



ORIGINAL

## Escribir para investigar: experiencias transformadoras en posgrado en Salud

Pilar Mirely Chois Lenis<sup>a,\*</sup> y Elizabeth Narváez-Cardona<sup>b</sup>



<sup>a</sup> Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia

<sup>b</sup> Facultad de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle, Cali, Colombia

Recibido el 14 de febrero de 2023; aceptado el 22 de mayo de 2023

Disponible en Internet el 6 de julio de 2023

### PALABRAS CLAVE

Escrivura;  
Posgrado;  
Ciencias de la salud

### Resumen

*Introducción:* existen evidencias teóricas que abogan por apoyar la formación de escritores en posgrado; sin embargo, la literatura científica latinoamericana sobre el tema es incipiente. Por lo tanto, reconociendo las relaciones entre la escritura, la investigación y la educación de posgrado, este estudio tuvo como objetivo identificar las experiencias de posgrado de los estudiantes de Salud asociadas con sus transformaciones como escritores durante su formación en investigación, a partir de sus voces.

*Métodos:* estudio cualitativo basado en entrevistas a estudiantes de Especialización en Pediatría y Maestría en Salud Pública de 2 universidades públicas colombianas, que fueron analizadas desde la Teoría Fundamentada.

*Resultados:* los estudiantes asociaron sus transformaciones como escritores con: a) la interacción con docentes, asesores y pares, basada en la retroalimentación oral y escrita, la enseñanza explícita y la escritura conjunta con asesores y b) sus propias iniciativas y gestiones, como consultar a personas dentro y fuera del ámbito académico, así como a otros servicios universitarios, el autoaprendizaje y la práctica individual.

*Conclusión:* las experiencias de posgrado más valoradas como enriquecedoras y estimulantes podrían servir de base para la evaluación y el diseño curricular de los programas de posgrado. Las experiencias documentadas de los estudiantes podrían articularse como propuestas pedagógicas de posgrado.

© 2023 The Authors. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

\* Autor para correspondencia.

Correos electrónicos: [\(P.M. Chois Lenis\)](mailto:pilarchois@unicauca.edu.co), [\(E. Narváez-Cardona\)](mailto:narvaez.elizabeth@correounivalle.edu.co).

**KEYWORDS**

Writing;  
Graduate studies;  
Health Sciences

**Research writing: transformative experiences in graduate education in Health Sciences****Abstract**

**Introduction:** There is theoretical evidence advocating for writers' education on graduate levels; however, Latin-American scientific literature on the issue is emerging. Therefore, acknowledging relationships among writing, research, and graduate education, this study aimed at identifying graduate experiences of Health students associated with their transformations as writers during their research education drawing on their voices.

**Methods:** Qualitative study based on interviews with graduate students in Pediatrics and Public Health from Colombian two public universities, that were analyzed by Grounded Theory.

**Results:** The students associated their transformations as writers with: a) interactions with teachers, advisors, and peers based on oral and written feedback, instruction, and co-writing with advisors; and, b) their own initiatives and agency, such as consulting other people from and outside academic context, as well as university services, self-learning, and individual practice.

**Conclusion:** Graduate experiences valued the most as enriching and challenging might inform evaluation and curricular design graduate programs. The documented student experiences might be articulated as graduate pedagogical proposals.

© 2023 The Authors. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## Introducción

El estudio de las experiencias de escritura en posgrado es un campo emergente en Iberoamérica<sup>1-3</sup>. Los trabajos confirman que es un proceso complejo, emocional e intelectual, que exige múltiples adaptaciones y recursos personales de los estudiantes<sup>4,5</sup>, así como apoyos pedagógicos por parte de las instituciones<sup>6-9</sup>.

Desde las teorías socioculturales del lenguaje escrito y retóricas de la comunicación, el desarrollo y el aprendizaje de la escritura pueden estar asociados a eventos sistemáticos de enseñanza y a eventos menos estructurados de inmersión que implican una ecología de experiencias con la escritura, la lectura y la oralidad, dentro y fuera de ambientes académicos universitarios<sup>10,11</sup>. Se trata de una perspectiva conocida como laminación crontópica<sup>12</sup>, donde cadenas dispersas y fluidas de lugares, tiempos, personas y artefactos se unen en trayectorias de acciones letradas; por consiguiente, estudia el desarrollo de la escritura en la interacción entre experiencias letradas curriculares y extracurriculares<sup>13</sup>.

Estudios han analizado tesis, identificando la presencia y el grado de paráfrasis en los documentos producidos por los estudiantes<sup>14</sup>. En cuanto a las intervenciones educativas, se ha explorado la retroalimentación en la elaboración de artículos<sup>15</sup> y propuestas orientadas a enseñar cómo comunicar contenidos en salud para audiencias diversas (círculos profesionales, medios masivos, tomadores de decisiones o la ciudadanía en general)<sup>16-18</sup> en escenarios y medios útiles en la difusión y uso de resultados<sup>19</sup>. En este artículo se explora la relación entre la escritura y la investigación como un aprendizaje requerido para culminar el posgrado. Se indagaron experiencias que estudiantes de posgrado en Salud asocian con sus transformaciones como escritores.

## Material y métodos

Investigación cualitativa basada en la Teoría Fundamentada<sup>20</sup>, desarrollada con entrevistas semiestructuradas registradas en audio, realizadas a 8 estudiantes de 2 universidades públicas colombianas: 4 de Especialización en Pediatría (EP) y 4 de Maestría en Salud Pública (MSP). Los primeros estaban escribiendo un artículo científico como requisito de grado; los de MSP estaban escribiendo su trabajo de grado y recién habían cursado, en su segundo semestre, un seminario de investigación que incluía un módulo de escritura académica. Cinco estudiantes eran médicos: 4 de EP y uno de MSP; los otros 3 de MSP eran profesionales en odontología, bioingeniería y trabajo social. Las transcripciones ortográficas con anonimato de nombres propios fueron procesadas con análisis categorial, mediante el método de comparación constante en 3 niveles: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

## Resultados

Los estudiantes atribuyen sus transformaciones como escritores a la interacción con sus docentes/asesores y a sus iniciativas individuales (fig. 1).

### La interacción con los docentes/asesores

#### Prácticas de docentes/asesores

Los estudiantes valoran recibir retroalimentación e indicaciones sobre la escritura, así como leer y escribir de forma conjunta con los docentes/asesores.

«Esas preguntas que lanzan los profesores como que lo ubican a uno»; es decir, los estudiantes valoran la

Categorías selectivas	Categorías axiales	Categorías abiertas
<b>La interacción con docentes/asesores (54)</b>	Prácticas de docentes/ asesores (33)	Esas preguntas que lanzan los profesores como que lo ubican a uno (16) Como aprender a cocinar en un libro (11)
	Características de docentes/ asesores (15)	Trabajábamos en conjunto (6) Estuve ahí todo el tiempo (6)
	Experiencias en un módulo de escritura académica (6)	Amplia experiencia (6) Tuvo cierta empatía (3)
<b>Decisiones individuales (30)</b>	Búsqueda e interacción con otras personas / servicios (21)	Generar reflexiones sobre escritura académica (6) Nos hemos nutrido mucho entre nosotros (8) Ay, doctora... ¿Usted me puede ayudar? (6)
	Autoaprendizaje (6)	Y yo hasta tuve que ir a buscar a mi primo (4) Allá ha sido como más fácil (3)
		Hacerlo prácticamente sola (6)

**Figura 1** Síntesis matriz de análisis.

retroalimentación, colectiva e individual, a sus propuestas escritas por parte de pares y expertos. Sobre una docente del curso Metodología de investigación, un estudiante de MSP señaló:

...ella hizo un ejercicio muy chévere, muy pedagógico, que fue escribir en unos papeles la pregunta y que los compañeros la evaluaran... Aunque mi pregunta fue completamente tumbada, por muchas razones, vi las de otros y hacer ese ejercicio me ayudó a hacer la mía.

Para otros, la retroalimentación supuso una dificultad debido a que se hizo en el marco de un curso que compartían con estudiantes de Epidemiología:

uno espera que el que habla el mismo lenguaje que uno y piensa lo mismo que uno, pues le pueda decir: no, es mejor por aquí o por allá; pero hablamos diferentes enfoques y uno mide con la vara que uno tiene...

La misma estudiante hizo alusiones positivas a la retroalimentación ofrecida desde otra asignatura cursada solo por estudiantes de MSP, donde «eran 4 profesores con diferentes miradas diciéndole a uno: "no, mire, esto es mejor", o "cambiele esta palabra". Entonces ellos también nos ayudaron mucho». Además, se valoró la retroalimentación docente brindada tanto en espacios colectivos como individuales:

...para resaltar de lo que hicieron los profes, fue lo que hizo el profe (Nombre del profesor) de irse por cada uno. Si bien no es muy eficiente desde el punto de vista de tiempo... pienso que sin esa individualización no se logra avanzar más.

Este testimonio resalta la conveniencia de la retroalimentación individual. Otros estudiantes valoran instrucciones puntuales de sus asesores, como «"quiten

esto, que ya lo dijeron", porque uno piensa que es necesario volverlo a decir».

También se valora que los asesores modificaran sus escritos, «hacía los cambios de las palabras y todo para que quedara ya completo, o sea, como iba a quedar», o hacían «comentarios al texto». No obstante, mencionan la dificultad de interpretar el sentido de algunas marcas gráficas. Por ejemplo, «la profe, ella tacha o pone equis equis. Entonces yo decía: "¡Dios mío! ¿Y ahora aquí qué será lo que querrá que ponga?"». Otro estudiante reportó que su asesor «subrayaba en color lo que pensaba que estaba mal, pero uno no sabía qué era que estaba mal». También se encontró que la «falta de estandarización» en la manera de intervenir los documentos «hace que el ejercicio sea un poquito difícil».

Por otro lado, consideraron el aporte de la instrucción docente como aprender a cocinar en un libro. Los estudiantes refieren que explicaciones sobre cómo hacer búsqueda de literatura o lectura crítica «ayudan a entender mejor las cosas». También valoraron explicaciones sobre «las referencias bibliográficas», conocimiento que califican como «muy productivo».

Sin embargo, señalaron que en ocasiones las explicaciones resultaban insuficientes para la tarea asignada:

En abril se nos solicitó un borrador de anteproyecto, para ver, como quien dice: haga lo que sea, pero hágalo ¡cierto! Yo no lo hice, la verdad; en ese momento tenía la idea muy inmadura... era como escéptico. Yo decía: pero, ¿con estas herramientas?

Este estudiante percibía que lo trabajado en el curso no era suficiente: «no visualizamos en ese punto cómo íbamos a hacer una entrega de anteproyecto con esas herramientas, que además son nuevas». Por eso, compara la experiencia con *aprender a cocinar en un libro*: «sí se puede, pero

cuándo y cómo, era como la inquietud». Para otro estudiante, «fue más como que le dijeron a usted: vea, la receta es esta. Y ya el resultado, el proceso, el cómo se hace, es como su problemita, usted tiene que hacerlo solita».

No obstante, identifican también ventajas. Por ejemplo, refieren que cuando «ya lo esquematizaron y decían: "tiene que responder a estas preguntas" para verificar que su pregunta de investigación esté bien formulada, entonces ya con eso yo voy a la fija; si yo las respondo, entonces va a quedar bien hecho».

Los estudiantes además valoran que trabajábamos en conjunto con los asesores. Por ejemplo, para elaborar un artículo de revisión, «nos sentamos, discriminamos los artículos... mirábamos cuáles eran los trabajos más representativos». También «nos reuníamos, por decir algo, a evaluar como la redacción, por ejemplo, de la introducción. Entonces eso se iba redactando de manera conjunta con el tutor». Gracias a esta práctica «uno veía de pronto la forma en que ellos iban corrigiendo... la parte pues como de la escritura; tal vez de esa manera era la forma en que uno iba aprendiendo».

#### **Características de los docentes/ asesores**

Los participantes relacionan la presencia, experiencia y empatía de sus docentes/asesores con sus transformaciones. Una estudiante reconoció de su asesor que «aunque a veces le quedaba muy poco tiempo, porque trabaja mucho, sí, sí estuvo ahí todo el tiempo... yo sí pienso que me cambió pues, la forma de escribir...». Así mismo valoraron docentes que «durante todo el proceso... siempre estuvieron... muy dispuestos todos en colaborarnos».

También resaltan que ellos son personas con amplia experiencia; es decir, aprecian la trayectoria académica y científica de los docentes y asesores:

Ellos son personas que llevan muchísimo tiempo escribiendo, que tienen una gran cantidad de publicaciones a nivel nacional e internacional. Entonces pues, obviamente, uno aprende sobre todo esa parte, de esos aspectos de redacción, de búsqueda bibliográfica, del manejo de las bases de datos; es algo que siempre he aprendido de ellos.

Un estudiante afirma que su asesor «tenía todos los ejemplares de las revistas internacionales de nefrología, todos se los había leído, todos los tenía subrayados y sabía en qué página, de cada revista estaba cada artículo que le podía servir a la publicación». Otros mencionan que «es una investigadora muy importante»; «una persona con mucho bagaje» o «con amplia experiencia».

Además, se destaca «su carisma», que fuera «muy asequible» o que tuvo cierta empatía: «... me sentía encaminado con (Nombre del profesor)...me parece que él tuvo bastante, cómo se puede decir, cierta empatía con el hecho de que uno estaba completamente perdido...».

#### **Experiencias en un módulo de escritura académica**

Los participantes de MSP relacionaron sus transformaciones con un módulo de escritura académica: «lo que nos mostró la profe significó un antes y un después»; implicó «entender que el opositor no es el que te va a criticar... porque sí... sino que son otras miradas que están

allí». Destacaron haber recibido sugerencias sobre el tipo de documentos que les convenía leer para definir su problema de investigación, lo que «me pareció importante» porque «yo no sabía que esos se pueden incluir en los informes... en las investigaciones, que hasta un informe de la OMS se puede incluir». Transformaciones atribuibles al módulo de escritura académica influyeron en espacios externos al universitario, como el laboral:

... mi trabajo tiene que ver con planeación... y presento muchos informes técnicos, que eran muy cuadriculados, muy de descripción de data. Pero luego, con el mismo concepto de escríbete a tus opositores, es decir, cuáles personas podrían no estar de acuerdo con lo que yo revisé o inclusive cómo hago para que, dependiendo del auditorio, yo tengo un modo de escribir... Eso que antes no lo veía... La escritura tiene mucha más versatilidad de la que yo veía.

#### **Decisiones individuales**

##### **La búsqueda e interacción con otras personas/servicios**

Nos hemos nutrido mucho entre nosotros

Valoran la interacción con pares de grupos de investigación o compañeros de trabajo: «Nosotros nos hemos nutrido mucho entre nosotros, porque como ya cada uno sabe qué tema estudia el otro, entonces yo encuentro cualquier cosa y se las mando, y ellos me las mandan a mí y así». En otros casos, los pares contribuyeron a «hacer el trabajo de búsqueda, el filtro» para la escritura de un texto o a comentar versiones preliminares del mismo.

También aprecian su interacción con docentes/asesores de otros cursos o equipos de investigación. Una estudiante, ante la falta de acompañamiento de la tutora asignada, acudió a la de otro compañero: «la llamé... le dije, Ay, doctora... ¿Usted me puede ayudar? ¡lo que sea que pida! Por favor. No, claro; ¡yo te ayudo! y a la hora que sea». Gracias al apoyo que le brindó, resultó considerándola «un ángel, que me salvó la vida». Otros se acercaron al docente de otra asignatura que, «sin ningún tipo de vínculo conmigo, ni nada, me dio algunos documentos y contactos».

Otros estudiantes revelan que yo hasta tuve que ir a buscar a mi primo, resaltando su interacción con familiares y amigos como aporte a sus transformaciones:

...mi hermano... toda su vida se la ha pasado de posgrado en posgrado... Él me dice: "no china, usted está escribiendo muy complicado". Yo le dije "¿no entendiste?", "¡sí!, sí entiendo, pero me toca hacer esfuerzo para entender, me toca volver a leer". Entonces, que me diga eso, ¡qué jartera! (sic).

Además de familiar, es una persona del mundo académico quien aportó una valoración de la versión preliminar de su proyecto. También acudieron a amigos de otros campos de saber, como «mis compañeros de ingeniería, quienes obviamente no entienden nada de estas cosas locas (de salud pública)».

De acuerdo con una estudiante, «yo me la paso casi todos los días hablando de (el lugar donde hizo su investigación) a la familia mía, mis amigos, el señor de los Uber, todo el mundo». Identifica una ventaja en que sus interlocutores no

sean especialistas en su tema, porque «a veces ellos ven unas cosas muy obvias que uno no ve».

Si bien algunos refieren haber contado con personas externas al equipo de investigación para tareas como el trabajo de campo o la escritura del artículo, otros afrontaron el reto de aprender cosas nuevas:

... habíamos planteado hacerlo en SPSS (*software* de análisis estadístico), pero el doctor dijo que no, porque para este necesitaban Excel. Entonces quemamos la ignorancia de no haber contratado a alguien, un estadístico que nos ayudara o alguien que conociera bien Excel y pagarle... no hubiese aprendido, pero fue muy duro... Pasamos noches enteras en vela... haciendo esa base de datos.

La expresión «quemamos la ignorancia» permite ver que se percibe como una decisión inadecuada y se infiere que aprendió la conveniencia de contratar servicios técnicos en investigación.

Los estudiantes también acudieron a otros servicios de la universidad, como la biblioteca, y reportan que allá ha sido como más fácil:

... yo utilicé los servicios de la biblioteca... para aprender a hacer las búsquedas. Realmente no aprendí a hacer las búsquedas en la asignatura, fue una actividad absolutamente mía y pues así es que debe ser ¿no? ...

Según la estudiante, gestionó las capacitaciones que la biblioteca ofrecía y asistió a las mismas en horarios independientes de las asignaturas.

### **El autoaprendizaje**

Los estudiantes consideran haberse transformado como escritores gracias al esfuerzo individual:

... digamos que no tuve mucho acompañamiento para que me enseñaran cómo hacer las cosas. Entonces me tocó, digamos, autoaprendizaje; trasnochar más, el doble; preguntar aquí, preguntar allá, equivocarme mil veces y hacerlo prácticamente sola, digamos, el proceso de aprendizaje.

Algunos señalan que «me tocó mirar videos en YouTube de cómo usar Excel» o que enfrentaron interrogantes que «me tocó descubrir a mí misma leyendo las tesis». Afirman que «me costó trabajo, ya que fue más un ejercicio particular, mío, individual».

### **Su propia práctica con la escritura**

Se identificaron menciones sobre que escribir aumenta su capacidad de escribir: «cada vez que uno elabora un artículo... pues creo que crece esa parte ¿no? La capacidad de escritura cada vez es un poco mayor, creería yo». Plantean que «escribir uno lo mejora leyendo y escribiendo» en el ámbito académico, tanto fuera como dentro de espacios curriculares para la formación en investigación.

Al respecto, viene bien la conclusión de una estudiante al comparar sus expectativas de ingreso al posgrado frente a lo que ha encontrado:

...yo tenía como una expectativa de la maestría: iba a producir muchas cosas enmarcadas en ella. Pero resulta que aquí pues obviamente ellos necesitan es que la gente, en

últimas, se gradúe y produzca. Yo me he dado cuenta ahora... no es que usted tiene que producir; es su responsabilidad. O sea, aquí a usted nadie le va a decir: «vea, vamos a escribir este artículo. ¿usted quiere participar?» No; o sea, eso no va a suceder.

La estudiante comprende que es ella quien debe asumir la responsabilidad de propiciar los contactos y actividades necesarias para llevar a término su trabajo de grado. Esta comprensión está relacionada con emociones como «a veces me sentía muy sola; realmente la tesis la hice yo sola» porque «tenía muchas preguntas por hacer, que a veces no tenían respuestas».

## **Discusión**

Los estudiantes atribuyen sus transformaciones como escritores, en mayor medida, a su interacción con los docentes/asesores. Valoran la retroalimentación, las indicaciones e instrucciones explícitas, y leer y escribir conjuntamente con ellos. Estas valoraciones se destacan en otros estudios sobre la importancia de la retroalimentación del supervisor y la enseñanza explícita<sup>21</sup>, así como los comentarios personalizados y contar con una red de apoyo<sup>22</sup>.

Los participantes resaltaron específicamente que sus docentes/asesores les dieran instrucciones precisas sobre qué cambios realizar; les plantearan preguntas que los ayudaran a pensar, les recomendaran aspectos a tener en cuenta y les estimularan a ver desde otra perspectiva, como lo han enfatizado estudios previos sobre el papel de la retroalimentación en el proceso de enculturación académica y disciplinar<sup>23,24</sup>.

Sobre la revisión entre pares, reconocieron sus aportes para valorar el propio texto y avanzar en su desarrollo, como lo han reportado estudiantes de ciencias sociales y humanas, orientados por expertos en escritura<sup>25-27</sup>. No obstante, también se observa la percepción de que la práctica de comentar los textos entre estudiantes de campos diferentes se valora menos que cuando el estudiante-autor es leído por un experto o par de su área.

Por otro lado, se encontró que experiencias vividas por fuera del ámbito universitario son reconocidas como oportunidades de transformación, confirmando que el desarrollo de los estudiantes como escritores se sitúa a través de múltiples compromisos con la escritura, dentro y fuera de la institución educativa<sup>10,11</sup>.

Articular las prácticas docentes valoradas como positivas con las iniciativas personales dan indicaciones sobre el trabajo pedagógico que deberían ofrecer los posgrados orientados a la formación de escritores en investigación:

- Ofrecer retroalimentación oportuna, clara e individualizada sobre los cambios y expectativas en los procesos y productos elaborados por los estudiantes, teniendo en cuenta que algunas marcas gráficas o comentarios no necesariamente comunican ni orientan la acción dada la diversidad de trayectorias previas de los estudiantes.
- Reconocer el aporte, pertinente pero limitado, de las guías o instructivos que orientan la producción de los documentos, en tanto no resuelven o anticipan todas las demandas cognitivas, emocionales y disciplinares que exige la producción y aprendizaje de conocimientos.

- Fomentar tiempos y espacios fijos y adecuados para propiciar rutinas que permitan avanzar en la actividad escrita, así como espacios de enseñanza explícita para conocer y practicar algunas de las exigencias de la escritura.
- Incluir en las conversaciones de aula, las experiencias e iniciativas personales que utilizan los estudiantes para enfrentar los obstáculos, así como crear repositorios, gestionados por los mismos estudiantes, de materiales y recursos que pueden ser útiles para pares en formación.

## Responsabilidades éticas

La investigación que dio origen al artículo fue avalada por el Comité Ético de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Cauca. Los participantes firmaron el consentimiento informado.

## Financiación

Ninguna.

## Conflictos de intereses

Este artículo se deriva de la tesis doctoral de Pilar Mirely Chois Lenis, codirigida por la Dra. Elizabeth Narváez-Cardona, y que contó con financiación de una beca otorgada por Innovación Cauca y otra otorgada por Colfuturo.

## Bibliografía

- Colombo L, Iglesias A, Kiler M, Saez V. Grupos de escritura en el postgrado: experiencias de tesistas. *Redalyc*. 2022;1(32):163–72.
- Chois-Lenis PM, Guerrero H, Brambila R. Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 2020;25(2):535–56.
- Sala-Burbaré A, Peltonen J, Pyhältö K, Castelló M. Doctoral candidates' research writing perceptions: a cross-national study. *Int J Dr Stud*. 2018;13:327–45.
- Solé I., Castelló M. and Teberosky A., Chris T., Gerd B., Paula C., Lisa G. y Sinha. Academic communication strategies at postgraduate level. En Christopher Thaiss, Gerd Bräuer, Carlino y Lisa Ganobcsik- Paula Williams (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Anderson, South Carolina: Parlor Press and Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse. 2012, 365-376.
- Gülnur A, Baysan S. Perceptions of postgraduate students on academic writing skills: a metaphor analysis study. *J Lang Ling Stud*. 2018;14(2):212–39.
- Brooks-Gillies M, Garcia E, Manthey K. Making do by making space: multidisciplinary graduate writing groups as spaces alongside programmatic and institutional places. En: Brooks-Gillies M, Garcia EG, Kim SH, Manthey K, Smith TG, editores. *Graduate Writing Across the Disciplines: Identifying, Teaching, and Supporting*. The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado; 2020. p. 191–209. <https://doi.org/10.37514/ATD-B.2020.0407.2.08>.
- Kinney T., Snyder-Yuly J. and Martinez S., Cultivating graduate writing groups as communities of practice: a call to action for the writing center, *Praxis: A Writing Center J*, 16 (3), 2019, 16-24.
- Badenhorst C. Citation practices of postgraduate students writing literature reviews. *Lond Rev Educ*. 2018;16(1):121–35.
- Vargas A. La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria REDU*. 2016;14(1):1–33.
- Narváez-Cardona E. Exploración del desarrollo de la escritura de dos egresados de medios y comunicación a propósito de una prueba de escritura a gran escala en Colombia. *Espaço pedagógico*. 2015;22(1):51–78.
- Wardle E, Roozen K. Addressing the complexity of writing development: toward an ecological model of assessment. *Assess Writ*. 2012;17(2):106–19.
- Prior P, Shipka J. Chronotopic lamination: tracing the contours of literate activity. En: Bazerman C, Russell D, editores. *Perspectives on Writing*; 2003. p. 180–238.
- Bazerman C, Graham S, Applebee A, Matsuda P, Berninger V, Murphy S, et al. Taking the long view on writing development. *Res Teach Engl*. 2017;51(3):351–60.
- Shi L, Fazel I, Kowkabi N. Paraphrasing to transform knowledge in advanced graduate student writing. *Engl Specif Purp*. 2018;51:31–44.
- McCrory-Churchill S, Clay L. Academic writing in the health professions: a comparison of two writing-intensive course models within a cross disciplinary course. *Imagining SoTL*. 2021;1:25–40.
- Vogt M, Leslie Coonfare, NPD-BC CS. Graduate Nursing Students' Scholarly Writing: A Program Evaluation. *Int J Nurs & Healt Car Scie*. 2021;1(8):1–7.
- Grzyb K, Snyder W, Field K. Learning to write like a scientist: a writing-intensive course for microbiology/health science students. *J Microbiol Biol Educ*. 2018;19(1):1–19.
- Van der List L, Blumberg D, Li S, Gambill L, editores. *Demystifying the Op-Ed. A novel group writing workshop to improve upon existing pediatric advocacy training*. Acad Pediatr. 2022;22(2):346–8.
- Brownson R, Eyler A, Harris J, Moore J, Tabak R. Getting the word out: new approaches for disseminating public health science. *JPHMP*. 2018;24(2):102–11.
- Strauss C. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia; Publicado por acuerdo con Sage Publications, Inc; 2002.
- Dysthe O. Professors as mediators of academic text cultures: an interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian University. *Writ Commun*. 2002;19(4):493–544.
- Odena O, Burgess H. How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach. *Stud High Educ*. 2017;42(3):572–90.
- Kumar V, Stracke E. An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teach High Educ*. 2007;12(4):461–70.
- Ochoa L, Moreno E. Análisis de comentarios escritos de directores de tesis de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*. 2019;76:143–71.
- Guerrero R, Mostacero R. Logros y alcances de escribir el trabajo de grado en un grupo de escritura. *Educere*. 2014;18 (61):527–34.
- Colombo L. Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en posgrado. *Revista Aula Universitaria*. 2013;15:61–8.
- Colombo L. Los grupos de escritura y el aprendizaje situado en el posgrado. *Jornaleras Revista científica de estudios literarios y lingüísticos*. 2017;3(3):61–8.