ISSN: 2539-3804

Tesis de posgrado en comunidad: duoetnografía sobre un grupo de escritura virtual concurrente[1]

María Paula Espeche
Centro de Investigaciones Cuyo, Conicet
Mendoza, Argentina
José Vicente Abad
Universidad Católica Luis Amigó
Medellín, Colombia
Laura Colombo
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Resumen
A nivel de posgrado, la sensación de soledad y aislamiento experimentada por los tesistas dificulta la culminación de sus estudios. Ante el desafío que supone el proceso de escritura de la tesis y las emociones que este suscita, los grupos de escritura son iniciativas valiosas para apoyar a los estudiantes en esta etapa: los de tipo concurrente se destacan por el acompañamiento en la tarea de textualización. Sin embargo, hay pocas investigaciones sobre estas experiencias en Latinoamérica. Desde una metodología duoetnográfica, buscamos reflexionar sobre el grupo de escritura concurrente "Un, dos, ¡tesis!" a través de las historias personales de quienes lo han coordinado y supervisado. Concluimos que la horizontalidad y la confianza son fundamentales para crear un espacio seguro que propicie el pensamiento crítico sobre el proceso de escritura, y destacamos el potencial de estos grupos para mitigar la soledad y fomentar un mayor compromiso académico.
Palabras Clave: círculos de escritura virtual; educación superior; aislamiento social; comunidad de práctica; trabajo con pares.

[1] Artículo de investigación científica o tecnológica.

Recibido: 28/11/2024. Aceptado: 03/03/2025.Publicación: 26/05/2025

Abstract

Community Graduate Thesis: Concurrent Virtual Writing Group Duoethnography

Students at the postgraduate level experience a sense of loneliness and isolation, which makes it difficult for them to complete their studies. Given the challenge posed by the thesis writing process and the emotions it arouses, writing groups are valuable initiatives to support students at this stage: those of the concurrent type stand out for their support in the textualization task. However, there is little research on these experiences in Latin America. From a duoethnographic methodology, we seek to reflect on the concurrent writing group "Un, dos, ¡tesis!" through the personal stories of those who have coordinated and supervised it. We conclude that horizontality and trust are fundamental to create a safe space conducive to critical thinking about the writing process, and we also highlight the potential of these groups to mitigate loneliness and foster greater academic engagement.

Keywords: virtual writing circles; higher education; social isolation; community of practice; working with peers.

Résumé

Thèse de troisième cycle en communauté : duoethnographie dans un groupe d'écriture virtuel simultané

Au niveau du troisième cycle, le sentiment de solitude et d'isolement éprouvé par les étudiants en thèse rend difficile l'achèvement de leurs études. Face au défi que représente le processus de rédaction de la thèse et aux émotions qu'il suscite, les groupes d'écriture sont des initiatives précieuses pour soutenir les étudiants à ce stade : ceux de type simultané se distinguent par leur soutien dans la tâche de textualisation. Cependant, il existe peu de recherches sur ces expériences en Amérique latine. En utilisant une méthodologie duoethnographique, nous cherchons à réfléchir sur le groupe d'écriture simultanée « Un, dos, ¡tesis ! » à travers les histoires personnelles de ceux qui l'ont coordonné et supervisé. Nous concluons que l'horizontalité et la confiance sont fondamentales pour créer un espace sûr propice à la réflexion critique sur le processus d'écriture, et soulignons le potentiel de ces groupes pour atténuer la solitude et encourager un plus grand engagement académique.

Mots-clés : cercles d'écriture virtuels ; enseignement supérieur ; isolement social ; communauté de pratique ; travail entre pairs.

SOBRE LOS AUTORES

María Paula Espeche
Doctoranda en Ciencias de la Educación (FFyL, UNCuyo) y becaria interna doctoral de Conicet. Es profesora de Grado Universitario en Lengua y Literatura, docente en la FFyL (UNCuyo) e integrante del Instituto de Lingüística "Joan Corominas". También es investigadora del grupo PLECDi (Pedagogías de Lectura y Escritura en Entornos Digitales). Su área de investigación es la escritura académica de posgrado, específicamente los grupos de escritura vinculados con la escritura de tesis.
Correo electrónico: paulaespeche@ffyl.uncu.edu.ar

José Vicente Abad
Magister y doctor en educación; docente asociado e investigador adscrito a la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín. Miembro del grupo EILEX; Coordinador del Semillero FORMALE. Sus intereses investigativos incluyen la formación en investigación de los maestros de lenguas y las literacidades académicas, en particular las prácticas colectivas de escritura.
Correo electrónico: jose.abadol@amigo.edu.co

Laura Colombo
Doctora en Lenguaje, Literacidad y Cultura; Magister en Comunicación Intercultural. Investigadora Adjunta del CONICET, con sede de trabajo en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Hace más de dos décadas investiga la pedagogía de la escritura académica en primera y segunda lengua en el posgrado y más allá.
Correo electrónico: laura.colombo@conicet.gov.ar

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Espeche, M. P., Abad, J. V. y Colombo, L. (2025). Tesis de posgrado en comunidad: duoetnografía sobre un grupo de escritura virtual concurrente. *Lenguaje, 53*(1), e20614612. *https://doi.org/10.25100/lenguaje.v53i1.14612*

INTRODUCCIÓN

La baja tasa de terminalidad de los estudios de posgrado (Wainerman, 2020) es una problemática mundial de la que los países latinoamericanos no se encuentran exentos. En Argentina, por ejemplo, solo el 11 % de quienes inician estudios de este nivel se gradúan (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020). La sensación de soledad y aislamiento experimentada especialmente en la etapa posterior al cursado (De Valero y Hernández, 2000) parece obstaculizar la finalización de los estudios de posgrado (Castelló et al., 2017).

En relación con los aspectos de la experiencia posgradual que dan lugar a la sensación de soledad, Cantor (2019) ha propuesto tres ejes para analizarlos: aislamiento físico, relaciones interpersonales y aspectos inherentes al nivel de formación. El primero plantea que la necesidad de tomar distancia de la vida cotidiana para poder concentrarse en la escritura de la tesis de posgrado puede acarrear sensaciones negativas. En efecto, la necesidad de pasar muchas horas de estudio en solitario para así concentrarse y avanzar puede ser un desencadenante de la sensación de soledad (Noé, 2022). De hecho, durante el periodo de aislamiento preventivo en el contexto de la pandemia de Covid-19, se exacerbaron los problemas de ansiedad, la dificultad para manejar el tiempo, la falta de motivación y las distracciones frecuentes de los estudiantes posgraduales, factores que llevaron a una baja productividad en general (Chakma et al., 2021). Sin embargo, es importante aclarar que, así como no toda cercanía con otros implica sentirse acompañado (Cantor, 2019), tampoco el aislamiento físico genera automáticamente sensaciones de soledad negativas. Es decir, la soledad puede ser percibida como una instancia de apertura a la creatividad y de concentración profunda, necesarias para el avance de la escritura de la tesis (Bertolini, 2020).

El segundo eje de análisis propuesto por Cantor (2019) se basa en cómo las demandas de la vida académica pueden afectar las relaciones interpersonales, alimentando así la sensación de soledad experimentada por los estudiantes de posgrado. Por un lado, al ser la tesis un proceso tan especializado, suele ser difícil encontrar quien esté transitando instancias similares o pueda empatizar y acompañar a los tesistas. Asimismo, la consecución de los estudios de posgrado puede llevar a una posible desconexión con su vida por fuera del ámbito académico. Por el otro, los vínculos problemáticos con directores o pares también pueden actuar en detrimento del bienestar de los tesistas.

El último de los ejes está vinculado con aspectos inherentes al contexto de formación de posgrado. En efecto, la escritura de la tesis en este nivel puede llegar a ser una experiencia difícil, ya que no se estructura igual que los seminarios o cursos a los que los estudiantes están habituados: requiere una transformación por parte del tesista de dejar de ser un mero consumidor del conocimiento para convertirse en un productor (Arnoux, 2009). Además, se encuentra enmarcada en un mundo académico competitivo, que aliena la realidad y requiere altos niveles de disciplina y autorregulación.

Los grupos de escritura han probado ser beneficiosos para ayudar a los estudiantes a asumir estos retos y enfrentar la sensación de soledad (Déri *et al*., 2021; Wilson y Cutri, 2019), en la medida en que propician la conformación de comunidades académicas (Subedi *et al*., 2022) y la participación en prácticas letradas propias del ámbito investigativo (Colombo, 2017). En este tipo de iniciativa, más de dos personas se reúnen de manera sostenida ya fuere para escribir, discutir o compartir su escritura según propósitos acordados en el interior de cada grupo (Aitchison y Guerin, 2014).

Dentro de los diferentes grupos de escritura, los de tipo concurrente son 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" (Colombo y Morán, 2023, p. 175). La participación en este tipo de grupos fomenta la incorporación de hábitos de escritura, lo que podría incrementar la productividad académica (Bourgault et al., 2022). Además, fortalece el sentido de comunidad de sus integrantes, ya que proporciona espacios de apoyo, creando así un entorno seguro que fomenta el pensamiento crítico (Haas *et al*., 2020).

Los grupos de escritura virtuales ofrecen ventajas adicionales: facilitan la participación, ya que, debido a su carácter ubicuo, evitan los tiempos de desplazamiento (Johnson y Lock, 2020). Además, propician interacciones que de otra manera no se hubieran dado, como el trabajo con personas ubicadas en países o regiones distantes, característica valorada por los participantes de este tipo de espacios. A pesar de estos potenciales beneficios, poco se ha investigado sobre este tipo de grupos en Latinoamérica. Un, dos, ¡tesis! (UDT), la iniciativa sobre la que profundizamos en este trabajo, es un grupo de escritura virtual concurrente. Este espacio, inaugurado a partir de la investigación doctoral de la primera autora, cuenta con la participación de tesistas de diferentes programas y países de Latinoamérica.

El estudio que acá reportamos tuvo por objeto profundizar en la comprensión de la naturaleza de los grupos de escritura virtual concurrente y establecer las condiciones a partir de las cuales estos se constituyen en comunidades de práctica que pueden ayudar a minimizar la sensación de soledad de los tesistas y facilitarles la escritura de la tesis. Para tal fin, siguiendo una metodología duoetnográfica (Sawyer y Norris, 2012), analizamos UDT a través de las historias personales de quienes han coordinado y supervisado la implementación de este espacio desde septiembre de 2021 hasta principios del 2022.

El artículo está organizado en tres grandes secciones. Primero, hacemos una breve presentación de la iniciativa UDT, la logística de sus encuentros y los referentes teóricos que la sustentan. Luego, explicamos la metodología utilizada para el proceso de recolección y análisis de datos, especificando la manera en que los autores se articularon para generar los datos y analizarlos. Por último, damos cuenta de la sistematización de nuestras reflexiones en torno a tres grandes ejes categoriales: horizontalidad de las relaciones, niveles de compromiso y creación de un espacio seguro. Esperamos que nuestro estudio contribuya a una mayor comprensión sobre el potencial de los grupos de escritura virtuales concurrentes y que inspire a futuras

iniciativas orientadas al acompañamiento de los procesos de escritura de estudiantes posgraduales.

La iniciativa "Un, dos, ¡tesis!"

El UDT fue inaugurado y coordinado desde sus principios hasta la actualidad por Paula[2], la autora 1, en el marco de una beca doctoral otorgada por el principal organismo de ciencia y técnica de su país. Su investigación se enfoca en el acompañamiento del proceso de escritura de tesis a través del grupo de escritura virtual concurrente aquí analizado. José Vicente, el autor 2, se incorporó como participante del espacio a finales de septiembre de 2021. Entre marzo y mayo de 2022, como parte de una pasantía doctoral internacional, coordinó encuentros del UDT. Finalmente, Laura, la autora 3, dirige la tesis de la autora 1 y fue directora de pasantía del autor 2. Ella coordina y estudia grupos de escritura desde el año 2012 y ha asesorado la implementación del UDT desde sus inicios.

UDT busca acompañar y promover la escritura de tesis de posgrado. La entendemos como una comunidad de práctica que reúne a personas en torno a "un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema", quienes "profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones" (Wenger et al., 2002, p. 1). En nuestro caso, la práctica es la escritura de la tesis e incluso de otros textos asociados a ella, como artículos académicos o ponencias.

La vinculación entre quienes participamos ha sido contínua; pese a algunas bajas, la comunidad de UDT permanece activa desde septiembre del 2021. Está conformada por tesistas latinoamericanos de diversos países, programas y disciplinas, que se encuentran en diferentes fases de escritura de la tesis, por lo que se reúnen virtualmente una vez por semana para avanzar en ella. En el momento de la escritura de este trabajo, hay dos horarios que varían su duración entre una hora y media y dos horas y media. La participación es voluntaria, con dos coordinadores pares rotativos que buscan fomentar relaciones horizontales dentro del espacio.

Cada encuentro está compuesto por tres etapas: (1) En los primeros diez a quince minutos en forma oral nos presentamos, comentamos qué estamos investigando y cuál es nuestro objetivo de escritura para esa sesión; (2) desactivamos micrófonos y cámaras y quien coordina comparte un cronómetro que contabiliza cuarenta o sesenta minutos durante los que cada participante trabaja en forma autónoma; (3) encendemos cámaras y micrófonos y comentamos oralmente cómo nos fue, qué objetivos logramos y si encontramos desafíos. Quien coordina, además de trabajar en su tesis, da ingreso a la videollamada a los demás, presenta el espacio a quien asiste por primera vez, comparte el cronómetro, asigna turnos de habla y registra quiénes participaron y cómo se desarrolló cada encuentro. Actualmente,

[2] Si bien la duoetnografía requiere del uso de nombres propios de los investigadores como mecanismo conducente a la reflexividad, el diálogo y la emergencia de la voz autoral, hemos optado por emplear seudónimos temporalmente para facilitar el proceso de evaluación de pares ciegos.

existen dos sesiones planificadas por semana, más la posibilidad de proponer una sesión "a demanda" a través del grupo de WhatsApp de UDT.

Para la difusión de información relacionada con los encuentros del UDT, usamos Facebook e Instagram. Para el desarrollo de los encuentros, utilizamos Google Forms para la inscripción por primera vez, luego Gmail para enviarles un correo con el enlace para participar, Google Meet para la reunión sincrónica y el cronómetro Pomofocus (https://pomofocus.io/) para controlar el tiempo de trabajo.

Referentes teóricos

El UDT fue concebido con base en dos referentes teóricos: la enseñanza y el aprendizaje de la escritura desde un enfoque dialógico y la teoría del aprendizaje situado. En el ámbito educativo, el enfoque dialógico se opone a visiones monológicas que defienden verdades absolutas, objetivas y homogeneizantes, e implica una apertura hacia la alteridad, la incertidumbre y la posibilidad (Wegerif, 2019). Así, el aprendizaje se concibe como una co-construcción creativa que surge de la interacción de múltiples voces, lo que da lugar a un "espacio dialógico" en el cual se manifiesta la discrepancia, pues precisamente en la identificación paradójica con la diferencia fluye el significado y emergen nuevas ideas (Wegerif, 2019).

En relación con la enseñanza de la escritura en la educación superior, el dialogismo busca analizar las prácticas letradas asumiendo la creación de significado como un encuentro en la diferencia (Lillis, 2003). Por tanto, se sugiere trabajar con los textos de los estudiantes no como productos, sino como procesos. Esta visión, que resalta el carácter provisorio del texto, da lugar a que los autores trasciendan las convenciones tradicionales de la escritura académica y se abran hacia nuevas formas de creación de significado.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje situado plantea que el aprendizaje es una parte integral e indispensable de toda práctica social, por lo que la instrucción formal es una de las tantas formas en las que aprendemos (Lave y Wenger, 1991). Más que la mera internalización individual de un conjunto abstracto de conocimientos, se entiende al aprendizaje como un fenómeno histórica, cultural y políticamente situado. En él, los iniciados transitan un proceso que va desde la participación periférica legítima dentro de una comunidad de práctica hasta una participación total como expertos. En relación con el aprendizaje de la escritura, los novatos van forjando su identidad como escritores de manera gradual a medida que ejercen determinadas prácticas letradas, a partir de las interacciones con textos y personas dentro de una comunidad de práctica (Colombo, 2016).

METODOLOGÍA

En el campo de los estudios sobre las prácticas letradas, la etnografía ocupa un lugar preeminente, ya que favorece el análisis de la lectura y la escritura como prácticas cultural y socialmente situadas (Vargas Franco, 2018). Dentro de la etnografía

educativa han ganado relevancia las "etnografías del yo", en las que el investigador se inserta en la acción pedagógica como miembro de una comunidad, al tiempo que se embarca en procesos de auto-observación y reflexividad que le permiten esclarecer la cultura del grupo y también su lugar en ella (Holman Jones et al., 2013).

Para este estudio, optamos por la metodología duoetnográfica (Sawyer y Norris, 2012), que conlleva la construcción de una narrativa dialógica entre dos o más investigadores, quienes analizan sus historias personales y sus relaciones interpersonales en torno a un objeto particular que exploran en un contexto específico, como una comunidad virtual de práctica. Para los autores, la duoetnografía está basada en los siguientes principios: (1) flexibilidad metodológica, ya que, salvo por estos principios centrales, es el resultado de lo que construyen los investigadores; (2) emergencia de la voz de cada investigador, por lo cual es válido recurrir a sus nombres; (3) valoración por la divergencia en los puntos de vista de los etnógrafos, que posibilita la (re)conceptualización de la práctica estudiada desde un ejercicio contrapuntístico; y (4) evolución en la posicionalidad con respecto al objeto, a partir de la reflexión dialógica. La implementación situada de estos principios enriquece la agencia de cada investigador en relación con la comunidad estudiada, su autoridad con respecto al objeto (re)configurado y su autoría sobre los textos co-construidos.

Además del enfoque etnográfico, nos basamos en el proceso de currere a fin de "expandir" y enriquecer las conversaciones y reflexiones entre los investigadores (Moore, 2017). Este implica un principio de reflexividad desde el cual cada investigador, a partir de un ejercicio dialéctico, reconstruye su experiencia personal en relación con la comunidad en la que se centra el estudio y la integra con la teoría que da soporte a la conceptualización del objeto de estudio (Rinehart y Earl, 2016). Este principio se complementa con el reconocimiento por la alteridad. De ahí que un aspecto central que caracteriza las etnografías del yo sea su clara orientación hacia la cultura del cuidado, en oposición a la cultura del control y la productividad que predomina en los entornos académicos (Rinehart y Earl, 2016).

La recolección de datos y su análisis estuvo dividida en cuatro etapas. El primer momento, de formulación, conllevó el diálogo entre los tres autores en torno a las funciones de coordinación que estaban desempeñando Paula y José Vicente. Fruto de este intercambio, identificamos temas relevantes vinculados con el funcionamiento de UDT y acordamos generar reflexiones sobre el espacio y nuestros roles.

La organización de la segunda etapa, de reflexividad, estuvo influenciada por Miyahara y Fukao (2022). Para comenzar, Paula y José Vicente narramos en formato escrito nuestras experiencias en relación con los temas acordados en la etapa inicial. Luego sostuvimos 23 reuniones por videoconferencia, 20 entre los primeros autores y tres más entre estos y la autora experta, que conllevaron el diálogo reflexivo con respecto a las categorías de análisis sobre las cuales habíamos escrito inicialmente.

Para la tercera etapa, de análisis de los datos, las reuniones entre los primeros autores fueron desgrabadas y se llevó a cabo un análisis temático (Braun y Clarke, 2006) mediante el uso de Atlas ti. Para ello aplicamos un enfoque híbrido (Swain, 2018) que conjuga procesos tanto inductivos como deductivos y la alternancia entre

períodos de codificación independiente con encuentros orientados a la validación y estabilización de las categorías definitivas.

En la cuarta y última etapa, de consolidación de hallazgos, los tres autores nos reunimos de nuevo para estabilizar las categorías finales, refinar su interpretación y ponerla en diálogo con investigaciones previas. En esta última instancia el aporte de la tercera autora permitió afianzar el ejercicio de escrutinio y validación con experto (Creswell, 2014), pues si bien ella estuvo involucrada con el espacio desde su creación, nunca participó en él. Su perspectiva y trayectoria en el tema dio lugar a un nuevo ciclo de reflexión para identificar y organizar los hallazgos que a continuación presentamos.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Horizontalidad de las relaciones: condición y meta

Si bien existen diferentes roles dentro de la comunidad (coordinador/es y participantes), en el UDT todos somos tesistas de posgrado que estamos trabajando en nuestros diferentes proyectos de escritura. Aunque el carácter horizontal de las relaciones es inherente a la iniciativa, no debe darse por sentado, sino que debe cuidarse. En efecto, quien coordina es "líder casi par" (Haas, 2014, p. 35) ya que, si bien es tesista posgradual como el resto de los participantes, tiene más conocimiento de la logística y del encuadre pedagógico del espacio.

La búsqueda constante de reciprocidad tiene que ver con que todos tengamos espacio para participar. Si bien las interacciones nunca resultan totalmente simétricas, propender hacia la horizontalidad habilita una manera de encontrarnos en la diferencia y se relaciona con lo que desde el enfoque dialógico del aprendizaje se conceptualiza como la "apertura de un espacio dialógico" (Wegerif, 2019). No obstante, los participantes, en especial los noveles, suelen buscar a "alguien que sabe", para que los oriente, pues la visión monológica es la más prototípica sobre la enseñanza (Lillis, 2003). Además, esta actitud es común en un "recién iniciado" que está incorporándose a una nueva comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991). En nuestro diálogo mencionamos lo siguiente: Uno se tiene que esforzar en decir 'acá todos tenemos el conocimiento' (...) yo sé más de una cosa y vos sabes más de otra, o sea, nos vamos a complementar y vamos a compartir. (Paula, 10/02/23).

Así, conceptualizamos la horizontalidad no solo como condición, sino también como meta. Por un lado, es requisito *sine qua non* de la dinámica del espacio desde la cual debemos partir; por el otro, no se debe dar por supuesta, pues es una manera de establecer los vínculos dentro del espacio que debe hacerse explícita para así asegurarse. En nuestro diálogo lo expresamos así: "desde el principio lo que se plantea es una relación entre pares, pero sí creo todavía que debe salvaguardarse y debe trabajarse para sostener esas dinámicas de relación" (Paula, 10/02/23).

Dada la "membresía fluctuante" de los participantes (Haas, 2014), la estructura del espacio depende de quien coordina. Como mencionó Paula, "a veces el gran peso

para la libertad de quienes participan es la carga sobre quien tiene que coordinar" (Paula, 10/02/23). El rol de coordinación, entonces, implica una responsabilidad distinta a la de simplemente conectarse de manera espontánea, como es el caso de los participantes. De hecho, la posibilidad de que el espacio sea voluntario y abierto demanda que haya alguien a disposición que mantenga el grupo habilitado. Este "lado B" de establecer vínculos horizontales se hizo visible cuando Paula tuvo que ser hospitalizada, pero intentó sostener el espacio incluso en medio de su enfermedad. Esta situación influyó en que de cinco reuniones semanales fijas se pasara a dos y que, además, se estableciera un equipo de coordinación para ayudar a Paula. En palabras de José Vicente: "al final del año, cuando ya te vi enferma, creo que ese fue un banderazo para todos, entonces sentí que el compromiso sí estaba muy recargado hacia tu lado, sin querer decir que nosotros no lo tuviéramos" (José Vicente, 10/02/23).

Ahora bien, con el paso del tiempo y la consolidación de un grupo estable de participantes se fue dando una mayor democratización en cuanto a la asignación de responsabilidades vinculadas a la logística del espacio. Al respecto, comentamos:

> Un paso más en la evolución de construir esos entornos colaborativos y de mayor horizontalidad es ampliar la figura de los coordinadores, que es lo que estamos haciendo ahora, entonces eso nos lleva a un nivel superior de horizontalidad, porque la responsabilidad del espacio si bien tú [se refiere a Paula] sigues liderando, pues está más distribuida (José Vicente, 10/02/23).

Las palabras de José Vicente aluden a la implementación de dos estrategias. Primero se creó un equipo de coordinación con cinco participantes que compartían la responsabilidad de sostener las reuniones semanales. La importancia de rotar el rol de coordinación para la sostenibilidad de este tipo de grupos coincide con otros trabajos (e.g., Haas, 2020). Posteriormente, como mencionamos *ut supra*, se implementó una segunda estrategia de "sesiones a demanda", donde cualquiera de los participantes podía proponer un encuentro a través del grupo de WhatsApp. Estos cambios dan cuenta de las negociaciones que se dan en torno a la comunidad para hacer de nuestro "hábitat digital" (Wenger et al., 2009) un entorno confortable y útil para todos, siempre teniendo en mente la horizontalidad de los vínculos.

Niveles de compromiso, círculos y oportunidades

Nuestras conversaciones en torno al nivel de compromiso con el espacio y a la regularidad de la participación en él nos llevaron a reconocer dos círculos de compromiso que se asocian con modalidades de participación en una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991). El primero, más externo, corresponde a quienes tienen una participación periférica y ocasional, con asistencia intermitente entre semanas o incluso meses. En este círculo, los participantes suelen tener una visión más instrumental del espacio, que les sirve como mecanismo de apoyo emocional inmediato a su necesidad de avanzar con la escritura de la tesis. Además, interactúan

con personas de otras instituciones y sistemas educativos, hecho que ayuda a mitigar la sensación de soledad a nivel interpersonal (Cantor, 2019). Al respecto, comentamos:

> Creo que el espacio sí posibilita, en esa construcción de comunidad, unas dinámicas de socialización en las que se atienden necesidades personales y emocionales también de los participantes frente a la escritura y a todo lo que rodea la escritura y creo que se hace una compensación para que la gente siga viniendo, o sea, por una parte está el asunto de la productividad al mejorar los hábitos de escritura en general (...) creo que también está el componente de cómo gestionas tu propia inversión emocional cuando estás escribiendo y las cargas que sobrellevan no solo el escribir, sino el estar inserto en la vida académica (José Vicente, 10/02/23).

En este primer círculo, que corresponde a una primera etapa de vinculación con el espacio, se empieza a pensar la conformación de redes informales de conocimiento junto a otros miembros de la comunidad. En esta instancia, vincularse a la comunidad abre a los tesistas la posibilidad de participar en eventos académicos nacionales e internacionales, aprender acerca de la ejecución de proyectos de investigación en otras latitudes y empezar a concebir la realización de proyectos o la escritura de artículos conjuntos, un paso que solo se concreta cuando se ha entrado en el segundo círculo de compromiso. La interacción con una comunidad académica más amplia enriquece nuestro viaje formativo, ya que nos permite, como investigadores noveles, movernos desde la periferia hacia una posición más central en el mundo académico (Sala-Bubaré y Castelló, 2017).

En el segundo círculo, los participantes se adentran a medida que incrementa su participación o que esta se da de manera más sostenida. Como resultado, se genera un vínculo de mayor confianza con otros miembros; las conversaciones rebasan los aspectos relacionados con la escritura de la tesis y giran en torno a la experiencia de la formación e incluso a la manera en que esta se entrecruza con otros aspectos de la vida personal, familiar y social. En UDT, algunas de las personas que llegaron a transitar hacia ese círculo asumieron posteriormente roles de co-coordinación del espacio.

Una característica que destacamos como positiva de este segundo círculo consiste en que, al ampliarse el nivel de confianza, pareciera reducirse el nivel de competitividad entre los participantes. En efecto, en forma similar a lo que sucede en los grupos de escritura de revisión (Colombo et al., 2020), nos vemos menos como rivales o superiores y más como compañeros que, en diferentes contextos, enfrentan similares desafíos. Como resultado, al inicio y al final de cada sesión de trabajo se van ampliando las observaciones que hacen los participantes, que tienen una clara intencionalidad de ayudar a mejorar no solo el texto de sus compañeros, sino la manera de abordarlo en relación con la cultura académica y social donde se produce.

Puesto que con una participación sostenida en el tiempo se acumula la información contextual y personal sobre los compañeros, los intercambios paulatinamente llevan a cada miembro a dar valor al trabajo propio y a poner en

perspectiva los desafíos que surgen en la construcción de la tesis. Esos diálogos, que conjugan elementos de la cultura académica con el reconocimiento de la subjetividad de cada autor, permiten ampliar la mirada sobre la experiencia de la tesis y reconocer algunos puntos ciegos a partir de la mirada del otro. Es decir, al reconocer en la voz del otro algo que no conocemos, podemos revisar con nuevos elementos de juicio la propia situación frente a la formación y a la escritura de la tesis y asumirlas de manera más serena y estratégica. Aprendemos, entonces, a través de nuestro acercamiento a la alteridad, al encuentro en la diferencia con un otro (Wegerif, 2019).

Un caso evidente de esta situación se dio con José Vicente. Antes de la presentación de su defensa para candidatura, sus evaluadores le solicitaron cambiar todo su enfoque metodológico. Si bien en un principio esta medida fue causa de enorme angustia, los compañeros del espacio le ayudaron a comprender que era mucho mejor recibir esas correcciones antes de la implementación del proyecto, y no ya para la defensa final de la tesis, cuando es poco lo que puede modificarse. Respecto a esta situación y al reconocimiento de los puntos ciegos, José Vicente comentó:

> Te enriquece la mirada de ese otro que es tu par, que está viviendo algo paralelo, y podemos encontrar puntos en común, pero al mismo tiempo mirar desde otro lugar te puede ayudar a ver, como te digo, puntos ciegos. Para mí era punto ciego, que esa situación podría ser dificilísima si se vivía exclusivamente al final (de la escritura de la tesis) y yo no lo había considerado así (José Vicente, 03/03/23).

Acotar el beneficio potencial y real de la participación en comunidades virtuales de escritura ha supuesto para nosotros profundizar en la reflexión acerca de la cultura académica, que transversaliza los espacios institucionales y los trasciende. Si bien hay un aprendizaje general acerca de la escritura de la tesis en el primer círculo de participación y compromiso, el reconocimiento de la escritura como un fenómeno cultural y social que atraviesa toda la formación ocurre en los círculos más profundos del compromiso.

Al adentrarnos en la escritura de la tesis como una práctica social inserta en determinadas culturas académicas e institucionales, comprendimos que la formación posgradual va mucho más allá de simplemente escribir la tesis y está vinculada con diferentes ámbitos de la vida. En el segundo círculo, tuvimos la oportunidad de conversar acerca de la versión impostada que uno muchas veces intenta presentar en el mundo académico, y que en ocasiones se espera y exige. Aprendimos, además, sobre el propio programa de posgrado, sobre diferentes culturas institucionales y sistemas educativos.

Por último, la experiencia de construir comunidad con otros nos ayuda a reconocer posibles puntos ciegos, a ampliar la mirada sobre la formación, a reconocer distintas trayectorias durante el doctorado y luego de su terminación, y a prever cuáles queremos transitar y cuáles no. Así, en el intercambio con otros forjamos nuestras identidades como autores e investigadores, y ensayamos diferentes formas

de alinearnos con las comunidades académicas en las que queremos participar. Si bien entendemos que ningún recorrido formativo posgradual está exento de desafíos y dificultades (Colombo, 2017; Sala-Bubaré y Castelló, 2017), encontramos en UDT un espacio que nos acompaña en la participación periférica legítima de nuestras prácticas como investigadores.

En síntesis, creemos no solo que el nivel de compromiso es esencial para sostener el espacio sino también que, a mayor compromiso, hemos podido observar mayores ganancias en relación con la generación de redes académicas de pares, así como también la posibilidad de profundizar sobre diferentes aspectos del proceso de elaboración de una tesis.

Crear un espacio seguro: comunicación y confidencialidad

Uno de los aspectos centrales de todo grupo de escritura virtual concurrente es que logre constituirse en un espacio seguro para todos sus participantes (Haas et al., 2020). Al analizar nuestros diálogos, encontramos que uno de los subcódigos más frecuentes fue "humanización de la academia". Cuando José Vicente propuso, en uno de los encuentros planificados, "humanizar la academia" como lema del espacio, todos los participantes estuvieron de acuerdo. Para hacer de UDT un espacio seguro, era claro que debíamos humanizar de manera consciente nuestras prácticas, relaciones e identidades académicas, una premisa a la que subyace el reconocimiento colectivo de que la academia, en la medida en que se instala en las lógicas del capitalismo intelectual que avala una cultura del control y la productividad (Rinehart y Earl, 2016), llega a convertirse en un escenario deshumanizante. En concordancia con Carr *et al*. (2020), encontramos en esta iniciativa una suerte de "tercer espacio" o espacio liminar en donde nuestras identidades como académicos confluyen y pueden encontrarse en una atmósfera de compromiso y cuidado.

Reconocemos tres principios fundamentales para hacer del grupo un espacio seguro: la confianza, la reciprocidad y la confidencialidad. En relación con la confianza, en UDT encontramos que la asiduidad de los encuentros además de promover hábitos de escritura, habilitó espacios de confianza construidos a través del diálogo. Así, la participación sostenida y el reconocimiento recíproco entre los miembros del grupo incrementa también su disposición a comentar aspectos sensibles de su experiencia personal y académica.

Conversar acerca de asuntos personales se vincula con la confianza progresiva, con el hecho de admitir que hay situaciones asociadas a la escritura de la tesis y a la vida académica que duelen, preocupan, ofuscan y molestan. A pesar de esto, podemos discutirlas con el otro sabiendo que esta información no será empleada para juzgarnos o hacernos daño en forma alguna. En concordancia con otros estudios (Álvarez *et al*., 2021; Colombo, 2020), es importante crear un ambiente seguro donde podamos mostrar nuestro lado vulnerable y alejarnos de poses de estabilidad, racionalidad y control, tan prevalentes en el mundo académico. De hecho, como trabajos anteriores han mostrado (Colombo y Rodas, 2023), estas instancias en nuestro grupo adquirieron

un cariz terapéutico para quienes participamos, aumentando nuestro sentido de comunidad y motivándonos a seguir asistiendo a los encuentros.

Por otro lado, la confianza para abrirnos al otro y comentar situaciones sensibles está fundamentada en principios de reciprocidad y de confidencialidad. Así, cuando alguien se abre, los demás también se sienten habilitados para comentar aquello que les molesta, preocupa o entristece. Gracias a esta honestidad recíproca podemos aprender en "cabeza ajena", ampliar nuestra visión de la experiencia académica, aumentar nuestro sentido de pertenencia y minimizar la sensación de soledad (Guerin, 2014).

En un principio, al no estar en la misma institución ni bajo relaciones de poder, es más fácil abrirse sin temer que nuestras infidencias caigan en oídos indiscretos y pongan en riesgo nuestra estabilidad laboral o académica. Sin embargo, sostener la confianza que demanda la premisa de crear un espacio seguro implica hacernos conscientes de un pacto de confidencialidad que debemos evidenciar y sostener de manera intencionada. Con respecto a la reciprocidad y la confidencialidad, comentamos en uno de nuestros diálogos:

> Me gustó esa idea de la retribución de la confianza, como que no la había pensado, es decir, bueno, si vos te disponés a contarme estos temas que te preocupan y que pueden llegar a tener consecuencias graves según el lugar en donde vos las comentés, yo te voy a retribuir guardándolo o dejándolo en un espacio del cual no va a salir (Paula, 10/02/23).

Existe cierto dilema ético y personal de compartir información privada en un espacio que es objeto de una investigación en curso, por lo que es importante asumir una ética del cuidado del otro (Rinehart y Earl, 2016). Abrirse con el otro, después de todo, es hacer un "acto de fe": confiar en que ese otro va a cuidarte al salvaguardar lo que has contado.

Cuando las primeras revelaciones de carácter sensible surgieron en las conversaciones, como coordinadores nos sentimos no solo impactados por su contenido, sino confrontados acerca de cómo tratar esa información que nos habían confiado. Al sentirnos inclinados a responder con revelaciones de nuestra parte, surgió de manera espontánea el "Protocolo Las Vegas", que cualquier participante puede activar cuando siente la necesidad de comentar algo delicado que le afecta pero que desea mantener bajo reserva.

Pero a medida que dialogamos y reflexionamos sobre el espacio, comprendimos que no debíamos dar por sentado el sentido de esos acuerdos de confidencialidad y que debíamos hacerlos explícitos y formalizarlos como parte del diálogo con los demás miembros del grupo. Esto nos llevó a reflexionar acerca del uso de consentimientos informados, lo que condujo a la creación de uno específico diseñado para recoger datos a partir de la experiencia de UDT; este fue hecho por Paula y supervisado por Laura, pero también contó con la contribución de varios participantes del espacio.

Resonó en nosotros la idea de que, si la confidencialidad se queda en lo meramente técnico, en una simple creación de consentimientos, estamos operando apenas como una comisión de trabajo. Sin embargo, la confidencialidad que reclama la creación de un espacio seguro exige una cierta manera de comportarnos con personas que no son solo investigadores y participantes de un estudio, sino copartícipes de una comunidad de la que también hacemos parte. Al respecto, comentamos:

> Hay un tema de la metodología de la etnografía que me parece lindo. Me encanta (...) que las fronteras entre el ser investigador y el ser sujeto investigado son más porosas. Fíjate que (...) ese es tu proyecto de tesis doctoral, pero tú estás metida ahí en esa comunidad, la estás viviendo, con el alma, con la piel y no solo con la mente, pero igual no se puede perder el punto de vista como investigador, entonces por eso (se sostiene la confidencialidad) desde el gesto humano de retribuir la confianza, pero por otra parte desde la ética de la investigación (José Vicente, 10/02/23).

Poder hablar de las zonas oscuras de la academia, que no siempre es amable ni luminosa, y de los períodos de sombra en la escritura, que no siempre es productiva ni deseable, nos ha proporcionado una comprensión más equilibrada de nuestra formación y de nuestro aporte a las ciencias sociales y humanas. Distanciarnos de espacios almidonados y ficticios, donde prevalece el "como si", para adentrarnos en una comunidad que, desde la honestidad, reconoce tanto las luces como las sombras del proceso, tiene beneficios. Efectivamente, nos permite ver nuestro trabajo en perspectiva y convalidar el aporte de nuestras tesis, sin grandiosidades, pero tampoco minimizando nuestro esfuerzo.

En un escenario en el que predomina el síndrome del impostor, este tipo de honestidad con otros y con nosotros mismos genera una seguridad real. Pero este no es un logro absoluto. La conquista de una visión más realista del proceso de escritura de la tesis, y de la formación que ella transversaliza, es algo que la comunidad debe seguir cultivando, cuidando y trabajando.

CONCLUSIÓN

Con base en nuestras reflexiones, consideramos que un espacio como UDT puede propiciar una visión dialógica de los textos, debido a que se comparte el proceso de escritura, no el producto acabado. Además, las conversaciones que se producen en el marco de nuestros encuentros habilitan un espacio para reflexionar acerca de la construcción de significados y de las ideas que surgen en el proceso escritural. Al inicio y al final de nuestros encuentros se da un intercambio de reflexiones alrededor de estrategias y recursos para el abordaje del proceso de escritura de la tesis que luego muchos incorporan en su práctica escritural. Sin embargo, las discusiones no se restringen a eso: son más bien el detonante para reflexionar acerca de cómo se

investiga y se construye el conocimiento en la disciplina, por un lado, y cómo se manejan las relaciones con tutores, maestros, directivos, supervisores, estudiantes y colegas, por el otro. Estas relaciones epistémicas y profesionales constituyen el tejido de la vida académica en la que se participa y a la que se aspira con la realización de estudios pre o post graduales. De ahí la importancia de reflexionar sobre ellas en el seno de una comunidad en la que se fomenten formas de ser y hacer en el ámbito científico y académico enmarcadas en relaciones de respeto, en las que el compromiso, la responsabilidad, la confianza y la confidencialidad sea lo que prime entre sus miembros (Colombo et al., 2020).

En los grupos de escritura concurrentes, la horizontalidad habilita un "espacio dialógico" (Wegerif, 2019) que lleva a co-construir el sentido de la experiencia escritural a partir del encuentro con el otro. Si bien la horizontalidad pareciera ser una condición inherente a estos grupos, no debe darse por sentada y debe ser a la vez condición y meta. En ese sentido, sostener la estructura de los grupos requiere de quien coordine el espacio una función que puede generar desequilibrios en el grado de compromiso. Por esta razón, para salvaguardar la simetría de relaciones entre los participantes, es necesario buscar estrategias para la distribución de responsabilidades, de modo que estas no recaigan exclusivamente sobre una persona. En nuestro caso, esto se logró vinculando a otros en la tarea de coordinación de los encuentros oficiales y ofreciendo a los miembros de la comunidad la posibilidad de coordinar encuentros de forma espontánea.

Por otro lado, reconocimos en UDT dos círculos de compromiso que parecen relacionarse con los tipos de participación en una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991). Quienes permanecen en el primer círculo asisten de manera ocasional y tienen una participación más periférica. Esta responde a una visión más instrumental del espacio, que sirve para consolidar el hábito de la escritura y recibir apoyo emocional inmediato. Quienes avanzan hacia el segundo círculo, entre tanto, participan del espacio de manera más regular y prolongada; como resultado, generan vínculos de mayor confianza, que les ayudan a superar la competitividad propia de los escenarios académicos. Sus reflexiones, que rebasan aspectos puramente técnicos de la escritura de la tesis, les permiten reconocerla como una práctica culturalmente situada que confluye con la vida personal, familiar y social. Además, al darse en el marco de una comunidad internacional, lleva a los participantes a reconocer puntos ciegos en su experiencia subjetiva de escritura de la tesis y, por esta vía, a ampliar la mirada sobre distintos modelos doctorales, culturas institucionales y sistemas educativos.

Ahora bien, para que se den las anteriores dinámicas, el grupo de escritura virtual concurrente debe constituirse en un espacio seguro (Haas *et al*., 2020) o "tercer espacio" (Carr *et al*., 2020) donde las identidades académicas de los participantes, que se encuentran en constante tensión ante los desafíos que representa la escritura, puedan fluir y manifestarse de manera plena. En ese sentido, los acuerdos de confidencialidad representan una exigencia ética no solo desde la investigación sino también desde la conformación del grupo de escritura; por esto no deben asumirse,

sino que deben hacerse explícitos y acordarse en forma conjunta, en particular cuando la comunidad es objeto de estudio.

Para concluir, la investigación duoetnográfica del grupo de escritura virtual UDT, que hemos coordinado y supervisado a lo largo de tres años, ha llevado nuestras reflexiones de la dimensión teórica y metodológica a la dimensión ética y ontológica del quehacer académico. En un medio en el que quienes investigan se sumergen en una lógica productivista que conduce a la instrumentalización de las relaciones, se hace necesario propender por la construcción de vínculos académicos basados en una ética de cuidado y valoración por el otro.

En línea con otros estudios (Chakma et al., 2021; Déri et al., 2021), creemos que iniciativas como la aquí analizada pueden hacer un aporte significativo para superar los riesgos asociados a la soledad que se experimenta no solo en relación con la escritura de la tesis, sino también en el tránsito por la vida académica. Esperamos que las reflexiones aquí compartidas informen e inspiren la implementación de nuevas iniciativas que genuina y humanamente acompañen a quien emprende la desafiante labor de convertirse en investigador(a) mientras forja una tesis de posgrado.

Financiación

Los autores no reportan haber recibido financiación institucional, gubernamental o privada para la realización de este estudio.

Contribución de los autores

María Paula Espeche: conceptualización, metodología, software, análisis formal, investigación, recursos, curaduría de datos, escritura (borrador original), escritura (revisión y edición), administración del proyecto.

José Vicente Abad: conceptualización, metodología, software, análisis formal, investigación, curaduría de datos, escritura (borrador original), escritura (revisión y edición).

Laura Colombo: conceptualización, metodología, validación, análisis formal, investigación, escritura (borrador original), escritura (revisión y edición), visualización, supervisión, adquisición de fondos.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no tiene ningún conflicto de interés en la escritura y publicación de este artículo.

Implicaciones éticas

Los autores declaran no tener ningún tipo de implicación ética que se deba declarar en la escritura y publicación de este artículo.

REFERENCIAS

Aitchison, C., y Guerin, C. (2014). Writing groups, pedagogy, theory and practice. An introduction. En C. Aitchison y C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond. Innovations in practice and theory* (pp. 3–17). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203498811

Álvarez, G., Colombo, L. M., y Difabio, H. (2021). Peer Feedback in an online dissertation writing workshop. *Signum: Estudos da Linguagem*, *24*(1), 80. https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n1p80

Arnoux, E. N. D. (Ed.). (2009). *Escritura y Producción de Conocimiento en las Carreras de Posgrado*. The WAC Clearinghouse. https://doi.org/10.37514/INT-B.2020.1190

Bertolini, A. M. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, *19*, 165–185.

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. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2).

Cantor, G. (2019). The loneliness of the long-distance (PhD) researcher. *Psychodynamic Practice*, *26*(1), 56–67. https://doi.org/10.1080/14753634.2019.1645805

Carr, M., Clarkin-Phillips, J., Earl, 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), 669–687. https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1812708

Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., y Suñé-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, *74*(6), 1053–1068. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0106-9

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).

Colombo, L. (2016). Ayudas pedagógicas para la revisión de la literatura en el posgrado. En G. Bañales Faz, M. Castelló Badía, y N. A. Vega López (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Manual de buenas prácticas basadas en la investigación* (pp. 257–280). Ediciones SM. http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf

Colombo, L. (2017). Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaler@s*, *3*(3), 154–164.

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://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4927.

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

de Anglat, L. Morán, M. I. Pozzo, y M. B. Taboada (Eds.), *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. (2023). Doctoral writing groups for the advancement of dissertation and publication writing. *Journal of Academic Writing, 13*(2), 49-65. https://orcid.org/0000-0001-6026-4436

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.

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*.

Déri, C. E., Tremblay-Wragg, É., y Mathieu-C, S. (2021). Academic writing groups in higher education: History and state of play. *International Journal of Higher Education*, *11*(1). https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p85

Guerin, C. (2014). The gift of writing groups: Critique, community and confidence. En C. Aitchison y C. Guerin (Eds.), Writing *groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 128–141). Routledge.

Haas, S. (2014). Pick-n-Mix: A typology of writers' groups in use. En C. Aitchison y C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond* (pp. 30–48). 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 (Hamden)*, 8. https://doi.org/10.37514/DBH-J.2020.8.1.01

Holman Jones, S. L., Adams, T. E., y Ellis, C. (2013). *Handbook of autoethnography*. Left Coast Press, Inc. https://doi.org/10.4324/9781315427812

Johnson, C., y Lock, J. (2020). Virtual writing groups: Collegial support in developing academic writing capacity. En Proceedings of the 2019 ICDE World Conference on Online Learning. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3804014

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*, *17*(3), 192–207. https://doi.org/10.1080/09500780308666848

Miyahara, M., y Fukao, A. (2022). Exploring the use of collaborative autoethnography as a tool for facilitating the development of researcher reflexivity. *System*, *105*, 102751. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102751

Moore, L. (2017). Starting the conversation: Using the currere process to make the teaching internship experience more positive and encourage collaborative reflection in internship site schools. *Currere Exchange Journal*, *1*(1), 11–17. https://www.currereexchange.com/uploads/9/5/8/7/9587563/5moorecejv1i1.pdf

Noé, R. A. (2022). Dificultades en la culminación de tesis doctorales: Voces del estudiantado. *Revista Torreón Universitario*, *11*(31), 36–51. https://doi.org/10.5377/rtu.v11i31.14289

Rinehart, R. E., y Earl, K. (2016). Auto-, duo- and collaborative-ethnographies: "Caring" in an audit culture climate. *Qualitative Research Journal*, *16*(3), 210–224. https://doi.org/10.1108/QRJ-04-2016-0024

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. https://doi.org/10.1080/0158037X.2016.1216832

Sawyer, R. D., y Norris, J. (2012). *Duoethnography*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199757404.001.0001

Secretaría de Políticas Universitarias (2020). *Síntesis de información*. *Estadísticas Universitarias 2019-2020*. Departamento de Información Universitaria, Ministerio de Educación, Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/04/sintesis_2020_-_2021_sistema_universitario_argentino.pdf

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

Swain, J., (2018). A hybrid approach to thematic analysis in qualitative research: Using a practical example. En *Sage Research Methods Cases Part 2*. SAGE Publications, Ltd. https://doi.org/10.4135/9781526435477

Vargas Franco, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: Implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educacional*, *57*(3). https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.757

Wainerman, C. (2020). El mundo de los posgrados. En C. Wainerman (Ed.), *En estado de tesis: Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales* (pp. 23–54). Manantial.

Wegerif, R. (2019). Towards a dialogic theory of education for the internet age. En N. Mercer, R. Wegerif, y L. Major (Eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (Vol. 1, pp. 56–72). Routledge England. https://doi.org/10.4324/9780429441677-3

Wenger, E., McDermott, R. A., y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press.

Wenger, E., White, N., y Smith, J. D. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. CPsquare.

Wilson, S., y Cutri, J. (2019). Negating isolation and imposter syndrome through writing as product and as process: The impact of collegiate writing networks during a doctoral programme. En L. Pretorius, L. Macaulay, y B. Cahusac de Caux (Eds.), *Wellbeing in Doctoral Education* (pp. 59–76). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-9302-0_7