

## De mentorías, lenguas y publicaciones: algunas reflexiones sobre nuestra experiencia

Elisabeth L. Rodas

UNIVERSIDAD DE CUENCA, ECUADOR

Laura Colombo

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

### Resumen / Abstract

En este capítulo presentamos nuestras experiencias de vida, ideas y reflexiones en torno al inicio y desarrollo de nuestra relación de mentoría haciendo foco, mediante una perspectiva auto-etnográfica colaborativa, en el aspecto plurilingüe de nuestros intercambios. El capítulo consta de tres secciones en las que describimos los orígenes y el desarrollo de nuestra relación hacia una mentoría plurilingüe de alta calidad. Identificamos que en este proceso el rol de experto fue fluctuando entre participantes con el correr del tiempo y que esto se dio, principalmente, en torno a cuestiones de uso de las lenguas según se producían los textos a ser publicados. Concluimos que dar visibilidad a los procesos que subyacen a las decisiones relacionadas con el idioma de publicación es fundamental para poder tomar una posición crítica ante los usos del lenguaje que influyen en la manera en la que hacemos y comunicamos ciencia.

In this chapter we present our life experiences, insights, and reflections regarding the beginning and development of our mentoring relationship, focusing, through a collaborative auto-ethnographic perspective, on the plurilingual aspect of our exchanges. The chapter consists of three sections in which we describe the origins and evolution of our relationship towards high-quality, plurilingual mentoring. We determined that, over time, in this process the role of expert moved between the participants, and that this was mainly with respect to language-use issues as we produced texts to be published.

We conclude that giving visibility to the process of underlying decisions related to the language of publication is fundamental to taking a critical position on the issues of language that influence the way in which we do and communicate science.

**Palabras clave / Keywords:** publicar; investigar; plurilingüismo; tutoría /publishing; researching; plurilingualism; mentorship

En este capítulo presentamos la evolución de una mentoría informal y orgánica, a partir de un primer contacto en el año 2016 entre la primera y segunda autora, motivado por la implementación y promoción de una iniciativa didáctica orientada al desarrollo de la escritura académica: grupos de escritura para docentes investigadores de una universidad ecuatoriana. El capítulo se desarrolla desde una perspectiva auto-etnográfica colaborativa, ya que trabajamos paralelamente para recolectar materiales autobiográficos (intercambios vía email y mensajería instantánea, documentos borradores y publicaciones conjuntas, etc.) y “los analizamos e interpretamos en forma conjunta para alcanzar un entendimiento significativo del fenómeno sociocultural reflejado en los datos autobiográficos” (Chang et al., 2013, p. 24). Para ello, hicimos una primera ronda de análisis de los materiales de manera independiente y produjimos narraciones en las cuales volcamos nuestras reflexiones e interpretaciones. Luego, en varias reuniones sincrónicas intercambiamos nuestros análisis y producciones individuales y comenzamos a escribir y analizar juntas nuestro recorrido, seleccionando fragmentos de empiria que sirvieran de ejemplo de nuestras interpretaciones. Esto nos ha permitido “reconsiderar cómo pensamos, hacemos investigación, nos relacionamos y vivimos” (Adams et al., 2015, p. 8), cuestiones que nos son útiles para poder alcanzar una visión más crítica de nuestras formas de hacer ciencia. Además, creemos que esto puede constituir un aporte al campo ya que nos permite visibilizar que las formas de producir conocimiento científico no son inocuas. Así mismo, las conversaciones y correos electrónicos, en los que basamos estas reflexiones sobre nuestra mentoría relacional, nos sirven como el rastro de nuestras experiencias, que no son lineales ni formales, sino más bien anecdóticas e informales. Estos rastros, entonces, constituyen el telón de fondo, es decir, “aquello que no vemos en el producto final que es publicado” (Thesen 2025, p. 154), pero sin lo que no sería posible concebir de manera escrita la relación que se ha desarrollado entre nosotras.

Para el análisis de nuestra relación mentora plurilingüe de más de un lustro de duración consideramos la perspectiva de mentoría relacional (Ragins, 2012) y un enfoque plurilingüe crítico (Englander & Corcoran, 2019) en cuanto al ejercicio de las prácticas letradas asociadas con el escribir para publicar. En

cuanto a la perspectiva de mentoría relacional, ésta se define como una relación interdependiente y generativa, donde los beneficiados no son solamente quienes reciben guía y andamiaje del experto. Así, las mentorías bidireccionales avalan relaciones más horizontales entre académicos y buscan el desarrollo y beneficio mutuo ya que se considera que esto constituye mentorías de alta calidad (Ragins, 2012). Este enfoque relacional de mentoría considera varios aspectos para que se pueda dar una mentoría de alta calidad. En primer lugar, se tiene en cuenta que las relaciones bidireccionales fomentan el crecimiento y aprendizaje mutuo cuando se dan intercambios de acuerdo a necesidades específicas y personales, dando lugar a que la experticia fluctúe entre el mentor y el aprendiz. Además, se consideran otros factores de éxito (por ej., habilidades para relacionarse) además de los relacionados con el avance de la carrera académica o la compensación monetaria. Finalmente, se atiende en forma holística el impacto de la mentoría de alta calidad, ampliando su incidencia más allá del ámbito laboral.

Por otro lado, la perspectiva plurilingüe que adoptamos con respecto a la producción de conocimiento celebra la diversidad lingüística, desafía posicionamientos hegemónicos y arbitrarios y reconoce que las personas que producen conocimiento en el ámbito académico-científico usualmente trabajan en más de una lengua y participan en prácticas translingüísticas (Englander & Corcoran, 2019; Navarro et al., 2022). Nos interesa de la perspectiva translingüística la idea de que los recursos verbales interactúan sinérgicamente y dan lugar a nuevos procesos de creación conjunta de significados (Canagarajah, 2013). Es precisamente este aspecto “productivo” de las prácticas, puesto de relieve por dicha perspectiva, lo que creemos útil. ¿Cómo se desarrollan esos interjuegos de decisiones y prácticas lingüísticas donde se utiliza más de una lengua? Entendemos que estos procesos no son inocuos e influyen en la manera en la que producimos y comunicamos ciencia. Sin embargo, muchas veces las dinámicas de poder que se dan en relación a la prevalencia del inglés como medio de producción y diseminación del conocimiento científico (Ortiz, 2009) obturan o invisibilizan estas prácticas. Creemos que describir, a fin de poner en valor el ya instaurado uso de diferentes lenguas en el quehacer científico, no solo ayudaría a ampliar las posibilidades de participación sino también a promover un agenciamiento retórico por parte de los investigadores que, en última instancia, contribuya a la democratización de los modos de ser y hacer ciencia.

Precisamente este aspecto plurilingüe (inglés/español) de nuestra relación de mentoría es el que pretendemos presentar mediante la perspectiva auto-etnográfica. Partimos de la idea de que este aspecto no sólo ha venido caracterizando nuestra relación sino también la trayectoria que la mentoría

tomó a lo largo del tiempo. En la misma línea, creemos que nuestros intercambios plurilingües han dado lugar a que la experticia fluctúe de un lugar a otro, luego de que una novata escritora científica (primera autora de este capítulo) y una investigadora con más experiencia en investigar y publicar (segunda autora) comenzáramos a interactuar.

## Ir juntas es un inicio

El inicio de nuestra relación se dio fundamentalmente en base a la asignación horaria de Elisabeth (Eli) para organizar grupos de escritura dentro de sus actividades en el Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca, Ecuador. El objetivo específico era implementar acciones institucionales orientadas al desarrollo de la escritura científico-académica de los profesores. En este sentido, Eli podía apoyar en la escritura tanto de español como de inglés, por ser nativo hablante de ambos idiomas y estar acostumbrada a navegar el conocimiento entre ambas lenguas (Navarro et al., 2022). El director del programa nos puso en contacto, al conocer la trayectoria de Laura (Violeta, para los amig@s), con la implementación de grupos de escritura.<sup>1</sup> En palabras de Eli:<sup>2</sup>

*Durante mis estudios de pregrado participé en un grupo de escritura creativa, por lo que el tema no era totalmente desconocido. El director me recomendó leer los artículos de una colega académica argentina (Violeta) quien había implementado grupos de escritura para doctorandos en su país. Violeta era una de las primeras investigadoras en presentar este tema en Latinoamérica. A su vez, el programa tenía planificado invitarla a realizar un taller sobre escritura académica en el Ecuador en marzo del 2017. Yo estaría encargada de su organización y de acompañar a Violeta durante su estadía en la ciudad.*

Nuestro primer contacto fue mediante el servicio de mensajería de

---

1 Decidimos dejar el símbolo arroba ya que es como Violeta se presentó en uno de los primeros intercambios vía email con Eli. En aquel entonces, Violeta utilizaba el arroba con la intención de promover formas de expresarse orientadas a la igualdad en torno al género.

2 Desafiando un poco lo planteado en el Manual APA, elegimos utilizar las itálicas para diferenciar las narraciones en primera persona que produjimos y dieron lugar a este capítulo conjunto. La idea es borrar las comillas que actúan como marca que separa ya que el nosotras con el que escribimos este capítulo se encuentra en constante diálogo con nuestras narraciones individuales. Sin embargo, al citar documentos tales como correos electrónicos, decidimos seguir las convenciones del Manual APA ya que, si bien son de nuestra autoría, esas producciones responden a diferentes coordenadas retóricas.

Academia.edu (plataforma en línea para compartir materiales de investigación) donde Eli (incentivada por la plataforma) dejó como razón para haber bajado los artículos de Violeta que iba a implementar grupos de escritura en su universidad. Violeta respondió este mensaje diciendo que le interesaba “aprender” sobre la experiencia de Eli y le dejó su correo electrónico. Lo interesante de este primer intercambio es que fue plurilingüe: Eli escribió en inglés y Violeta respondió en español. En este punto nos parece sensato aclarar que utilizamos la denominación plurilingüe ya que creemos que se aleja de una concepción monolítica de las lenguas y se acerca un poco más a una orientación translingüística basada en la práctica (Canagarajah, 2013; Lillis & Curry, 2022). De hecho, con el tiempo fuimos descubriendo que a veces hasta hablando ambas en español necesitábamos atravesar un proceso de co-construcción de significados ya que el uso de una misma lengua no nos aseguraba una ilusoria “comunicación transparente” como la propuesta por la metáfora del conducto.

En los primeros intercambios por correo electrónico, Eli presentó su intención de trabajar con grupos de escritura en la universidad y pidió recomendaciones de lectura sobre el tema. Violeta envió materiales y propuso sostener una videoconferencia ya que no tenía publicaciones sobre cómo había puesto en funcionamiento los grupos. En su correo electrónico se lee: “Si querés, podemos charlar por Skype para que te comente las acciones docentes que llevo a cabo para ello.” Según Eli, *lo más importante de este acercamiento, desde mi perspectiva, fue la apertura de Violeta para compartir sus conocimientos y entablar un diálogo sobre los grupos de escritura*. En el siguiente fragmento, Violeta explicita las razones que dieron lugar a esta “apertura”:

*Mi primera reacción ante alguien que menciona estar interesad@ en trabajar con grupos de escritura es “charlemos.” Es que lo que investigo me apasiona y no es un tema muy conocido, al menos que yo sepa, en el ámbito latinoamericano. Cualquier oportunidad de colaboración o charla con gente de otras latitudes me parece sumamente enriquecedora porque encierra la posibilidad de encontrar interlocutor@s para seguir aprendiendo mediante el intercambio con otr@s. De hecho, la charla con Eli me llevó a escucharme hablar de cómo yo había implementado los grupos y recuerdo decirle que yo había hecho todo “de oído” y que sería bueno organizar los materiales o estandarizar un poco el trabajo. En mis notas de la charla del 24 de octubre de 2016 ya tengo anotado que le sugerí armar un cuadro con los materiales bibliográficos que encontraba.*

Mientras se daban estos intercambios en línea, Eli formó el primer grupo de escritura con un grupo de investigación de docentes que necesitaban terminar un artículo en inglés, su área disciplinar. El grupo funcionó entre octubre y diciembre de 2016. A su vez, Eli compartió con los miembros algunas lecturas sobre el proceso de escritura que Violeta sugirió (Castelló, 2007) y llevó un diario de investigación, escrito en inglés, donde anotaba sus reflexiones y los detalles de las sesiones.

Nuestras conversaciones y el intercambio de materiales dieron lugar a que comenzara, sin pensarlo, una mentoría informal, en principio, más cercana a una mentoría tradicional, ya que Eli realizaba consultas desde una perspectiva de novata escritora científica a alguien con más experiencia. Al mismo tiempo, se ajustaron los materiales sugeridos para trabajar en los grupos de escritura en otro contexto y también se dieron espacios para discutir las perspectivas epistémicas y metodológicas que manejaba Violeta con respecto a los grupos de escritura. Estas perspectivas habían surgido, a su vez, con base en la reflexión sobre el dispositivo y los ajustes realizados en conjunto con los participantes de los grupos que ella venía coordinando. Por ejemplo, Violeta menciona lo siguiente sobre su enfoque en un correo electrónico enviado a Eli en octubre de 2016:

Abrazo un enfoque sobre el aprendizaje de la escritura que está ligado al aprendizaje de prácticas y relacionado con un enfoque procesual y situado de la escritura. Desde el enfoque procesual, para aprender a ser mejores escritores no debemos trabajar nada más que con los textos sino también con qué hacemos al escribir. Así, escuchar y experimentar lo que otros hacen, permitiría a los participantes ampliar la “caja de herramientas” con la que cuentan a la hora de escribir.<sup>3</sup>

La respuesta de Eli fue la siguiente:

El enfoque que quisiera darle al grupo de escritura es un espacio donde los miembros puedan compartir sus escritos sin miedo y con la expectativa de que las otras personas en el grupo darán sus puntos de vista (feedback) de forma positiva y con la intención de dar apoyo y sugerencias para mejorar.

Estas charlas no sólo fueron guiando la implementación de nuevos grupos, sino que también permitieron reflexionar críticamente sobre las decisiones

---

3 En este fragmento, Violeta se refería principalmente a la teoría del aprendizaje situado avanzada por Lave y Wenger (1991) y a los estudios centrados sobre el proceso de escritura desarrollados a partir del trabajo seminal de Flower y Hayes (1981).

que informaban la implementación de los grupos de escritura. Reflexiones que muy probablemente no se hubieran dado sin que ambas tuviéramos una interlocutora (ver Thesen, 2025).

Durante estos primeros intercambios, el objetivo principal era la implementación de los grupos y nuestra relación se veía más como una asesoría antes que una mentoría ya que estaba supeditada al logro de determinados objetivos. Sin embargo, en marzo del 2017 tuvimos la oportunidad de encontrarnos cara a cara durante un taller dictado por Violeta en la Universidad de Cuenca. Durante la visita de Violeta, nos conocimos mejor e intercambiamos información fuera del ámbito académico (e.g., nuestras experiencias de estudio en el extranjero, el interés por la enseñanza y la escritura en particular), lo que permitió “más oportunidades para crear percepciones de similitud, identificación y modelo a seguir más fuertes” en la mentoría (Mitchell et al., 2015, p. 8). Creemos que este acercamiento más personal fue un primer paso para establecer una mentoría relacional holística.

La idea de escribir juntas fue de Violeta, poniendo en práctica lo que predica; es decir, aprender haciendo. En un correo de principios de 2017 propuso a Eli: “¿quieres que armemos una presentación conjunta sobre la experiencia que llevaste adelante con los grupos de escritura en Cuenca? Podemos presentarla en co-autoría.” Al respecto Elisabeth mencionó: *Tenía la intención de escribir “algo” sobre el primer grupo de escritura, pero dudaba en cómo comenzar. Que Violeta estuviese dispuesta no solamente a guiar el trabajo sino también a colaborar en el mismo fue una oportunidad para insertarme en el mundo de la investigación y la escritura científica de la mano de una experta.* Por otro lado, para Violeta el interés residía en conocer cómo los grupos de escritura se daban en otro contexto, en sentirse acompañada para investigar y escribir sobre el tema y en seguir aprendiendo a enseñar en forma situada cómo escribir para publicar: acompañando a otra para que lo haga.

Algo relevante y conectado a mentorías de alta calidad es que, desde el trato del mentor, en este caso Violeta, no se acentuó la jerarquía o diferencia en conocimiento, algo que usualmente sucede en las mentorías tradicionales (Ragins, 2012). De hecho, la colaboración que iniciamos enfatizó el mutuo acceso al conocimiento y experiencia que cada una aportaba. Así, Eli pudo identificarse con Violeta y a su vez, validar sus propios conocimientos, un factor que ha sido reconocido como beneficioso en este tipo de relaciones (Mitchell et al., 2015).

Así mismo, ser plurilingües en el manejo de español e inglés facilitó nuestro acceso a artículos científicos publicados en ambos idiomas. Al mismo tiempo, ambas podríamos refinar el uso de cada idioma donde nos sentimos con más experticia. En palabras de Violeta:



*Poder hablar y escribir en inglés con Eli fue y es hermoso ya que, si bien utilizo el inglés en otros ámbitos de mi vida como, por ejemplo, cuando doy clase, las charlas no siempre versan sobre lo que investigo. Además, también era interesante aprender a escribir en español a una audiencia más amplia que lector@s argentino@s. Eli era, y a veces sigue siendo, mi faro a la hora de detectar si estoy siendo poco consciente de los diferentes usos del lenguaje académico en inglés y en español. Es como que nos enseñamos mutuamente todo el tiempo.*

En este sentido, Violeta también obtuvo apoyo al escribir en inglés y español, fluctuando así la experticia (en este caso, a Eli) de acuerdo a las necesidades de cada una (Ragins, 2012). El proceso de escritura y presentación de la ponencia además de colaborar con la carrera académica de ambas presentó varias oportunidades. Por un lado, Eli expandió su experiencia en la escritura del género y el proceso para su presentación, así como amplió su conocimiento sobre los grupos de escritura. Por otro lado, esta colaboración ratificó la postura de Violeta sobre el aprendizaje situado y el aprender haciendo cosas legítimas (cfr. Colombo, 2016), que también era uno de los fundamentos de los grupos de escritura.

En septiembre de 2017, Eli viajó a Argentina y se hospedó en casa de Violeta para presentar la ponencia en una jornada académica que se realizó en Buenos Aires. Esta visita permitió afianzar aún más los lazos personales. Un tiempo después, basado en esta ponencia, comenzamos a escribir nuestro primer artículo científico sobre el grupo de escritura implementado en la Universidad de Cuenca (Rodas & Colombo, 2018).

## Mantenerse juntas es progreso

Una de las desventajas que se puede atribuir a las mentorías tradicionales institucionales es su corta duración (e.g., Bernard-Donals, 2019; Coronel & Orellana-Alvear, 2022) ya que no permite que la relación entre un mentor y un aprendiz evolucione. Por el contrario, nuestra relación mentora de tipo informal fue avanzando a medida que se veían oportunidades de colaboración y aprendizaje mutuo. Consideramos que esto se debió a dos factores principales: una percepción de utilidad e intercambios personales que fueron más allá de la esfera laboral.

En primer lugar, ambas tuvimos una percepción de utilidad que influyó en forma positiva (Fountain & Newcomer, 2016). La utilidad radicó en inaugurar (desde el punto de vista de Eli) y en ampliar (desde el punto de vista de Violeta) el área de la investigación. El proyecto de investigación que venía



llevando a cabo Violeta se había concentrado en los grupos de escritura en beneficio de doctorandos durante la escritura de sus tesis en Argentina (e.g., Colombo, 2013; Colombo, 2017). Por parte de Eli, el enfoque fue el apoyo a docentes investigadores y asistentes de investigación.

La diferencia de contexto y el tipo de participantes (doctorandos vs. docentes investigadores) dieron lugar a que pudiéramos entablar conversaciones comparando los resultados de cada proyecto. Así, dentro de la perspectiva relacional, nuestros intercambios dieron paso a una influencia, crecimiento, y aprendizaje mutuo sobre el tema que nos interesaba (Ragins, 2012). Al respecto, Violeta escribió: *Me entusiasmaba tener una interlocutora en cuanto a mi tema de investigación. En el equipo en el que estaba no había nadie que investigara la enseñanza de la escritura académica a nivel de posgrado.*

Entablamos conversaciones sobre el proceso de investigación, la recolección de datos, el análisis de datos, estrategias para transcribir las grabaciones de las sesiones y grupos focales, entre otras cuestiones. En este terreno Eli no contaba con mucha experiencia y la orientación de Violeta en este proceso fue clave para ir descubriendo su interés por la investigación científica. La comparación de grupos de escritura en ambas latitudes y compartir los procesos investigativos nos llevaron a presentar nuestros hallazgos en otra conferencia en julio de 2018, seguido de la escritura de otro artículo científico, esta vez en español (Rodas & Colombo, 2019). La decisión de escribir el artículo en español se basó en que el anterior lo habíamos escrito en inglés y que también queríamos hacer accesibles nuestros resultados a colegas de nuestra región.

Entre el 2017 y el 2019, continuamos trabajando juntas y, con la colaboración de otros colegas de la universidad de Eli, elaboramos una propuesta para un proyecto de investigación sobre los grupos de escritura del Programa de Lectura y Escritura Académicas. La propuesta fue ganadora de un concurso universitario de fondos internos y esto permitió mantener nuestra interacción de manera consistente y organizada durante los siguientes dos años y medio, a partir de finales del 2019. Violeta participó como asesora externa, contribuyendo con su conocimiento y experticia sobre grupos de escritura y cuestiones investigativas, mientras que Eli participó como investigadora y continuó, como ya lo venía haciendo, coordinando los grupos de escritura. Además, durante la pandemia implementó tres grupos en línea (junio 2020–julio 2021). Mantenernos juntas realizando actividades reales relacionadas a un proyecto de investigación dio continuidad a nuestros espacios de mentoría.

Los resultados del proyecto de investigación fueron comunicados en tres artículos científicos: uno escrito en español y dos en inglés (Colombo

& Rodas, 2021; Rodas et al., 2021a; Rodas et al., 2021b). Poder fluctuar del español al inglés y viceversa nos permitió tomar decisiones con respecto a cómo compartir los frutos (Navarro et al., 2022) de las acciones didácticas e investigativas que estábamos implementando en cada uno de nuestros países. En este sentido, publicar en dos idiomas constituía, como han resaltado otros escritores académicos, una “ventaja intelectual,” que permite dialogar con públicos diversos (Lillis & Curry, 2018, p. 59). En este caso, la decisión de escribir sobre los resultados del proyecto de investigación en ambos idiomas tuvo dos razones: primero, al escribir en español buscábamos difundir en nuestra propia región los resultados de nuestras iniciativas, ya que casi no habíamos identificado bibliografía latinoamericana sobre grupos de escritura. Por tanto, la audiencia sería nueva y, a su vez, esperábamos que tuviera mayor impacto práctico (Englander & Corcoran, 2019). Específicamente en la Universidad de Cuenca, donde se basó el proyecto de investigación, buscábamos que los resultados de la investigación fueran asequibles a todos los docentes de esta institución para así visibilizar la iniciativa y, en última instancia, darle continuidad. En segundo lugar, decidimos publicar en inglés para dialogar desde nuestra perspectiva latinoamericana con las investigaciones internacionales sobre grupos de escritura que se habían llevado a cabo hasta el momento (e.g., Aitchison & Guerin, 2014). De hecho, estas conversaciones, en el caso de Violeta, muchas veces se daban en forma oral y, como es de costumbre, los colegas preguntaban si había alguna publicación sobre ello.

El segundo factor importante para el desarrollo de esta relación, como lo indica Ragins (2012) y Lillis y Curry (2018), es que nuestros intercambios no se centraron solamente en el aspecto académico, sino más bien evolucionaron y se dieron en forma holística, abarcando aspectos dentro y fuera del trabajo. A este respecto, entre el 2018 y el 2021 Violeta pasó por cambios personales importantes, como por ejemplo el nacimiento de su hijo, que provocaron ajustes en su quehacer diario. En varias ocasiones, comentó que sus reuniones con Eli le servían para organizar su agenda y ponerse tareas específicas con fechas límites, pautadas gracias al compromiso mutuo asumido por las dos.

En efecto, de tiempo en tiempo, ambas, como mujeres, nos sentimos abrumadas por nuestras obligaciones familiares. Por lo tanto, nuestras reuniones y el compromiso mutuo asumido nos ayudaba a aliviar la presión que sentíamos con respecto al cumplimiento de las tareas domésticas o de cuidado: la cita no era solo con nuestro trabajo académico, sino también con una colega. Como se resaltan en otros estudios sobre mujeres en la academia (Bosanquet et al., 2014; Lillis & Curry, 2018), esto último es de especial importancia ya que, en comparación con los hombres y debido a los roles de género tradicionalmente asignados, somos nosotras quienes generalmente enfrentamos mayores

dificultades para ganar espacio para concentrarnos en nuestras trayectorias académicas e intelectuales; nuestro tiempo indefectiblemente se ve tensionado entre las demandas de lo profesional y lo personal. Por ende, nuestros encuentros nos permitían establecer un espacio protegido que nos alentaba a seguir con nuestras tareas académicas. De hecho, esto no era casual ya que, para ese entonces, nuestros resultados indicaban que el compromiso mutuo que se establecía al interior de los grupos de escritura parecía servir más que el simple compromiso con uno mismo para estructurar y avanzar los proyectos de escritura (e.g., Colombo, 2017; Rodas & Colombo, 2018) y esto era precisamente lo que ambas estábamos vivenciando.<sup>4</sup>

Al mismo tiempo, al tener una interacción de co-escritura continua, habíamos encontrado un ritmo de trabajo que encajaba bien a nuestras personalidades (según Violeta, las dos somos bien “tragas”), incluyendo el hecho de que somos plurilingües y podemos fluctuar entre el inglés y el español en nuestras charlas y escritos, en conversaciones sobre lo laboral y lo personal.<sup>5</sup> Así, cuando trabajamos en proyectos de escritura con terceros, siempre comentamos que nuestro ritmo se desacelera un poco y que eso quizás sea porque cuando estamos solamente las dos, sin pensar dos veces, utilizamos uno u otro idioma en nuestra interacción.

Ya que nuestro contacto ha sido principalmente en línea, la situación de confinamiento que se produjo debido al COVID-19 no irrumpió en nuestras interacciones. Más bien, como expresó Eli, las reuniones constantes con Violeta y con los otros miembros del proyecto de investigación le brindaron normalidad y estabilidad emocional. En varias ocasiones organizamos reuniones para tratar sobre el avance del proyecto y otros textos conjuntos, pero, más bien, terminamos conversando de nuestras situaciones personales, intercambios que servían como un desfogue durante estos tiempos difíciles.

## Trabajar juntas es éxito

Sostener nuestra relación en el tiempo nos ha dado la posibilidad de considerar nuestras interacciones. Hoy creemos que aquello que empezó como un asesoramiento se convirtió en una mentoría, y actualmente continúa como una colaboración en la que tenemos la ventaja de conocer nuestras fortalezas y debilidades. Fuera de escribir artículos científicos en co-autoría, también

4 Quisiéramos aclarar que, a diferencia de la coautoría de Eli y Violeta, en los grupos de escritura por lo general cada participante produce en forma individual un escrito y lo que se ejerce en forma conjunta es la revisión del mismo.

5 En Argentina, la palabra “traga” se refiere a una persona que pone mucho interés y constancia en estudiar.

se han dado momentos en los que hemos buscado apoyarnos mutuamente en publicaciones con otros, actuando como lectoras-prueba y, en ciertas ocasiones, hasta hacer de *literacy broker* la una para la otra (Englander & Corcoran, 2019). Por ejemplo, en un correo de Violeta a Eli, ella escribe:

*¿Tendrás un rato para proofread this paper? Lo tengo que enviar antes del 11 de abril. ¿Vos podrías darle una lectura y sugerir los cambios que te parezcan? Obviamente, te doy permiso para meter mano usando el control de cambios así se te hace más rápida la tarea (y ya tenemos mucha confianza). Si es que estás con poco tiempo, dejame saber y listo.*

De hecho, la confianza que se ha desarrollado nos permite que se puedan dar estos intercambios donde existe una relación bidireccional y las necesidades específicas de cada una pueden ser resueltas (Ragins, 2012). En el ejemplo anterior, Eli pasó a ser un par quien brindaba retroalimentación para mejorar el escrito desde su experticia también en la parte escrita del inglés. Así, hemos podido contar con un espacio donde ambas hemos coaprendido (Johansson et al., 2024) por medio del diálogo, la reflexión sobre nuestro quehacer académico, las oportunidades y limitaciones de nuestros ámbitos profesionales y, en general, nuestras trayectorias como docentes investigadoras.

Ciertamente, la relación también ha beneficiado a Eli en otros aspectos, tales como el acceso a determinados círculos académicos. Debido a las relaciones académicas ya establecidas por Violeta, Eli ha podido colaborar con otros docentes investigadores fuera de su universidad y formar parte de redes internacionales relacionadas a la escritura académica-científica (e.g., el Grupo de Investigación en Pedagogías de la Lectura y la Escritura en la Cultura Digital – PLECDi y la *International Doctoral Education Research Network* – IDERN). También fue recomendada por Violeta para escribir un capítulo de libro sobre los grupos de escritura en línea que implementó durante el COVID-19 (Rodas, 2022) y dictar clases juntas. Exceptuando su participación en PLECDi, en todas las demás instancias el manejo del idioma inglés ha sido clave. Se podría considerar que en esta área la mentoría mantuvo un aspecto ‘tradicional’ al ser el aprendiz, Eli, quien ha recibido mayores beneficios.

Sin embargo, ambas consideramos que uno de los factores que han ayudado a que nuestra relación progrese y se mantenga en el tiempo ha sido la no competitividad entre las dos. Sobre todo, desde la perspectiva de Eli, siempre ha sentido que Violeta tiene un interés sincero en su desarrollo profesional, una predisposición personal importante en un mentor (Felisatti et al., 2022). De hecho, consideramos que el ser dos mujeres las que participamos en esta relación de mentoría ha tenido un impacto positivo. Como señalan

Bosanquet y colegas (2014), el aspecto afectivo y la confianza en nuestros intercambios, la comprensión de la necesidad de negociar nuestros diferentes roles y responsabilidades, y el deseo mutuo de vernos tener éxito en nuestros proyectos escriturales han sido clave. Transitar “el camino por la academia” (Bosanquet et al., 2014, p. 215) ha sido posible gracias a que hemos llegado a conocernos mejor, no solo por hacer ciencia juntas sobre un tema compartido, sino también por dialogar sobre nuestras maternidades, cuestiones de salud y de responsabilidades con nuestras familias que quizá no hubiéramos abordado en una mentoría mixta.

Esta ampliación de redes académicas es un éxito de la mentoría y del trabajo conjunto de varios años y en muchos casos trajo ventajas recíprocas. A este respecto, consideramos que las instituciones deberían promover con más frecuencia espacios de intercambio entre novatos y expertos que propicien no sólo interacciones centradas en la consecución de actividades académicas sino también informales.

Con respecto a la producción científica, el beneficio de nuestra colaboración ha sido mutuo. En el 2021 escribimos cuatro artículos científicos, que se sumaron a las otras investigaciones realizadas por Violeta ese año. En palabras de Violeta: *Me sorprendí cuando armé mi último informe con la cantidad de artículos publicados en 2020–2021. Muchos de ellos fueron con vos (4 de 11) pero creo que nos ayudaste revisando el inglés de un par ... ¿no?* A su vez, en el 2022 la Universidad de Cuenca reconoció la producción científica durante el 2021 de los docentes investigadores con un evento donde Eli recibió el tercer lugar en la categoría de docentes investigadoras mujeres, algo que fue posible gracias al apoyo y colaboración de Violeta. Además, estos logros se vieron reflejados en el apoyo institucional (del Programa de Lectura y Escritura Académicas y del Vicerrectorado de Investigación) que Eli recibió para coordinar en la actualidad nuevos grupos de escritura, por medio de horas asignadas dentro de sus actividades universitarias.

## Conclusión

Como hemos desarrollado a lo largo de estas líneas, nuestra mentoría relacional holística (Ragins, 2012) comenzó como una relación académica de asesoramiento para desarrollar grupos de escritura en la universidad para luego trascender a una mentoría de beneficio mutuo. Más que una relación entre novata y experta, hoy sentimos que hemos construido una amistad, desarrollado un respeto profesional mutuo y creado un espacio protegido de confianza (Bosanquet et al., 2014) que nos lleva a seguir eligiéndonos como compañeras para diferentes proyectos y en diferentes espacios. Sin duda, ser

mujeres plurilingües ha ayudado a consolidar nuestra relación al ofrecer un terreno donde la flexibilidad y el dinamismo no sólo existe al fluctuar entre lenguas sino también entre los terrenos en los que cada una nos reconocemos expertas. Así, hemos venido y seguimos forjando nuestras identidades autorales y cada proyecto compartido nos sigue enriqueciendo a ambas.

Desde nuestra experiencia, consideramos que es importante que se fomenten nuevos espacios a nivel institucional e interinstitucional que den paso a relaciones similares donde el trabajo compartido y las publicaciones en más de una lengua sean el centro. La visualización de nuevas iniciativas mentoras implementadas con el apoyo institucional (e.g., Coronel & Orellana-Alvear, 2022) puede resultar clave para que se forjen nuevas relaciones mentoras. A su vez, las redes de mentorías idealmente deben contar con un tiempo prolongado para su desarrollo (un año o más) ya que esto ayuda a que se forjen relaciones más estrechas entre sus participantes (Ng et al., 2021). De esta manera, en vez de fomentar un enfoque remedial donde se ofrece algo que “le falta” a alguien, se alimenta un modelo que fomenta la colaboración como modo innato de producción de conocimiento. Es en esta línea que los espacios de mentoría permiten el intercambio entre expertos y novatos, así como dan lugar a que la experticia entre participantes fluctúe en base a sus conocimientos disciplinares y experiencias concretas de escribir para publicar en diferentes idiomas. En última instancia, esto propiciaría la producción y el avance no sólo del conocimiento científico sino también enriquecería la formación en investigación.

Finalmente, es al involucrarse en estos intercambios que los investigadores pueden encontrar un lugar donde escuchar las razones y las condiciones por y en las que sus colegas en diferentes estadios de su carrera académica deciden o no publicar en una lengua adicional. En efecto, creemos que hablar sobre las decisiones que se toman a la hora de producir y publicar ciencia es sumamente necesario para poder evaluar críticamente las propias prácticas y tomar posición con respecto a los usos del lenguaje y las elecciones sobre el idioma de publicación que continuamente ejercemos en el ámbito científico (Corcoran, 2019). Estas decisiones, en última instancia, no son inocuas ya que influyen las condiciones de producción y comunicación del conocimiento científico (Navarro et al., 2022). Sabemos que si no es a través del diálogo con otros ¿cómo avanzaría la ciencia? (Bazerman, 1988).

Ahora bien, decidir cómo y en qué idioma vamos a dialogar sin caer en la ilusión de una universalidad sin arbitrarios (Bourdieu & Passeron, 1996) no siempre es tarea fácil. Creemos que un primer paso para desarrollar una mirada crítica con respecto a nuestras prácticas consiste en reconocer la variedad de lenguas, enfoques y visiones de mundo que se ponen en juego en

nuestro quehacer científico. En definitiva, por un lado, esperamos que las reflexiones e ideas basadas en nuestra experiencia de vida que compartimos en este capítulo hayan permitido, mediante ejemplos concretos, poner de relieve que los quehaceres de la ciencia no son inherentemente monolingües y que, precisamente, en la variedad está la riqueza. Por el otro, es nuestro anhelo que quien esté terminando de leer estas líneas se anime a indagar, ya fuere en forma sistemática o no, sus propias prácticas lingüísticas a fin de comenzar a abrazar posicionamientos más críticos que eviten la homogeneización de las formas de producir y comunicar conocimiento.

## Referencias

- Adams, T. E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Aitchison, C., & Guerin, C. (2014). *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory*. Routledge.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. University of Wisconsin Press.
- Bernard-Donals, M. (2019). Making time: Supporting mid-career faculty through mentoring. In A. G. Welch, J. Bolin, & D. Beardon, *Mid-career faculty: Trends, barriers, and possibilities* (pp. 89-107). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004408180\\_006](https://doi.org/10.1163/9789004408180_006)
- Bosanquet, A., Cahir, J., Huber, E., Jacenyik-Trawöger, C., & McNeill, M. (2014). An intimate circle: Reflections on writing as women in higher education. En C. Aitchison & C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond* (pp. 204-217). Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (J. Melendres & M. Subirats, Trans.; 2da ed.; Original work published 1979). Fontamara.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). Graó.
- Chang, H., Ngunjiri, F., & Hernandez, K. A. C. (2013). *Collaborative autoethnography*. Routledge.
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Aula Universitaria*, 15, 61-68. <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/article/view/4368/6643>.
- Colombo, L. (2016). Ayudas pedagógicas para la revisión de la literatura en el posgrado. En G. Bañales Faz, N. A. Vega López, & M. Castelló Badia (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](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. *Jornaleros, Revista Científica de Estudios Literarios y Lingüísticos*, 3(3), 154-164. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/75731>.
- Colombo, L., & Rodas, E. L. (2021). Interdisciplinarity as an opportunity in Argentinian and Ecuadorian writing groups. *Higher Education Research and Development*, 40(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1756750>
- Corcoran, J. N. (2019). Addressing the “bias gap”: A research-driven argument for critical support of plurilingual scientists’ research writing. *Written Communication*, 36(4), 538-577. <https://doi.org/10.1177/0741088319861648>
- Coronel, V., & Orellana-Alvear, J. (2022). Folleto informativo del Programa de Mentoría para Mujeres Científicas (PROMEMCI). *Departamento de Recursos Hídricos y Ciencias Ambientales (iDRHiCA)*. Universidad de Cuenca.
- Englander, K., & Corcoran, J. N. (2019). *English for research publication purposes*. Routledge.
- Felisatti, E., Rivetta, M. S., & Boenelli, R. (2022). Formación de mentores: El proyecto “Mentoring Polito Project” dirigido al profesorado universitario. Rol, competencias y prácticas formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 191-205. <https://doi.org/10.6018/reifop.532581>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Fountain, J., & Newcomer, K. E. (2016). Developing and sustaining effective faculty mentoring programs. *Journal of Public Affairs Education*, 22(4), 483-506. <https://doi.org/10.1080/15236803.2016.12002262>
- Johansson, J., Gao, G., Sölvell, I., & Wigren-Kristoferson, C. (2024). Exploring caring collaborations in academia through feminist reflexive dialogues. *Gender, Work & Organization*. <https://doi.org/10.1111/gwao.13115>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2022). The dynamics of academic knowledge making in a multicultural world: Chronotopes of production. *Journal of English for Research Purposes*, 3(1), 111-144. <https://doi.org/10.1075/jerpp.22002.lil>
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2018). Trajectories of knowledge and desire: Multilingual women scholars researching and writing in academia. *Journal of English for Academic Purposes*, 32, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.03.008>
- Mitchell, M. E., Eby, L. T., & Ragins, B. R. (2015). My mentor, my self: Antecedents and outcomes of perceived similarity in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.008>
- Navarro, F., Lillis, T., Donahue, T., Curry, M. J., Ávila Reyes, N., Gustafsson, M., Zavala, V., Lauría, D., Lukin, A., McKinney, C., Feng, H., & Motta-Roth, D. (2022). Rethinking English as a lingua franca in scientific-academic contexts: A position statement. *Journal of English for Research Publication Purposes*, 3(1), 143-153. <https://doi.org/10.1075/jerpp.21012.nav>
- Ng, J. C., Portillo, S. K., & Thomas, K. R. (2021). The rationalized myth of faculty mentoring: A critical examination of faculty experiences and institutional

- change. *New Directions for Higher Education*, 45-52. <https://doi.org/10.1002/he.20397>
- Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales* (T. Arijón, Trans.). Siglo XXI Editores.
- Ragins, B. R. (2012). Relational mentoring: A positive approach to mentoring at work. En K. Cameron & G. Spreitzer (Eds.), *The Oxford handbook of positive organizational scholarship* (pp. 519-536). Oxford University Press.
- Rodas, E. (2022). Sustaining writing-for-publication practices during Covid-19: Online writing groups at an Ecuadorian university. En J. Fenton, J. Gimenez, K. Mansfield, M. Percy, & M. Spinillo (Eds.), *International perspectives on teaching and learning academic English in turbulent times* (pp. 167-177). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003283409>
- Rodas, E. & Colombo, L. (2018). Writing groups in Ecuador as support for academics on the road to publication. *Revista Pucara* 29, 147-167. <https://doi.org/10.18537/puc.29.01.07>
- Rodas, E., & Colombo, L. (2019). Ventajas y desafíos en grupos de escritura interdisciplinarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 197-209. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10528>
- Rodas, E. L., Colombo, L., Calle, M. D., & Cordero, G. (2021a). Escribir para publicar: Una experiencia con grupos de escritura de investigadores universitarios. *Maskana*, 12(1), 5-15. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.01.01>
- Rodas, E. L., Colombo, L., Calle, M. D., & Cordero, G. (2021b). Looking at faculty writing groups from within: Some insights for their sustainability and future implementations. *International Journal of Academic Development*. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1976189>
- Thesen, L. (2025). At the water table: Seeking the trace in research writing. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 13(SI1), 151-169. <https://doi.org/10.14426/cristal.v13iSI1.2719>