

**ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN  
RESEARCH REPORT**

## Un grupo de escritura virtual doctoral: factores que influyen en su funcionamiento según los participantes

*An online doctoral writing group: Factors that influence  
its functioning according to its participants*

**MARÍA PAULA ESPECHE**

Profesora de grado universitario en Lengua y Literatura de la Universidad  
Nacional de Cuyo.

Becaria interna doctoral de Conicet.

paulaespeche@ffyl.uncu.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-1393-8300>

**LAURA COLOMBO**

Doctora en Lenguaje, Literacidad y Cultura, University of Maryland Baltimore.

Investigadora adjunta de Conicet, sede de trabajo en el Instituto de

Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras,

Universidad de Buenos Aires.

[laura.colombo@conicet.gov.ar](mailto:laura.colombo@conicet.gov.ar)

<https://orcid.org/0000-0001-6026-4436>

**ELISABETH RODAS**

Magíster en Enseñanza del Idioma Inglés, Universidad de Reading, Inglaterra.

Docente en el Instituto Universitario de Idiomas y miembro del programa de

Lectura y Escritura Académicas de la Universidad

de Cuenca, Ecuador. [elisabeth.rodas@ucuenca.edu.ec](mailto:elisabeth.rodas@ucuenca.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-6518-6243>

[laura.colombo@conicet.gov.ar](mailto:laura.colombo@conicet.gov.ar)



## RESUMEN

Una de las principales razones por las que no se culminan los estudios de posgrado es la dificultad para escribir la tesis. Esta problemática se acentúa aún más cuando los estudiantes cuentan con limitadas oportunidades de intercambios con compañeros y docentes de sus programas de posgrado hacia el final de sus estudios. Una práctica pedagógica que ha demostrado ser significativa para el avance de este tipo de escrito es la revisión conjunta de textos en grupos de escritura virtuales. Este artículo analiza los factores que, según sus participantes, influyeron en el desarrollo de un grupo de escritura virtual conformado por tres doctorandas de diferentes universidades argentinas que ha funcionado por más de un año. Para ello se llevó a cabo un análisis temático de datos provenientes de entrevistas grupales e individuales, intercambios vía correo electrónico y documentos relacionados con cuestiones organizativas del grupo. En línea con trabajos anteriores, nuestros resultados muestran que la utilidad de los grupos de escritura percibida por sus participantes depende de tres tipos de factores que interactúan entre sí: logísticos, cognitivos e interpersonales. A pesar del alcance limitado de nuestro aporte, consideramos que este trabajo contribuye con datos empíricos que pueden informar futuras iniciativas institucionales orientadas a apoyar el desarrollo de la escritura de la tesis a nivel de posgrado.

Palabras clave: Círculos de escritura, tesis, posgrado, educación a distancia.

## ABSTRACT

One of the reasons why doctoral studies are not completed is the difficulty in writing the dissertation. This problem is further accentuated when students have limited exchange opportunities with peers and professors from their postgraduate programs towards the end of their studies. A pedagogical practice that has proven to be significant to advance this type of writing is the joint revision of texts in virtual writing groups. This article analyzes the factors that influenced the development of a virtual writing group composed of three doctoral students from different Argentinian universities that have been meeting for over a year. For this purpose, a thematic analysis of data from group and individual interviews, exchanges via email, and documents related to the group's organizational issues was carried out. In line with previous work, our results show that, according to the participants, a writing group's usefulness depends on three interconnected types of factors: logistical, cognitive, and interpersonal. Despite the narrow scope of our study, it contributes with empirical data that can inform future institutional initiatives created to support the development of thesis writing at the postgraduate level.

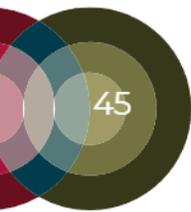
Keywords: Writing circles, thesis, dissertation, postgraduate, distance learning.

### Como citar este artículo:

Espeche, M., Colombo, L., Rodas, E. (2024). Un grupo de escritura virtual doctoral: factores que influyen en su funcionamiento según los participantes. *Zona Próxima*, 40, 43-65.

Recibido: 3 de mayo de 2022

Aprobado: 29 de noviembre de 2023



## INTRODUCCIÓN

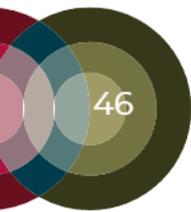
Una de las principales razones por las que no se culminan los estudios de posgrado es la dificultad para escribir la tesis (Chois Lenis *et al.*, 2020; de Valero y Hernández, 2000; Wainerman, 2020). Al respecto del proceso de elaboración de la tesis, desde hace algunos años se ha venido poniendo de manifiesto el rol crucial que los directores<sup>1</sup> o supervisores de tesis juegan (Farji-Brener, 2007; Mancovsky, 2013), ya que son quienes intervienen “a lo largo de todo el proceso investigador” (López Yepes, 2015, p. 33). Sin embargo, las interacciones con pares y profesores también cobran valor (Carlino, 2010; Colombo, 2018; Martín Torres, 2012) ya que, durante el proceso de elaboración de la tesis, los estudiantes gradualmente se van sumergiendo en un entramado de interacciones con otros sujetos más allá de sus supervisores o directores. Esto les permite ir adentrándose gradualmente en la comunidad disciplinar en la cual aspiran a participar en forma plena en el futuro.

A pesar de lo anteriormente mencionado, los estudiantes cuentan con limitadas oportunidades de intercambio con compañeros y docentes de sus programas de posgrado, ya fuere porque cumplieron con los requerimientos de cursada o porque lo hacen a distancia, con pocas posibilidades de interacción cara a cara (Kozar y Lum, 2013). A estas dificultades se sumó en el año 2020 la situación de pandemia por el covid-19, que afectó a todos los ámbitos, incluyendo el educativo, al restringir el contacto cara a cara e interrumpir las actividades presenciales. Esta disrupción del funcionamiento habitual de las actividades supuso nuevos desafíos para los estudiantes de posgrado (Haas *et al.*, 2020), ya que debieron desarrollar un mayor poder de voluntad para mantenerse vinculados con sus trayectorias académicas y, al mismo tiempo, cuidar de su salud (Chakma *et al.*, 2021).

Frente al cambio abrupto de la realidad educativa durante la pandemia, muchas prácticas pedagógicas, incluyendo los grupos de escritura, tuvieron que ajustar y adaptar su propuesta a las nuevas necesidades de los participantes (e.g., Todey y Huffman, 2020). A pesar del cambio, este tipo de iniciativa parece haber logrado proveer un lugar de aprendizaje durante la crisis (Chakma *et al.*, 2021), que generó un espacio protegido, además de una comunidad propicia para la reflexión crítica (Haas *et al.*, 2020).

---

<sup>1</sup> Si bien estamos a favor de formas de expresarse orientadas a la igualdad en torno al género, debido a que aún no hay un consenso en relación con alternativas más inclusivas de nombrarlos, en este texto se usará solo el tradicional masculino como genérico a los fines de hacer más fluida la lectura.

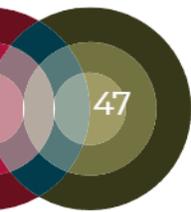


En efecto, independientemente de la situación de pandemia, los grupos de escritura virtuales (GEV) venían cobrando relevancia en los últimos años por diversas razones. En primer lugar porque parecen contar con los beneficios encontrados en los grupos presenciales, tales como el mejoramiento de las habilidades escriturales, la promoción de prácticas metacognitivas en el proceso de textualización, el aprendizaje de prácticas letradas y el avance en la escritura de la tesis (Aitchison, 2009; Aitchison y Guerin, 2014; Chakraborty *et al.*, 2021; Colombo, 2017). Adicionalmente, permiten que sus participantes puedan conectarse desde cualquier lugar, hecho que elimina posibles barreras impuestas por la distancia (Brooke *et al.*, 2021; O'Dwyer *et al.*, 2017). A su vez, los GEV parecen ayudar a combatir los sentimientos de aislamiento y desmotivación que suelen experimentar quienes realizan sus estudios doctorales de forma remota (Kozar y Lum, 2013), pues facilitan la participación activa en sus comunidades académicas (Aitchison, 2010).

Asimismo, los incipientes trabajos sobre los GEV indican que, para lograr un buen funcionamiento, es conveniente establecer el propósito del grupo desde su inauguración (Dawson *et al.*, 2003; Johnson y Lock, 2020; Maher *et al.*, 2013), lo cual permite que los miembros cuenten con una hoja de ruta para sus interacciones. Además, tener un propósito claro parece propiciar una mayor productividad (Brooke *et al.*, 2021). Otra consideración para la implementación de GEV es el tipo de coordinación que se utilizará. Los GEV pueden ser coordinados o semicoordinados por un experto o por sus miembros (Kozar y Lum, 2013). En algunos GEV, el rol del coordinador ha mostrado tener una influencia directa en su desarrollo (Haas *et al.*, 2020; Kozar y Lum, 2015; Johnson y Lock, 2020) y aquellos que son coordinados por sus miembros parecen crear espacios de autonomía e independencia entre los participantes (Kozar y Lum, 2013).

Al ser virtuales (sincrónicos, asincrónicos o mixtos), en estos grupos la tecnología juega un papel importante. En el estudio de Kozar y Lum (2015), los participantes indicaron que las interacciones sincrónicas eran necesarias para tener la oportunidad de clarificar, profundizar o expandir los comentarios escritos. Además, en un estudio anterior, las mismas autoras (Kozar y Lum, 2013) ya planteaban que la percepción de éxito de un GEV, desde el punto de vista de sus participantes, depende de tres factores interrelacionados: 1) logísticos, que refieren al conjunto de medios y métodos necesarios para llevar a cabo la organización de un grupo de escritura; 2) cognitivos, definidos como los beneficios obtenidos relacionados con la adquisición de nuevas herramientas o conocimientos; y 3) interpersonales, entendidos como lo relacionado con los vínculos entre los participantes de un grupo de escritura, particularmente importantes en la comunicación virtual.

En línea con lo antedicho, este trabajo busca contribuir con la literatura emergente sobre GEV a través del aporte de datos empíricos analizados según los factores conceptualizados *ut supra*. Para ello, analizamos un GEV conformado por tres doctorandas de diferentes universidades argentinas



que viene funcionando por más de un año con el objetivo de determinar si los factores conceptualizados por Kozar y Lum (2013) influyen en la percepción que tienen las participantes sobre el éxito del dispositivo y de qué manera se da esa influencia.

## METODOLOGÍA

El GEV que analizamos en este trabajo se conformó con tres doctorandas de diferentes disciplinas y universidades argentinas, quienes previamente habían tomado juntas un seminario en línea de 90 horas sobre escritura doctoral ofrecido por una universidad pública argentina (para más información sobre el seminario, ver Álvarez y Difabio de Anglat, 2019). En este habían llevado a cabo tareas de revisión entre pares y habían recibido retroalimentación experta por parte de los docentes y de sus directores de tesis. Vale aclarar que, si bien el GEV funcionó luego del seminario en línea, su participación no contó con marco institucional alguno. Las integrantes se sumaron de manera voluntaria y no recibieron crédito académico por ser parte de la iniciativa. Asimismo, dieron su consentimiento informado para la recolección y uso de los datos en la investigación.

Las tres participantes fueron Juana, Clara y Luisa. La primera, al tiempo de la entrevista, se encontraba realizando los primeros años de un doctorado en Ciencias de la Educación en una universidad pública y recibía un estipendio mensual por parte de una entidad nacional para solventar sus gastos. La segunda estaba realizando un doctorado en Ciencias de la Educación en una universidad privada y logró terminar su tesis mientras participaba del GEV. Ella también recibía una beca nacional y, además, poseía un título de posgrado previo. Por último, Luisa había transitado aproximadamente la mitad de su camino doctoral, estaba realizando un doctorado en Letras en una universidad pública. Ya había finalizado una especialización y una maestría y era la única participante que tenía niños. El carácter interdisciplinario del grupo (pedagogía, enseñanza del inglés y lingüística), así como el hecho de que se encontraran en diferentes estadios en la realización de su tesis, son aspectos que serán retomados en el análisis de los resultados.

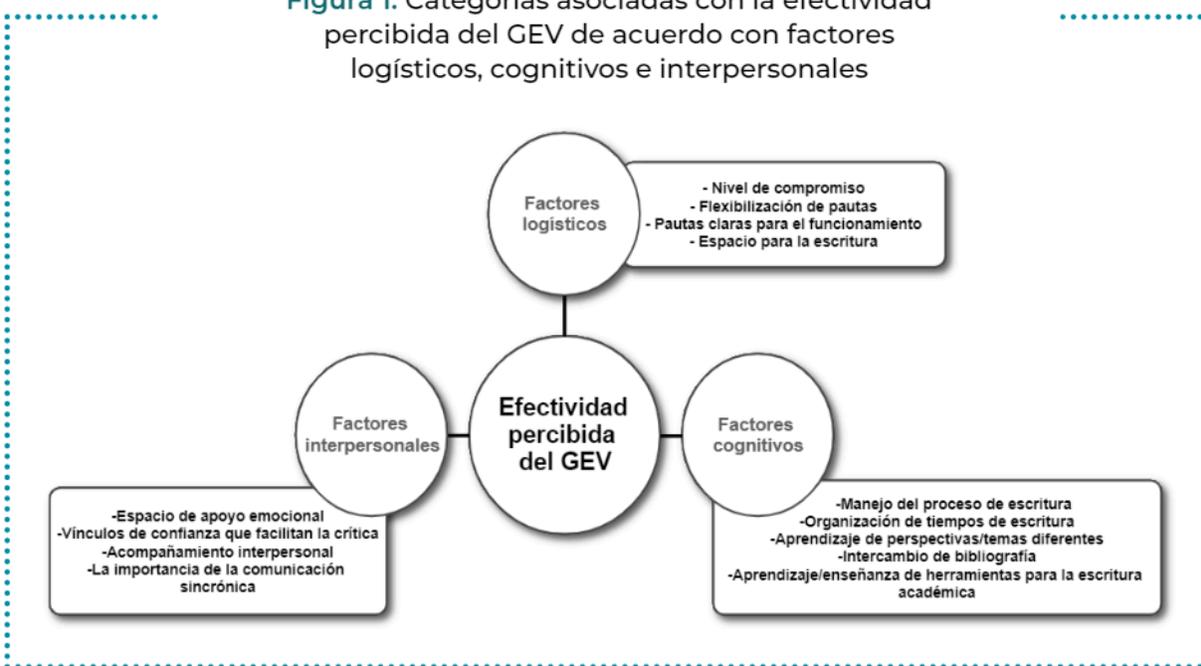
Para determinar los factores que influyeron en el funcionamiento del GEV, se llevó a cabo una investigación cualitativa por medio del análisis temático (Braun y Clarke, 2012) de transcripciones de entrevistas individuales, de una entrevista grupal y de intercambios vía correo electrónico entre los participantes. Ambos tipos de entrevistas en profundidad se realizaron a fin de poder recibir retroalimentación de los miembros sobre su percepción del funcionamiento del GEV.

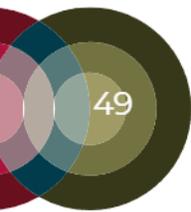
Las entrevistas fueron transcritas *verbatim*, manteniendo la confidencialidad de los datos mediante el uso de seudónimos. Los datos de las entrevistas fueron complementados con el análisis

de los intercambios vía correo electrónico y los documentos subidos a la carpeta compartida de Google Drive como aquellos relacionados con las cuestiones organizativas del grupo, así como los textos retroalimentados objeto de cada reunión. El uso de datos provenientes de diferentes fuentes contribuyó a una triangulación en cuanto a los instrumentos de recolección de datos en aras de proporcionar profundidad y complejidad al proceso de análisis (Flick, 2004).

El análisis partió de los tres factores propuestos por Kozar y Lum (2013): logísticos, cognitivos e interpersonales. A medida que se avanzó con las lecturas iterativas de las transcripciones de las entrevistas y los documentos, se fueron elaborando manualmente etiquetas y categorías nuevas o se incluyeron los fragmentos en aquellas previamente definidas. En este segundo caso, se los comparó con los fragmentos ya ubicados en dicha categoría, buscando identificar subcategorías, ajustando los rasgos que las definían o combinándolas con otras. Por medio de control interjueces, el conjunto inicial de categorías se puso a prueba, lo cual permitió refinarlas y avanzar con el análisis. En una etapa final del análisis categorial, se utilizó el *software* Atlas.ti. Como resultado, se terminaron de ajustar categorías y subcategorías asociadas directamente con los tres factores propuestos por Kozar y Lum (2013), las cuales se detallan a continuación (Figura 1).

**Figura 1.** Categorías asociadas con la efectividad percibida del GEV de acuerdo con factores logísticos, cognitivos e interpersonales





## RESULTADOS

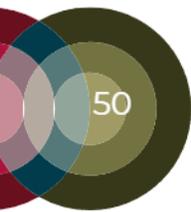
### FACTORES LOGÍSTICOS

En su momento explicamos que Kozar y Lum (2013) consideran que los factores logísticos son aquellos referidos al conjunto de medios y métodos necesarios para llevar a cabo la organización de un grupo de escritura. A continuación, focalizamos estos factores en nuestro GEV. Los presentamos en dos secciones: primero, abordamos las decisiones de la coordinadora previas a la puesta en funcionamiento del GEV y brindamos una descripción en detalle de la organización del espacio. Luego, analizamos cómo las participantes percibieron el factor logístico en relación a su participación en el GEV.

#### *La racionalidad pedagógica*

Para la implementación del GEV, la coordinadora (segunda autora de este artículo) tomó decisiones preliminares sobre la puesta en funcionamiento, basadas en la racionalidad pedagógica que subyace a la iniciativa y en las demandas impuestas por la implementación en línea. En cuanto al tamaño del grupo, se evaluó que el trabajo en tríadas permitiría a cada participante obtener comentarios de más de un lector. Asimismo, dado el manejo de los tiempos que se detalla más adelante, este número permitiría que cada una de las participantes recibiese comentarios al menos una vez cada cuatro semanas.

Posteriormente, para inaugurar el grupo de escritura, la coordinadora convocó a las interesadas a asistir a un taller en línea llamado “Aprender a participar en los grupos de escritura: Comentar, no corregir”. En este taller, después de una breve charla sobre el rol de la escritura en la investigación, se explicó que el objetivo del GEV era abrir un espacio donde se ejerciera la revisión entre pares a fin de mejorar los borradores que cada una de ellas llevaría al grupo. Se aclaró que estos borradores podrían ser cualquier tipo de texto relacionado con su investigación doctoral (capítulo de tesis, artículo científico, resumen de ponencia, ponencia). Luego, se discutieron diferentes visiones sobre la retroalimentación y se ofrecieron caracterizaciones hechas en la literatura sobre sus buenas y malas prácticas. Finalmente, se dieron ciertos lineamientos sobre cómo comentar en forma oral y escrita los textos de sus pares, acompañados por ejemplos concretos. Los lineamientos sobre cómo llevar a cabo las tareas de retroalimentación en forma escrita y oral se basaron en consejos otorgados por participantes de grupos de escritura previamente puestos en funcionamiento por la coordinadora (Colombo, 2013; Colombo, 2017; Rodas y Colombo, 2018).

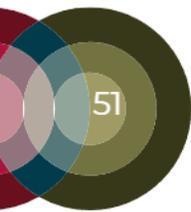


Seguidamente, las participantes conformaron un grupo de escritura en línea “semicoordinado” (Kozar y Lum, 2013, p. 139), ya que la coordinadora asistió a las primeras cinco reuniones sincrónicas y luego continuó realizando un seguimiento con contactos esporádicos vía correo electrónico. A partir de la sexta sesión, las participantes siguieron trabajando de manera autónoma, se encargaron de grabar las sesiones y de que los documentos de trabajo estuvieran disponibles en la carpeta compartida. Tanto el taller previo al funcionamiento del GEV como la presencia de la coordinadora en los primeros cinco encuentros buscaron servir de andamiaje (Van de Pol, 2012) para que luego el dispositivo pudiera desarrollarse de forma autónoma en manos de sus participantes.

El grupo de escritura basado en la revisión de textos contó con dos instancias de retroalimentación: una asincrónica y otra sincrónica. En primer lugar, los intercambios asincrónicos vía correo electrónico y por WhatsApp permitían organizar la logística de las reuniones sincrónicas e intercambiar textos y comentarios. Luego de que la coordinadora se encargara del primer encuentro, la responsabilidad de organizar los intercambios asincrónicos, los documentos compartidos, las reuniones sincrónicas y las grabaciones de estas últimas fueron rotando antes de cada reunión. Así, quien era responsable de la organización enviaba un correo explicitando las fechas acordadas en forma colectiva para que la autora enviara el borrador por correo electrónico, las revisoras lo devolvieran con comentarios y se llevara a cabo el encuentro sincrónico. Este rol rotativo de organizadora fue fundamental, no solo para el funcionamiento del grupo de escritura, sino también para el acopio de datos, ya que para cada reunión se iniciaba una nueva cadena de correos electrónicos y se creaba una subcarpeta dentro de la carpeta compartida en Drive.

A su vez, quien cumplía el rol de autora enviaba el borrador para que este fuese comentado por correo electrónico, usualmente agregando en el cuerpo del texto una descripción del contexto de recepción de su versión final, el estado en el que se encontraba el borrador (si recién había sido elaborado o ya se encontraba avanzado, etc.) y los aspectos en los que preferiría que sus compañeras se centraran al comentarlo. En el lapso de una semana, como máximo, las revisoras enviaban por correo electrónico el texto comentado y la autora, antes de la reunión sincrónica, combinaba ambos archivos para poder trabajar con un único documento que contuviera el borrador y los comentarios hechos por las dos compañeras.

La decisión de la coordinadora de llevar a cabo una primera instancia asincrónica para comentar el texto de forma escrita se basó en la idea de otorgar un margen de tiempo considerable para que quienes fueran a comentarlo lo hicieran sin presiones. De hecho, esto se alinea con lo que Kozar y Lum (2013) refieren sobre las ventajas de la comunicación asincrónica: permite trabajar en un

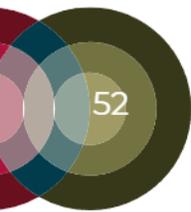


tiempo que es conveniente para cada uno y así reduce la presión. Esto permite elaborar en forma cuidada y considerada los comentarios para los pares. Es decir, contar con tiempo suficiente para dar *feedback* abre la posibilidad de que los comentarios sean más profundos. A su vez, permite focalizar la retroalimentación, lo que da paso a una discusión más rica y a fondo en las sesiones sincrónicas (Liu *et al.*, 2021).

Adicionalmente, la coordinadora organizó el intercambio de documentos en Word comentados de forma individual, por medio de correo electrónico en lugar de un documento compartido en línea, con el objetivo de evitar que las revisoras se influenciaran mutuamente. Así, cuando las perspectivas brindadas por ambas revisoras coincidían, la autora obtenía un dato valioso, ya que estas habían sido realizadas de manera independiente. En el taller de capacitación, se sugirió a las participantes que al principio del texto agregaran un comentario global, además de los comentarios específicos o de orden local. Si bien esta devolución global era lo último que escribían las revisoras, era lo primero que leía la autora; por esto se les pidió que comenzaran siempre mencionando algo positivo a fin de predisponer de buena manera la lectura de la retroalimentación (Hyland y Hyland, 2001).

La segunda instancia de revisión del GEV se realizaba en las reuniones sincrónicas, en las que los intercambios en tiempo no diferido abrían más oportunidades para procesos de aprendizaje colaborativo en torno a la actividad de retroalimentación de los textos (Liu *et al.*, 2021). En este caso, organizar las reuniones sincrónicas no fue complicado, dado que las participantes estaban en la misma zona horaria, lo cual facilitaba encontrar un momento del día que fuera conveniente para todas. De hecho, tanto la agenda de trabajo del GEV como las individuales se armaban en base a las fechas de las reuniones sincrónicas. Esto, a su vez, servía para determinar las fechas límites para compartir el borrador y los comentarios escritos unos días antes de la reunión. En forma similar a lo que se ha observado en grupos de escritura presenciales (Rodas *et al.*, 2021), las participantes organizaban sus agendas de escritura en torno a las fechas límites pautadas en forma colectiva al interior del grupo de escritura.

Otra decisión logística tomada *a priori* fue que las reuniones sincrónicas se sostendrían mediante videollamada, a fin de evitar la distancia psicológica que suelen experimentar los equipos virtuales, tal como plantea la teoría de la Expansión del Canal (Handke *et al.*, 2018). Si bien las videoconferencias llevan una alta demanda técnica, todas las participantes contaban con los requerimientos (buena conexión a Internet, cámara y micrófono) y estaban familiarizadas con diferentes plataformas. Esto permitió una interacción multimodal rica, ya que se les pidió que mantuvieran las cámaras prendidas a lo largo de toda la reunión. La elección de la plataforma



estuvo condicionada por el hecho de que esta contara con la función para compartir pantalla. Mediante un acuerdo colectivo durante la primera reunión se decidió utilizar Google Meet. Dado que la versión básica y gratuita de esta plataforma de videollamadas no permite grabar la sesión, se acordó grabar el audio de las reuniones a través de otro tipo de *software*. Después de un año de funcionamiento, se cambió de plataforma a Zoom para recolectar en un solo lugar tanto el audio de las sesiones como el video, lo cual permitió enriquecer la recolección de datos.

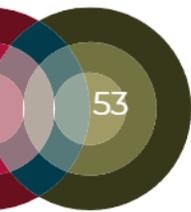
En las reuniones sincrónicas analizadas se discutían el texto y los comentarios (Rodas *et al.*, 2021b). Por lo general, en estos encuentros el diálogo era iniciado por la autora quien, habiendo leído la retroalimentación con anticipación, preguntaba aquello que no hubiera comprendido y consultaba si le parecía bien la manera en que había resuelto determinadas cuestiones que le habían marcado en el texto anteriormente, entre otras cosas. Así, el dar y recibir retroalimentación se daba de manera dialógica, recíproca y cíclica (Chakraborty *et al.*, 2021), lo que permitía que cada autora pudiera considerar y beneficiarse del *feedback* dado. Adicionalmente, una estrategia que se volvió habitual en este grupo y organizó los intercambios orales fue el uso de capturas de pantalla por parte de la autora para focalizar aquellos comentarios que quisiera discutir en la reunión con las demás.

En síntesis, en esta sección hemos explicitado las decisiones tomadas por la coordinadora previas a la puesta en marcha del GEV. Asimismo, hemos descrito el funcionamiento del grupo en detalle. En el próximo apartado, seguimos abordando los factores logísticos, pero nos enfocamos en cómo percibieron las participantes la dimensión organizacional de este dispositivo didáctico.

### *La percepción de las participantes*

Tras haber explicitado las decisiones pedagógicas para la puesta en funcionamiento del GEV estudiado, en esta sección se hace foco en cómo percibieron las participantes la dimensión organizativa. Al respecto, las participantes mencionaron el alto nivel de compromiso y la posibilidad de flexibilizar las pautas de funcionamiento del GEV. También destacaron cómo el GEV les facilitaba un espacio para la escritura de la tesis dentro de sus obligaciones diarias. Asimismo, vincularon su buena percepción sobre cuestiones logísticas con el andamiaje brindado por la coordinadora durante los primeros encuentros.

En primer lugar, para las participantes, el GEV se destacó por lograr convocarlas en forma asidua y constante, situación que fue reforzada por los modos de organizar el trabajo establecidos y que aseguraban el funcionamiento del GEV. Al respecto, Luisa comenta:



Creo que lo mejor del grupo es que hay un alto nivel de compromiso por parte de las tres, que se refleja en todo, en la puntualidad, en la calidad de las devoluciones, en el trato personal, en qué sé yo, montones de cosas. Vos fijate, arrancamos con las devoluciones fecha límite de los lunes, o sea, a excepción de algunas contadas excepciones cuando hemos estado muy hasta las manos [muy ocupadas] pero que lo mandamos un martes, suponete, el lunes se hace la devolución y el miércoles la reunión y venimos parejito desde que empezamos. No hemos postergado ni una reunión, nada, no, nada<sup>2</sup>.

En efecto, tal como declaró esta participante, durante el año 2020 el GEV sostuvo 17 reuniones sincrónicas de enero a octubre, con una periodicidad promedio quincenal. Estos datos indican un funcionamiento constante y sin interrupciones durante ese período de trabajo.

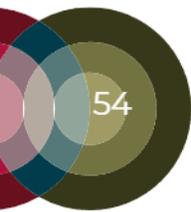
A la vez, el compromiso mutuo parece haber contribuido a mantener la organización pautada y a sostener los aspectos logísticos definidos con anterioridad por la coordinadora. Tanto Luisa como Juana destacaron la necesidad de cumplir con las fechas acordadas para mantener el funcionamiento del espacio, a pesar de otras actividades o responsabilidades que pudieran tener. Por otro lado, Clara declaró percibir esta situación como un reto, principalmente en el contexto pandémico en el que estuvo enmarcado el GEV:

Y, a ver, el desafío de mantenerme escribiendo, de mantenerme en acción [...] porque, a pesar de todo lo que, lo que ha pasado en el mundo [...] nunca dijimos bueno paremos [...]. Nunca dejamos de vernos, semana por medio [cada quince días] nos hemos reunido, sí que ha sido también muy persistente [el GEV] en toda esta etapa de encerrarse en la casa.

Además, las entrevistadas destacaron la importancia de flexibilizar las pautas teniendo en cuenta la situación particular de cada una. Con relación a esta idea, Juana manifestó que “es súper flexible el grupo que hemos formado, entonces nos vamos organizando, si hay algo que cambiar lo vamos ajustando sobre la marcha”.

Cómo los GEV pueden ayudar a sus participantes a hacerse un espacio para la escritura dentro de sus obligaciones diarias fue un aspecto mencionado por dos de las entrevistadas, dato coincidente con otras investigaciones (Chakma y Kabuhung, 2021). Al respecto, Juana comentó:

<sup>2</sup> En los fragmentos de entrevistas utilizamos “[ ]” para agregar aclaraciones, “[...]” indica que se ha elidido una parte del discurso transcrito.



Me voy estableciendo tiempos también, ya me armo dentro del cronograma, bueno, tengo que escribir esto para mandar al grupo, entonces cómo uno se va organizando y le vas dando un lugar a escribir.

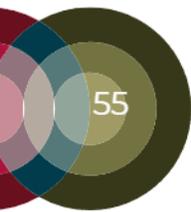
De esta manera, las participantes del GEV parecen haber abrazado y sostenido con convicción los aspectos logísticos propuestos al inicio de la puesta en funcionamiento del GEV, opinión que tuvo 11 apariciones en las entrevistas. Esta conformidad de las participantes con las cuestiones logísticas determinadas de antemano parece haber sido influenciada por el andamiaje brindado por la coordinadora durante las primeras cinco reuniones del GEV. Al respecto, Luisa comenta: “En realidad a mí me parece que fueron muy importantes [...] como esas primeras pautas”.

Para concluir, en congruencia con estudios anteriores (Carr, 2020; Rodas *et al.*, 2021a), la sostenibilidad del grupo aquí analizado parece ser el resultado del establecimiento de pautas claras de funcionamiento. Esto se logró gracias al taller inicial, que fue complementado con el andamiaje brindado por la coordinadora durante las primeras cinco reuniones en cuanto al trabajo con los textos. Además, creemos que el alto nivel de compromiso con sus proyectos escriturales y con el grupo, así como un sentido de flexibilidad, ayudaron a que el espacio se mantuviera en el tiempo.

## FACTORES COGNITIVOS

Los factores logísticos y la racionalidad pedagógica descritos anteriormente dieron lugar a determinadas ganancias a nivel cognitivo. Recordemos que Kozar y Lum (2013) definen los factores cognitivos como los beneficios obtenidos relacionados con la adquisición de nuevas herramientas o conocimientos. Con 28 apariciones, estos fueron los factores más mencionados por las entrevistadas. En esta sección analizamos las siguientes categorías de lo percibido como aprendizaje por las participantes tras la experiencia del GEV: 1) aprender a manejar el proceso de escritura a través de la revisión entre pares; 2) organizar tiempos de escritura; 3) acceder perspectivas y temas diferentes; 4) compartir bibliografía, y 5) aprender/enseñar herramientas para la escritura académica.

Una de las ganancias cognitivas percibidas por las participantes fue la de aprender a gestionar el proceso de escritura a través de la retroalimentación entre pares. En efecto, los acuerdos establecidos sobre la manera de dar los comentarios escritos en los textos ayudaron para que se pudiera aprovechar mejor el *feedback*. Como ya se mencionó, la estrategia utilizada en este GEV consistió en que la autora del texto revisado llevara al encuentro sincrónico capturas de pantalla de las secciones que quería discutir con sus compañeras. Con el propósito de resaltar y subrayar comentarios específicos para discutirlos incrementaron los procesos cognitivos, ya que destacó



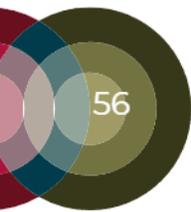
la importancia de cierta información textual (Kozar y Lum, 2013). A la vez, motivó a que las participantes enfocaran su atención en los mismos aspectos y se concentraran en la actividad al discutir y revisar el texto en forma conjunta con el objetivo de resolver las cuestiones planteadas en los comentarios escritos (Liu *et al.*, 2021).

Al analizar la documentación intercambiada vía correo electrónico y subida a las carpetas compartidas de cada reunión entre las participantes, encontramos que, en 13 de 18 reuniones (72 %), las autoras habían realizado capturas de pantalla de los comentarios escritos recibidos para discutirlos en las reuniones sincrónicas. De hecho, según declararon las participantes durante la entrevista grupal, esta estrategia no solo les permitió focalizar en los comentarios más relevantes, sino también ayudó a la optimización del tiempo durante las reuniones sincrónicas.

Por otro lado, para las participantes de este GEV, la constancia de las reuniones y los parámetros logísticos establecidos para el proceso de dar y recibir *feedback* les permitieron poder establecer ritmos de trabajo. Esto se daba no solamente en el tiempo dedicado a leer y comentar los textos de sus compañeras, sino también en el avance de sus propios textos. Como lo señala Juana: “Voy estableciendo tiempos también, ya me armo [la agenda de trabajo personal] dentro del cronograma [acordado con las compañeras de GEV] [...] tengo que escribir esto para mandar al grupo. Entonces cómo uno se va organizando y le vas dando un lugar a escribir”. En la misma línea, Clara declaró que su participación en el GEV le ayudó a enfocarse en el desarrollo de su tesis y a terminarla dentro del tiempo establecido por su universidad: “Para mí lo mejor ha sido, en pocas palabras, que me ayudó a terminar mi tesis [...] Ha sido casi, no sé, determinante en que yo avance”.

Lo anterior es congruente con lo que se ha observado en otros grupos de escritura (Rodas *et al.*, 2021a) donde el compromiso que se establece con los otros miembros empuja a que cada participante estructure sus prácticas de escritura a fin de cumplir con las fechas establecidas, lo cual, a su vez, da paso a un sentimiento de realización personal y una experiencia positiva compartida dentro del GEV.

Otra de las ganancias cognitivas mencionadas por las participantes fue la de poder tener acceso a perspectivas y temas disciplinares diferentes, el aspecto más mencionado por las entrevistadas dentro de lo cognitivo con diez apariciones. Si bien los estudios de doctorado de todos los miembros de este GEV estaban dentro del área de las ciencias sociales, existía todavía una “lejanía cercana” que les permitió acceder a otros puntos de vista (Colombo y Rodas, 2019). Por un lado, las compañeras del GEV aportaron una perspectiva fresca y diferente a las de sus directores de tesis, tal como lo expresó Juana: “Revisar mis escritos también está bueno, porque es, siempre me lo



miran o mis directores o profes que están dentro del área, y ellas [sus compañeras del grupo] le dan otro punto de vista, otra perspectiva que me sirvió un montón”. Esto no descuenta que se hayan presentado ciertos desafíos al tener que leer sobre temas fuera de su área disciplinar (Rodas y Colombo, 2019). Sin embargo, como expresaron las participantes, esto conllevó aprender de sus compañeras “primero metiéndote en el tema y conocer algo nuevo”, como declaró Clara.

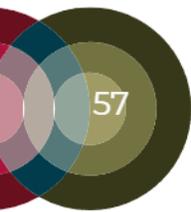
Además de especializarse en diferentes áreas, las participantes estaban en diferentes etapas de escritura de su tesis doctoral. Este hecho parece haber sido algo positivo según expresó Juana: “Voy aprendiendo permanentemente con el hecho de que las chicas van más avanzadas en su proceso de tesis; yo voy aprendiendo de ellas, de cómo van escribiendo...y el ir leyendo también me sirve para escribir mi propia tesis”.

En adición a lo antes mencionado, compartir el proceso de redacción de tesis les brindó la posibilidad de desempeñarse como evaluadoras de los escritos de las otras participantes, hecho que les permitió llevar a cabo revisiones en profundidad que dieron lugar a diferentes tipos de recomendaciones e intercambio de recursos (Álvarez y Difabio, 2021). En efecto, las participantes se sugirieron lecturas relacionadas con diferentes aspectos del borrador bajo revisión durante los intercambios sincrónicos. Al respecto Juana resaltó: “Si hay algún texto, nos hemos pasado distintos documentos, artículos, que nos han ido sirviendo también. Y a veces [las recomendaciones de lectura] surgen en la charla”.

Aparte del intercambio bibliográfico propiciado por la revisión del borrador, compartir el hecho de ser docentes dio paso a un intercambio de otro tipo de recursos, no ligados necesariamente a sus tesis. A este respecto, Clara comentó lo siguiente: “Una vez Juana comentó de algún modelo para valorar prácticas de enseñanza con ciertas características. Y bueno, a Luisa y a mí nos pareció super interesante y le pedimos que nos compartiera ese documento. Como docentes nos pareció interesante”.

Uno de los recursos que se generó fue un documento compartido donde las participantes ingresaban *tips* o sugerencias de escritura académica. Este documento surgió para tomar nota de las intervenciones y sugerencias hechas por la coordinadora al inicio del GEV. Si bien en este se plasmaba principalmente lo manifestado por la coordinadora, el mismo fue elaborado por las participantes. Esto fue mencionado por una de las participantes en la reunión plenaria y se constató por el hecho de que, luego de la quinta reunión, no hubo adiciones al documento.

Por último, se dieron instancias de enseñanza y aprendizaje sobre herramientas en línea para la escritura académica. Por ejemplo, una de las participantes, Clara, realizó un video para el GEV



donde explicaba cómo utilizar el gestor bibliográfico Mendeley. Esto ilustra cómo las relaciones horizontales al interior del GEV propiciaron que cada participante pudiera aportar conocimientos desde su área de experticia y todas ellas se apropiaran de herramientas, estrategias y contenidos nuevos gracias al intercambio con otros.

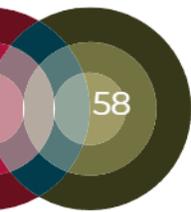
## FACTORES INTERPERSONALES

Desde el punto de vista interpersonal, un GEV será percibido como exitoso por sus participantes según cuán rápida y efectivamente se establezcan y sostengan vínculos positivos y de confianza entre sus miembros (Kozar y Lum, 2013). A este respecto, las participantes destacaron lo siguiente: 1) el GEV como un espacio de apoyo emocional, especialmente en tiempos de pandemia; 2) el establecimiento de vínculos de confianza que facilitan la crítica constructiva; 3) el acompañamiento interpersonal durante la escritura de la tesis; y 4) el impacto de la comunicación sincrónica para el establecimiento de vínculos de confianza.

Con respecto al apoyo emocional brindado por el GEV, la dimensión vincular puede haber sido influenciada por el contexto del covid-19, que hizo que las participantes estuvieran en aislamiento social obligatorio durante la mayor parte del desarrollo del GEV. En vista de que la iniciativa iba a ser virtual desde el comienzo, la situación de pandemia hizo que el GEV tomara aún más relevancia, al permitirles a las participantes un contacto constante con las demás. A pesar de que la situación puso en incertidumbre la posibilidad de las participantes de relacionarse con otros de su entorno físico inmediato, las reuniones periódicas del GEV se convirtieron en espacios de contacto.

Relacionado con esto, Juana expresó que “la confianza la fuimos ganando con esos minutos de charla que tenemos de temas que nada [tienen] que ver con la tesis o de catarsis con otras cosas”. Así, aunque las sesiones estuvieron mayoritariamente enfocadas en los textos y los comentarios, también se daban intercambios sobre temas de la vida diaria de cada participante, cuestiones que directa o indirectamente afectarían el avance o no de los proyectos. Por lo tanto, el GEV podía propiciar en ocasiones cierto apoyo emocional a sus integrantes (Bourgault *et al.*, 2022; Colombo *et al.*, 2020; Haas *et al.*, 2020). Al respecto, Luisa comentó: “Es un grupo social también, no solo un grupo de escritura. Grupo...[...] de autoayuda, sí”.

En efecto, las entrevistadas expresaron sentirse contenidas tanto en la escritura como en lo interpersonal. En uno de sus intercambios por correo, Clara les manifestó a sus compañeras agradecimiento por “todo lo que nos compartimos y nos ayudamos”. En la misma línea, Luisa, al ser entrevistada, expresó lo siguiente:



Está bueno porque establecemos un vínculo personal, más allá de las devoluciones en sí mismas y de la tarea de lectura y escritura y qué sé yo, el del *feedback*, está eso de que las ves cada tanto, las ves seguidito, charlas, al principio siempre está la charla de cómo andan, de, qué sé yo, de lo cotidiano, de cómo les está yendo y después largás [se comienza] con el tema del capítulo.

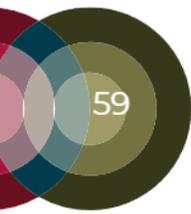
Por otra parte, los vínculos de confianza son necesarios para que la retroalimentación entre pares sea efectiva (Chakraborty *et al.*, 2021). En el GEV, de hecho, las participantes reconocieron que el vínculo entre ellas facilitaba la crítica constructiva. Luisa lo caracterizó como “cosas que llevan trabajo y duelen” o “cuestiones más radicales” de los borradores y la investigación de cada participante. En concordancia con esta idea, Juana expresó que mejoró su predisposición a recibir comentarios de sus compañeras. De esta manera, una vez sobrellevada la incomodidad inicial, la práctica asidua de dar y recibir comentarios al interior del GEV parece gradualmente dar lugar a un mejor manejo de las emociones asociado con el hecho de recibir críticas (Aitchison y Mowbray, 2013; Rodas *et al.*, 2021a).

Sumado a esto, las integrantes del GEV manifestaron que el grupo las ayudó a sentirse acompañadas en un proceso tan solitario como es la redacción de la tesis (Bartolini, 2020; McLaughlin y Sillence, 2018), dato que fue mencionado 10 veces en las entrevistas. Asimismo, ver que otras personas enfrentan desafíos similares ayuda a construir lazos sociales que mejoran la experiencia de transitar el camino de la tesis (Fegan, 2016) y animan a los estudiantes de posgrado a no sentirse menos que otros. Sobre este punto, Juana recalcó la importancia de seguir el proceso escritural de la tesis acompañada de los otros miembros del GEV de la siguiente manera:

De los años que había empezado en investigación sola y de la tesis de grado y demás, que fueron todos casi procesos en solitario, en comparación de este momento, creo que el grupo de escritura me aportó un montón, y me ayudó mucho.

Uno de los factores logísticos que tuvo influencia en el desarrollo de la confianza entre las participantes del grupo fue el medio escogido para los intercambios sincrónicos para dar y recibir *feedback*. La plataforma de videoconferencia permitió que las participantes se vieran y oyeran en vivo, lo cual ayudó a establecer e incrementar un sentimiento de comunidad y fomentar la presencia social de las participantes en las reuniones (Johnson y Lock, 2020). En palabras de Clara: “Nos vemos, no estamos cerca pero nos vemos, y la verdad que no, no me ha afectado en nada [la falta de encuentros físicos cara a cara], no sé, me he sentido bastante cerca de las chicas”.

Asimismo, la posibilidad de verse y escucharse en tiempo real, según las participantes, era fundamental para mejorar la calidad del *feedback* (Kozar y Lum, 2015). Con relación a este aspecto,



Juana expresó: “Es sumamente necesario el encuentro como para enriquecer esos comentarios que hacemos sobre los textos, qué podemos mejorar, y aparte van saltando distintas sugerencias durante la charla”. En vista de lo declarado por las participantes y los resultados de investigaciones anteriores, se puede afirmar que la retroalimentación cara a cara es, entonces, esencial para dar, recibir y discutir feedback de una forma más completa y enriquecedora (Liu *et al.*, 2021; Rodas *et al.*, 2021a).

Para finalizar, en relación con la pandemia de covid-19, Juana, por ejemplo, manifestó que el grupo la había hecho sentir menos aislada: “Más ahora en este tiempo de pandemia que estamos cada uno solo en su casa, bueno. Ese miércoles de por medio que nos juntamos y charlamos con las chicas está genial”. Además, percibieron la situación de encierro como una oportunidad para avanzar efectivamente en la escritura de sus tesis. Al respecto, Clara comentó:

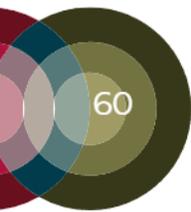
Como que aprovechamos, dijimos, bueno, vamos a estar en la casa, aprovechamos, y bueno, y fue el contacto permanente, es más, yo, los primeros, el primer mes de cuarentena que no salía ni a ver a mi mamá, por dos semanas no la vi, pero a las chicas las vi, aunque sea así [por videoconferencia], y trabajamos juntas, no sé, fue como que estuvieron, estuvimos siempre en contacto.

A pesar de que el contexto pandémico probablemente haya impactado en sus compromisos y prioridades (Todey y Huffman, 2020), las participantes del GEV analizado parecen haber sido capaces de encontrar beneficios de la situación: estar siempre en casa para escribir. También parecen haber generado una red de contención que las ayudó a transitar emocionalmente la producción de escritos relacionados con su investigación doctoral, especialmente en el periodo de aislamiento.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

En el presente trabajo analizamos un GEV conformado por tres doctorandas de diferentes universidades argentinas con el fin de determinar la percepción de éxito de la iniciativa didáctica según sus participantes. Por tal motivo, se realizó un análisis temático (Braun y Clarke, 2012) de entrevistas individuales, de una entrevista grupal y de los intercambios vía correo electrónico entre los participantes que partió de los tres factores propuestos por Kozar y Lum (2013): logísticos, cognitivos e interpersonales.

Desde el plano logístico, la sostenibilidad de la iniciativa se vio influenciada por el alto nivel de compromiso mutuo de las participantes, sumado a la posibilidad de flexibilizar las pautas orga-

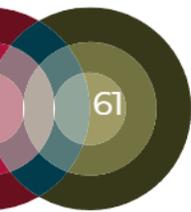


nizativas, según la situación particular de cada una. La conformidad de las participantes frente a lo organizacional parece estar relacionada con el andamiaje brindado por la coordinadora durante los primeros encuentros. Estos resultados, en línea con estudios anteriores, indican que, en efecto, un experto que oriente a los participantes del GEV en sus inicios parece tener un impacto positivo en la percepción que tienen de su funcionamiento (Chakraborty *et al.*, 2021; Johnson y Lock, 2020; Kozar y Lum, 2015; Liu *et al.*, 2021, Rodas *et al.*, 2021b).

En relación a los factores cognitivos, las participantes del GEV estudiado declararon haberse beneficiado a través de la retroalimentación entre pares, además de implementar estrategias novedosas para ellas al momento de llevar a cabo las actividades de revisión (estrategia de capturas de pantallas de los comentarios más relevantes a abordar en los encuentros sincrónicos). Este hallazgo coincide con lo que, salvando distancias, mencionan Kozar y Lum (2013) al hablar del incremento de los procesos cognitivos cuando se destaca información dentro de un texto, así como también con Liu *et al.* (2021) en cuanto al rol central que juegan en estos grupos las actividades de discusión y revisión conjunta de textos. Asimismo, en el plano cognitivo, las participantes declararon experimentar un progreso significativo en sus habilidades escriturales, dato concordante con lo analizado por Chakraborty *et al.* (2021). Vale aclarar que esto se vincula con lo reportado por las participantes sobre su escritura, por lo que no necesariamente se refleja en sus producciones textuales.

Otra de las ganancias cognitivas encontradas fue la posibilidad de organizar tiempos de escritura gracias a la estructura brindada por el GEV, dato congruente tanto con investigaciones llevadas a cabo con grupos de escritura cara a cara como con grupos de escritura en línea (Rodas *et al.*, 2021a). Además, el acceso a perspectivas y temas diferentes a su área de estudio parece haber dado lugar a un aprendizaje acorde a sus necesidades (Álvarez y Difabio, 2021; Rodas y Colombo, 2019). Sumado a estos beneficios, las participantes, al tener la posibilidad de desempeñarse como “evaluadoras” de los escritos de sus pares (Álvarez y Difabio, 2021), se posicionaron desde un rol más crítico que parece haberlas incentivado a compartir lecturas relacionadas con diferentes aspectos de las tesis. También se dio lugar al intercambio de diferentes tipos de recursos y herramientas para la escritura académica, como es el caso del uso del gestor bibliográfico Mendeley. Al respecto, no se han encontrado estudios que mencionen este intercambio de conocimientos y saberes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en vinculación con la escritura académica en el marco de un GEV.

Por último, en cuanto a lo interpersonal, el GEV fue para las participantes un espacio de apoyo emocional, donde se sentían respaldadas en lo escritural y en otros aspectos de su vida. La parti-



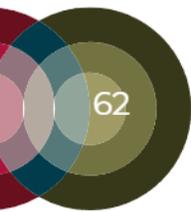
cipación sostenida en el GEV parece haber ayudado al establecimiento de vínculos de confianza que, a su vez, posibilitaron la crítica constructiva (Schillings *et al.*, 2021) y las hizo sentir acompañadas en el proceso de escritura de tesis (Colombo *et al.*, 2020). Creemos que este desarrollo de la confianza entre las participantes puede estar relacionado con el modo de comunicación sincrónico, ya que la posibilidad de verse y escucharse en tiempo real aumenta el grado de presencia social de los miembros (Johnson y Lock, 2020), lo cual puede ayudar a establecer e incrementar un sentimiento de comunidad (Handke *et al.*, 2018). Simultáneamente, el funcionamiento del GEV pudo haber tenido un rol importante para las participantes como soporte emocional en el contexto de aislamiento social obligatorio pautado en Argentina a causa del covid-19 (Bourgault *et al.*, 2022).

En conclusión, los factores propuestos por Kozar y Lum (2013) que influyen la percepción de éxito de un GEV, según sus participantes, parecen haber tenido impacto en el caso estudiado. Destacamos las decisiones pedagógico-metodológicas y el andamiaje por parte de la coordinadora de las primeras reuniones, así como el compromiso de sus participantes como instancias determinantes para su óptimo desarrollo desde el comienzo.

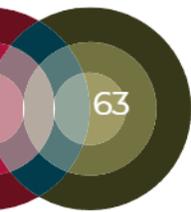
Si bien nuestros resultados no son generalizables, pues nuestra investigación se limita a un solo GEV conformado por tres participantes en un contexto particular, esperamos que la descripción y el análisis pormenorizado que hemos brindado sirva para seguir conociendo en detalle este tipo de iniciativas e informar futuras implementaciones. Creemos que descripciones minuciosas en diferentes contextos institucionales y latitudes geográficas pueden generar reflexiones que vayan más allá de lo puntual de cada experiencia analizada. En última instancia, esperamos que estas reflexiones no solo ayuden a mejorar el funcionamiento de los grupos en sí, sino a visibilizar la tan necesaria implementación de iniciativas didácticas orientadas al mejoramiento de la escritura a nivel de posgrado.

## REFERENCIAS

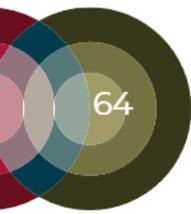
- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916. <https://doi.org/10.1080/03075070902785580>
- Aitchison, C. (2010). Learning together to publish: Writing group pedagogies for doctoral publishing. En C. Aitchison, B. Kalmer y A. Lee. (Eds.), *Publishing pedagogies for the doctorate and beyond* (pp. 83-100). Routledge.
- Aitchison, C., y Guerin, C. (Eds.). (2014). *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory*. Routledge.



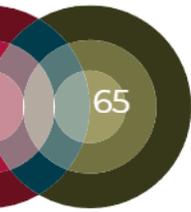
- Álvarez, G., y Difabio de Anglat, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1540>
- Álvarez, G., y de Anglat, H. E. D. (2021). Seminario virtual de tesis como microcomunidad de práctica académica. *Panorama*, 15(28), 36-53. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1815>
- Bertolini, A. M. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, 19, 165-185. [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4037](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4037)
- Bourgault, A. M., Galura, S. J., Kinchen, E. V., y Peach, B. C. (2022). Faculty writing accountability groups: A protocol for traditional and virtual settings. *Journal of Professional Nursing*, 38, 97-103. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.12.007>
- Braun, V., y Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in Psychology* (Vol. 2, pp. 57-71). American Psychological Association.
- Brooke, C. T., Martin, J. M., y Short, R. A. (2021). Peer writing groups as productivity, research, and support networks for extension agents. *Journal of the NACAA*, 14(1). <https://www.nacaa.com/journal/index.php?jid=1193>
- Carlino, P. (2010). Reading and writing in the social sciences in Argentine universities. En C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (Eds.), *Traditions of writing research* (pp. 283-296). Routledge.
- Carr, M., Clarkin-Phillips, J., Earl Rinehart, K., Edwards, F., y Ferrier-Kerr, J. (2020). Writing group commitment and caring: Teacher educators talk about identities and agency in the Third Space of a writing group. *Teacher Development*, 24(5), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13664530.13662020.11812708>
- 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), 37-55. <http://www.iier.org.au/iier31/chakma.pdf>
- Chakraborty, D., Soyooof, A., Moharami, M., Utami, A. D., Zeng, S., Cong-Lem, N., Hradsky, D., Maestre, J.-L., Foomani, E. M., y 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>
- Chois Lenis, P. M., Guerrero Jiménez, H. I., y Brambila Limón, R. (2020). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-34322020000200535](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322020000200535)
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61-68. <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/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. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/75731>
- Colombo, L. (2018). El rol de las relaciones sociales en la producción de tesis doctorales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 10, 366-378. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6494481>
- 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. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>
- Colombo, L., y Rodas, E. L. (2021). Interdisciplinarity as an opportunity in Argentinian and Ecuadorian writing groups. *Higher Education Research and Development*, 40(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756750>
- Dawson, C. M., Liu Robinson, E., Hanson, K., Vanriper, J., y Ponzio, C. (2013). Creating a breathing space: An online teachers' writing group. *English Journal*, 102(3), 93-99. <https://www.jstor.org/stable/23365380>
- De Valero, Y. F., y Hernández, M. M. (2000). Factores que inciden en el Síndrome Todo Menos Tesis (TMT). *Opción: revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31, 112-129.
- Farji-Brener, A. G. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: Reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología Austral*, 17(2), 287-292.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. En U. Flick, E.von Kardoff y I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp.178-183). Sage.
- Haas, S. (2014). Pick-n-Mix: a typology of writers' groups. En C. Aitchison y C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 30-47). Routledge.
- 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*, 8, 1-10. <https://wac.colostate.edu/docs/double-helix/v8/haas.pdf>
- Handke, L., Schulte, E.-M., Schneider, K., y Kauffeld, S. (2018). The medium isn't the message: Introducing a measure of adaptive virtual communication. *Cogent Arts y Humanities*, 5(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/23311983.2018.1514953>
- Hyland, F., y Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 185-212. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00038-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00038-8)
- Johnson, C., y Lock, J. (3-7 de noviembre de 2020). *Virtual writing groups: Collegial support in developing academic writing capacity* [Presentación en conferencia]. Proceedings of the 2019 ICDE



- World Conference on Online Learning, Dublin City University, Dublín, Irlanda. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3804014>
- Kozar, O., Lum, J. F. (2013). Factors likely to impact the effectiveness of research writing groups for off-campus doctoral students. *Journal of Academic Language and Learning*, 7(2), A132-A149. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1082.6281&rep=rep1&type=pdf>
- Kozar, O., y Lum, J. F. (2015). Online doctoral writing groups: Do facilitators or communication modes make a difference? *Quality in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1032003>
- Liu, F., Du, J., Zhou, D. Q., y Huang, B. (2021). Exploiting the potential of peer feedback: The combined use of face-to-face feedback and e-feedback in doctoral writing groups. *Assessing Writing*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100482>
- López Yepes, J. (2015). *La dirección/asesoría de tesis: Materiales para un manual de buenas prácticas*. Universidad Panamericana.
- Maher, M., Fallucca, A., y Mulhern Halasz, H. (2013). Write on! Through to the Ph. D.: Using writing groups to facilitate doctoral degree progress. *Studies in Continuing Education*, 35(2), 193-208. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2012.736381>
- Mancovsky, V. (2013). La dirección de tesis de doctorado tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 50-71. [http://www.revistaraes.net/revistas/raes56\\_conf55.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes56_conf55.pdf)
- Martín Torres, G. G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa: El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-E Revista de Investigación Educativa*, 15, 69-86.
- 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*. <https://doi.org/10.1177/1469787418799185>
- O'Dwyer, S. T., McDonough, S. L., Jefferson, R., Goff, J. A., y Redman-MacLaren, M. (2017). Writing groups in the digital age: A case study analysis of Shut Up and Write Tuesdays. En A. Esposito (Ed.), *Research 2.0 and the impact of digital technologies on scholarly inquiry* (pp. 249-269). IGI Global. <http://dx.doi.org/10.4018/978-1-5225-0830-4.ch013>
- Rodas, E., y Colombo, L. (2018). Writing groups in Ecuador as support for academics on the road to publication. *Revista Pucará*, 29, 147-167. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/issue/view/199/PDF129>
- Rodas, E. L., y Colombo, L. (2019). Ventajas y desafíos en grupos de escritura interdisciplinarios. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 14. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10528>



- Rodas, E. L., Colombo, L., Calle, M.D., y Cordero, G. (2021a). Escribir para publicar: Una experiencia con grupos de escritura de investigadores universitarios. *Maskana*, 12(1), 5-15. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.01.01>
- Rodas, E. L., Colombo, L., Calle, M. D., y Cordero, G. (2021b). Looking at faculty writing groups from within: Some insights for their sustainability and future implementations. *International Journal for Academic Development*, <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1976189>
- Schillings, M., Roebertsen, H., Savelberg, H., van Dijk, A., y Dolmans, D. (2021). Improving the understanding of written peer feedback through face-to-face peer dialogue: Students' perspective. *Higher Education Research and Development*, 40(5), 1100-1116. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1798889>
- Todey, E., y Huffman, S. R. (2020). *Prioritizing graduate student needs in shifting peer review groups online during COVID-19*. A blog of WLN: A Journal of Writing Center Scholarship. <https://www.wlnjournal.org/blog/2020/08/prioritizing-graduate-student-needs-in-shifting-peer-review-groups-online-during-covid-19/>
- Van de Pol, J. E. (2012). *Scaffolding in teacher-student interaction: exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding*. University of Amsterdam.
- Wainerman, C. (Ed.). (2020). *En estado de tesis: cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias sociales*. Manantial.