

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS PARA AVANZAR LA PRODUCCIÓN ESCRITURARIA: GRUPOS DE ESCRITURA

LAURA COLOMBO

UBA/CONICET

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

LOURDES MORÁN

UADER/CONICET

<https://orcid.org/0000-0003-2451-0235>

Encontraremos muchos puntos de contacto entre el dispositivo presentado por las Dras. Álvarez y Difabio y el que expondremos a continuación. Estos dispositivos en las asignaturas y en los grupos de escritura principalmente están centrados en las prácticas dialógicas, un tema que nosotros estamos analizando desde hace un tiempo y con mucho interés. Nos ocupa entender cómo se llevan a cabo los acompañamientos en estos dispositivos pedagógicos y cómo, al mismo tiempo, se activan prácticas que permiten profundizar el conocimiento a través del diálogo.

Luego de brindar una caracterización de los grupos de escritura (en adelante GEs), compartiremos parte del contenido del capítulo *Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura* (Colombo y Morán, 2023), basado en un diálogo que mantuvimos las autoras acerca de los grupos de escritura que ha estado implementando y analizando hace más de una década. El primer eje de este diálogo se enfoca en el origen de los grupos de escritura. El segundo, en las transformaciones de los grupos de escritura, cómo ha sido el devenir de estos grupos, particularmente, porque la Dra. Colombo hace mucho tiempo que trabaja con grupos de escritura y también por un interés personal en su investigación en cuanto nutre las producciones del equipo. El tercer eje que abordaremos son las proyecciones de los grupos de escritura, cuáles son nuestras ideas acerca del devenir de estos grupos.

Características esenciales de los grupos de escritura (GEs)

Un GE es una *configuración* didáctica (Litwin, 1997) particular. Este tipo de dispositivos, en general, tiene una organización, una estructura y una secuenciación, que están pensadas en torno al desarrollo de contenidos, de temáticas o de producciones, intervenciones

docentes, cuidadosamente seleccionadas y pensadas para cada una de las etapas en los grupos de escritura.

Sin embargo, el GE es un tipo de dispositivo totalmente distinto a otros, que no está pensado de antemano en cuanto a una propuesta didáctica secuenciada y organizada, sino que más bien surge de las necesidades del grupo, de quienes participan en ese espacio. Por ello, se definen por un aprendizaje situado (Cole y Engeström, 2007; Lave y Wenger, 2003; Rogoff, 1997) porque, en realidad, lo que va marcando el ritmo y el desarrollo del GE son las necesidades de acompañamiento de sus integrantes, es decir, la coordinadora, acompaña este proceso de escritura en función de las necesidades y los pedidos de orientaciones de los autores.

Por eso, también adquiere otra característica particular: *de construcción casi “artesanal”*, que requiere reconocer modelos, enfoques, perspectivas, concepciones que subyacen las prácticas de escritura de la tesis que se están realizando a fin de poder empujar a los participantes a que trabajen en forma detallada y en contexto de diálogo sus producciones escritas.

En consecuencia, el GE *introduce a los participantes en el desarrollo de una práctica específica* (Colombo, 2012) dado que la tesis no es ni el producto ni el proceso únicamente, sino que también los tesistas van desarrollando su identidad académica (Inouye y McAlpine, 2019; Sumedi et al., 2022), lo que significa escribir, una identidad académica autoral, van aprendiendo a posicionarse como autores en el marco epistemológico de sus propias disciplinas y, desde allí, comienzan a desarrollar “algo” para decir en su tesis, construir conocimiento, y a su vez ser autores, lograr esa identidad académica autoral.

Por último, un GE *favorece procesos comprensivos y de construcción grupal*. En este sentido, los grupos de escritura parten desde comprender qué estamos haciendo cuando escribimos o cuando expresamos ciertas ideas y cuáles son los rasgos de esas ideas, reflexiones, afirmaciones, construcciones que se están realizando, que tienen otros sentidos detrás y que ponemos a trabajar en el GE.

Todas estas características hacen que sean totalmente distintos de otros dispositivos donde el docente puede plantear un contenido, un objetivo, una temática, un devenir de materiales o recursos. Más bien, en un GE se va pensando en las necesidades de producción de quienes participan.

GE y sus tipos

La definición de los GEs fue cambiando con el tiempo, al ir indagando e investigando este tipo de dispositivos e implementando diferentes GEs en diferentes contextos. El GE,

como definición general, es un grupo que se reúne con el objetivo de trabajar un proyecto de escritura y avanzarlo. Ahora bien, hay diferentes tipos de grupos:

- En los grupos de escritura *de seguimiento*, los participantes se reúnen para hablar de sus proyectos de escritura pero no comparten textos ni escriben ni revisan juntos. Estos grupos están orientados a lograr determinados productos o pueden estar orientados al producto y al proceso. En las sesiones de este tipo de grupos de seguimiento, los miembros del GE se fijan objetivos en determinado tiempo y luego se reúnen con el resto de los participantes e informan sus avances. No se intercambian textos; pueden mencionar las temáticas pero básicamente se trabaja con los objetivos que se pone cada autor para avanzar con su escrito como, por ejemplo, producir X número de palabras o revisar X capítulo.
- En los grupos de escritura *de revisión* sí se intercambian textos porque la actividad principal que se lleva a cabo es, precisamente, comentar borradores. Cada persona lleva al grupo un texto en proceso para que los demás participantes le brinden comentarios sobre ese texto a fin de mejorarlo. Estos GEs de revisión se relacionan estrechamente con lo que se da en llamar en la literatura “la revisión entre pares” o “la revisión de pares”, que fuera mencionada en las intervenciones previas.
- En los grupos de escritura *de textualización o concurrentes* los participantes se reúnen para compartir el espacio y el tiempo de la escritura. En los países anglosajones este tipo de GEs se llama “Shut Up and Write”, que en español correspondería a “Cállese y escriba”, un movimiento de amplio desarrollo. En estos grupos se comparte el momento de escritura y, a veces, se comparten el o los objetivos de cada quien para esa sesión de escritura.

En esta presentación, nos concentramos específicamente en los GEs de revisión. Estos constituyen un dispositivo muy antiguo para otras prácticas, pero no para la escritura de tesis. En Latinoamérica los GEs académicos tienen más o menos una década, han surgido varias investigaciones y diferentes grupos GEs en distintas latitudes.

Orígenes de los GEs

En los diálogos que tuvimos, un poco marcados por la propia trayectoria de la Dra. Colombo y un poco marcado también por el incipiente desarrollo del GE en la región, identificamos qué estaba faltando, qué situaciones se evidenciaban para el acompañamiento de los tesisistas. Reconocimos dos aspectos esenciales: por una parte, un aspecto que llamamos “práctico acerca del trabajo de los tesisistas”; por la otra, la vinculación del origen de los GEs con los resultados preliminares de nuestras investigaciones.

En el aspecto práctico, un primer origen de los GEs reside en esta necesidad de los tesisistas, que se ha subrayado a lo largo de la jornada, de compartir revisiones en pequeños grupos. Los tesisistas manifiestan la necesidad no solo de recibir información acerca del género

tesis doctoral, cómo se construye este género y cuáles son las formas más adecuadas, sino de recibir retroalimentación o revisión de los propios escritos por parte de otros. Este aspecto más bien práctico marca un puntapié para la generación de los GEs.

El segundo, refiere a las experiencias con GEs que la Dra. Colombo desarrolló en el GICEOLEM –Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias–, en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires y también por su trayectoria en el exterior. Comenzó a construir algunos resultados preliminares de su propia investigación sobre las relaciones sociales en el proceso de la tesis e identificó la importancia de una figura que aparecía como relevante para el avance de la tesis: los *lectores intermedios*. Este rol, identificado por los tesistas, describe a un compañero u otro experto (o no tan experto) que revisaba, acompañaba y nutría el propio borrador.

Entre esos dos aspectos, se empiezan a diseñar algunos GEs que tenían la actividad grupal como foco fundamental, espacios novedosos conformados por compañeros que acompañaban las prácticas de escritura reales encaradas por los tesistas. Ahí empieza el devenir de una organización didáctica basada en la actividad grupal, esto es, no se trata de un dispositivo didáctico pensado desde afuera, sino pensado en la dinámica grupal de tesistas que comparten contextos reales de escritura, con las necesidades, con las angustias, con las ansiedades, los miedos y los temores de los tesistas en proceso (para más detalle, consultar Colombo, 2013). Estas situaciones se empiezan a develar en los GEs y así se conforman estas comunidades de aprendizaje centradas en la práctica de escribir.

Transformaciones de los GEs

Estos orígenes fueron transformándose a lo largo del tiempo como la definición de GE y también el dispositivo en sí en varias de sus dimensiones. Gracias al trabajo conjunto pudimos ambas autoras identificar las transformaciones, porque ya hace una década que la Dra. Colombo implementa e investiga GEs en diferentes entornos; entonces, la mirada de una compañera que indique por dónde “pasar el ojo” nuevamente es muy esclarecedora.

Algunas transformaciones que se fueron dando y que consideramos relevantes son:

En cuanto a *quiénes integraban los GEs*, transformaciones que también se relacionaron con diferentes decisiones que fuimos haciendo de manera conjunta. Un factor principal de estos GEs es que los tesistas comenzaron a participar de los grupos en forma voluntaria y el dispositivo en sí se fue desarrollando gracias al *input* que se recibía de quienes participaban. O sea, no se diseñó el dispositivo, se aplicó y se replicó, sino que el dispositivo fue evolucionando y perfeccionándose, sobre todo, de manera conjunta con quienes se habían sumado a la propuesta en una primera ronda de implementación de GEs. Los primeros grupos se implementaron al interior de un equipo de investigación (el GICEOLEM) con doctorandos que provenían de distintas disciplinas e investigaban la pedagogía de la escritura. Esto último llevó a que algunos colegas marcaran que estos tesistas no serían representativos ya que

estaban muy atentos a los usos de la escritura. Entonces, surge la propuesta de implementar GEs con doctorandos que pertenecían a diferentes equipos de investigación y que provenían de disciplinas diversas.

A la *propuesta de trabajo en sí* y a decisiones en cuanto a cómo llevar adelante la propuesta de los grupos: en cuanto a la revisión continua de borradores pasamos a concentrarnos en las prácticas de comentar y recibir comentarios. Es decir, con los propios participantes fuimos desarrollando determinadas directrices sobre cómo dar y recibir *feedback* en estos grupos. Así, fuimos, poco a poco, desarrollando estas características de los GEs que básicamente se centran en proporcionar y recibir comentarios pero, sobre todo, desde una modalidad dialógica y colaborativa. Esto es, la intencionalidad de los GEs no es corregir, sino comentar los textos. Parecen cuestiones simples, sencillas, nimias, pero de hecho conllevan bastantes intentos y mucho esfuerzo ya que, la mayoría de las veces, tenemos sumamente incorporada la cuestión de corregir, de detectar errores en los textos más que de establecer un diálogo con lo que el autor nos proveyó en ese texto a fin de poder seguir desarrollándolo. Esto también va abrazado a una concepción gradual, que también se planteó previamente en el panel: esta cuestión de “texto en proceso”.

Las otras transformaciones remiten a la aparición de *diferentes roles*; si bien en una primera instancia, estos roles “los pasó por el cuerpo” la Dra. Colombo, se fueron reconfigurando después y fuimos aprendiendo con quienes se sumaban a implementar GEs (en diferentes instituciones, contextos y hasta países) que hay diferentes roles. Sin embargo, lo que vimos en cada instancia es que siempre se necesita alguien que coordine, facilite o asesore. En nuestra experiencia, como ya señalara, la Dra. Colombo comenzó coordinando GEs al interior del equipo de investigación al cual pertenecía y también participaba de los GE. Estaba recién llegada de haber realizado sus estudios de posgrado en el exterior con una beca de repatriación de CONICET y tenía que reaprender a escribir investigación en español. Entonces, también participó de los grupos, brindó sus textos, dio y recibió comentarios. En la segunda ronda de GEs que implementó, no fue participante sino que solo asumió el rol de coordinación. Después, implementamos una tercera ronda de GEs y quienes habían sido participantes pasaron a coordinar estos grupos y la Dra. Colombo pasó a estar aún un poco más alejada del quehacer de cada GE ya que funcionaba de asesora general de los coordinadores. Estos roles son sumamente importantes y una de sus características para que los GEs realmente funcionen como dispositivo orientado al aprendizaje de las prácticas letradas de la escritura en la investigación es que quien coordine, asesore, debe *desaparecer*. O sea, el grupo funciona mejor cuando lo hace de manera autónoma. Para lograr esa autonomía, idealmente, quien coordina se debe abocar a que el rol de coordinación o asesoramiento se vaya diluyendo a fin de que el grupo gane autonomía, funcione y esté “aceitado”.

En cuanto a la *tarea como organización grupal*: la función principal de los GEs de revisión es el trabajo con los textos, pero no cualquier tipo de textos, sino textos relacionados con la tesis, con la investigación doctoral; entonces, la tarea da forma pero también contenido al conjunto de relaciones que se generan entre los miembros. La actividad de los GEs –los intercambios en los grupos– ronda a través de la tarea de revisión entre pares, que de hecho es

una tarea que los científicos ejercemos constantemente, quienes producimos conocimiento nos vemos involucrados en este tipo de tarea todo el tiempo. Por lo tanto, los GE ofrecen un escenario en el cual, realmente, se lleva adelante un aprendizaje situado de determinadas prácticas letradas que pertenecen al mundo de la investigación. Además, el grupo también es un espacio para trabajar los miedos, las ansiedades y las resistencias con respecto a aspectos propios de lo autoral pero dentro de las dinámicas grupales, cómo uno se presenta hacia interior del grupo. Por ello, el grupo pasa a ser un espacio catalizador de lo individual y permite hacerlo mediante el ejercicio de una práctica letrada: ir gradualmente desarrollando una identidad académica autoral (Colombo, 2012), que la mayoría de las investigaciones sobre el proceso de adquisición de las prácticas letradas muestran que sucede cuando se va aprendiendo a forjarse como autor científico (Castelló et al., 2021; Padilla, 2019).

En cuanto a los *grados de institucionalización* de los GE: fue cambiando el vínculo que se estableció entre los GE y las instituciones que los albergaban (o no). Los primeros grupos aparecieron en forma independiente de cualquier tipo de institución, más allá del equipo de investigación. Los segundos grupos no tenían ningún “techo” institucional más que el ímpetu de la Dra. Colombo por investigar el dispositivo. Después, se vehiculizó la idea de darles techo institucional a los grupos, más allá de la investigación que movilizaba su implementación, y se consiguió el aval del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires -en Iglesias (2023) varios capítulos mencionan los grupos-. Actualmente, también estamos investigando los GE concurrentes, María Paula Espeche, una becaria doctoral de CONICET, comenzó a indagar los GE concurrentes como espacios de escritura abiertos a toda la comunidad académica. Es decir, no necesariamente organizados para personas que pertenecen a determinadas instituciones (cfr. el capítulo *Acompañamiento de pares en la tesis de posgrado mediante un grupo de escritura virtual concurrente* en estas Actas).

Proyecciones de los Ges

¿Cómo vemos el devenir de los GE en los próximos años? Algunas transformaciones ya son evidentes, otras creemos que se consolidarán con el tiempo y a continuación las planteamos en dos dimensiones. Por una parte, en el desarrollo de los GE como dispositivos pedagógicos, cuáles son los aspectos o cuáles son las dimensiones en que, anticipamos, estos grupos se focalizarán a futuro. Por otra parte, en los GE como objeto de estudio y de investigación en sí mismo, para indagar cómo se dan las prácticas, las dimensiones, los diálogos, dentro de los GEs.

En cuanto al dispositivo, ya hace varios años que implementamos GE de revisión y actualmente estamos llevando adelante GE concurrentes. Esperamos a futuro poder también explorar los GE de seguimiento. Hasta ahora, advertimos que la implementación de cada tipo de grupo trae asociada ventajas y desafíos particulares. La intención es poder ir detallando las particularidades de cada tipo de grupo.

Otra de las proyecciones que aparece con claridad remite a los destinatarios de los GEs. Con el tiempo, además de implementar y estudiar GE centrados en estudiantes de posgrado llevando a cabo sus tesis, ampliamos nuestras iniciativas e investigaciones para incorporar

grupos dirigidos a profesores universitarios, noveles y/o avanzados, que encuentran en estos GEs espacios para desarrollar sus prácticas de autoría, con especial foco en escribir para publicar (por ej., Rodas y Colombo, 2018).

En tercer lugar, los GEs presenciales y semipresenciales transitaron hacia la virtualización. Si bien esto al principio generó un poco de temor porque los GEs recrean una característica muy particular que es la intimidad y la cercanía entre quienes están participando y eso, en general, está potenciado por la presencialidad. Si bien su implementación virtual permite que sea mayor la frecuencia y la constancia de los participantes quienes por lo general se encuentran muy tomados por actividades laborales y familiares (Espeche y Colombo, 2024), también puede generar algún tipo de limitante en el intercambio genuino y más íntimo que se produce en los GEs presenciales.

Por otra parte, en las transformaciones en relación con el estudio de los GEs como objeto de investigación, advertimos que la grupalidad, el aspecto del dispositivo grupal de los GEs merece ser estudiado, que cada vez tiene más relevancia: indagar en la grupalidad de lo que ocurre en las prácticas dialógicas, en las prácticas de intercambio, de negociación, de acuerdos que suceden dentro de esos GEs, cómo el dispositivo grupal le da forma al dispositivo pedagógico en este caso.

Por último, los GEs como un espacio de trabajo interdisciplinario, porque ya que participan personas formadas en diferentes disciplinas, se requiere investigar los GEs como espacios de aprendizaje del trabajo interdisciplinario, un semillero digno de ser analizado con más detalle (cfr. Colombo y Rodas, 2020).

Para cerrar, consideramos que ningún dispositivo pedagógico es mejor que el otro, sino que son complementarios en cuanto se corresponden con las necesidades de los estudiantes y con la posibilidad de pensar distintos espacios que puedan ayudar a estas prácticas, a este tan necesario acompañamiento de la escritura en el posgrado. Sostenemos que las prácticas dialógicas, insistiendo en un enfoque que nos parece esencial, deben concretarse en todo tipo de dispositivo de acompañamiento de estudiantes en la escritura de la tesis doctoral, en este proceso y en este producto que son tan particulares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castelló, M., McAlpine, L., Sala-Bubaré, A., Inouye, K., y Skakni, I. (2021). What perspectives underlie "researcher identity"? A review of two decades of empirical studies. *Higher Education*, 81(3), 567-590.
- Cole, M., y Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. En J. Valsiner, y A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 484-507). Cambridge University Press.
- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

- Colombo, L., y Morán, L. (2023). Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura. En G. Alvarez, L. Colombo, H. Difabio, L. Morán, M.I. Pozzo, y M.B. Taboada (Coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 159-187). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Colombo, L., y Rodas, E. L. (2021). Interdisciplinarity as an opportunity in Argentinian and Ecuadorian writing groups. *Higher Education Research y Development*, 40, 2. 207-219. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756750>
- Espeche, M. P., y Colombo, L. (2024). Grupos de escritura virtual doctoral: una propuesta dialógica para el aprendizaje de las prácticas letradas. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-12024-280117>
- Iglesias, A. (Comp.) (2023). *Experiencias de trabajo colectivo en investigación educativa: Las huellas del Grupo de Investigadorxs en Formación del IIICE*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Inouye, K., y McAlpine, L. (2019). Developing academic identity: A review of the literature on doctoral writing and feedback. *International Journal of Doctoral Studies*, 14, 1-31. <https://doi.org/10.28945/24168>
- Lave, J., y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Padilla, C. (2019). Escritura epistémico-argumentativa e identidad académica en estudiantes doctorales de Humanidades: Trayectorias previas, revisión colaborativa y perfiles de escritor. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), 86-115. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs113/index.php/traslaciones/article/view/2000>
- 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>
- Rogoff B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Subedi, K. R., Sharma, S., y Bista, K. (2022). Academic identity development of doctoral scholars in an online writing group. *International Journal of Doctoral Studies*, 17. 279-300. <https://doi.org/10.28945/5004>