprendimos a dar y recibir comentarios. Por ejemplo, siempre intentamos cuidar el tono y el estilo de los comentarios que hacemos, procurando alejarnos de ciertos modos imperativos a los que estamos acostumbrados en el mundo académico. Así, la idea es evitar afirmaciones impersonales y taxativas tales como “no se entiende” para proponer otras formas que hagan referencia a la experiencia lectora tales como “no termino de comprender la frase”. También, siempre que criticamos algo del escrito intentamos acompañar ese señalamiento con alguna alternativa de solución. En esta misma línea es que lo primero que nos proponemos mencionar son los aspectos del texto que nos gustaron, nos parecieron efectivos, y nos interpelan en forma positiva, de manera de convocar al autor a retomar la escritura y avanzar con su borrador.

Un quinto elemento que caracteriza a nuestros grupos de escritura es que luego del intercambio de comentarios escritos en diferido se realiza un encuentro sincrónico. La mayor parte de las veces estos encuentros se sostienen con una modalidad presencial, aunque en contadas ocasiones algunos grupos sostuvieron las reuniones con uno o todos los integrantes participando mediante videollamada. Este “cara a cara”, entendemos, permite otro tipo de intercambio y complementa la retroalimentación dada por escrito. A su vez, rompe con las ya mencionadas lógicas de trabajo en solitario que muchas veces becarios y tesistas sostenemos en nuestra cotidianeidad. Este encuentro, por lo general, es guiado por el autor del texto y está destinado a discutir los comentarios. Esto permite no sólo ampliar o clarificar las intervenciones de los comentaristas sino también comprender los posicionamientos del autor en su escritura y hasta discutir posibles modificaciones del texto.

A lo largo de las experiencias de los grupos de escritura fuimos observando que se producían aprendizajes en dos planos. Desde el rol de los autores, los beneficios se veían en la seguridad con que cada participante presentaba sus textos en diferentes eventos académicos o los enviaban a revistas científicas. Y, desde el rol de los comentaristas, se manifestaba un ejercicio de la mirada y de la retroalimentación brindada que se apartaba de visiones más disciplinadoras de los borradores ajenos. Así, el trabajo al interior de los grupos fue fomentando en sus miembros miradas más contemplativas que permitían revisar lo perfectible de la escritura sin ofender ni juzgar al autor y, también, reconocer lo que había de destacable en el texto presentado. Incluso, varios de los participantes sentimos que ejercer este rol de comentarista en los grupos nos permitió modificar elementos de la práctica de retroalimentación que ejercemos como docentes en los diferentes niveles educativos. Es decir, modificamos nuestras formas de hacer a la hora de dar devoluciones escritas y orales sobre textos producidos por otros.

La dinámica de los grupos implica una dedicación intensa en términos de tiempo y también de actividad cognitiva. Esto es algo que por unanimidad sostenemos quienes somos parte de estos grupos, porque revisar es distinto a corregir e implica repensar las formas en que nos dirigimos hacia la escritura de otros. Algunos casos demuestran que los grupos de escritura pueden ser vistos como una pérdida de tiempo en el sentido de invertir horas a la escritura de otros que podría ser utilizada en el avance de trabajos o tesis propias. Sin embargo, consideramos que esas miradas o visiones son sostenidas desde lógicas más bien tradicionales de trabajo en el mundo académico que muchas veces priorizan lo individual e impiden el trabajo mancomunado (Kreimer,

1998; McLaughlin y Sillence, 2018), sobre todo en las Humanidades y Ciencias Sociales. Son lógicas en las que nos vemos inmersos y a veces obligados a participar para poder estar en los rankings de productividad que nos impone el sistema científico-tecnológico vigente. Desde aquí proponemos, insistimos y “militamos” esta herramienta para encontrar en nuestra labor cotidiana formas de resistencia tanto a las lógicas centenarias de trabajo en el mundo académico como a las vetas que encuentra el neoliberalismo para instalarse en la regulación de nuestro trabajo como investigadores.

5. ESCRIBIR CON PLAZOS: UNA AYUDA PARA MANEJAR LOS TIEMPOS DE LA ESCRITURA

¿Cómo comenzar un escrito académico? Como ya mencionamos anteriormente, una emoción frecuente entre quienes enfrentamos la escritura de una tesis de postgrado es poder vencer el pánico a la hoja en blanco. Este se expresa a través de frases como: “¡No sé por dónde arrancar!, ¿qué pongo primero?, ¡tengo tantas ideas, pero no sé qué escribir!”. En los grupos de escritura descubrimos que es un miedo recurrente pero que suele atravesarse en soledad por lo que acostumbramos a pensar que a otros no les pasa, que es un problema individual. Una estrategia de escritura que encontramos para vencer este problema fue establecer tiempos con objetivos mensurables. Por ejemplo: “Esta semana abro el archivo y pongo un párrafo con las primeras ideas”.

El manejo del tiempo, en el cronograma de escritura anual, fue otro aprendizaje que atravesamos en forma colectiva. Participar de grupos de escritura nos forzó a pensar la tarea escrituraria a largo plazo a fin de organizar nuestros encuentros. Así, al iniciar el funcionamiento de un grupo elaboramos un cronograma de reuniones. Consensuamos con qué frecuencia nos reuniremos, elegimos un día de la semana, un horario y reservamos esas fechas. Luego, según los tiempos límites de los proyectos de escritura de cada integrante, acordamos los turnos para presentar los textos. Esta estrategia, basada en proyectos reales y necesidades de escritura de cada participante, nos resultó de gran valor para potenciar el funcionamiento de los grupos. Armar un plan de escritura cuatrimestral/anual y poder asumir un compromiso frente a otros, que funcionan como lectores prueba, estimula y moviliza la voluntad para entrar en la acción de escribir. Ahora bien, a pesar de estar consensuado el cronograma, muchas veces se suelen reprogramar los encuentros, en general a causa de inconvenientes de orden personal. En estos casos, se pauta otro encuentro para que el grupo no esté mucho tiempo sin actividad y pierda la constancia en el trabajo. Consideramos importante el reconocimiento de la propia capacidad de escritura en relación con los compromisos laborales y sociales, y poder ampliarla de forma paulatina.

Otra estrategia para mejorar el manejo del tiempo fue acordar un momento de pre-tarea en los encuentros. Ese tiempo donde nos saludamos y compartimos alguna información sobre el ámbito profesional o de la vida familiar. Muchas veces suele dilatarse y se lleva gran parte del espacio destinado al objetivo principal del encuentro. Los motivos que nos distraen suelen ser: la ausencia de otros espacios de socialización de los integrantes del equipo, el temor a hablar sobre la producción escrita, entre otros. Para sortear esta dificultad una estrategia que encontramos para generar hábitos para favorecer la concentración fue pautar tiempos. Ejemplo “Hacemos 10 minutos de pre-tarea y arrancamos”.

Como observamos, estos acuerdos constituyen el encuadre de trabajo dentro de los grupos y ordenan la práctica de la escritura. Esto se debe a que los plazos de entrega no siempre funcionan en nuestra labor, ya que estamos acostumbrados a la existencia de prórrogas en la presentación a Jornadas Académicas o Congresos. El efecto apremiante de la presentación con fecha de vencimiento fue perdiendo valor a partir de la incorporación del concepto de prórroga. En efecto, una práctica que se da en la mayoría de los eventos académicos en nuestro país consiste en dar prórroga a los plazos de escritura. Esto dio lugar incluso a que uno de los integrantes y coordinadores de los grupos en un discurso de cierre de una Jornada Académica presentara (casi en forma de sátira) un poema rezando a lo que él denomina “San Prorruguito”. Esto nos lleva a preguntarnos ¿por qué funciona así el campo académico? ¿Será que se da por supuesto que los tiempos de escritura son escurridizos?

A este respecto consideramos que participar en los grupos puede ayudarnos a desafiar la procrastinación de la escritura ya que instala un compromiso hacia los pares en cuanto a la entrega de borradores (Colombo, 2013, 2017). Esto ayuda a estructurar la tarea y hacerse tiempo para la escritura. Del mismo modo, ese compromiso con otros es con uno mismo ya que la tarea de los revisores implica la lectura atenta y la elaboración de comentarios precisos sobre el texto que se vuelve un insumo valioso para la propia escritura. Existe, entonces, una revalorización de los plazos de entrega en el marco de los grupos como responsabilidad frente a otros y hacia uno mismo.

Por otra parte, en el ámbito académico se espera de tesis y, especialmente, de becarios, la realización de tareas en forma autónoma y automática. Sin embargo, quienes trabajamos en el campo educativo sabemos que para lograr la autorregulación en las tareas de escritura es necesario andamiar en los primeros tiempos el trabajo para luego poder incorporar esta dinámica como propia. Los grupos de escritura se basan en la heterorregulación de las tareas para llegar a desarrollar la capacidad de autorregularnos. Es decir, nos apoyamos en lo que implica el compromiso ante otros para avanzar en nuestros proyectos a la vez que en ese mismo proceso vamos incorporando herramientas y hábitos que permitan mayores niveles de autonomía en la producción escrita.

La cercanía de los vínculos que se tejen dentro de los grupos y el hecho de agendar previamente un encuentro que depende de que todos y de que cada uno cumpla con su tarea empujan a los autores a avanzar con sus escritos. Esto se vuelve primordial, sobre todo, con ciertos tipos de textos como planes de beca de investigación, planes de tesis o capítulos de tesis, que no siempre tienen un plazo externo (como sí lo tienen los trabajos para eventos académicos o artículos para revistas científicas). Así, tener un grupo de escritura nos exige escribir sistemáticamente y nos impone plazos que evitan la dilación en la tarea.

De hecho, uno de los primeros aprendizajes en los grupos es reconocer que los textos tienen distintas partes y que es bienvenida la advertencia al lector, es decir, cuando se le adelanta el contenido del escrito. Este contenido tiene un orden relativamente lógico que el autor del texto no siempre tiene presente y en los grupos se invita a explicitarlo. En este sentido, para comenzar a escribir es primordial tener un plan de escritura que va concretizando la tarea. Un aspecto positivo de esto es que nos permite poner metas más cortas y, sobre todo, posibles. A partir de tener un plan, la tarea cotidiana para llegar a cumplir con el plazo de entrega tiene pasos concretos a realizar, incluso algunos participantes también se agendan ir escribiendo distintos apartados del texto.

Precisamente los distintos tipos de textos que mencionamos anteriormente muestran que la tarea de la escritura académica no puede ser un conocimiento que uno porta antes de ingresar a la formación del postgrado, al igual que la tarea del tesista, se aprende en el hacer con otros. La experiencia de los grupos muestra precisamente que hacer frente a estas prácticas escriturales con otros puede andamiar el propio proceso. Es allí donde compartimos diferentes materiales, desde ejemplares con diversos géneros discursivos (planes de tesis, cronogramas de tareas e índices comentados, entre otros) hasta insumos para mejorar y organizar la propia escritura (tales como estructuras y consejos para escribir un artículo académico o listados de revistas donde conviene publicar). Así, nos acompañamos y ayudamos en esta tarea ante las falencias de la formación de postgrado, y muchas veces, de los propios equipos de investigación que conformamos.

6. EMPODERAR LA ESCRITURA: FORJANDO UNA VOZ AUTORAL

En el tránsito por los grupos de escritura una formación nodal como investigadores es el desarrollo de la identidad autoral. Aprender a forjar una voz en la escritura implica, por un lado, encontrarse con el pensamiento propio, las preferencias y predilecciones temáticas. Y por el otro, un posicionamiento político e ideológico que evidencia una forma de hacer ciencia e implicarse con el objeto de estudio. Empezamos a pensar en cuestiones cómo ¿para qué y para quién investigo? ¿Para responder a un requisito o para obtener una titulación de postgrado? ¿Para recibir la aprobación de mi director?

En este aprendizaje surge la necesidad de encontrarnos como escritores y resolver algunas tensiones que se presentan en el campo académico ¿Cómo construir una voz auténtica dentro de un ámbito que requiere de tantas referencias y citas de autoridad para validarse?, ¿qué tengo para aportar sobre mi objeto de estudio?, ¿cuál es la mejor manera de presentarlo? Responder a estos interrogantes implica un ejercicio de desprendimiento de la voz de quienes guían nuestros trabajos (directores o tutores de los trabajos de investigación) y defender, al mismo tiempo, las posturas/ideas que surgen en el marco de los estudios particulares. Además, implica tomar un posicionamiento en el cual dejamos de ser reproductores de conocimiento para pasar a producirlo (Arnoux *et al.*, 2005; Kamler y Thomson, 2006).

A través del trabajo de escritura sostenido en el tiempo se genera un vínculo de confianza entre los lectores pruebas que funcionan como sostén para validar la propia voz. Específicamente, las retroalimentaciones en los grupos de escritura ayudan a empoderar y fortalecer la autoestima del escritor visibilizando que su producción es clara, interesante y original para el campo del saber.

Además, en los grupos de escritura, suele ser común que sus integrantes “descubran” que saben más de lo que pensaban sobre el oficio de escritor académico. Interactuar con otros nos empuja a poner en palabras y explicitar cuestiones que tienen que ver con aquello que rodea la producción de un escrito académico. Esto, a su vez, nos permite no sólo clarificar nuestras ideas sino también escucharnos y comenzar a reconocer que “algo” sabemos.

7. CONCLUSIONES

En estas páginas realizamos un breve recorrido por dos aspectos fundamentales de nuestra propia experiencia como investigadores del campo educativo. Por un lado, intentamos dar cuenta de momentos por los que todos pasamos y, por el otro, compartimos una experiencia que consideramos puede apuntalar esas situaciones que atraviesan los tesisistas: los grupos de escritura.

En este sentido, comprender que compartir los sentimientos de frustración que muchas veces se experimentan a la hora de escribir nos alivia y nos permite tomar conciencia de que ninguno de nosotros “nació sabiendo escribir académicamente”. Partir de que la escritura académica es un proceso extenso e inacabado es fundamental para cualquier tipo de formación en estas temáticas. Aún más importante, quienes provenimos del campo de la educación sostenemos que, si bien los saberes previos son un punto de partida necesario, nunca pueden convertirse en condición *sine qua non* para atravesar un proceso de aprendizaje. Es tarea, entonces, de los equipos de investigación y de la formación en el postgrado acompañarnos en este camino.

Los grupos de escritura entre pares aparecen como una de las múltiples formas de andamiar el desarrollo de distintas estrategias escriturarias, aunque -como esbozamos en este trabajo- no se circunscriben solamente a ello. Nos invitan a escribir atendiendo el tono y el contexto de la publicación, a hacerlo pactando tiempos y también a perder el miedo de presentar nuestros borradores ante otros. Asimismo, escribimos teniendo que dejar de lado algunas premisas aprendidas en el pre-grado y en el grado, ya que nos estimulan a desarrollar nuestra voz autoral. Nos sentimos compelidos a escribir, pero también a saber leer los textos de otros tesisistas, revisando con seriedad, compromiso y respeto por el escrito de alguien que, como uno, está en un lugar de aprendizaje y, por tanto, de exposición.

Compartimos esta experiencia con el objetivo de que, al igual que nosotros, otros puedan contar con este dispositivo pedagógico para así apuntalar los procesos de formación de investigadores del campo educativo. Intentamos aquí no sólo explicitar las dificultades por las que pasamos cuando estamos aprendiendo a escribir sino también -al igual que lo hacemos al comentar textos en los mismos grupos- proponer una alternativa posible. Con esto no estamos planteando que los grupos de escritura deben suplir las responsabilidades que creemos deben ser asumidas por instituciones y directores/tutores de tesis, sino que pueden complementar su labor. Estamos convencidos que los saberes y las prácticas no son de uno, sino colectivos. Al igual que en las

escuelas y otros ámbitos educativos, consideramos que darlos a conocer es un imperativo en tanto colectivo de investigadores comprometidos con esta tarea democrática y democratizadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019). Formación virtual sobre tesis de posgrado: Construcción del conocimiento en actividades con pares y expertos en foros. *Panorama*, 13 (25), 88-100. Recuperado de <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.1297>
- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2021). Seminario virtual de tesis como microcomunidad de práctica académica. *Panorama*, 15 (28), 1-17.
- Arnoux, E. (Ed.). (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires, Argentina: Santiago Arcos.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 3 (6), 1- 18. Recuperado de <http://msp.rec.uba.ar/revista/docs/006escrituratesis.pdf>
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. In C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 279-294), West Lafayette, IN: WAC Clearinghouse y Parlor Press.
- Bartolini, A. M., Vivas, D. R., Ferreira, C. y Petric, N. (2017). Relatos y metáforas. Dos aproximaciones para comprender los procesos de tesis. *Universitas Humanística*, 83, 109-132.
- Bozalek, V., Mitchell, V., Dison, A., y Alperstein, M. (2016). A diffractive reading of dialogical feedback through the political ethics of care. In *Teaching in Higher Education*, 21 (7), 825-838.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9 (30), 415-420. Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300020
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: Una práctica social que los posgrados deberían enseñar. *Espaço Pedagógico*, 22 (1), 9-29.
- Casanave, C. P. (2002). *Writing games: Multicultural case studies of academic literacy practices in higher education*. Mahwah, N.J., USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Casanave, C. P. y Vandrick, S. (Eds.). (2003). *Writing for scholarly publication: Behind the scenes in language education*. Mahwah, N.J., USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castelló, M. (Ed.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona, España: Graó.
- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Ed.), *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología - XIX Jornadas de Investigación - VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 82-85). Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria* (15), 61-68. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/articulo/view/4368/6643>
- Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaleros, Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3 (3), 154-164. Recuperado de http://www.fhyc.unju.edu.ar/documents/publicaciones/revistas/jornales153/012-Art_Colombo.pdf

- Colombo, L. y Álvarez, G. (2021). Iniciativas didácticas basadas en la revisión entre pares y orientadas a la enseñanza-aprendizaje de la escritura de la tesis a nivel de posgrado. *Educación y Humanismo*, 23 (40), 1-18. Recuperado de <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.40.3995>
- Colombo, L., Bruno, D. y Silva, V. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis educativa*, 24 (3), 1-13. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4927>
- Colombo, L. y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: Una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje* 43 (1), 13-34. Recuperado de <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v43i1.4993>
- Gere, A. R. (1987). *Writing groups: History, theory, and implications*. Carbondale y Edwardsville, USA: Southern Illinois University Press.
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Kamler, B. y Thomson, P. (2006). Doctoral writing: Pedagogies for work with literatures, Ponencia presentada en *AERA Annual Meeting*, Abril 2006, San Francisco, Estados Unidos.
- Kreimer, P. (1998). Publicar y castigar. El *paper* como problema y la dinámica de los campos científicos. *REDES-Revista de Estudios Sociales de Ciencia*, 5 (12), 51-73.
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4 (1), 5-32.
- MacArthur, C. A. (2016). Instruction in evaluation and revision. In C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 272-287), New York, USA: The Guilford Press.
- McLaughlin, C. J. y Sillence, E. (2018). Buffering against academic loneliness: The benefits of social media-based peer support during postgraduate study. *Active Learning in Higher Education*. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1469787418799185>
- Olson, G. y Worsham, L. (2003). *Critical intellectuals on writing*. New York, USA: State University of New York Press.
- Rodas Brosam, E. L. y Colombo, L. (2019). Ventajas y desafíos de la interdisciplinariedad en grupos de escritura latinoamericanos según sus miembros. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 17, núm 1, pp. 197-209. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/10528/11562>

NOTAS

- 1 Sin desconocer los debates actuales sobre el lenguaje inclusivo, a los fines de lograr una lectura más fluida utilizaremos aquí el masculino gramatical para referirnos al colectivo mixto de los y las investigadores, tesistas, becarios y becarias, directores y directoras, y estudiantes.
- 2 Nos referimos al Seminario que ofertó el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) denominado “Taller de escritura doctoral: enfoque de enseñanza situada” dictado por la Dra. Paula Carlino y la Dra. Laura Colombo.
- 3 Los grupos son coordinados por becarios/as doctorales e investigadores/as que trabajan en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la FFyL de la UBA. Si bien se viene trabajando en el reconocimiento de esta tarea por parte de la Universidad, por el momento los grupos solo tienen el reconocimiento institucional del propio Instituto.