

Navegando voces ajenas para encontrar la propia: aprendizaje virtual de la escritura en el posgrado

Paula Espeche y Laura Colombo

Introducción

Escribir en el posgrado no suele ser una tarea sencilla para los estudiantes,¹ en especial para quienes comienzan. Parte de esto se debe a creencias erróneas sobre la escritura, tales como suponer que existe una única forma correcta de llevar adelante el proceso escriturario, pensar que es una habilidad innata o asumir que se puede escribir todo de un plumazo.

La escritura de la tesis de posgrado, que marca la instancia final de acreditación de muchos programas de estudio en este nivel, es un género particularmente desafiante para los estudiantes (por ejemplo, Albarran Peña y Uzcategui, 2020). Esto se debe en parte a que la escritura de la tesis conlleva la difícil transición de consumidores a productores de conocimiento (Narvaja de Arnoux, 2009). Es decir, se pasa de, principalmente, reproducir por escrito y con el objetivo de mostrar que se han aprendido los saberes dados por otros a tener que presentar un aporte original, propio, cuyo texto final implica un trabajo de largo aliento, donde los plazos de entrega son extensos y difusos.

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 en la lectura.

Sumado a la dificultad inherente en cuanto a la escritura de un género textual nuevo, el proceso de elaboración de este escrito suele provocar sentimientos de soledad y aislamiento que, en última instancia, pueden influir en el abandono de los estudios (Bertolini, 2020; Colombo et al., 2022; McLaughlin y Sillence, 2023). Si bien es innegable el hecho de que se requiere de un espacio tranquilo y aislado que nos habilite la concentración y creatividad propias de la soledad “creativa” (Bertolini, 2020), la realización del proceso de escritura en forma solitaria nos lleva a desconocer los desafíos por los que transitan otros escritores y puede quitarnos la posibilidad de visibilizar lo laborioso del proceso que da lugar al producto textual (Becker, 2011; Castelló, 2007).

Las antedichas dificultades relacionadas con la elaboración de un género discursivo novedoso en condiciones de relativo aislamiento suelen alimentar la falacia de que la escritura se realiza totalmente en solitario y que el momento de socialización recién se presenta cuando uno termina el “producto”, es decir, la versión acabada del texto. Lejos de ello, en este trabajo conceptualizamos la escritura científica como una actividad inherentemente dialógica desde que se comienza a gestar el texto, porque implica ingresar en una conversación “ya comenzada” por otros. Esto comprende para quien escribe investigación la necesidad de entender los derroteros por los que, en la comunidad disciplinar de referencia, ya se ha transitado al discutir determinado tema, dónde se encuentra el debate en la actualidad y, finalmente, ser capaz de hacer un aporte original a lo que se ha venido trabajando sobre determinada temática (Badenhorst, 2018).

De hecho, desde hace varias décadas, diferentes propuestas de pedagogía de la formación doctoral retoman esta idea del papel principal que juega el progresivo diálogo con otros para el desarrollo de la autonomía intelectual (Mancovsky y Colombo, 2022). Dado que en el ámbito académico-científico los diálogos se dan principalmente mediante la escritura, podemos concebir la construcción del conocimiento como una práctica discursiva que define y forja los saberes. Así, el uso de la escritura y la producción de textos, lejos de constituir solo la etapa final de comunicación de la producción científica, están presentes desde los inicios y son constitutivos del proceso de investigación (Castelló, 2022). Si abrazamos la idea de que se aprende a investigar y a escribir investigación mediante diálogos con otros, en lo fáctico, entonces, debiéramos propiciar espacios para que esto, de hecho, suceda. Al respecto, entonces, creemos fundamental concebir la formación doctoral más allá de los límites marcados por la díada supervisor/estudiante para sumar otro tipo de interacciones que la alimenten (Mancovsky y Colombo, 2022). En efecto, argumentamos que una diversidad

en los intercambios puede propiciar la participación de los investigadores en formación en sus culturas investigativas de referencia (Tynan y Garbett, 2007).

En cuanto al proceso de escritura, existen diferentes instancias de socialización que nos permiten entablar diálogos que luego van a tener un impacto en nuestro escrito. Como mencionamos anteriormente, consideramos que lo que escribimos, antes de llegar a su versión final, transita por diferentes instancias en las cuales intervienen diferentes voces. Estas instancias pueden darse en ámbitos formales como la participación en eventos académicos, la asistencia a cursos, seminarios, talleres; así como también en circunstancias más informales como la participación en grupos de escritura, reuniones de equipo de investigación o conversaciones con pares.

En la actualidad, además, las nuevas tecnologías pueden servir como puerta de entrada a múltiples perspectivas sobre innumerables temas (Wegerif, 2010). Es por ello que pueden potenciar la transición de una educación principalmente monológica, basada en la imprenta, a una dialógica enfocada en la tecnología, en la que existe un soporte de las ideas ya dichas por otros, pero con la posibilidad de ser comentadas y mejoradas de manera colaborativa (Wegerif, 2013). La escritura académica en el posgrado, así como su enseñanza, se encuentran transformadas por la irrupción de las nuevas tecnologías que permiten dar continuidad a la formación en la escritura desde cronogramas más flexibles y con la ayuda de herramientas digitales de fácil actualización e interactividad (Alvarez, Difabio de Anglat y Morán, 2023).

A pesar de la marcada influencia que tienen las voces de otros en el aprendizaje de la escritura en el posgrado y de las nuevas posibilidades de diálogo que brindan las nuevas tecnologías, son escasos los espacios que trabajan los procesos de escritura académica desde una perspectiva dialógica. Efectivamente, la formación en educación superior sigue inclinada hacia la reproducción de discursos oficiales y hacia una visión de la comunidad académica como homogénea (Lillis, 2003). Con este tipo de mirada se invisibilizan, tanto en el nivel pedagógico como institucional, los discursos no oficiales y quedan sin representación aquellas formas de comunicar ciencia que se alejan de los estándares arbitrariamente establecidos (Bourdieu, 1988).

En el presente capítulo ahondamos sobre el papel fundamental que juega el diálogo en el aprendizaje de la escritura en el posgrado y su vínculo con las nuevas tecnologías, ya que consideramos que entenderlo desde una perspectiva dialógica puede ser de utilidad tanto para quienes están formándose como para quienes acompañan este proceso transformador. En vistas de propiciar los

acompañamientos necesarios, creemos que una pedagogía doctoral dialógica de la escritura puede ser útil para hacer frente a algunos de los desafíos vinculados con la producción textual, así como también para tener una mayor conciencia de la presencia y de la importancia de navegar las voces de los otros a la hora de encontrar la propia para producir y comunicar ciencia.

Diálogo y aprendizaje de la escritura en el posgrado

En este trabajo partimos de una concepción del diálogo como una práctica social del lenguaje que se basa en la escucha activa y comprensiva, hecho que conlleva a una transformación permanente al pensar la realidad de manera interactiva (Gutiérrez-Ríos, 2018). En el nivel educativo, esta idea se opone a las visiones monológicas que enarbolan verdades absolutas y objetivas y buscan una homogeneidad en el pensamiento de los aprendices al asumir que hay una manera correcta de entender la realidad con un único método de pensamiento. En sentido contrario, entender el aprendizaje desde el diálogo es una apertura a la otredad, a la pluralidad de voces, a la incertidumbre y a la posibilidad (Wegerif, 2010, 2013).

Por su parte, el dialogismo, promulgado por pensadores como Bajtín y Freire, representa en el nivel filosófico una alternativa a la ideología positivista que predomina en Occidente en el ámbito ontológico, epistemológico, lingüístico y pedagógico (Torres, 2008). Específicamente, la pedagogía dialógica se opone “a una pedagogía de entrenamiento, transmisión de conocimiento, repetidora y acrítica” y se propone como “una pedagogía de posibilidad democrática, crítica y transformativa” (ibíd.: 64). Desde este marco se pone el foco en la interacción de la diversidad, en el involucramiento de múltiples voces para entender y rehacer mundos.

La educación, entonces, como propone Wegerif (2019), puede ser pensada como una respuesta a la invitación al diálogo con otros: otros específicos, otros generales y el infinito otro o la otredad en general. El diálogo con otros específicos se encuentra encarnado por aquellas personas con las que interactuamos en nuestra vida diaria, tales como nuestros padres, docentes o tutores. Desde que nacemos, la calidad de estas interacciones tiene un impacto en nuestro desarrollo cognitivo, social y emocional. Los diálogos que entablamos con los otros específicos nos interpelan tanto desde fuera como desde dentro y nos permiten acceder y aprehender el mundo desde esa voz dialógica que “cruza el límite entre

uno y el otro para hablar a quien aprende desde su interior” (ibíd.: 16). En el caso de la escritura académica durante la formación doctoral, estos diálogos se dan con otros más expertos (directores de tesis, profesores, investigadores) así como con pares (compañeros de curso, de cohorte, de equipo de investigación).

El diálogo que entablamos con los otros generales, en cambio, es el diálogo con las voces culturales en general, como el que se da en el interior de cada disciplina en la que se asume que hay supuestos compartidos que permiten complejizar los intercambios. Así, cuando usamos las voces culturales como herramientas para pensar, damos lugar y sustento a los ecos de todas las otras voces que han empleado las mismas palabras antes en diferentes maneras (Wertsch, 1991). Es decir, si desarrollamos una buena conexión con las voces de los otros generales, podemos expandir y empoderar nuestra propia voz (Wegerif, 2019). De hecho, en la escritura académica a nivel de posgrado precisamente se espera de los doctorandos que demuestren la capacidad de entablar diálogos disciplinares (Castelló, 2022) posicionándose ellos mismos y su propia investigación en el campo o territorio académico del que intentan formar parte. De esta manera, mediante el diálogo con los otros generales en su producción escrita, los doctorandos no solo van adentrándose en las conversaciones de su disciplina, sino también negocian y se posicionan social y discursivamente con respecto a formas de ser y hacer ciencia (Kamler y Thomson, 2006).

La última de las invitaciones al diálogo propuestas por Wegerif (2019) atañe a responder al llamado del infinito otro o la otredad en general. Esto hace referencia a la posibilidad de posicionarnos como testigos de un diálogo, de podernos alejar de lo particular y de pensar en una voz con una nueva perspectiva: siempre podemos ir más allá y pensar el diálogo desde mayores niveles de apertura. Si relacionamos las ideas anteriores con el ejercicio de las prácticas letradas, en la escritura de un artículo con alguien podemos entrar en diálogo con la persona coautora (otro específico), con las discusiones que se vienen dando en la disciplina hasta el momento (otros generales), pero también podemos pensar que entramos en diálogo con el área de conocimiento en general, con la investigación de ese tema a nivel regional, con la escritura académica en general, con lo que nosotros mismos conceptualizamos acerca de cada uno de estos diálogos y así al infinito (el otro infinito).

Sin embargo, la simple comunicación con otros no conlleva necesariamente al aprendizaje. Desde una perspectiva dialógica, el aprendizaje es entendido como la construcción cocreativa que surge de la tensión de las voces sostenidas en una relación de proximidad. Se da en lo que se denomina “espacio dialógico”,

una brecha en la cual se manifiesta la discrepancia entre las perspectivas de un diálogo. Es en la paradójica identificación con la diferencia donde el significado puede fluir y donde surgen nuevas ideas (Wegerif, 2010, 2013, 2019). Es decir, los diálogos no propician la construcción del saber per se, sino que debe haber una tensión entre puntos de vista para así poder llegar a un acuerdo que sea superador a las dos visiones por separado. Rojas-Drummond et al. (2010) argumentan que la apertura a dialogar con otros depende tanto de la naturaleza de la tarea en sí como de la formación previa sobre cómo dialogar. Esto es, el diálogo sobre una tarea variará según esta habilite respuestas de tipo más divergente, como es el caso de la escritura, o convergente, como es el caso de las matemáticas. Por otro lado, va a ser de vital importancia la instrucción previa que hayan tenido los estudiantes sobre formas de dialogar que habiliten el debate y el diálogo en la diferencia.

Por tanto, enseñar desde una perspectiva dialógica implica ver al diálogo no solo como el “cómo”, sino también como el “qué”, es decir, no debe entenderse únicamente como un instrumento para la enseñanza, sino que también debe verse como uno de los objetivos medulares de la educación. Según Wegerif (2019), educar implica abrir, ampliar y profundizar espacios dialógicos: 1) abrir espacios dialógicos comienza con un vínculo dentro del cual sea posible moldear la atención del otro hacia una pregunta o desafío particular; 2) ampliar el diálogo implica buscar una variedad de puntos de vista sobre el tema; y 3) profundizar supone cuestionar lo que se da por sentado, es decir, problematizar los supuestos que hemos naturalizado y postulado como correctos.

En el posgrado, la perspectiva dialógica nos invita a pensar en cómo los estudiantes de este nivel podrían beneficiarse de una visión más crítica, democrática y pluralista de los procesos de escritura académica. Partir de una conceptualización de la escritura como diálogo, en su función tanto epistémica como comunicativa, se opone a la anquilosada concepción de una única manera de escribir, de pensar y de hacer investigación. En efecto, problemáticas vinculadas a los procesos de escritura, tales como el síndrome del impostor, la soledad del tesista o los bloqueos al momento de escribir, podrían perder peso si comenzamos a pensar en los procesos de escritura como personales, variados y múltiples además de portadores de formas particulares de establecer conversaciones con otros. Asimismo, abrir, ampliar y expandir espacios dialógicos puede enriquecer la formación del estudiante posgradual, ya sea con otros “específicos” como colegas, supervisores y docentes, con otros “generales” como la disciplina

o con el otro “infinito” como desnaturalización de conceptos disciplinares que se dan por correctos acríticamente.

Enfocándonos ahora en el diálogo como un proceso de apertura a otros específicos, distintos estudios han analizado la forma de relacionarse de los estudiantes de nivel posgradual. Perspectivas actuales los posicionan como agentes activos en sus procesos de socialización: negocian su posición en la comunidad al mismo tiempo que contribuyen a la evolución de las prácticas (Sala-Bubaré y Castelló, 2017). Asimismo, la cuantificación del mundo académico que lleva a valorar principalmente a los investigadores a través de sus publicaciones (Nygaard, 2015) y con base en medidas tomadas por otros, es decir, según los rankings internacionales de las universidades, las encuestas de satisfacción a los estudiantes, el impacto del ser citado y de la cantidad de publicaciones (Barclay, 2021), enfrenta al estudiante posgradual con un ámbito que parece fomentar la producción individual por sobre la colectiva. Esta individualización alentada por los sistemas de evaluación entra en constante conflicto con la necesidad de diálogo y de enriquecimiento de la identidad académica a través de la socialización con otros que, en última instancia, es lo que colabora con el mejoramiento de las prácticas letradas en el posgrado y más allá (Méndez Ochaita et al., 2023).

Desde una perspectiva dialógica y debido a la complejidad del proceso antes detallado, el rol del supervisor o director de tesis es esencial, ya que brinda apoyo para superar los desafíos vinculados con el proceso de convertirse en investigador. No obstante, si bien es innegable su rol primordial, hace falta ir más allá de este vínculo y tener en cuenta, dentro del proceso doctoral, experiencias relacionadas con contextos sociales a pequeña y gran escala. Un aspecto que influye en la variedad y amplitud de espacios de diálogo a los cuales tienen acceso los estudiantes en la actualidad ha sido la llegada de Internet y el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación. En el siguiente apartado nos enfocamos en el diálogo con otros en el proceso de tesis y el impacto que tienen Internet y la tecnología en sentido amplio en este proceso, haciendo foco en las instancias de socialización.

Diálogo, aprendizaje y tecnología en el proceso de tesis

Al igual que la oralidad, propone Wegerif (2013), Internet constituye un entorno propicio para alentar la participación y el diálogo debido a que abre

un espacio de significados multidimensionales, donde el diálogo puede darse de diferentes maneras: con un otro concreto, como sería el caso de un chat con un colega o un compañero de cohorte; con una comunidad, como sería el comunicarse con el comité científico de un congreso; y hasta con un chatbot que saca sus datos de un repositorio inconmensurable de archivos, haciéndonos pensar en el infinito otro, como sería el uso de herramientas para la revisión de la literatura mediadas por la IA (Espeche y Colombo, 2023). Debido a esta posibilidad de conversar en Internet, no resulta sorprendente que algunos de los cambios contemporáneos puedan interpretarse como un retorno a las prácticas y mentalidades propias de las sociedades orales. No obstante, según el autor mencionado *ut supra*, Internet representa mucho más que una mera resurrección de la oralidad. Al igual que la imprenta, facilita el diálogo a distancia, en términos tanto geográficos como temporales; así como también ayuda a que las ideas persistan más allá de su manifestación inicial, lo que habilita a que sean objeto de reflexión y mejora continua. De este modo, Internet perpetúa las formas de pensamiento asociadas a la era de la imprenta, pero las sitúa en un contexto más amplio, el cual se caracteriza por el diálogo vivo y sostenido de la humanidad a lo largo del tiempo. La denominación de este diálogo como "vivo" denota su naturaleza impredecible e ilimitada en su potencial, ya que nadie puede prever su curso futuro o establecer sus límites con certeza.

A pesar de los evidentes beneficios que puede tener el uso de Internet y las TIC para nuestra vida en general, es importante también tener en cuenta sus limitaciones y desafíos. Las nuevas tecnologías, de hecho, nos permiten "reducir" el contacto humano, y hemos llegado al punto de sentirnos incompletos sin ellas (Turkle, 2017). Además, es importante reflexionar sobre cómo muchas veces lo tecnológico ya empieza a tornarse como "la salida fácil" para muchas de las actividades de la vida: más cómodo que trasladarse a un encuentro académico presencial es poder conectarse a una videollamada desde la tranquilidad de nuestro hogar; más fácil que ir a una reunión es enviar un correo electrónico; más sencillo que ir a la biblioteca de la universidad es encontrar las referencias que estamos buscando en un motor de búsqueda en línea. Sin embargo, muchas veces el conectarse a una videollamada nos incita al multitasking y a una menor concentración; el envío de un correo electrónico nos limita el contacto con el otro y minimiza nuestra sensación de compromiso; así como la búsqueda en línea puede exponernos con mayor facilidad a fuentes no legitimadas o a información errónea. En los últimos años, las refinadas tecnologías englobadas bajo el concepto de inteligencia artificial ya no pretenden funcionar como ac-

cesorio o prótesis de lo que carecemos, sino que están transitando un camino antropomórfico a través del cual se les confiere la carga de aletheia o de verdad, es decir, les otorgamos una carga de autoridad sobre nosotros (Sadin, 2020). Esta potestad influye en decisiones tanto pequeñas, como sugerencias sobre qué autor citar según las métricas de sus trabajos en sitios como Google Académico o Litmaps, como grandes, como con quién colaborar en un proyecto académico basándonos solo en su perfil en redes sociales. Todos estos desafíos marcan el hecho de que Internet no es de por sí maravillosa, sino que es una puerta de entrada y, como tal, debemos ser juiciosos y cautos acerca de qué dejamos entrar y qué no.

Retomando la concepción de Internet como puerta de entrada a un diálogo vivo y sostenido por y de la humanidad, esto tiene, ciertamente, sus repercusiones en la educación a nivel de posgrado. Por un lado, impacta en nuestro diálogo con los otros específicos y los otros generales de la disciplina, debido a que ya no requerimos del acceso a una biblioteca física para entrar en contacto con otros estudios o datos sobre los que trabajar determinado tema de investigación. El uso de repositorios en línea, la digitalización de las revistas académicas, así como también el acceso a recursos digitales de búsqueda como Google Académico, son ejemplos de cómo Internet contribuye a ampliar los diálogos facilitando el acceso a una variedad de puntos de vista. Además, en relación con los otros específicos, si bien en primera instancia parecería que nos aleja (al dejar de ir a una biblioteca, por ejemplo), Internet nos habilita la posibilidad de estar en contacto con personas, investigaciones, eventos científicos e instancias de formación distanciadas temporal y geográficamente. La importancia que tienen hoy en día las redes sociales del mundo académico y profesional, tales como Researchgate, Academia o LinkedIn, dan cuenta de cómo las maneras de vincularse han cambiado. En definitiva, actualmente nos encontramos con nuevas oportunidades y desafíos relacionados con la posibilidad de tener acceso a conocer personas e investigaciones, que antes era imposible (Lokhtina et al., 2022).

Todos estos ejemplos vinculan al uso de Internet y las TIC en general como una ampliación de las oportunidades de diálogo a escalas antes inimaginables que pueden llegar a ser beneficiosas para quienes se dedican a la investigación y a la comunicación de la ciencia. Sin embargo, todas estas posibilidades de diálogo y contacto con el amplio universo que nos brinda en lo académico el uso de Internet no están exentas de desafíos. Retomando los procesos de socialización de los estudiantes posgraduales sobre los que comentamos ante-

riormente, para quienes están en proceso de la escritura de tesis, la sensación de soledad y aislamiento puede ser causante de malestar y uno de los factores claves para el abandono de los estudios (Bertolini, 2020). Dentro de las estrategias que los estudiantes doctorales recomiendan para afrontar las sensaciones de soledad y aislamiento durante este proceso (Janta, Lugosi y Brown, 2014), la interacción con pares, ya sea de forma presencial o virtual, es uno de los aspectos más destacados.

En lo virtual, es importante destacar que instancias de encuentro sincrónico parecerían funcionar como aporte para el diálogo y la discusión de conceptos, mientras que la modalidad asincrónica sería útil para un manejo personalizado de los tiempos de trabajo (Alvarez, Difabio de Anglat y Morán, 2023). Si bien la socialización virtual venía tomando relevancia en esta etapa en las últimas décadas, durante el aislamiento fruto de la pandemia de covid-19, el poder interactuar con docentes y pares en los estudios doctorales se dificultó (Pyhältö, Tikkanen y Anttila, 2023). Ciertamente, la pandemia limitó las ocasiones para construir redes, compartir nuestra investigación y crear vínculos colaborativos con nuestros pares o mentores. Debido a que el ambiente virtual es un espacio más desafiante para crear vínculos, fue crucial encontrar y hasta crear espacios virtuales para interacciones complejas y compromisos significativos. Algunas medidas sugeridas por Wang y DeLaquil (2020) fueron los sistemas de acompañamiento de pares, las mentorías, la participación en investigación y la publicación con otros. Trabajos posteriores concluyeron que, durante el período pandémico, quienes avanzaron en sus procesos de escritura de tesis a pesar del contexto adverso fueron positivamente influenciados por el contacto con la comunidad académica a través de seminarios o foros en línea (Kariuki y Muthima, 2024). De hecho, las oportunidades de diálogo con otros no solo son beneficiosas durante la formación en investigación, sino que se extienden e influyen la experiencia postdoctoral (Moran *et al.*, 2020; Pyhältö *et al.*, 2017).

En relación con los sistemas de acompañamiento de pares, se ha hecho visible la necesidad de construir comunidades en línea que habiliten espacios seguros para el diálogo y la reflexión crítica (por ejemplo, Haas, De Soete y Ulstein, 2020). Iniciativas como los grupos de escritura concurrentes² en su modalidad virtual pueden brindar un sentido de pertenencia a una comunidad

² Según Colombo y Morán, los grupos de escritura de tipo concurrente pueden definirse como aquellos en los que “los participantes se acompañan en la tarea de escribir, pero no intercambian textos, tan solo comparten el mismo tiempo y lugar que le dedican a avanzar cada uno con sus proyectos individuales de escritura” (2023: 175).

que les permita afrontar los sentimientos de soledad y aislamiento (Hastings, Davenport y Sheppard, 2021) al mismo tiempo que habilitan la mejora de la autorregulación y la metacognición vinculada con sus competencias escriturales y estilos de escritura (Chakma, Li y Kabuhung, 2021).

Si nos centramos en las prácticas de escritura y lectura de los estudiantes posgraduales, también encontramos la necesidad de tener una visión crítica con respecto al uso de la tecnología y a la idealización del diálogo como propuesta y objetivo didáctico. En un estudio anterior (Espeche y Colombo, 2024), reflexionamos sobre la importancia de recibir un entrenamiento relacional previo a la participación en iniciativas pedagógicas dialógicas, debido a que, sin una intención de construir conjuntamente el conocimiento, las conversaciones pueden tender al monologismo y a beneficiarse menos del diálogo y del encuentro con otros. Esto último se relaciona con la necesidad de profundizar los diálogos (Wegerif, 2019) cuestionando aquellos supuestos que muchas veces naturalizamos y damos por correctos.

En síntesis, es importante reconocer el impacto que han tenido Internet y las TIC en los procesos formativos de los estudiantes de posgrado, tanto a nivel general como para sus procesos de socialización en específico, hecho que se vio claramente reflejado durante el período de la pandemia por covid-19. Esta nueva modalidad habilita profundizar las instancias de diálogo, ya que les permite tener acceso a diversos puntos de vista: desde la posibilidad de dialogar de manera sincrónica con colegas y pares de todas partes del mundo hasta el acceso a recursos educativos y de investigación ilimitados. Sin embargo, los desafíos, problemáticas y limitaciones que tienen estas nuevas herramientas no deben dejarse de lado, si no que se debe hacer una reflexión crítica sobre ellas y su impacto sobre nuestras prácticas escriturales. Por último, no debemos olvidar que el diálogo por sí solo no nos lleva a la construcción de pensamiento crítico, sino que debe ser mediado didácticamente de manera apropiada. Esto puede hacerse con instancias de formación en cómo dialogar con el objetivo de construir conocimiento desde la diferencia. Otro ejemplo de mediación puede ser el proponer un análisis crítico sobre las TIC que utilizamos para escribir en el posgrado, ya que, como reflexionamos en un estudio anterior (Espeche y Colombo, 2023), estas suelen presentarnos resultados sesgados por una “caja negra” desde la cual deciden qué mostrar y qué no, a la cual como usuarios no tenemos acceso.

Reflexiones finales

Como mencionamos al inicio del presente capítulo, creemos que entender el aprendizaje de la escritura en el posgrado desde una perspectiva dialógica puede ser de utilidad tanto para los estudiantes como para quienes implementan iniciativas pedagógicas. Esto se debe a que consideramos que este posicionamiento puede ayudar a generar conciencia sobre la necesidad de navegar voces ajenas para encontrar la propia sin desconocer la heterogeneidad de voces que desafían al discurso oficial.

Entender la escritura desde una perspectiva dialógica nos habilita a ir más allá del sesgo en el texto para evitar pensar la tesis o cualquier escrito académico tan solo como productos, desconociendo así su carácter de proceso. También ayuda a que profundicemos en la complejidad del entramado textual, ya que nos hace comprender que el texto que presentamos es parte de y fruto de conversaciones con varios otros: específicos, generales e infinitos. Asimismo, las instancias de diálogo con otros autores sobre lo que ellos transitan o cómo manejan sus procesos de escritura nos pueden llevar a conocer los desafíos que enfrentan y así tener una visión más completa del proceso. El diálogo no es solo con otras investigaciones, sino también con sus autores, lo cual implica explicitar las prácticas letradas que se ejercen al hacer ciencia, es decir, socializar —a través del diálogo con otros específicos— el proceso de construcción del conocimiento.

Ahora bien, la responsabilidad con respecto a la apertura, ampliación y profundización de los diálogos no debe recaer sobre los hombros de tesistas o directores. Las instituciones de educación superior debieran contemplar en forma más sistemática, sobre todo cuando los estudiantes de posgrado se encuentran en el período “todo menos tesis”, la importancia de inaugurar espacios dialógicos que permitan a los doctorandos acceder a los diferentes tipos de ámbitos de intercambio que hemos mencionado a lo largo del capítulo. Estamos convencidas de que conceptualizar no solo nuestros textos, sino también nuestro ejercicio de las prácticas letradas como un aporte en el marco de conversaciones ya iniciadas y a las cuales queremos sumarnos sin intentar darles fin, sino continuando el diálogo, puede ser la clave para lograr ampliar y profundizar diálogos que ayuden, en última instancia, a hacer avanzar la ciencia.

Referencias bibliográficas

- Albarran Peña, J. M. y Uzcategui, K. Y. (2020). Los bloqueos de escritura en la elaboración de las tesis doctorales. *Revista Chilena de Pedagogía*, 2(1), 1. Disponible en: <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.57595>.
- Alvarez, G.; Difabio de Anglat, H. y Morán, L. (2023). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura*, 15(1), 6-21. Disponible en: <https://doi.org/10.32870/Ap.v15n1.2263>.
- Badenhorst, C. M. (2018). Graduate student writing: Complexity in literature reviews. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 9(1), 58-74. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/SGPE-D-17-00031>.
- Barclay, K. (2021). *Academic emotions. Feeling the institution*. Cambridge University Press.
- Becker, H. (2011). "Rudimentos de escritura para estudiantes de posgrado. Un recuerdo y dos teorías". En *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo* (pp. 19-44). Siglo XXI.
- Bertolini, A. M. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, 19, 165-185. Disponible en: https://fh.mdip.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4037.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus* (P. Collier, trad.). Stanford University Press.
- Castelló, M. (ed.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó.
- (2022). "Research writing, what do we know and how to move forward". En Gustafsson, M. y Eriksson, A. (eds.), *Negotiating the intersections of writing and writing instruction*: WAC Clearinghouse. Disponible en: <https://doi.org/10.37514/INT-B.2022.1466.2.04>.
- Chakma, U.; Li, B. y Kabuhung, G. (2021). Creating online metacognitive spaces: Graduate research writing during the COVID-19 pandemic. *Issues in Educational Research*, 31(1). Disponible en: <https://www.iier.org.au/iier31/chakma-abs.html>.
- Colombo, L. M.; Iglesias, A.; Kiler, M. y Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: Experiencias de tesistas. *Espacios en Blanco. Revista de*

- Educación*, 1(32), 163-172. Disponible en: <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/870>.
- Colombo, L. y Morán, L. (2023). Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura. En Alvarez, G; Colombo, L.; Difabio de Anglat, H.; Morán, L.; Pozzo, M. I. y Taboada, M. B. (eds.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 159-187). Universidad Nacional de General Sarmiento. Disponible en: <https://www.ungs.edu.ar/libro/ensenanza-de-la-escritura-de-la-tesis-de-posgrado-en-entornos-presenciales-y-virtuales>.
- Espeche, M. P. y Colombo, L. (2023). Revisar la literatura dialogando con inteligencias artificiales: ¿pesadilla o tesoro? *XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Memorias 2023: Virtualidad, redes sociales y tecnologías digitales* (pp. 28-31). Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-009/912>.
- (2024). Grupos de escritura virtual doctoral: Una propuesta dialógica para el aprendizaje de las prácticas letradas. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-13. Disponible en: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280117>.
- Giraldo-Giraldo, C. (2019). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 173-192. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/rce.num80-9633>.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2018). “Oralidad, diálogo, dialogismo y dialogicidad en la construcción de pensamiento crítico”. En Fernández, A. y Llanán Nogueira, J., *Ecos, significados y sentidos. Debates actuales sobre derechos humanos en contextos diversos* (pp. 85-96). Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/199454627.pdf#page=85>.
- Haas, S.; De Soete, A. y Ulstein, G. (2020). Zooming through Covid: Fostering safe communities of critical reflection via online writers’ group interaction. *Double Helix. A Journal of Critical Thinking and Writing*, 8, 1-10. Disponible en: <https://doi.org/10.37514/DBH-J.2020.8.1.01>.
- Hastings, C.; Davenport, A. y Sheppard, K. (2021). The loneliness of a long-distance critical realist student: The story of a doctoral writing group. *Journal of Critical Realism*, 21(1), 65-82. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14767430.2021.1992740>.

- Janta, H.; Lugosi, P. y Brown, L. (2014). Coping with loneliness: A netnographic study of doctoral students. *Journal of further and Higher Education*, 38(4), 553-571. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726972>.
- Kamler, B. y Thomson, P. (2006). *Helping doctoral students write: Pedagogies for supervision*. Routledge.
- Kariuki, D. y Muthima, P. (2024). Keeping the Research Thesis on Course: Case of Kenyatta University Doctoral Students Experiences during the COVID 19 Pandemic. *Journal of the Kenya National Commission for UNESCO*, 40(2). Disponible en: <https://doi.org/10.62049/jkncu.v4i1.47>.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09500780308666848>.
- Lokhtina, I. A.; Colombo, L.; Amelia, C.; Löfström, E.; Tammeleht, A. y Sala-Bubaré, A. (2022). Refining virtual cross-national research collaboration: drivers, affordances and constraints. *Journal of Work-Applied Management*, 14(2), 302-135. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/JWAM-02-2022-0010>.
- Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son los otros en la elaboración de una tesis? *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 105-114. Disponible en: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962>.
- McLaughlin, C. J. y Sillence, E. (2023). Buffering against academic loneliness: The benefits of social media-based peer support during postgraduate study. *Active Learning in Higher Education*, 24(1), 63-76. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1469787418799185>.
- Méndez Ochaita, M. F.; Romero Muñoz, J. F.; Serrano Acuña, M. E. y Carrasco Altamirano, A. C. (2023). Literacidades y entornos de publicación de autoras(es) noveles después del doctorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 535-561. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662023000200535&script=sci_arttext.
- Moran, H.; Karlin L.; Lauchlan, E.; Rappaport, S. J.; Bleasdale, B.; Wild, L. y Dorr, J. (2020). Understanding Research Culture: What researchers think about the culture they work in. *Wellcome Open Research*, 5. Disponible en: <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.15832.1>.

- Narvaja de Arnoux, E. (ed.). (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos. Disponible en: <https://doi.org/10.37514/INT-B.2020.1190>.
- Nygaard, L. P. (2015). Publishing and perishing: An academic literacies framework for investigating research productivity. *Studies in Higher Education*, 42(3), 519-532. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1058351>.
- Pyhältö, K.; McAlpine, L.; Peltonen, J. y Castello, M. (2017). How does social support contribute to engaging Post-PhD experience? *European Journal of Higher Education*, 7(4), 373-387. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1348239>.
- Pyhältö, K.; Tikkanen, L. y Anttila, H. (2023). The influence of the COVID-19 pandemic on PhD candidates' study progress and study wellbeing. *Higher Education Research & Development*, 42(2), 413-426. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2063816>.
- Rojas-Drummond, S.; Littleton, K.; Hernández, F. y Zúñiga, M. (2010). "Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts". En Littleton, K. y Howe, C. (eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 128-148). Routledge.
- Sadin, É. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra.
- Sala-Bubaré, A. y Castelló, M. (2017). Exploring the relationship between doctoral students' experiences and research community positioning. *Studies in Continuing Education*, 39(1), 16-34. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1216832>.
- Torres, M. N. (2008). Por qué dialogismo se opone radicalmente al positivismo: Las contribuciones de Mijail Bajtín y Paulo Freire. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 23, 61-76. Disponible en: <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13307>.
- Turkle, S. (2017). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Hachette UK.
- Tynan, B. R. y Garbett, D. L. (2007). Negotiating the university research culture: Collaborative voices of new academics. *Higher Education Re-*

search & Development, 26(4), 411-424. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/07294360701658617>

Wang, L. y DeLaquil, T. (2020). The isolation of doctoral education in the times of COVID-19: Recommendations for building relationships within person-environment theory. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1346-1350. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1823326>.

Wegerif, R. (2010). "Dialogue and teaching thinking with technology". En Littleton, K. y Howe, C. (eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 304-322). Routledge.

——— (2013). *Dialogic: Education for the internet age*. Routledge.

——— (2019). "Towards a dialogic theory of education for the internet age". En Mercer, N.; Wegerif, R. y Major, L. (eds.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 56-72). Routledge.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.