

**Escribir en comunidad: prácticas colaborativas y reflexivas en
grupos de escritura académica**

*Writing in a Community: Collaborative and Reflective Practices in
Academic Writing Groups*

Andrea Viera Gómez¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8827-8781>

Laura Colombo² ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6026-4436>

¹Universidad de la República, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay, email: aviera@psico.edu.uy

² Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina, email: laura.colombo@conicet.gov.ar

Autora para correspondencia: Andrea Viera Gómez, email: aviera@psico.edu.uy

Resumen:

Los grupos de escritura académica constituyen comunidades de práctica que promueven el aprendizaje situado, la colaboración y la reflexión crítica. El presente estudio analiza las interacciones en un grupo virtual de escritura académica conformado por profesores investigadores, con el propósito de comprender si y de qué modo dichas interacciones contribuyen al aprendizaje, la reflexión crítica y la cohesión grupal. El estudio adopta un enfoque cualitativo-interpretativo, basado en la observación participante, notas de campo y transcripciones de seis reuniones virtuales que fueron analizadas mediante codificación temática y la clasificación de episodios propuesta por Rodas et al. (2021). Los resultados evidencian que, además de la revisión textual, las interacciones sobre organización grupal, actividades

académicas y vida personal fueron fundamentales para distribuir roles, fortalecer la autonomía y la confianza y generar aprendizajes colectivos mediados por la colaboración y el reconocimiento mutuo. En conclusión, los grupos de escritura funcionan como espacios pedagógicos, sociales y políticos que, al integrar dimensiones cognitivas, relacionales y emocionales, contribuyen al bienestar, la equidad y la sostenibilidad del trabajo académico.

Palabras clave: escritura académica, grupos de escritura, comunidades de práctica, pedagogía de la escritura

Abstract:

Academic writing groups constitute communities of practice that promote situated learning, collaboration, and critical reflection, fostering research skills and academic identity development in contexts where institutional support for scholarly writing is limited. The aim of this study is to analyze the interactions that take place in a virtual academic writing group composed of teacher-researchers, in order to understand whether and how collaborative dynamics contribute to learning, critical reflection, and group cohesion. The study follows a qualitative, interpretive approach based on participant observation, field notes, and transcripts from six virtual meetings analyzed through thematic coding and episode classification following Rodas et al. (2021). Findings show that, beyond textual feedback, interactions concerning group organization, academic activities, and personal life were essential for distributing roles, enhancing autonomy and trust, and generating collective learning through collaboration and mutual recognition. The study concludes that writing groups operate as pedagogical, social, and political spaces that integrate cognitive, relational, and emotional dimensions, thus fostering well-being, equity, and sustainability in academic work.

Keywords: academic writing, writing groups, communities of practice, writing pedagogies

Recibido: 22/9/2025

Revisado: 3/10/2025

Aprobado: 3/12/2025

Publicado: 28/01/2026

1. Introducción

Los grupos de escritura académica se han consolidado como espacios de producción de conocimiento y de desarrollo de habilidades críticas, técnicas y colaborativas. Además, representan entornos de acompañamiento intelectual que amplían la función tradicional de la revisión textual, pues se configuran como comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Cahusac y Pretorius, 2024; Kinney et al., 2019) donde el aprendizaje se articula a partir de la relación y la reflexión compartida. En este sentido, la literatura subraya que, en contextos sustentados en el apoyo mutuo, el trabajo colectivo enriquece la experiencia educativa y le otorga mayor significatividad.

Según Wenger (1998), las comunidades de práctica son grupos que comparten intereses comunes y que, a través de la interacción, desarrollan conocimientos, habilidades y métodos compartidos. Este marco teórico sostiene una concepción situada del aprendizaje, pues lo vincula con las condiciones específicas de participación y con la interacción social. De esta manera, en los grupos de escritura, los participantes no solo adquieren conocimientos sobre la escritura académica, sino que desarrollan estrategias para producir textos científicos en contexto. Asimismo, este tipo de aprendizaje fortalece competencias técnicas y favorece la construcción de identidades académicas, las cuales se sostienen en el esfuerzo colectivo y en la reflexión más que en el desempeño aislado del individuo (Espeche y Colombo, 2024). Estos enfoques colaborativos que sustentan el trabajo en grupos de escritura se fundamentan en una concepción sociocultural del aprendizaje. Desde la perspectiva vygotskiana, el desarrollo cognitivo tiene lugar en la interacción social y se potencia

a través de la mediación de herramientas culturales, entre ellas el lenguaje (Vygotsky, 1978). En esa línea, Lave y Wenger (1991) conceptualizan el aprendizaje como una forma de participación en comunidades de práctica, donde el conocimiento se construye de manera colectiva a partir de la experiencia compartida. En consecuencia, los grupos de escritura académica pueden entenderse como comunidades en las que la colaboración, la retroalimentación y el diálogo reflexivo promueven el aprendizaje situado y la apropiación progresiva de prácticas letradas académicas (Cahusac y Pretorius, 2024; Kinney et al., 2019; Matthews et al., 2017, entre otros).

Asimismo, el vínculo entre escritura e investigación es esencial, ya que la escritura constituye una herramienta clave para crear, compartir y validar el conocimiento científico. En todo el mundo, las publicaciones académicas sirven para evaluar el trabajo de investigadores y docentes (Mills e Inouye, 2021; van Dalen, 2021). Sin embargo, en América Latina hay pocos programas para enseñar a publicar trabajos científicos dirigidos al profesorado universitario (Navarro, 2017). En este contexto, los grupos de escritura se perfilan como una excelente estrategia pedagógica, debido a que ofrecen espacios para aprender y practicar la escritura académica a través del trabajo en equipo. Aunque hay distintas maneras de organizarlos (Haas, 2014), este artículo se centra en aquellos que priorizan la revisión colaborativa. En estos, los participantes intercambian borradores, ofrecen comentarios por escrito y se reúnen para discutir los textos y las observaciones recibidas.

En el ámbito académico, a la luz de la noción de justicia social (Fraser, 2011), la escritura académica cumple un doble propósito: generar conocimiento y reflejar desigualdades. Factores como el género, las responsabilidades de cuidado y las jerarquías institucionales inciden en las oportunidades de participación y visibilidad en las publicaciones. Desde esta perspectiva, los grupos de escritura emergen como espacios estratégicos que pueden contribuir a una mayor equidad. Al fomentar la colaboración, desafían la distribución desigual de recursos y reconocimiento en la academia. Además, brindan un entorno de apoyo mutuo y aprendizaje compartido (Brooke et al., 2021; Plummer et al., 2019), lo que ayuda a los participantes a desarrollar estrategias para superar barreras y fortalecer su presencia en la

investigación (Alexander y Shaver, 2020; Houfek et al., 2010). De igual manera, los grupos de escritura funcionan como espacios “protegidos” que facilitan la experimentación y el perfeccionamiento de los textos mediante prácticas auténticas y colaborativas (Colombo y Rodas, 2023), ya que abren oportunidades para el intercambio y comentario de borradores. Este entorno favorece que los escritores se conecten con sus necesidades y contextos, lo que impulsa su desarrollo académico y profesional (Rodas y Colombo, 2019).

2. Revisión de la literatura

Si bien varios estudios han analizado grupos de escritura dirigidos al profesorado universitario (Bourgault et al., 2022; Kwan et al., 2021; Rouech et al., 2023), la literatura sigue ofreciendo pocas aproximaciones detalladas a las interacciones que ocurren dentro de estos grupos. Colombo et al. (2024) analizaron los comentarios escritos y orales en un grupo de escritura conformado por docentes universitarios ecuatorianos. Identificaron que, a medida que avanzaba el trabajo conjunto, los participantes pasaron de formular correcciones puntuales a sostener un diálogo más profundo con los autores, lo que consolidó la iniciativa como un espacio seguro de retroalimentación entre pares, capaz de enriquecer tanto los textos como la experiencia de quienes los producen.

Por su parte, Rodas et al. (2021) analizaron los intercambios orales en tres grupos de escritura y clasificaron los diálogos en cuatro categorías: “texto y comentarios”, referida a la discusión sobre los textos y la retroalimentación recibida; “organización del grupo”, vinculada con la distribución de tareas, la planificación y la implementación de normas colectivas para organizar las actividades; “actividades de docencia e investigación”, referida al quehacer del profesor investigador, como concursos académicos o políticas institucionales de formación; y “vida personal”, que abarca aspectos familiares o de cuidado. Los autores hallaron que las conversaciones más frecuentes correspondían a la categoría de “texto y comentarios”,

en coherencia con el objetivo del grupo, y destacaron el rol del facilitador para orientar el proceso, promover la retroalimentación y mantener un clima de apoyo. Así, los grupos de escritura de profesores investigadores pueden servir como un espacio donde los académicos priorizan su escritura y trabajan en sus textos, mientras mantienen un objetivo compartido y reciben el apoyo de sus pares.

El presente estudio continúa y complementa el estudio de Rodas et al. (2021), ya que retomamos su clasificación previa que distingue los episodios de interacción según el contenido de las conversaciones. Este estudio pretende analizar las interacciones en un grupo de escritura académica virtual conformado por profesores investigadores para comprender si y de qué modo dichas interacciones contribuyen al aprendizaje, la reflexión crítica y la cohesión grupal. Para ello, nos proponemos responder la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera los diferentes tipos de interacciones que emergen en un grupo de escritura académica favorecen la construcción de conocimiento, el apoyo mutuo y la consolidación de una comunidad de práctica entre sus integrantes?

Dado que otros trabajos han analizado en detalle los intercambios centrados en el texto y los comentarios (Colombo et al., 2024; Mochizuki, 2016; Mochizuki y Starfield, 2021), nos enfocaremos en los tres tipos restantes de interacciones, es decir, en aspectos conexos a la tarea principal de revisar textos en forma conjunta, con el fin de indagar en los factores que pueden incidir en la implementación y sostenibilidad de los grupos de escritura. A partir de este propósito, el estudio adopta un enfoque cualitativo, pues permite examinar en profundidad los procesos de colaboración, las tensiones y los aprendizajes que surgen durante las reuniones del grupo de escritura.

3. Método

El estudio se sustenta en un enfoque sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978), que concibe la escritura académica como una práctica social y colaborativa mediada

por el lenguaje (Vargas, 2020; Narváez-Cardona y Chois-Lenis, 2025). Desde esta perspectiva, los grupos de escritura funcionan como comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991) donde el conocimiento y las identidades académicas se construyen de manera colectiva. Además, se retoman aportes sobre la retroalimentación dialógica y la escritura situada (Rodas y Colombo, 2019; Álvarez y Colombo, 2023), que destacan el valor del intercambio entre pares para el desarrollo de la reflexión crítica y el aprendizaje compartido. En coherencia con este marco, el enfoque interpretativo adoptado (Braun y Clarke, 2006) busca comprender los significados y los aprendizajes que emergen en dichas interacciones.

Aunque el estudio se centra en un único grupo de escritura compuesto por cuatro docentes, no se concibe como un estudio de caso en sentido estricto. El objetivo no es describir el caso como una unidad exhaustiva, sino analizar las interacciones y procesos colaborativos que surgieron en un contexto grupal específico. Por ello, se adopta un enfoque cualitativo interpretativo orientado al análisis temático y a la clasificación de episodios (Braun y Clarke, 2006; Rodas et al., 2021), sin pretender ajustarse a los criterios metodológicos del diseño de un estudio de caso clásico.

El grupo estuvo conformado por cuatro personas: dos profesoras con doctorado y dos profesores en formación doctoral. La diversidad de la muestra, tanto en términos de género —con tres mujeres entre los integrantes—, como las diferentes trayectorias académicas y experiencias personales, enriqueció las interacciones. Una de las investigadoras participó de forma directa como coordinadora general y autora de uno de los textos trabajados, mientras que la otra desempeñó el rol de observadora externa y responsable del análisis de las interacciones. Esta doble perspectiva —interna y externa— permitió combinar la comprensión situada del proceso con una mirada analítica y reflexiva sobre las dinámicas del grupo. Tres de los participantes compartían espacio de trabajo en una misma institución, con distintos niveles de experiencia en escritura académica. La cuarta integrante, una profesora externa a la universidad y experta en grupos de escritura, desempeñó un rol crucial: ayudó en la formación del grupo, impartió un taller de retroalimentación y asumió la coordinación.

El objetivo común del grupo fue mejorar la calidad de los textos por medio de la

retroalimentación entre pares, dentro de un enfoque colaborativo y constructivo. Asimismo, todos los miembros tenían hijos e hijas en edad escolar o adolescente, lo que permitió analizar cómo sus responsabilidades familiares afectaban su experiencia. Las reuniones se realizaron en un entorno virtual durante tres meses, con ajustes continuos según las necesidades de los participantes. En total, se llevaron a cabo seis videollamadas y, en tres de ellas, se trabajaron los textos presentados. Estas sesiones, con una duración media de dos horas, incluyeron tres actividades principales: revisión de textos individuales, discusión de comentarios recibidos y planificación de tareas futuras. Este esquema organizativo equilibró las necesidades personales de los participantes y los objetivos colectivos, lo que mejoró los textos y fortaleció los vínculos y la cohesión del grupo.

3.1. Estructura y funcionamiento de los grupos

El funcionamiento del grupo de escritura analizado se inscribió en una lógica de trabajo colaborativo que buscó superar prácticas tradicionales de revisión predominantes en el ámbito académico, las cuales suelen centrarse en corregir errores o penalizar “faltas” en los textos (Méndez-Ochaita et al., 2021; Restrepo, 2019). Dichas prácticas se asocian con una visión correctiva de la escritura, enfocada en aspectos formales como la ortografía o la puntuación, que suele no dar lugar al desarrollo y discusión de ideas (Rodas y Colombo, 2019). En contraste, este grupo promovió un enfoque comunicativo y dialógico de retroalimentación (Álvarez y Colombo, 2023; Rodas y Colombo, 2019), donde la lectura entre pares busca ofrecer interpretaciones críticas, constructivas y sugerencias de mejora para continuar el trabajo del texto, de modo que se prioriza el acompañamiento antes que el juicio o la valoración.

Dentro del grupo se definieron diferentes roles. El coordinador era responsable de organizar el trabajo: estableció fechas para el envío de materiales y planificó las reuniones. Esta función podía ser realizada por alguien del grupo o por una persona externa. Por otro lado, los participantes actuaron de manera rotativa como autores

cuando cada uno de ellos presentaba su propio borrador. Antes de cada reunión, quien ejercía el rol de autor debía enviar su texto, indicar su tipo y señalar el destino de publicación previsto. También debía especificar en qué partes del texto quería que los comentaristas se concentraran. Durante las sesiones, los autores decidían los temas a discutir sobre su texto. A su vez, quienes comentaban revisaban los borradores con antelación, enviaban sus observaciones por escrito y, en la sesión, aclaraban sus opiniones y aportaban sugerencias de mejora.

El grupo realizó seis reuniones, organizadas en tres etapas: creación, funcionamiento y evaluación. En las dos primeras sesiones se convocó a nuevos participantes y se explicó la modalidad de trabajo. En la Tabla 1 se presenta la secuencia y organización del grupo. En las reuniones tres, cuatro y cinco se revisaron textos distintos, cada uno perteneciente a un integrante del grupo (A1, N2, P4), según el sistema de identificación empleado en el análisis.

Tabla 1. Secuencia y organización del grupo de escritura

Etapas / Reunión	Objetivo principal	Actividades desarrolladas	Roles y participantes
1. Conformación del grupo	Establecer los propósitos y la metodología de trabajo colaborativo.	Presentación de la dinámica de revisión, definición de las normas básicas y del enfoque dialógico de retroalimentación.	Coordinadora externa y participantes.
2. Planificación y asignación de roles	Organizar el cronograma y definir los roles de trabajo.	Designación de coordinador/a del grupo, autores/as y comentaristas. Planificación de envíos de textos y reuniones.	Coordinadora externa y miembros del grupo.
3. Revisión del texto N2	Aplicar las pautas de retroalimentación al primer texto.	Lectura de borradores, intercambio de comentarios escritos y discusión grupal en torno a la claridad, estructura y coherencia del texto.	Coordinadoras, autor/a y comentaristas.

4. Revisión del texto P4	Ajustar las estrategias de retroalimentación y profundizar la reflexión sobre la escritura.	Integración de observaciones previas, análisis de nuevos borradores y reorganización del trabajo.	Coordinadoras, autor/a y comentaristas.
5. Revisión del texto A1	Consolidar las prácticas colaborativas y reflexionar sobre los aprendizajes del proceso.	Discusión crítica sobre el texto final y las estrategias de revisión empleadas.	Coordinadoras, autor/a y comentaristas.
6. Cierre y evaluación	Evaluar la experiencia y proyectar futuras actividades.	Balance colectivo, análisis de aprendizajes y desafíos, planificación de nuevas instancias.	Todos los miembros del grupo.

Nota: La denominación utilizada (“Texto A1”, “Texto N2”, “Texto P4”) corresponde a tres borradores independientes presentados sucesivamente por distintos miembros del grupo y no remite a partes de un mismo artículo.

Se destacaron los enfoques colaborativos y constructivos. También se enseñó cómo elaborar comentarios útiles, mientras se insistía en que cada observación fuera acompañada de una solución. Durante el segundo encuentro, se establecieron las reglas del grupo y se asignaron roles específicos, como coordinador, autor y comentarista. También hubo una coordinadora externa que asistía para asegurar el cumplimiento de las normas y apoyar a los participantes. Esta ayuda inicial facilitó que el grupo luego trabajara de manera autónoma y colaborativa (Colombo y Morán, 2023). En las reuniones tres, cuatro y cinco, se revisaron y discutieron los textos según las pautas establecidas para la retroalimentación. La sexta y última reunión se destinó a evaluar el grupo y planear futuras actividades.

3.2. Recopilación de datos y análisis cualitativo

Si bien el grupo mantuvo seis reuniones, solo las tres últimas fueron transcritas por completo. Esta decisión respondió a que las primeras sesiones tuvieron un carácter principalmente organizativo y formativo, centrado en establecer normas, pautas de trabajo y acuerdos iniciales del grupo. Aunque estos encuentros fueron registrados mediante notas de campo y se consideraron para identificar episodios vinculados a la organización, las dinámicas relevantes para la pregunta de investigación (retroalimentación dialógica, colaboración en la revisión de textos y construcción de aprendizajes compartidos) emergieron de manera sostenida en las reuniones en las que se trabajaron borradores concretos. Por ello, las transcripciones completas se centraron en las sesiones cuyas interacciones resultaban más ricas y pertinentes para el análisis interpretativo.

Durante todas las sesiones se realizó observación participante, complementada con notas de campo y una planilla de registro diseñada ad hoc para sistematizar la información. Este instrumento permitió organizar los datos según el tipo de episodio, la frecuencia y la duración de las intervenciones, lo que facilitó la posterior codificación temática y el análisis comparativo de las dinámicas del grupo.

Todas las reuniones fueron grabadas con autorización de los participantes, aunque solo las tres últimas fueron transcritas íntegramente para un análisis detallado de las interacciones. Al momento de la transcripción, se dividieron las conversaciones en episodios basados en los temas discutidos. Para hacer esto, se siguieron las guías de Ribas y Guasch (2013), quienes definen un episodio como una parte de la conversación donde se trata un tema principal. En cada uno se señaló la hora de inicio y fin, se describieron los comentarios según la interacción y se añadieron notas relevantes sobre los intercambios y las observaciones en el campo. Estas anotaciones ayudaron a entender mejor las dinámicas del grupo e incluir elementos no verbales, relacionales y contextuales que resultaban significativos para el análisis.

En esa línea, la codificación se realizó de forma manual, con base en las etapas propuestas por Braun y Clarke (2006), a partir de la lectura recurrente de las transcripciones y del registro sistemático de las categorías emergentes. Este

procedimiento permitió identificar patrones de interacción y reflexiones compartidas, en diálogo con las categorías teóricas preexistentes (Rodas et al., 2021). Luego, se elaboró una matriz de análisis para organizar y comparar los episodios identificados en cada reunión. Estos episodios se clasificaron en tres categorías, según Rodas et al. (2021): 1) organización del grupo; 2) actividades de enseñanza e investigación; y 3) vida personal. Además, se analizaron los episodios desde tres puntos clave: 1) colaboración y autonomía, con atención a cómo trabajaron en conjunto y a los roles que asumen; 2) resolución de problemas, que son las estrategias para enfrentar desafíos; y 3) reflexión crítica y aprendizaje compartido, donde se miró cómo el grupo reflexiona para mejorar textos y dinámicas.

3.3. Validación

Para garantizar la validez y confiabilidad del análisis, se aplicaron métodos de triangulación y control entre jueces. Primero, se compararon las transcripciones completas con notas de campo para enriquecer y validar nuestras interpretaciones, al tiempo que se incorporaron diferentes perspectivas sobre la dinámica de grupo. Luego, los participantes revisaron las conclusiones y validaron el análisis. Las investigadoras también llevaron a cabo una categorización cruzada, en la que trabajaron de manera independiente y luego discutieron las diferencias para llegar a un acuerdo. Este procedimiento fortaleció la consistencia y el rigor del análisis, además de que redujo posibles sesgos individuales.

3.4. Ética

Este estudio se desarrolló siguiendo los lineamientos éticos establecidos por el marco normativo uruguayo, a fin de asegurar el respeto a la dignidad, derechos y libertades

de los participantes. Se utilizó un sistema de seudónimos y códigos para proteger identidades y los datos personales fueron manejados con estricta reserva. Los participantes firmaron un consentimiento informado, redactado en lenguaje claro, con detalles sobre los objetivos, características y alcances del estudio. El documento también explicitó el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin consecuencias negativas, y la posibilidad de no responder a preguntas que generaran incomodidad.

4. Resultados

Si bien el propósito central de los grupos de escritura radica en ofrecer apoyo a través de la retroalimentación entre pares, este análisis busca comprender cómo los diferentes tipos de episodios que surgen durante las reuniones —organización del grupo, actividades docentes e investigativas y vida personal— impactan en las dinámicas, el aprendizaje y la cohesión grupal. La Tabla 2 muestra la frecuencia de los tipos de episodios registrados en las tres reuniones, en las que se discutieron los textos de los integrantes.

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de tipos de episodios por reunión

Tipos de episodios	Reunión 1	Reunión 2	Reunión 3	Total de episodios, frecuencias y porcentajes
Organización del grupo	9	6	6	21 (26 %)
Actividades de docencia e investigación	2	4	1	7 (9 %)
Vida personal	2	1	1	4 (5 %)
Texto y comentarios	20	13	17	50 (61 %)
Total de episodios por reunión	33	24	25	82 (100 %)

Como se observa en la Tabla 2, si bien más de la mitad de los episodios (61 %) se

dedicaron a hablar sobre los textos y los comentarios, los episodios restantes ofrecen una perspectiva integral sobre los procesos y resultados del grupo. Estos últimos, aunque menos frecuentes, permiten explorar aspectos como la construcción de confianza, la adaptabilidad frente a desafíos, la integración de experiencias personales y la gestión de tareas colectivas.

Analizar este tipo de episodios permite comprender con mayor profundidad el funcionamiento interno de los grupos de escritura de revisión. Asimismo, ofrece información valiosa para identificar estrategias que optimicen las dinámicas colaborativas y contribuyan a un entorno académico más inclusivo y sostenible. A continuación, se presentan los resultados del análisis de estos episodios.

4.1. Análisis por tipos de episodios

4.1.1. Organización y cohesión del grupo

El 26 % del total de los episodios de las tres reuniones se dedicó a discutir la organización del grupo. Dentro de esta categoría se incluyen aquellos en los que se habló sobre la distribución de tareas, la planificación de reuniones y la implementación de normas colectivas. Por su parte, las interacciones relacionadas con la organización del grupo no se limitaron a tareas operativas, sino que también fomentaron un espacio para la reflexión crítica y el aprendizaje compartido, aspectos esenciales para consolidar la cohesión grupal y fortalecer las contribuciones individuales. Asimismo, la colaboración y la autonomía fueron potenciadas por la asunción de roles específicos que facilitaron el funcionamiento del grupo como una unidad dinámica.

4.1.1.1. Roles de los integrantes

Encontramos que, sobre todo al principio, cuando se consolidaban determinadas formas de hacer, el rol de líder organizativo —asumido en este grupo por A1— favoreció el desarrollo y la consolidación de prácticas compartidas dentro del grupo. Al proponer un sistema de nomenclatura claro para los archivos, A1 no solo promovió la eficiencia técnica, sino que también ayudó a establecer un marco común de referencia que impulsó la continuidad y coherencia en las actividades grupales: “Va año, mes, día y el nombre del autor, guion, nombre del revisor. Eso permite reconstruir cosas” (A1). En este caso, A1, en su rol de coordinadora del grupo, actuó como una facilitadora del aprendizaje situado, al tiempo que promovía la interacción entre los participantes y estructuraba las actividades de manera que todos los miembros pudieran participar de forma significativa.

A su vez, en este grupo identificamos el rol de colaborador técnico, desempeñado por N2, que se centró en ofrecer apoyo operativo para manejar herramientas colaborativas y resolver problemas técnicos. Por ejemplo, N2 proporcionó instrucciones detalladas sobre cómo integrar comentarios en un único documento: “Primero cargan el borrador inicial, luego el documento revisado, y finalmente generan una versión integrada”, a la vez que mostraba, mediante la función de compartir pantalla, cómo lo hacía en su computadora. Luego de este modelado, los demás integrantes del grupo ejercieron la práctica de forma efectiva y aprendieron gracias a su participación en tareas colaborativas y con sentido. Este proceso favoreció el desarrollo de competencias individuales y contribuyó a enriquecer el capital social y cognitivo del grupo, al propiciar la participación en tareas significativas.

Asimismo, el rol de mediador, asumido por V3, fue clave para fomentar la negociación de significados. Al enfatizar la importancia de que los autores aclaren sus expectativas, V3 promovió un entorno en el que la reflexión crítica y la comunicación transparente se convirtieron en prácticas centrales: “Recuerden que el autor debe aclarar en qué quiere que se centren los revisores” (V3). Este participante facilitó la construcción de un repertorio compartido de estrategias y normas, que ayudó a los demás a coordinar sus esfuerzos y a reflexionar colectivamente sobre

cómo abordar las tareas. Su rol no solo fortaleció la comprensión mutua, sino que también impulsó la capacidad del grupo para adaptarse a las necesidades específicas de cada texto y cada miembro.

El rol de comunicador, representado por P4, añadió una dimensión emocional y relacional. Al expresar gratitud y reconocer el valor del trabajo colectivo, P4 fortaleció el sentido de comunidad y el compromiso grupal: “Más que agradecida con los aportes de ustedes, los tomaremos. Ahora volveré con ellos a los coautores”. Este tipo de interacción aumenta el sentido de pertenencia, ya que plantea la utilidad de los aportes y constituye una interacción positiva. A la vez, desempeña un papel clave en el sostenimiento de la cohesión y la motivación grupal. P4, al validar las contribuciones de sus compañeros, consolidó la confianza mutua y reforzó la idea de que el aprendizaje no es un esfuerzo individual, sino un proceso social y compartido. La adaptabilidad del grupo para afrontar desafíos organizativos fue un aspecto destacado en las interacciones dedicadas a estas cuestiones. En el grupo analizado, la resolución de problemas no solo implicó atender aspectos técnicos, sino que también incentivó la construcción de identidad de los participantes como miembros de la comunidad de práctica. En este caso, el proceso colaborativo fortaleció la confianza mutua y la sensación de pertenencia.

Los participantes, al involucrarse de manera activa en tareas específicas como la localización de archivos o la integración de comentarios, recorrieron un proceso continuo de aprendizaje. Aunque cada miembro asumió roles distintos, todos contribuyeron al aprendizaje colectivo, ya fuera al coordinar, brindar apoyo técnico o respaldar decisiones operativas.

4.1.1.2. Dinámicas socioafectivas

Además de interactuar en forma escrita con el texto, la instancia de intercambio sincrónico resulta especialmente relevante, ya que permite una interacción más fluida que la que se da por escrito. Asimismo, otro componente clave para nutrir un entorno

de trabajo respetuoso fue hacer espacio para “retroalimentar la retroalimentación” luego de la primera ronda de revisión. Para ello, V3 consultó con los participantes: “¿Cómo se sintieron comentando? ¿Cómo se sintieron cuando recibieron los comentarios? ¿Cambiarían algo?”. Este intercambio sobre cómo llevar adelante la actividad de revisión favoreció la reflexión colectiva, ya que permitió alinear las expectativas individuales con las metas conjuntas. Esto puede llevar a que el grupo fortalezca su capacidad para trabajar de manera coordinada, al adaptarse a las necesidades específicas de cada texto y autor.

El aporte de P4, quien destacó la dimensión emocional del proceso organizativo, reforzó la importancia de validar las experiencias individuales dentro del grupo. Al expresar gratitud hacia el trabajo colectivo y reflexionar sobre la tarea de comentar, P4 subrayó la relevancia de mantener un enfoque respetuoso en la retroalimentación:

Creo que me pasó eso, a la hora de poner el comentario, ¿no? ¿Cómo lo expreso? Siendo cuidadoso. Es un poco el proceso que vos nos transferías al principio, ¿no? Como tratar de ver lo valorativo, lo positivo primero y después como las sugerencias que uno va como encontrando. Pero bien.

Estas interacciones, lejos de ser solo un gesto emocional, contribuyen a equilibrar las dimensiones técnica, organizativa y afectiva del grupo. Al percibirse en un entorno seguro, donde pueden expresar sus emociones, los participantes se sienten más habilitados para ejercer una participación periférica (pues el texto aún no se hace público por fuera del grupo), pero legítima en cuanto a tomar parte en conversaciones disciplinares por escrito. En la voz de N2:

Muchas gracias. Me quedo pensando en todas estas cuestiones que me fueron contando y en esto que les decía que es muy recursivo este proceso de elaborar y reelaborar y buscar las pautas y volver al texto y volver a las pautas. Y como en este viaje en espiral, circular, en cada vuelta se va logrando fortalecer diferentes aspectos y uno va aprendiendo.

Por tanto, el aprendizaje en este contexto no ocurre de manera aislada, sino como un proceso continuo de participación dentro de un entorno social que ofrece apoyo, retroalimentación y validación mutua. La contribución de P4 es un ejemplo de cómo las dimensiones afectivas del grupo pueden impulsar la motivación y el sentido de

pertenencia.

Los miembros también destacaron la importancia de ajustar constantemente las interacciones para responder a las necesidades de sus miembros. Este proceso, identificado como negociación de significados compartidos (Wenger, 1998), permitió integrar tanto las expectativas individuales como las metas grupales, lo que fomentó una comprensión colectiva de las tareas y desafíos.

4.1.2. Actividades docentes e investigativas

Los episodios centrados en actividades docentes e investigativas representaron el 12 % de las reuniones, lo que subraya la importancia de este espacio para discutir avances en proyectos académicos, estrategias de publicación y desafíos inherentes a la escritura y la investigación. Estas interacciones vincularon la mejora de textos con procesos de aprendizaje compartido y contribuyeron al fortalecimiento de la autonomía de los participantes en la gestión de sus trayectorias académicas.

El grupo se consolidó como un espacio de apoyo mutuo y construcción colectiva, que combinó la retroalimentación sobre los textos con el desarrollo de estrategias para gestionar sus proyectos académicos de manera autónoma. En ese sentido, N2 destacó cómo las observaciones de sus compañeros le permitieron identificar aspectos no considerados previamente, lo que enriqueció su artículo de tesis: “Estoy como en un momento muy intenso de mejoras, de ajustes y demás. Pero las cosas que ustedes fueron viendo me ayudan porque hay cosas que yo no había visto”. Este ejemplo ilustra cómo la retroalimentación externa, al proporcionar nuevas perspectivas, ayudó a N2 a superar la “ceguera autoral”.

Este tipo de interacción refleja un proceso de negociación de significados compartidos, en el que el conocimiento se construye de forma colectiva a través de la participación en el grupo. La experiencia de N2 muestra cómo la interacción social enriquece tanto los textos como las habilidades de análisis crítico y autoevaluación de los autores.

A su vez, P4 enfatizó la importancia de participar en redes académicas internacionales, al reconocer cómo estas conexiones fortalecen tanto los proyectos individuales como la producción de conocimiento colectivo: “Creo que también es parte de esto, del proceso, las redes y de ser parte de algo más grande y aportar a la construcción de conocimiento

latinoamericano”. Esta reflexión subraya cómo las comunidades académicas existen tanto en contextos locales como en redes globales, con lo que se amplían las oportunidades de aprendizaje. Tales conexiones permiten a los participantes acceder a un repertorio ampliado de prácticas y a modelos que trascienden sus experiencias inmediatas. En este caso, el grupo de escritura actuó como un puente para que P4 pudiera integrar sus aprendizajes locales en un contexto académico más amplio.

El análisis de estos episodios evidencia que el grupo de escritura funcionó como una comunidad de práctica, donde los procesos de colaboración permitieron a los participantes superar barreras comunes en la producción académica, como el aislamiento intelectual y los desafíos de publicación. A la vez, otorgó un espacio donde, al discutir estas cuestiones con otros, los investigadores en formación reflexionaron sobre la relevancia de su propio posicionamiento dentro de la comunidad científica de referencia. Al respecto, la capacidad del grupo para afrontar desafíos relacionados con la escritura académica y la publicación constituyó una dimensión clave en sus dinámicas. Estos episodios muestran que el aprendizaje se generó a través de la participación y el intercambio de experiencias, lo que permitió que los miembros adquirieran y aplicaran conocimientos situados en un contexto social.

En la Reunión 1, los participantes debatieron sobre la selección de revistas académicas e identificaron criterios relevantes como el nivel de exigencia, el impacto y las normas editoriales. N2 compartió su análisis sobre la elección de una revista adecuada: “Elegimos una revista de acceso abierto con muro de pago... una revista más exigente, mejor ranqueada, que publica muchas revisiones sistemáticas”. Esta discusión ejemplifica cómo el grupo utilizó el conocimiento colectivo para navegar procesos complejos de publicación que se relacionan con la participación en la comunidad académica de referencia. Durante la interacción, los participantes

compartieron información técnica y, a la vez, construyeron estrategias basadas en experiencias y prácticas comunes. Al discutir y analizar las opciones de revistas, los participantes desarrollaron un entendimiento colectivo sobre cómo las decisiones editoriales pueden influir en la visibilidad e impacto de sus trabajos y, a su vez, en su posicionamiento en la comunidad disciplinar.

Otro aspecto destacado fue la discusión sobre cómo gestionar comentarios de revisores y adaptar textos a normativas específicas. Estas conversaciones permitieron a los participantes comprender mejor los procesos editoriales, anticiparse a posibles desafíos y reducir la incertidumbre asociada a la publicación académica. Además, la interacción ilustra cómo el grupo abordó las tensiones inherentes al aprendizaje práctico al transformar obstáculos en oportunidades de crecimiento.

En el mismo orden, el análisis crítico y el intercambio de aprendizajes fueron elementos centrales en los episodios relacionados tanto con la producción académica como con el manejo del propio proceso de escritura. La reflexión de P4 sobre la necesidad de actualizar referencias y reforzar la coherencia interna en su texto resalta cómo los participantes utilizaron el espacio grupal para desarrollar una mirada crítica hacia su propio trabajo: “Cuando volví a encontrarme con el texto... me pasó que necesitamos hacer una reactualización de autores y trabajar la coherencia interna”. Este proceso de “dejar reposar” los textos, para luego analizarlos desde una perspectiva renovada, se enriquece mediante las interacciones con otros miembros, quienes ofrecen comentarios y sugerencias que amplían las perspectivas individuales. La reflexión de P4 benefició su trabajo y, al mismo tiempo, fortaleció la capacidad colectiva del grupo para abordar problemas de escritura de manera crítica y estratégica.

Además, la práctica de revisión crítica en un entorno compartido permitió a los participantes internalizar estándares de calidad académica, y así consolidar un repertorio de prácticas comunes que puede ser transferido a futuros proyectos. Las interacciones también permitieron que se discutieran de forma explícita diferentes formas de manejar el proceso de escritura.

Por ejemplo, V3, en su rol reflexivo, ofreció una estrategia práctica para gestionar la redacción académica de manera más sostenible, al sugerir alternar entre proyectos

para evitar el agotamiento creativo: “Conviene engancharse en más de un proyecto de escritura a la vez... para evitar un poco esta negación, este hartazgo que uno a veces alcanza con determinados proyectos”. En este caso, dicha alternancia permite a los participantes desarrollar habilidades de autorregulación y gestión del tiempo. Además, la reflexión de

V3 muestra cómo el grupo se convirtió en un espacio donde los participantes no solo compartieron estrategias técnicas, sino también tácticas emocionales y motivacionales para enfrentar los desafíos.

4.1.3. Vida personal

Los momentos en que los miembros del grupo compartieron aspectos de su vida personal ocuparon únicamente el 7 % del tiempo total y se concentraron principalmente al inicio y al cierre de las reuniones. Aunque breves, estos intercambios resultaron esenciales para reflexionar sobre las emociones, las tareas cotidianas y su incidencia en los estudios y en el trabajo colaborativo. Las conversaciones mostraron la intersección entre lo personal y lo profesional dentro de una comunidad de práctica, donde se hacía visible cómo las desigualdades — especialmente de género— condicionan la participación y el desarrollo académico. Asimismo, hablar sobre asuntos personales fortaleció la cohesión y fomentó el apoyo entre los participantes. Estas charlas no solo profundizaron la conexión entre ellos, sino que también articularon lo personal con lo profesional en un entorno compartido. Por ejemplo, A1 subrayó la importancia de empatizar con las vivencias de los demás, lo que generó un clima en el que los participantes se sintieron escuchados y valorados: “Empatizás, te entendés”.

En el contexto de los grupos de escritura, este tipo de interacción demuestra cómo las comunidades de práctica pueden humanizar el proceso académico, al promover un espacio donde las vivencias personales se reconocen como recursos valiosos para el aprendizaje colectivo. Estos momentos de empatía no solo consolidaron el apoyo

mutuo, sino que también potenciaron la capacidad del grupo para integrar dimensiones emocionales y relacionales en sus prácticas académicas, lo cual enriqueció tanto los vínculos como los aprendizajes compartidos.

Por ejemplo, V3 relató cómo un grupo de escritura que había coordinado anteriormente había construido su identidad en torno a la experiencia compartida de ser padres y madres, lo que fortaleció los vínculos entre los participantes: “Ellos decían ‘somos los que tienen pibes. Entonces, nos bancamos mutuamente’”. Estas dinámicas reflejan que el grupo actúa como un espacio donde se validan las realidades personales de sus miembros y se amplía el alcance de la comunidad de práctica para incluir las dimensiones afectivas y relacionales.

Un tema frecuente en las charlas fue el desafío de conciliar el cuidado familiar con las exigencias académicas. A1 destacó la importancia de contar con políticas que ofrezcan apoyo en las tareas de cuidado y su impacto directo en la productividad: “Es tremendo porque, realmente, en las vacaciones se nos recomplica el tema de los cuidados. Estos espacios son una ayuda tremenda”. Estos episodios evidencian cómo las desigualdades estructurales afectan más a ciertos grupos, especialmente a las mujeres. Tales desigualdades no solo limitan la participación equitativa, sino que también refuerzan jerarquías excluyentes. Abordar estos problemas mediante soluciones colectivas y políticas de cuidado fortalece el compromiso del grupo y promueve condiciones más justas para todos. En esta línea, P4 reflexionó sobre cómo las responsabilidades de cuidado afectan especialmente a las mujeres en la academia y dificultan su ascenso a puestos de especialización y liderazgo: “Somos más las mujeres que accedemos a estudios universitarios, pero en los niveles de especialización o de ascenso académico se nos complica por estas cuestiones de cuidado”.

Asimismo, los episodios de vida personal ayudaron a humanizar las dinámicas de grupo, al integrar aspectos emocionales y profesionales en este espacio de aprendizaje. Podemos ver cómo las experiencias personales adquirieron un valor formativo para todos. Estos momentos resaltan la importancia de integrar lo personal con lo profesional para formar comunidades estables en la vida universitaria. En suma, los episodios de vida personal muestran cómo los grupos pueden generar

conciencia crítica, fomentar la colaboración y promover una justicia social que reconozca las diferentes facetas de la experiencia humana. Por eso, estos espacios no solo son importantes para el desarrollo académico, sino que también transforman la percepción de la universidad y la convierten en un entorno más humano, equitativo y solidario.

Con el fin de condensar y visualizar de manera integrada los hallazgos presentados, se incluye a continuación una síntesis que organiza los resultados según los tipos de episodios analizados (Tabla 3).

Tabla 3. Síntesis de hallazgos por tipo de episodio

Tipo de episodio	Contenido del episodio	Hallazgos principales
Organización del grupo	Distribución de tareas, normas, roles, logística	Liderazgo distribuido; construcción de cohesión; clarificación de expectativas; mejora de autonomía
Actividades docentes e investigativas	Conversaciones sobre proyectos, publicaciones, estrategias académicas	Reflexión crítica sobre escritura; negociación de sentidos; apoyo mutuo para avanzar en producción; desmitificación de procesos editoriales
Vida personal	Cuidados, emociones, experiencias familiares	Construcción de empatía; impacto de desigualdades de género; fortalecimiento del sentido de pertenencia

5. Conclusiones

El análisis de los episodios del grupo de escritura académica pone de relieve la riqueza y complejidad de las dinámicas que trascienden la mera retroalimentación textual, y sitúa estos espacios como entornos de carácter múltiple en los que convergen aspectos técnicos, relacionales y reflexivos. Este enfoque refuerza el potencial transformador de los grupos de escritura como herramientas pedagógicas,

sociales y académicas, que integran múltiples dimensiones del quehacer académico, además de que promueven la excelencia en la producción científica.

Los resultados obtenidos evidencian que las interacciones en los grupos de escritura pueden entenderse como parte de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998), en la medida en que sus integrantes construyen un repertorio compartido de conocimientos, habilidades y métodos a través de su participación. En el caso analizado, el grupo funcionó —en consonancia con investigaciones anteriores— como un espacio para mejorar textos individuales (Colombo et al., 2024; Houfek et al., 2010) y, al mismo tiempo, como un espacio de aprendizaje situado, donde las soluciones surgieron del contexto inmediato y de las interacciones colaborativas que se dieron en torno a tareas significativas (Colombo y Rodas, 2023). Así, los desafíos técnicos y las decisiones sobre publicaciones académicas se resolvieron de forma colectiva, lo que pone de relieve que el conocimiento se produce y se aplica dentro de contextos sociales específicos (Rodas et al., 2021).

De igual manera, las conversaciones sobre la vida personal de los participantes fueron clave en la dinámica grupal. Estas charlas ayudaron a que los miembros entendieran las emociones de los demás, se apoyaran mutuamente y reconocieran el lado humano de las prácticas académicas. Tales resultados evidencian que las comunidades de práctica son más que espacios técnicos: se trata de lugares de relaciones donde las experiencias personales enriquecen el aprendizaje en grupo (Kaufhold y Yencken, 2021).

Al hablar sinceramente dentro del grupo, los participantes comenzaron a verse como sujetos plenos y se crearon relaciones de igualdad que hicieron al grupo más unido y aumentaron el sentimiento de pertenencia. Dichos hallazgos coinciden con lo que se ha encontrado en grupos de escritura compuestos por doctorandos: estos espacios de revisión colectiva de textos priorizan las relaciones horizontales, por lo que ayudan a construir vínculos que sostienen tanto el proceso investigativo como a quienes lo llevan adelante (Colombo et al., 2022).

Igualmente, las dinámicas emocionales tuvieron implicaciones prácticas, porque fomentaron un entorno que potenció la resiliencia frente a los desafíos estructurales e individuales (Colombo et al., 2020). Este aspecto resulta particularmente relevante

en el contexto académico, donde las exigencias técnicas suelen eclipsar las dimensiones humanas del trabajo intelectual (Sword et al., 2018).

Otro hallazgo central es la importancia de los roles complementarios que surgieron en el grupo, como el líder organizativo, el colaborador técnico y el mediador reflexivo. No solo facilitaron la autonomía colectiva, sino que también estructuraron el trabajo grupal de manera eficiente, lo que permitió que las actividades avanzaran con claridad y propósito. Esta manera de organizarse muestra un liderazgo distribuido (Bolden et al., 2009), en el cual la responsabilidad y la participación se comparten equitativamente entre los miembros, lo que refuerza la cohesión y el compromiso grupal (Houfek et al., 2010; Plummer et al., 2019). Este último hallazgo se relaciona con los planteamientos de Rodas et al. (2021), quienes abogan por flexibilidad a la hora de coordinar grupos de escritura para facilitar su sostenimiento a lo largo del tiempo.

En la misma línea, el análisis destacó la importancia de las conversaciones sobre estrategias editoriales y dinámicas grupales. Estas discusiones fomentan una crítica constructiva y un aprendizaje mutuo; a su vez, hacen que el trabajo académico sea más consciente y colaborativo, además de adherirse a estándares éticos y de calidad (Brooke et al., 2021; Hyer et al., 2020; Kwan et al., 2021). El diálogo crítico puede empoderar a los participantes, al permitirles incorporar sus experiencias y perspectivas individuales en un proceso colectivo de creación de conocimiento (Rodas et al., 2024).

En consonancia con lo planteado por Sala-Bubaré y Castelló (2017), los resultados permiten reflexionar sobre la importancia de que los investigadores negocien su posicionamiento en la comunidad académica, no solo para participar de manera más eficaz mediante la publicación académica, sino también para transformar las prácticas y contribuir al desarrollo de la ciencia. Los grupos de escritura, al abordar tareas reales y significativas, proporcionan un lugar seguro donde ensayar en conjunto diferentes formas de ser y hacer en el ámbito académico (Brooke et al., 2021; Colombo y Rodas, 2023; Kwan et al., 2021).

Por último, las conversaciones sobre las responsabilidades de cuidado y las desigualdades de género revelaron cómo estas tensiones estructurales afectan las

trayectorias académicas, en especial de las mujeres. Este hallazgo está alineado con los debates teóricos sobre justicia social en la academia (Fraser, 2011), que subrayan la necesidad de abordar tanto la redistribución como el reconocimiento para garantizar una participación equitativa en los espacios académicos. Los grupos de escritura, al ofrecer un entorno inclusivo y de apoyo mutuo (Grant, 2006; Rouech et al., 2023), tienen el potencial de mitigar estas desigualdades, mientras proporcionan herramientas para que los participantes naveguen y desafíen las estructuras que perpetúan la exclusión.

En este sentido, los resultados vinculados a los episodios de vida personal complementan la discusión sobre justicia y equidad al mostrar que los vínculos afectivos, el reconocimiento de las experiencias cotidianas y el apoyo emocional son dimensiones estructurales del aprendizaje colaborativo, lo que ayuda a que los grupos de escritura se mantengan a lo largo del tiempo (Morris, 2020). Estas interacciones confirman que las comunidades de práctica no solo producen conocimiento, sino también cuidado y pertenencia (Wenger, 1998; Colombo et al., 2020), de manera que se fortalece el sentido de pertenencia (Lave y Wenger, 1991). Al integrar lo personal con lo profesional, los grupos de escritura contribuyen a humanizar la vida académica y a sostener la participación de sus integrantes en contextos exigentes y desiguales.

En términos teóricos, este estudio refuerza la pertinencia de enfoques colaborativos, críticos e inclusivos en la academia. Los grupos de escritura, entendidos como comunidades de práctica, integran dimensiones técnicas, emocionales y sociales que contribuyen a humanizar el trabajo académico. Desde una perspectiva práctica, los hallazgos destacan la necesidad de diseñar grupos con estructuras flexibles y conscientes, capaces de responder tanto a las demandas académicas como a las realidades personales de sus participantes. Estos grupos, entonces, abordarían una problemática común en varias latitudes: la falta de apoyo por parte de las instituciones para acompañar el aprendizaje de la práctica de escribir para publicar.

Este estudio se centró en un único grupo de escritura, lo que limita la posibilidad de extrapolar los resultados. Sin embargo, sus hallazgos proporcionan una base sólida para investigaciones futuras. Estas podrían examinar el funcionamiento de grupos de escritura en diferentes disciplinas, niveles académicos y tipos de instituciones.

También se podría estudiar si el formato virtual de las reuniones influye en las dinámicas observadas. Asimismo, resultaría valioso explorar las percepciones de los participantes y triangularlas con la observación de sus interacciones y prácticas, a fin de profundizar en la comprensión de los procesos colaborativos y de aprendizaje que emergen en estos espacios.

Los hallazgos de este estudio inicial abren la puerta a investigaciones longitudinales y comparativas que exploren la evolución de los grupos de escritura a lo largo del tiempo y en diferentes contextos geográficos e institucionales. Estas investigaciones permitirían comprender cómo las comunidades de práctica se desarrollan y consolidan, así como su influencia en la producción académica, la formación de identidades profesionales y el bienestar de sus integrantes.

Asimismo, nuestro análisis invita a explorar cómo las dinámicas de los grupos de escritura pueden adaptarse a diversas disciplinas y niveles académicos, en lo que respecta a las especificidades de cada campo del conocimiento. Además, resulta crucial indagar cómo las instituciones pueden implementar modelos de apoyo colectivo que incorporen las mejores prácticas identificadas en este estudio y promover políticas que integren las dimensiones personal y profesional en la vida universitaria.

A partir de los hallazgos, se sugiere fomentar la creación de grupos de escritura institucionalizados que integren la colaboración entre pares como práctica formativa central. Estos espacios deberían contar con estructuras flexibles, tiempos protegidos para la escritura y acompañamiento metodológico que promueva la reflexión conjunta sobre los procesos de producción textual. De igual manera, se recomienda que las instituciones universitarias reconozcan el valor pedagógico y emocional de estos grupos, y los incorporen como parte de las estrategias de bienestar académico y de formación continua de investigadores y docentes.

En conclusión, este trabajo muestra que, más allá de la mejora de los textos, los grupos de escritura se consolidan como espacios transformadores que favorecen la inclusión, el bienestar y la equidad en la academia. Así, pueden actuar como plataformas para democratizar el acceso a las prácticas académicas y fomentar el desarrollo profesional en entornos inclusivos. Creemos que estos grupos tienen el

potencial de redefinir las prácticas académicas al integrar aspectos técnicos, relacionales y reflexivos, al tiempo que contribuyen a una visión más inclusiva, colaborativa y humana del quehacer académico.

Referencias bibliográficas

Alexander, K., & Shaver, L. (2020). Disrupting the numbers: The impact of a women's faculty writing program on associate professors. *College Composition & Communication*, 72(1), 58–86. <https://doi.org/10.58680/ccc202030890>

Álvarez, G., & Colombo, L. (2023). Dialogic approaches to writing: Student perspectives on two Argentinian doctoral initiatives. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 2121–2134. <https://doi.org/10.1080/13562517.13562021.11952566>

Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: Rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257–277. <https://doi.org/10.1177/1741143208100301>

Bourgault, A., Galura, S., Kinchen, E., & Peach, B. (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., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brooke, C., Martin, J., & Short, R. (2021). Peer writing groups as productivity, research, and support networks for extension agents. *Journal of the NACAA*, 14(1). <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4926388>

Cahusac, B., & Pretorius, L. (2024). Learning together through collaborative writing: The power of peer feedback and discussion in doctoral writing groups. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101379.

Colombo, L. y Morán, L. (2023). Diálogos acerca del surgimiento, transformación y proyección de los grupos de escritura. En G. Álvarez, L. Colombo, H. Difabio, L. Morán, M. Pozzo y M. Taboada. (Coords.), *Enseñanza de la escritura de la tesis de posgrado en entornos presenciales y virtuales* (pp. 159–187). Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

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., Iglesias, A., Kiler, M., & Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: Experiencias de tesistas. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 1(32), 163–172. <https://ojs162.fch.unicen.edu.ar/ojs-163.161.160/index.php/espacios-en-blanco/article/view/870>

Colombo, L., & Rodas, E. (2023). Doctoral writing groups for the advancement of

dissertation and publication writing. *Journal of Academic Writing*, 13(2), 49–65. <https://doi.org/10.18552/joaw.v18513i18552.18788>

Colombo, L., Rodas, E., & Álvarez, G. (2024). Taking a closer look together: Written and oral feedback in a faculty writing group. *Learning and Teaching. The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 17(2), 27–46. <https://doi.org/10.3167/latiss.2024.170203>

Espeche, M., & Colombo, L. (2024). Navegando voces ajenas para encontrar la propia: aprendizaje virtual de la escritura en el posgrado. En G. Álvarez, L. Colombo, H. Difabio y L. Morán. (Eds.), *Diálogos en la enseñanza de la escritura académica: Prácticas innovadoras en entornos virtuales* (pp. 21-37). Ediciones UNGS. <https://www.ungs.edu.ar/libro/dialogos-en-la-ensenanza-de-la-escritura-academica#header>

Fraser, N. (2011). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en una era ‘postsocialista’. En N. Fraser y M. A. Carbonero. (Coords.), *Dilemas de la justicia en el siglo XXI: Género y globalización* (pp. 217–254). Universitat de les Illes Balears.

Grant, B. (2006). Writing in the company of other women: Exceeding the boundaries. *Studies in Higher Education*, 31(4), 483–495. <https://doi.org/410.1080/03075070600800624>

Haas, S. (2014). Writing groups as transformative spaces. In B. Moss, N. Highberg, & M. Nicolas. (Eds.), *Writing groups inside and outside the classroom* (pp. 91–102). Routledge.

Houfek, J., Kaiser, K., Visovsky, C., Hultquist, T., Nelson, A., Kaiser, M., & Miller, C. (2010). Using a writing group to promote faculty scholarship. *Nurse Educator*, 35(1), 41–45. doi.org/10.1097/NNE.0b013e3181c42133

Hyer, M., Landau, J., & Workman, J. (2020). Recovering from burn-out and budget cuts by cultivating faculty writing communities. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 12, 149–168. <https://openjournal.lib.miamioh.edu/index.php/jctl/article/view/213/115>

Kaufhold, K., & Yencken, D. (2021). Writing groups as dialogic spaces: Negotiating multiple normative perspectives. *Journal of Academic Writing*, 11(1), 1–15. <https://doi.org/10.18552/joaw.v18511i18551.18748>

Kinney, T., Snyder-Yuly, J., & Martínez, S. (2019). Cultivating graduate writing groups as communities of practice: A call to action for the writing center. *Praxis: A Writing Center Journal*, 16(3), 16–24. <http://dx.doi.org/10.26153/tsw/23175>

Kwan, P., Sharp, S., Mason, S., & Saetermoe, C. (2021). Faculty writing groups: The impact of protected writing time and group support. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100100>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Matthews, K., Marquis, B., & Healey, M. (2017). International collaborative writing

groups as communities of practice. En J. McDonald, & A. Cater-Steel. (Eds.), *Implementing communities of practice in higher education* (pp. 597-617). Springer.

Méndez-Ochaita, M., Carrasco Altamirano, A. y Serrano, M. (2021). Prácticas de publicación en campos disciplinares percibidas por investigadores de una universidad pública mexicana. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.765>

Mills, D., & Inouye, K. (2021). Problematizing “predatory publishing”: A systematic review of factors shaping publishing motives, decisions, and experiences. *Learned Publishing*, 34(2), 89–104. <https://doi.org/110.1002/leap.1325>

Mochizuki, N. (2016). Oral interactions in a writing group as mediating artefacts: The case of a multilingual international PhD student’s motives, scaffolding, and response. *Australian Review of Applied Linguistics*, 39(2), 181–200. <https://doi.org/10.1075/aral.39.2.05moc>

Mochizuki, N., & Starfield, S. (2021). Dialogic interactions and voice negotiations in thesis writing groups: An activity systems analysis of oral feedback exchanges. *Journal of English for Academic Purposes*, 50, 1475–1585. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100956>

Morris, J. (2020). Writing groups as feminist practice. *Peitho: Journal of the Coalition of Feminist Scholars in the History of Rhetoric & Composition*, 22(3), <https://cfshrc.org/article/writing-groups-as-feminist-practice/>

Narváez-Cardona, E. y Chois-Lenis, P. (2025). Principios para la formación de escritores en posgrado. *Pedagogía y Saberes*, 62. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20239>

Navarro, F. (2017). Escribir para publicar: desafíos pedagógicos en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(22), 123–138. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2017.22.264>

Plummer, L., Pavalko, E., Alexander, J., & McLeod, J. (2019). Faculty writing groups: A tool for providing support, community, and accountability at mid-career. In A. Welch, J. Bolin, & D. Reardon. (Eds.), *Mid career faculty: Trends, barriers, and possibilities* (pp. 126–142). https://doi.org/110.1163/9789004408180_9789004408008

Restrepo, J. (2019). La revisión por pares en revistas científicas: un proceso que requiere intervención. *Tempus Psicológico*, 3(1), 133–155. <https://doi.org/110.30554/tempuspsi.30553.30551.33410.32020>

Ribas, T., & Guasch, O. (2013). El diálogo en clase para aprender a escribir y para aprender gramática. Instrumentos para el análisis. *Cultura y Educación*, 25(4), 441–452. <https://doi.org/10.1174/113564013808906915>

Rodas, E. y Colombo, L. (2019). Ventajas y desafíos de la interdisciplinaridad en grupos de escritura latinoamericanos según sus miembros. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 197–209. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/10528/11562>

Rodas, E., Colombo, L., Calle, M., & Cordero, G. (2021). Looking at faculty writing groups from within: some insights for their sustainability and future implementations. *International Journal for Academic Development*, 28(2), 205–216. <https://doi.org/210.1080/1360144X.1362021.1976189>

Rodas, E., Colombo, L., & Calle, M. (2024). Oral interactions of an online writing group: Do they provide support? *Innovations in Education and Teaching International*, 1073–1086. <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2346567>

Rouech, K., VanDeusen, E., Hoffman, H., & Majorana, J. (2023). Building a thriving virtual faculty writing group. *The Journal of Faculty Development*, 37(1), 25–33. <https://eric.ed.gov/?q=add&pg=54&id=EJ1458940>

Sala-Bubaré, A., & 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>

Sword, H., Trofimova, E., & Ballard, M. (2018). Frustrated academic writers. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 852–867. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1441811>

van Dalen, H. (2021). How the publish-or-perish principle divides a science: the case of economists. *Scientometrics*, 126(2), 1675–1694. <https://doi.org/1610.1007/s11192-11020-03786-x>

Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿Teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63–77. <https://www.redalyc.org/journal/3459/345970184005/>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Contribución de autores

Investigación: A. V.-G., L. Colombo; análisis formal: A. V.-G., L. Colombo; escritura (borrador original): A. V.-G., L. Colombo; escritura (revisión y edición): A. V.-G., L. Colombo; administración del proyecto: A. V.-G.