

# Prácticas letradas académicas en posgrado en salud: análisis desde la justicia epistémica

Academic Literacy Practices in Graduate Health Programs:  
An Analysis from the Perspective of Epistemic Justice

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 21 de octubre de 2024

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.plap

ELIZABETH NARVÁEZ-CARDONA ✉

[narvaez.elizabeth@correounivalle.edu.co](mailto:narvaez.elizabeth@correounivalle.edu.co)

UNIVERSIDAD DEL VALLE, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4589-8331>

PILAR MIRELY CHOIS-LENIS

[pilarchois@unicauca.edu.co](mailto:pilarchois@unicauca.edu.co)

UNIVERSIDAD DEL CAUCA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8630-1618>

## Para citar este artículo | To cite this article

Narváez-Cardona, E. & Choís-Lenis, P.M. (2024). Prácticas letradas académicas en posgrado en salud: análisis desde la justicia epistémica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-28. doi: 10.11144/Javeriana.m17.plap



---

## Resumen

La democratización de la oferta académica universitaria ha permitido el ingreso de estudiantes diversos, quienes habitualmente han sido caracterizados como escritores desde el discurso del déficit, aunque desde los enfoques de la literacidad y de la justicia epistémica hay aproximaciones diferentes. Con el ánimo de aportar a la discusión, presentamos un estudio cualitativo sobre exigencias y aprendizajes en torno a prácticas letradas académicas en dos posgrados en salud. Analizamos documentos oficiales, realizamos entrevistas y una caracterización autorreportada de los perfiles de los estudiantes participantes, que procesamos con análisis de contenido y teoría fundamentada. El análisis muestra que: i) la diversidad de experiencias y trayectorias de los estudiantes siempre exigirá a los programas de posgrado mantener pedagogías culturalmente receptivas a la experiencia estudiantil; y ii) los aprendizajes asociados a prácticas letradas académicas identificadas por los estudiantes, y que pueden considerarse hegemónicas, deben ser reconocidos como parte de complejas negociaciones epistémicas, que no necesariamente deben desterrarse de la formación posgraduada.

## Palabras clave

Escritura; curso postuniversitario; literacidades académicas; formación; justicia

---

## Abstract

The democratization of university academic offerings has facilitated the enrollment of diverse students, who have often been characterized as writers from a deficit discourse. However, different approaches arise from the perspectives of literacy and epistemic justice. In an effort to contribute to the discussion, we present a qualitative study on the demands and learning experiences related to academic literacy practices in two graduate health programs. We analyzed official documents, conducted interviews, and gathered self-reported characterizations of the profiles of participating students, which we processed using content analysis and grounded theory. The analysis reveals that: i) the diversity of students' experiences and trajectories will always require graduate programs to maintain pedagogies that are culturally responsive to student experiences; and ii) the learning outcomes associated with academic literacy practices identified by students, which may be considered hegemonic, should be recognized as part of complex epistemic negotiations that do not necessarily need to be eliminated from graduate education.

## Keywords

Writing; postgraduate courses; academic literacy; training; justice

---

### Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación hace parte del proyecto titulado *Prácticas docentes sobre la escritura en espacios de formación en investigación en salud en dos universidades del suroccidente colombiano*, financiado por Proyecto Innovación Cauca, Rudecolombia, y ejecutado entre septiembre de 2017 y abril de 2020.

## Introducción

El campo de estudios de escritura en posgrado es de reciente desarrollo en el contexto hispanoamericano. Las preguntas que han orientado este campo se han modificado a lo largo del tiempo, entre otros aspectos, por las condiciones que configuran los sistemas universitarios a nivel nacional, continental y global. De hecho, para el contexto hispanoamericano, como es también reportado por autores del Norte global (cf. Lillis, 2021b), el incremento de la oferta académica universitaria y su democratización han permitido a estudiantes mucho más diversos el acceso a la educación superior (Barsky & Dávila, 2016; Schwartzman, 2020). No obstante, durante su ingreso y tránsito por la experiencia formativa han sido caracterizados como escritores, particularmente, desde el discurso del déficit (cf. Sito & Mosquera, 2021; Trigos-Carrillo, 2019; Wainerman, 2017).

A pesar de que este mismo abordaje deficitario ha permeado los estudios sobre escritura en posgrado en Hispanoamérica (cf. Pozzo *et al.*, 2021; Rodríguez Hernández & Leal Vera, 2017; Suárez & Nieto, 2022), se están haciendo aproximaciones diferentes desde enfoques de literacidad y de justicia epistémica en la educación superior.

Los enfoques de la literacidad han ayudado a comprender, entre otros aspectos, que la formación de escritores en la universidad se presenta como un fenómeno complejo que resulta de la combinación de experiencias estructuradas e inmersiones (Chois *et al.*, 2020a), y que también se ve influenciado por las disposiciones y trayectorias individuales de las personas (Roozen & Erickson, 2017). Por consiguiente, no existe un modelo capaz de prescribir el recorrido formativo que garantice un único punto de llegada ni el dominio absoluto de las prácticas letradas (Bazerman, 2019).

Adicionalmente, los estudios de escritura en posgrado han documentado exigencias que reclaman múltiples identidades letradas, como la autoría individual de una tesis, el posicionamiento autorial en revisiones de literatura, la capacidad divulgativa de ponencias, la creación de argumentos para publicar en revistas y el dominio técnico-académico-presupuestal para la búsqueda de financiación (cf. Allahverdi *et al.*, 2023; Bugos, 2020;

Douglas, 2023; Méndez-Ochaita *et al.*, 2020; Plakhotnik *et al.*, 2019). La coexistencia de estas exigencias de la escritura en posgrado demanda a los estudiantes complejas adaptaciones, iniciativas y recursos personales, emocionales e intelectuales (Bartholomae, 1985; Castelló *et al.*, 2010; Solé *et al.*, 2012).

Al no ser necesariamente conscientes de estas abrumadoras exigencias, los programas de posgrado socavan las oportunidades formativas y alimentan, sin querer, la deserción o el rezago en la titulación de egresados que, en ocasiones, no desean seguir vinculados al mundo académico-científico.

Dado lo anterior, los estudios sobre justicia epistémica en la educación superior aportan a la discusión sobre la formación de escritores. Por un lado, trabajos desde el Norte global reconocen la diversidad cultural y lingüística de las poblaciones estudiantiles (*v.g.*, candidatos internacionales culturalmente diversos, estudiantes domésticos de edad madura a tiempo parcial, con antecedentes migratorios o de refugiados), como una condición que ha ido visibilizando la existencia privilegiada de ciertas epistemologías, metodologías, voces, fuentes y competencias académicas. Al silenciar otras manifestaciones menos hegemónicas, se exacerbaban los desafíos inherentes a las exigencias usuales de la formación posgraduada, en particular para estudiantes con experiencias y trayectorias diversas (Calvo *et al.*, 2020; Fay *et al.*, 2021; Qi *et al.*, 2021).

Por otro lado, trabajos desarrollados en el Sur global, especialmente africanos, lideran iniciativas desde enfoques que denominan como de *descolonización de currículos*, ocupándose de analizar, entre otros aspectos, cómo los programas o experiencias de formación de escritores académicos pueden perpetuar epistemologías hegemónicas asociadas con el colonialismo y la injusticia epistémica (Angu *et al.*, 2020; Motala *et al.*, 2021).

En este contexto, los estudios que ponen en relación la formación universitaria, en general, y la posgraduada, en particular, con el lenguaje y la escritura, visibilizan conexiones entre la (in)justicia epistémica y la importancia de reconocer cómo se usa el lenguaje y la escritura en la investigación. En principio, porque se reconocen las dinámicas de poder propias de las comunidades académico-científicas y, específicamente, por el papel epistémico e ideológico de la escritura en la investigación (Bartholomae, 1985; Fay *et al.*, 2021). Esto, en síntesis, podría terminar asociándose con sentimientos de marginación y prácticas de exclusión de los estudiantes, especialmente de aquellos con antecedentes de segregación histórica, por género o etnia (Motala *et al.*, 2021; Sito & Kleiman, 2017).

Por todo lo anterior, las experiencias de educación posgraduada se perciben como un espacio importante de investigación para nutrir conversaciones sobre justicia epistémica (Qi *et al.*, 2021). Con el ánimo de aportar a la

discusión, en este artículo damos cuenta de los resultados de una investigación que tuvo como objetivo describir prácticas letradas académicas asociadas a las expectativas de formación de dos posgrados en salud y a los aprendizajes autorreportados por sus estudiantes.

A partir de los hallazgos, en este artículo nos proponemos argumentar que algunas prácticas letradas académicas consideradas hegemónicas deben ser reconocidas como parte de complejas negociaciones epistémicas (cf. Bartholomae, 1985; Lillis, 2021a; Sito & Kleiman, 2017), y no necesariamente deben desterrarse de la formación posgraduada.

## Referentes conceptuales

### Enfoques de la literacidad

Los estudios de literacidad se inician desde distintas latitudes a partir de los años noventa, como un movimiento intelectual de crítica política que incorpora enfoques de poscolonialidad o decolonialidad<sup>1</sup> a los estudios del lenguaje y la educación. Para el campo de estudio de la literacidad, convertirse en sujeto letrado tiene un carácter ideológico y no solo lingüístico-cognitivo, dado que llegar a ser letrado implica dominar valores, creencias y prácticas que permiten actuar con una o diversas identidades letradas en el marco de discursos particulares, y no solo controlar las convenciones de un sistema de escritura (Hernández Zamora, 2019; Lillis, 2021a, Mora *et al.*, 2018; Moreno & Sito, 2019). Por eso, estos trabajos dan cuenta de profundos procesos de transformación, tanto cultural como lingüística e identitaria (Hernández Zamora, 2019; Sito & Kleiman, 2017), y se desarrollan reconociendo las intersecciones entre identidad, epistemología y poder (Lillis, 2021b; Sito & Mosquera, 2021).

En coherencia, se considera que las prácticas sociales de escritura, los textos y sus procesos de composición son inseparables del evento comunicativo en el que se enmarcan. Así, la escritura es parte de la literacidad, en tanto esta última se concibe como el conjunto de prácticas sociales en torno a los textos escritos. Tales prácticas letradas involucran preferencias de uso

---

1 Retomamos la definición de poscolonialidad o decolonialidad presentada por Hernández Zamora (2019), en tanto movimiento intelectual desarrollado por académicos de Europa, Norteamérica y Latinoamérica que “cuestiona las políticas y discursos que niegan, desprecian o minimizan las prácticas culturales de los grupos no dominantes en la sociedad (indígenas, mujeres, clases trabajadoras, migrantes, minorías étnicas) y, a la vez, reivindican sus saberes, voces, identidades y prácticas” (p. 6).

de géneros discursivos<sup>2</sup>, formas de participación, interacción y conversación con otros, usos del tiempo, espacio y herramientas o artefactos, interacción entre la escritura y la lectura, y significados simbólicos, tanto como objetivos sociales amplios en la vida de las personas e instituciones (Ivanic, 2004).

Desde esta perspectiva se reconoce la existencia de múltiples literacidades, toda vez que cada contexto sociocultural se construye en relación con la circulación de determinados géneros discursivos y artefactos, así como con formas específicas de participación e ideologías asociadas. Por ejemplo, en las universidades, centros o institutos de investigación, oficinas de innovación y transferencia emergen prácticas letradas académicas disciplinares que son diversas y múltiples, entre otras, porque varían según los campos disciplinares y los entornos institucionales (Lea & Street, 2006), así como por la emergencia de espacios interinstitucionales o interdisciplinarios (Ochaita *et al.*, 2023).

### Posgrado en salud y prácticas letradas académicas

Los programas de posgrado en salud exigen, por un lado, relaciones entre la investigación y la publicación científica, dado que se espera que las tesis lleguen a publicarse (Caron Estrada *et al.*, 2020; García *et al.*, 2015; Hernández-Márquez *et al.*, 2020); por el otro, se considera que tienen un impacto en la calidad de la atención en salud (Hernández-Márquez *et al.*, 2020) y en el análisis de los problemas actuales y futuros del campo (Magaña-Valladares *et al.*, 2019), por lo que, adicionalmente, se espera que las tesis impacten el conocimiento profesional.

Estas exigencias se sustentan en la idea de que la investigación científica contribuye tanto a la creación de nuevos conceptos y modelos, como a la resolución de problemas específicos del campo (Magaña-Valladares *et al.*,

---

2 Los géneros discursivos son una categoría teórica para explicar la interacción humana a través del lenguaje. Son, al mismo tiempo, conocimiento sobre el funcionamiento de la interacción humana y de las características materiales de los productos derivados (*v.g.*, saber sostener conversaciones de negocios y firmar un convenio que finalmente se deriva de ellas). Los géneros discursivos estabilizan y regulan, a través del tiempo, las interacciones humanas y también estimulan el cambio (Miller, 2015). Por ejemplo, las características de los artículos científicos han sufrido modificaciones de acuerdo con los campos de conocimiento o las metodologías utilizadas (artículos científicos que reportan diseños experimentales se diferencian de los que documentan experiencias etnográficas). Por lo tanto, los géneros discursivos constituyen expectativas y convenciones mentales, materiales e interactivas para anticipar y responder dentro de ciertos límites y en el marco de comunidades específicas (Andersen *et al.*, 2014), por lo que también encarnan situaciones/formas de conocer y de razonar (Reiff & Bawarshi, 2011).

2019), que al explicitarse por medio de la publicación científica la convierten en una práctica letrada crucial para compartir los hallazgos de investigación (Caron Estrada *et al.*, 2020). Sin embargo, se afirma que las tesis deben tener enfoques más académico-científicos que profesionales (García *et al.*, 2015), lo que sugeriría que se valoran más los primeros que los segundos.

Además de estas tensiones epistemológicas entre dimensiones académico-científicas y profesionales que impactan las prácticas letradas en el posgrado (*v.g.*, tipos de tesis aceptadas o requisitos de escritura como opción de grado), hay un reconocimiento de la diversificación de la población de estudiantes (*v.g.*, menos estudiantes con formación en medicina y un mayor número de aspirantes a profesiones no afines a la salud). Esta situación preocupa a los programas académicos que reclaman estudios sobre experiencias estudiantiles desde perspectivas de la diversidad (*cf.* Magaña-Valladares *et al.*, 2019).

En el contexto anterior, se han documentado y reconocido los desafíos que enfrentan los estudiantes con las tesis y los artículos de investigación, que incluyen: problemas para encontrar qué investigar, falta de rutinas de estudio de literatura científica por exceso de actividad laboral, así como desconocimiento sobre la metodología de investigación, las convenciones de escritura y el proceso de publicación de artículos (Caron Estrada *et al.*, 2020). En general, se observa que estas caracterizaciones se realizan desde la perspectiva del déficit, para documentar que los estudiantes enfrentan más dificultades que facilitadores durante sus experiencias, lo que les genera emociones negativas, como angustia, estrés, miedo y sufrimiento (*cf.* Gómez Palomino *et al.*, 2022; Sito & Kleiman, 2017).

Si bien se observan perspectivas epistemológicas hegemónicas de la formación posgraduada en salud (*v.g.*, la tensión entre conocimiento profesional versus académico-científico, en detrimento del primero, y la mirada deficitaria de los estudiantes), también hay llamados para que las tesis incorporen perspectivas críticas que impacten la práctica profesional. Por eso, se destaca la importancia de que los programas de formación definan el tipo de pensador crítico esperado (Hernández-Márquez *et al.*, 2020).

### **Literacidades académicas y justicia epistémica en la educación superior**

Desde la noción de justicia epistémica se reconoce que la diversidad de la población estudiantil (étnica, cultural, lingüística y socioeconómica, junto con otras dimensiones) puede beneficiarse del análisis o diseño de iniciativas desde el enfoque de las literacidades académicas (Calvo *et al.*, 2020).

Para comprender dicho aporte, es importante aclarar que la formación de escritores universitarios puede estar asociada a enfoques conocidos

como: i) de habilidades académicas, ii) de socialización académica, y iii) de literacidades académicas. El primer enfoque asume las dificultades de los estudiantes como problemas individuales de orden lingüístico-cognitivo, y la escritura se entiende como un conocimiento universal, por lo que se considera que los saberes previos hegemónicos de orden académico-científico y lingüístico-textual son los únicos necesarios e importantes para enfrentar situaciones de formación académica (Angu *et al.*, 2020).

El enfoque de socialización académica, por su parte, reconoce las diferencias entre las disciplinas y busca que los estudiantes sean conscientes de las reglas y convenciones asociadas a las prácticas escritas y lingüístico-textuales de su campo de formación, sin necesidad de cuestionarlas. Finalmente, el enfoque de las literacidades académicas defiende que las prácticas letradas, incluyendo la escritura, son múltiples, controvertidas, socialmente construidas, transformadoras y emancipadoras (Angu *et al.*, 2020).

El enfoque de socialización académica, si bien reconoce la diversidad identitaria epistemológica de los campos de conocimiento, no necesariamente trabaja sobre la dimensión ontológica de los sujetos en formación, por eso no promueve el cuestionamiento de las convenciones escriturales ni el posicionamiento crítico de los escritores frente a las prácticas letradas. La socialización académica busca que los estudiantes desarrollen la capacidad de comunicarse en una comunidad discursiva académico-científica, lo que requiere conocimiento epistemológico de la comunidad disciplinar, sus convenciones y prácticas (*cf.* Calvo *et al.*, 2020).

A diferencia de la perspectiva anterior, el enfoque de las literacidades académicas se ocupa de incorporar en la formación de escritores el reconocimiento de las relaciones de poder y las identidades, tanto epistemológicas como ontológicas, que están en juego (Sito & Kleiman, 2017; Lillis, 2021a). Por consiguiente, en el marco este enfoque se espera, desde el punto de vista pedagógico, transformar y emancipar a los estudiantes al permitirles asumir una postura crítica para reconocer/se en la diversidad mientras desarrollan autorías epistemológicas y ontológicas. Además, se busca lograr que líderes/orientadores de programas académicos y de iniciativas de formación de escritores, así como otros actores asociados, sean cada vez más conscientes de fenómenos *colonizadores* que pueden llegar a hacer parte de los planes de estudio e impactar, de forma negativa, las experiencias estudiantiles (Angu *et al.*, 2020; Calvo *et al.*, 2020).

Por tanto, los trabajos desde enfoques sobre literacidades académicas y justicia epistémica abogan por fomentar distintas dimensiones en la formación de escritores, como: i) la pluralidad epistémica; ii) la formación de la resistencia ante la opresión epistémica; y iii) la negociación epistémica (*cf.* Angu *et al.*, 2020; Fay *et al.*, 2021; Qi *et al.*, 2021).



## Metodología

Realizamos un estudio cualitativo e interpretativo orientado a la generalización analítica y no estadística<sup>3</sup> (Bonilla-García & López-Suárez, 2016; Merriam, 1998; Schettini & Cortazzo, 2015). El contexto del trabajo fueron dos programas de posgrado en salud: una especialización en pediatría (EP, 6 semestres) y una maestría en salud pública (MSP, 4 semestres), ofrecidas en modalidad presencial por dos universidades estatales del suroccidente colombiano, con quienes las autoras/investigadoras tienen vínculos como docentes/tutoras. Llevamos a cabo revisión documental y entrevistas, que analizamos entre 2017 y 2019, y una caracterización autorreportada de los perfiles de los participantes entrevistados en octubre de 2023. Describimos a continuación las dos dimensiones analíticas del estudio.

### Análisis de documentos oficiales

Identificamos prácticas letradas emergentes del análisis de documentos: i) nacionales, que regulan el sistema de educación postsecundaria, la oferta de programas de posgrado y los estándares de calidad de los programas de especializaciones médicas y quirúrgicas (decretos 80, 1001 y 1665 del MEN, respectivamente); ii) institucionales, el reglamento para estudiantes de posgrado de las dos instituciones seleccionadas; y iii) de los programas académicos, la información divulgativa en los sitios web institucionales, los proyectos académicos de ambos posgrados y dos programas de asignaturas orientadas a la formación en investigación.

En el análisis de contenido a los documentos seleccionados, inicialmente, identificamos las secciones a las que posteriormente haríamos un cotejo en profundidad mediante el rastreo localizado de las siguientes palabras clave: científico(a), doctorado, escribir, escrito, escritura, especialización, especialización médico-quirúrgica, formación posgraduada, investigación, maestría, posgrado, producción científica, publicación, tesis y trabajo de grado.

Luego llevamos a cabo el análisis en profundidad de las secciones completas, si sus subtítulos incluían las palabras clave, y de los párrafos que incluían las palabras clave, cuando estas no se mencionaban en los subtítulos. Codificamos la información en categorías orientadas a la descripción de las prácticas letradas, como: propósitos de la formación en investigación,

3 Este estudio se enmarca en la tesis doctoral de la segunda autora, codirigida por la primera, que tuvo como objetivo comprender las prácticas docentes sobre la escritura en espacios curriculares orientados a la formación en investigación de dos programas de posgrado en salud en dos universidades del suroccidente colombiano.

expectativas sobre géneros discursivos que se solicitaba leer y escribir, y expectativas sobre maneras en que se solicitaba leer y escribir sobre dichos géneros (v.g., propósitos, tiempos, maneras de trabajar con otras personas, materiales, herramientas y tecnologías que usan).

### **Autorreporte de perfiles y aprendizajes**

Para la identificación de aprendizajes, llevamos a cabo un análisis cualitativo de entrevistas, desde el enfoque de la teoría fundamentada (TF) (Strauss & Corbin, 2002) de una muestra intencionada y por conveniencia. Participaron de forma voluntaria ocho estudiantes: tres hombres y cinco mujeres, cuatro de especialización en pediatría (EP) y cuatro de maestría en salud pública (MSP).

Para el caso de EP, eran médicos estudiantes de tercer año, que habían cumplido los requisitos para su titulación como especialistas, incluida la sustentación de una investigación desarrollada desde el primer año de residencia, con el apoyo de asesores. Para el caso de MSP, los estudiantes habían concluido el segundo de cuatro semestres y se convocaron con perfiles profesionales variados: una odontóloga, un médico, una bioingeniera y una trabajadora social, acabando de cursar la asignatura Metodología de Investigación 1 (MI1), que apoyaba la escritura de la propuesta de investigación.

Como se observa en la figura 1, el protocolo de entrevista estaba orientado a explorar los aprendizajes, entendidos como transformaciones en las prácticas letradas, que los estudiantes percibieron en sí mismos como escritores, asociados a espacios de formación en investigación.

Figura 1  
*Protocolo de entrevista*

¿Considera que su participación en las asesorías de tesis / el seminario Metodología de la Investigación 1 ha contribuido a transformar sus maneras de leer y escribir?

Tenga en cuenta (para cada uno de los siguientes ítems se exploraba la misma pregunta):

- Documento que ha leído o escrito.
- Maneras en que ha debido leer o escribir.
- Aspectos en los que se fija al momento de leer o escribir.
- Materiales, herramientas y tecnologías que usa cuando lee o escribe.
- Maneras de trabajar con otras personas cuando lee o escribe.

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas se registraron en audio, tuvieron una duración promedio de 41 minutos y se transcribieron de forma ortográfica. Desarrollamos el análisis con TF mediante comparación constante y descubrimiento inductivo

(Strauss & Corbin, 2002). El conteo de fragmentos relacionados con cada código nos permitió identificar la manifestación y densidad de las categorías. Elaboramos versiones sucesivas de matrices que articularon las categorías abiertas, axiales y selectivas, así como conteo de menciones correspondientes a cada una. Presentamos una síntesis de la matriz de análisis final en la tabla 1.

Tabla 1  
Síntesis de matriz de análisis

Categoría selectiva	Categorías axiales	Categorías abiertas
<b>El posgrado como un espacio para aprender sobre prácticas letradas académicas</b> (Conteo total: 132)	Maneras de escribir (53)	Me escucho mucho más (18)
		Escribir, recapitular y escribir otra vez (14)
		Ser más concreto (6)
		Escribir más técnico (6)
		Escribir todo con evidencia (5)
		Adaptarse a los requerimientos de la revista (4)
	Tipos de documentos (28)	Escribir nuevos tipos de documentos (14)
		Leer nuevos tipos de documentos (9)
		Leer textos más especializados (5)
	Maneras de leer (26)	Volverse crítico (11)
		Buscar mejor (9)
		Releer como entendiendo al autor (6)
	Herramientas para leer o escribir (22)	Antes uno leía lo que está en Google (10)
		Me encantó haber entendido que existía Mendeley (7)
		Más de Office (5)
	Trabajar con otros (3)	La manera de trabajar ahorita es más estructurada (3)

Fuente: elaboración propia.

Para la identificación de perfiles, en 2023 contactamos nuevamente a los participantes entrevistados para solicitarles completar un cuestionario con el autorreporte de las siguientes características asociadas a sus experiencias de posgrado: i) año de ingreso al programa; ii) año de graduación; iii) edad al iniciar el programa; iv) ocupación al momento de iniciar el posgrado; v) título final del trabajo de grado; vi) género; y vii) autorreporte de dimensiones de diversidad de la población estudiantil para el contexto colombiano (v.g., estudiaba y trabajaba al mismo tiempo; era la primera

persona en su núcleo familiar que cursaba un posgrado; cursó primaria o secundaria en zonas rurales; pertenece a alguna comunidad étnica históricamente vulnerada; era cabeza de hogar; tuvo experiencias relacionadas con migraciones forzosas; era padre o madre; fue excombatiente o víctima del conflicto armado; estaba en situación de discapacidad o diferencia funcional; o ninguna de las anteriores).

## Resultados

### Exigencias sobre prácticas letradas académicas desde los documentos oficiales

Mostramos en la tabla 2 la presencia (celda sombreada) o ausencia (celda en blanco) de exigencias de prácticas letradas académicas al agrupar todos los documentos oficiales analizados. La mayoría de las exigencias aluden a los géneros discursivos que se espera que los estudiantes lean y escriban a lo largo de su programa de posgrado (5 de 7 documentos) y a las maneras de hacerlo (5 de 7 documentos).

Tabla 2

Presencia (celda sombreada) y ausencia (celda en blanco) de exigencias de literacidades académicas

Expectativa	Documentos nacionales				Reglamento posgrados institución EP DRPIA	Documentos de programa EP DPEIA	Reglamento posgrados institución MSP DRPIB	Documentos de programa MSP DPWPAIB	Total de expectativas presentes
	Para especialidades médicas DPNEMQ	Para maestrías DPNOPP	Para todos los posgrados DPNSEP						
Leer o escribir determinados géneros discursivos									5
Sus productos escritos deben cumplir ciertas características									4
Leer o escribir de determinadas maneras									5
Usar determinadas herramientas para leer									2
Leer o escribir con ciertos propósitos									3
Trabajar con otros para elaborar un texto escrito									3
Entregar productos escritos en determinado tiempo									3

Fuente: elaboración propia.

Los documentos de política nacional refieren expectativas sobre prácticas letradas académicas de maestrías investigativas, cuyos trabajos de grado “deben reflejar la adquisición de competencias científicas propias de un investigador académico (D-PNOPP, 2)<sup>4</sup>”, expectativa alineada con el programa MSP, que demanda, por ejemplo, que “el estado del arte debe revelar al lector que quien lo escribe tiene dominio sobre el tema” (D-GEEP-IB, 3).

Adicionalmente, la política nacional señala que todos los estudiantes de posgrado en Colombia deben “desarrollar aptitudes para comunicarse y argumentar idóneamente en el área específica de conocimiento” (D-PNOPP, 1), lo que les exige poner en relación las prácticas letradas académicas con el campo disciplinar.

El análisis sugiere que en EP la formación en investigación está enfocada principalmente a cualificar las prácticas clínicas, mientras que en MSP se orienta a aportar soluciones profesionales a problemas del entorno y a apoyar la toma de decisiones en políticas públicas. Por consiguiente, en ambos casos, la formación en investigación contribuye principalmente a reforzar las identidades profesionales que pasan por las relaciones con las prácticas letradas académicas y la investigación. En el documento de EP se afirma:

Los residentes deben beneficiarse de su práctica diaria y usufructuar de ella con el apreciable fin de mejorar en forma permanente e integral para optimizar las prácticas de la atención médica. La investigación, la autoevaluación y la heteroevaluación les ayudarán en este propósito. (D-PE-IA, 14)

Para el programa de MSP, los documentos oficiales enfatizan que los graduados no solo deben desempeñarse como investigadores, sino que también deben tomar decisiones de salud pública basadas en hallazgos científicos:

La formación en investigación en el campo de la salud pública es fundamental para los estudiantes de las Maestrías en Salud Pública [...], quienes se espera que contribuyan activamente en la gestión del conocimiento y en la toma de decisiones basadas en evidencia. (D-PAI1-IB, 1)

Por otra parte, se observó que en ambos programas participan docentes que orientan espacios de formación en lectura y escritura académica. En MSP, una profesora imparte un curso de 17,5 horas que, según el programa de la asignatura, tiene como objetivo “experimentar y analizar la lectura y escritura disciplinares para apoyar la elaboración de propuestas de tesis”

4 El código de cada documento indica: La letra inicial D, de documento, la sigla de su nombre/título; las dos letras finales revelan la institución IA ó IB, que oferta EP o MSP; al final se indica el número de página. Los documentos nacionales solo especifican la sigla de su nombre/título.

(D-PAI1-IB, 3). En EP, una docente orienta, en 4 horas, la escritura de artículos científicos en salud.

Los documentos de EP revelan la expectativa de que los residentes lean lo que denominan literatura biomédica, explicitando como ejemplo ensayos clínicos controlados, en coherencia con la perspectiva nacional para especialidades médicas, según la cual “la formación investigativa del especialista debe asegurar [...] el desarrollo de competencias para la lectura crítica de literatura científica” (D-PNEMQ, 3). Específicamente, en los documentos de MSP se declara la intención de que sus estudiantes reconozcan que hay algunos “tipos de publicaciones científicas” (D-PAI1-IB, 4) que contribuyen al campo de conocimiento, así como de que lean “artículos científicos” y “revisiones de literatura” (D-PAI1-IB, 4).

En cuanto a las prácticas letradas académicas asociadas con la investigación que se requieren a lo largo del plan de estudios, la tabla 3 presenta una comparación de las expectativas temporales durante la formación para ambos programas. En EP los estudiantes deben presentar una propuesta de investigación a mitad del primer semestre, mientras que en MSP se debe presentar la propuesta al final del segundo semestre. Ambos programas esperan que los estudiantes completen el informe final de investigación en el último semestre. En EP, además, deben someter dos artículos a publicación, y en ambos programas se espera que los estudiantes realicen una defensa pública. En los últimos dos semestres en EP se hace la revisión y se gestiona la publicación del segundo artículo, mientras que en MSP los estudiantes pueden solicitar tiempo adicional para completar la tesis.

Tabla 3  
*Prácticas letradas académicas asociadas a la investigación*

Semestre	Especialización en Pediatría	Maestría en Salud Pública
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación de propuesta de investigación al departamento</li> <li>Obtención de aval de sujetos de investigación</li> </ul>	
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pilotaje de instrumento de investigación</li> <li>Inicio de trabajo de campo</li> <li>Presentación de informe de avance a asesores</li> <li>Artículo de revisión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación de propuesta de investigación</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo de campo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obtención de aval de sujetos de investigación</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de los datos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo de campo</li> <li>Análisis de los datos</li> <li>Informe final</li> <li>Defensa de tesis</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de los datos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tiempo extra para finalización de tesis</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informe final</li> <li>Artículo de investigación</li> <li>Gestión de publicación de artículos sometidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tiempo extra para finalización de tesis</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en EP se espera que los estudiantes lean de manera “crítica”, “interpretativa”, “valorativa” y hagan búsqueda “metódica” y “sistemática” de literatura científica (D-PAI-IA, 3); en tanto, en MSP se espera que se realice una búsqueda “eficiente” (D-PAI-IB, 2). Además, se pide a los estudiantes leer de manera “exploratoria” y “en profundidad” (D-PAI-IB, 4), así como de forma planificada, por lo que se solicita elaborar una agenda de lectura (D-PAI-IB, 4).

En síntesis, el análisis documental revela que ambos programas de posgrado esperan prácticas letradas hegemónicas alineadas con las políticas institucionales y nacionales, explicitando productos y tiempos de entrega, al tiempo que ofrecen espacios académicos y recursos humanos interdisciplinarios para lograrlo.

### Perfiles y aprendizajes de los estudiantes sobre prácticas letradas académicas en posgrado en salud

El análisis del cuestionario de autorreporte de perfiles, resumido en la tabla 4, muestra que a los cuatro estudiantes de MSP les tomó entre 4-5 años terminar sus programas mientras que a los de EP les tomó los 3 años estipulados.

Tabla 4  
Perfil de los estudiantes

Programa	Nomenclatura	Género	Edad	Profesión	Duración estudios en años	Primero de su familia en cursar un posgrado	Padre o madre	Cabeza de hogar	Trabajo mientras estudio	Ocupación al momento del reporte
EP	EP-E1	Hombre	31	Medicina	3		X	X		Docente pediatra
	EP-E2	Mujer	36	Medicina	3	X			X	Pediatra
	EP-E3	Hombre	28	Medicina	3				X	<i>Fellow</i>
	EP-E4	Mujer	35	Medicina	3	X	X			Pediatra
MSP	MSP-E1	Mujer	44	Odontología	4	X	X		X	Docencia odontóloga
	MSP-E2	Hombre	34	Medicina		X	X		X	Asesor médico
	MSP-E3	Mujer	26	Bioingeniería	4	X			X	Docente
	MSP-E4	Mujer	31	Trabajo social	6	X			X	Coordinadora de bienestar universitario docente

Fuente: elaboración propia.

Los títulos finales de los trabajos de investigación indican que la tendencia en EP fue desarrollar estudios de corte experimental o cuantitativo, como el titulado *Validación de herramienta para determinar conocimientos*

*maternos sobre alimentación complementaria*. En MSP, al contrario, los trabajos parecen ser estudios mixtos o, inclusive, de corte cualitativo, como el denominado *Barreras y facilitadores para la oferta de alimentos saludables en las tiendas escolares de colegios de Cali, 2010-2019*. Solamente un egresado de MSP reportó haber realizado una revisión de literatura denominada *Análisis de atributos estructurales y de práctica clínica para la atención primaria en salud renovada en Iberoamérica: una revisión sistemática*.

Los estudiantes de EP eran todos médicos al iniciar sus programas, como lo exige el programa, mientras que los de MSP reportaron ocupaciones diversas, y no necesariamente asociadas a la salud (v.g., gestión de riesgo, auxiliar de investigación, trabajo social y docencia). La edad promedio de los participantes al ingresar al programa fue de 33 años; las mayores fueron dos mujeres, una de MSP que reportó 42 años y otra de EP que reportó 36.

Adicionalmente, 6 de los 8 participantes reportaron estudiar y trabajar durante sus estudios; 6 participantes eran los primeros de su grupo familiar en cursar un posgrado; 4 eran padres/madres; y 1 era cabeza de hogar.

Al momento del reporte, 3 de los 8 participantes se dedican a la docencia, 1 a la investigación, 4 a la clínica (2 de ellos son además docentes), y 2 se ocupan en actividades distintas a la clínica o a la investigación (asesoría médica y coordinación de un programa social institucional).

La tabla 5 exhibe la presencia de aprendizajes sobre prácticas letradas académicas reportados por cada uno de los participantes entrevistados y los ilustra con fragmentos de entrevistas.

Se observa que la gran mayoría (7) refirieron escribir de manera más reflexiva y autorregulada: “Me escucho mucho más” (MSP-E1, 47)<sup>5</sup>. Además, 6 estudiantes dieron cuenta de aprendizajes respecto a hacer una mejor búsqueda bibliográfica, leer de manera crítica y usar herramientas nuevas para la búsqueda de información y para la gestión de fuentes bibliográficas. También se observa que, de 16 tipos de aprendizajes percibidos, 3 estudiantes, 2 de EP y 1 de MSP, reportaron 11 de esos aprendizajes, mientras que el estudiante que menos aprendizajes percibió en cada programa fue E1 de EP, con 3 de 16, y E4 de MSP, con 5 de 16. Justamente, E1 de EP reportó haber participado desde su formación de pregrado en el grupo de investigación, en el marco del cual elaboró su trabajo de grado durante la especialización médica.

5 En adelante, presentamos algunos fragmentos de las entrevistas con la nomenclatura que indica: Programa, #estudiante, #línea de la transcripción ortográfica.



Tabla 5

Contraste entre los aprendizajes reportados por los participantes

Dimensión	Tipos de aprendizajes	EP				MSP				Ejemplos de fragmentos de entrevistas
		E1	E2	E3	E4	E1	E2	E3	E4	
Maneras de escribir	Escribir, recapitular y escribir otra vez		X	X			X	X		Yo venía de una parte donde el escrito que uno hace es el final, entonces nunca concebía [...] nunca pasó la idea de hagamos "ensayis" a ver cómo va. (MSP-E2, 6)
	Escribir con evidencia		X			X				Uno ya no se atreve a escribir cosas que uno piensa que son así, o que tradicionalmente te han enseñado. Entonces uno ya aprende que todo lo que se va a escribir tiene que ser con evidencia. (EP-E2, 99)
	Ser más concreto		X	X	X					¿Qué es lo difícil? Poder, en pocas palabras, concretar un tema específico, ¿cierto? O sea, lo que uno busca en un artículo es, en pocas palabras, dos o tres páginas, poder plasmar toda la importancia de él. (EP-E2, 47)
	Adaptarse a la revista		X	X						Uno se adapta y escribe [...] simplemente tú escribes el artículo de acuerdo a los requerimientos de cada revista a la cual tú piensas enviar. (EP-E2, 73-75)
	Me escucho mucho más		X	X	X	X	X	X	X	Uno mira cómo es que va escribiendo y cómo va organizando [...] lo veo totalmente, mucho más estructurado, mucho más organizado a como escribía antes. (EP-E4, 72)
	Escribir más técnico				X	X		X		Ahora [...] todas las lecturas son técnicas, todas las críticas son técnicas, es decir, leer y escribir es técnico. (MSP-E1, 38)
Tipos de documentos	Leer textos más especializados	X				X		X		La lectura igual en el campo de la salud, pero está obviamente ya mucho más enfocada en pediatría. (EP-E1, 7)
	Leer nuevos tipos de documentos		X	X	X	X		X		Yo no tenía claro qué era un artículo, qué era un reporte, qué era un metaanálisis [...] ¡eso fue nuevo para mí!, ¡pero eso fue magnífico!, porque nada, le toca a uno meterse en el asunto, en el rol del académico. (MSP-E1, 43)
	Escribir nuevos tipos de documentos		X	X	X	X	X			El nivel de complejidad al cual estamos enfrentándonos ahora es mucho más riguroso ¿sí? [...] yo publiqué tres artículos antes, pero fueron, digamos, artículos de revisión también y sobre todo el reporte de casos clínicos, que para uno eso es más fácil. (EP-E2, 121-125)

Continúa

<b>Maneras de leer</b>	Buscar mejor	X	X	X		X		X	X	Al principio empezamos a buscar y encontrábamos poca información. Después, con otras orientaciones, fuimos mejorando la búsqueda y encontramos más. (EP-E3, 2)
	Volverse crítico		X	X	X	X	X	X	X	Uno ya tiene más bases para decir: "Este artículo o esta publicación es importante o no es importante, sí está bien hecha o no está bien hecha" [...] antes uno leía y todo lo creía que es applicable, ¿sí? Entonces eso ha mejorado. (EP-E3, 58)
	Releer como entendiendo al autor				X		X	X	X	Uno ya puede leer algo y decir: "Bueno, esto tal vez [...] me puede servir porque hicieron algo similar y tiene puntos de partida generales, iguales a los míos". (MSP-E3, 97)
<b>Herramientas para leer o escribir</b>	Antes uno leía lo que está en Google	X	X			X	X	X	X	Nos dieron herramientas para hacer la búsqueda más efectiva, para plantear una pregunta de investigación como más concisamente. (MSP-E2, 77)
	Más de Office				X	X	X		X	Pie de página, ¡no!, ahora los uso, los entiendo, los manejo, los puedo poner, borrar, quitar, modificar, me parece, ¡no!, ¡excelente eso! Eso me ha gustado mucho. Mira esas cosas como tan sencillitas, tan de pronto superfluas, tú dirás, ¿no?, para mí ha sido el conocimiento, ¡la alquimia de la escritura!, ahí ya la encontré. (MSP-E1, 59-61)
	Haber entendido Mendeley			X	X	X	X	X	X	Mendeley lo comencé a usar por obligación acá y ahora lo veo, ¡uy, bacanísimo! Ahora no trabajo sin él realmente [...] esa es una buena herramienta; yo la había escuchado, pero nunca me había metido como a ver, ve, ¿y eso será que es útil? Y sí, bastante. (MSP-E2, 82)
<b>Trabajar con otros</b>	Trabajar de manera más estructurada		X	X	X					La manera de trabajar ahorita es más estructurada, uno ya tiene más herramientas; ya no es el pensamiento libre, sino el pensamiento dirigido. Y digamos que lo más difícil es el consenso, ¿no? Porque somos cuatro personas, con diferentes grados de conciencia y de conocimiento, para escribir un artículo. Entonces hacer consenso con esos diferentes grados de experiencia es difícil. (EP-E2, 105)
<b>Totales</b>		<b>3</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	

Fuente: elaboración propia.

El análisis muestra que los participantes manifestaron entablar relaciones distintas con la literatura científica. Expresaron haberse convertido en “buenos críticos ante la literatura encontrada” (EP-E2, 29); por ejemplo, refirieron “saber cuándo un artículo es bueno o es malo de acuerdo al grado de evidencia” (EP-E2, 63). Este aprendizaje está asociado a expectativas identificadas en los documentos oficiales especialmente presentes en EP en relación con el análisis crítico de la literatura biomédica, mientras que en MSP se hacía referencia a formar lectores con capacidad de planear y controlar sus búsquedas y selección de bibliografía antes de realizar estudios profundos de la misma.

Esto les permitió seleccionar el material bibliográfico más pertinente para sus tesis, dado que se sintieron con más autoridad para determinar si “esta publicación es importante o no, si está bien hecha o no” (EP-E3, 58), discernimiento que reconocieron como un aporte del posgrado. Volverse críticos les permitió hacerse preguntas como: “¿Por qué el autor dice lo que dice?, y ¿cómo lo dice?, ¿por qué usa esta referencia aquí y no acá?; es como tratar de meterme en la cabeza del autor” (MSP-E2, 70). Esta práctica letrada les permitió establecer nuevas relaciones con la lectura de un texto, “criticarlo, leer más despacio el argumento, identificar si los resultados dicen una cosa y la metodología es otra, es decir, ahora no me como el cuento<sup>6</sup>” (MSP-E2, 71).

A pesar de acceder a esas nuevas oportunidades, destacamos que los participantes también percibieron formas rígidas de las prácticas letradas que asumieron como obligatorias:

[...] esto es así, esto no se puede hacer de otra manera, ¿sí? Primero está el uno, luego está el dos, luego está el tres; usted no puede llegar y revolver [...] No sé si ese rigor [...] en el que estamos inmersos, sea bueno, sea malo, no lo sé. Es diferente de otro tipo de lecturas en el que uno puede ser más laxo, más tranquilo [...] A veces [...] yo quisiera como ir en contracorriente, pero [...] no encuentro eco, porque al ir en contracorriente en este medio académico, pues sale del medio académico. Simple. No se puede no ser académico en un medio académico. (MSP-E1, 38-40)

Estas prácticas letradas percibidas como rígidas por la estudiante de mayor edad en MSP podrían estar asociadas a exigencias que identificamos en la política nacional relacionadas con reflejar competencias científicas propias de un investigador académico (v.g., rigor, dominio del tema, comunicación y argumentación alineada con el campo de conocimiento).

6 Expresión coloquial colombiana que alude a desconfiar.

No obstante, se resalta que, aunque enfrentaron experiencias de alienación identitaria académico-hegemónica, los participantes reconocieron sus aprendizajes como ganancias. Por un lado, el posgrado permitió, a algunos, “valorar otros tipos de textos que para mí antes no eran importantes” (MSP-E3, 79) o que “no sabía dónde vincularlos y en qué momento o cómo” (MSP-E3, 43) o aprender a identificar géneros discursivos:

[...] yo no tenía claro qué era un artículo, qué era un reporte, qué era un meta-análisis [...] eso fue nuevo para mí!, ¡pero eso fue magnífico! [...] le toca a uno meterse en el asunto, en el rol del académico y [...] aprende uno a identificar [...] eso ha sido absolutamente nuevo. (MSP-E1, 43)

Efectivamente, aprender a reconocer y a utilizar diversos géneros discursivos durante el desarrollo de los trabajos de grado fue una de las exigencias identificadas en los documentos oficiales de MSP.

Por el otro, los participantes de EP revelaron que su formación en investigación les exigió aprender a desempeñar gestiones de tipo editorial con una perspectiva estratégica, como “identificar cuáles revistas [...] quisieran publicar cosas como las que nosotros hicimos, para no desgastarse de pronto mandando a una revista que uno sabe que no le interesa este tipo de artículos” (EP-E2, 111), aprendizaje asociado a la experiencia auténtica de lograr una publicación científica. Esto es coherente con lo que identificamos en el análisis de documentos oficiales. Aunque ambos programas buscan que la formación en investigación esté orientada a cualificar la toma de decisiones profesionales, en EP sobre las prácticas clínicas y en MSP sobre toma de decisiones en salud pública, solamente el programa de EP exige como requisito una publicación científica (tabla 3).

## Discusión y conclusiones

Este trabajo aporta al llamado de realizar estudios que visibilicen voces y temas en el análisis de las literacidades académicas en posgrado (Qi *et al.*, 2021). Especialmente, contribuye en la línea de trabajos que documentan experiencias estudiantiles (Calvo *et al.*, 2020), reconociendo la diversidad de perfiles (Magaña-Valladares *et al.*, 2019), sin describirlos desde discursos deficitarios (*cf.* Caron Estrada *et al.*, 2020). Por el contrario, el énfasis del análisis se ubica desde las perspectivas de los aprendizajes, entendidos como transformaciones de las prácticas letradas que no solo incluyen una dimensión cognitivo-lingüística (Hernández Zamora, 2019), sino que involucran usos de géneros discursivos, formas de interacción, herramientas para leer y escribir, así como valores sociales y emocionales vinculados (Ivanic, 2004).

El análisis documental sobre las exigencias de formación en posgrado en salud, para el caso colombiano, confirma la presencia de prácticas letradas académicas hegemónicas, es decir, que privilegian formas de investigar y escribir *occidentales*, sin cuestionar las convenciones de la escritura ni de las prácticas (cf. Lillis, 2017). Como ejemplos están: i) el caso de los objetivos formativos de los cursos de lectura y escritura existentes en ambos programas (en MSP un curso sobre lectura y escritura disciplinares y en EP un curso sobre escritura de artículos científicos); ii) el sometimiento de dos publicaciones científicas como requisito de grado en EP, en tanto práctica letrada privilegiada en la construcción de conocimiento académico-investigativo y profesional (cf. Caron Estrada *et al.*, 2020; García *et al.*, 2015; Hernández-Márquez *et al.*, 2020); y iii) la tendencia a realizar trabajos de grado con enfoques experimentales o cuantitativos, especialmente en EP.

Una tensión develada por el análisis documental es que la EP, que declara la intención central de que sus estudiantes aprendan a usar la literatura científica para sustentar su práctica clínica, exige publicar dos artículos durante la formación posgraduada; entre tanto, la MSP no demanda publicar, aunque contempla la investigación como rol de egreso.

Por otro lado, a pesar de fomentarse prácticas letradas hegemónicas, los participantes manifestaron transformarse en lectores críticos. En efecto, los estudios de posgrado en salud reclaman definir qué se entiende por pensamiento crítico en los perfiles de formación (cf. Hernández-Márquez *et al.*, 2020) y este llamado, como muestran los datos, podría articularse con el enfoque de las literacidades académicas al velar, entre otros aspectos, por la formación de lectores críticos ante la literatura científica.

En cuanto a la percepción de rigidez de las prácticas letradas académicas, este trabajo sugiere el desarrollo de nuevos estudios e iniciativas pedagógicas para fomentar discusiones sobre descolonización curricular (cf. Motala *et al.*, 2021) que añadan perspectivas críticas a los trabajos sobre formación de escritores académicos documentados en Hispanoamérica (cf. Chois *et al.*, 2020b) que, al parecer, están más centrados en enfoques de socialización académica (cf. Lillis, 2021a).

En consecuencia, una de las tensiones que emergen del análisis de los datos gira en torno al debate acerca de si es viable/deseable eliminar los intensos procesos de cambio, pérdida o alienación cultural, lingüística e identitaria durante los aprendizajes de prácticas letradas académicas. Los aprendizajes asociados a prácticas hegemónicas que autorreportan los estudiantes (*v.g.*, escribir con evidencia, adaptarse a una revista, leer textos más especializados) no parecen ser negativos en sí mismos. De hecho, se ha documentado que este tipo de aprendizajes no solo genera opresión/sumisión/alienación, sino que incentiva capacidades estratégicas y de agencia en la

toma de decisiones (cf. Bartholomae, 1985; Calvo *et al.*, 2020; Motala *et al.*, 2021; Sito & Kleiman, 2017), como se destaca, por ejemplo, en el caso de la gestión editorial para lograr la publicación de un artículo en EP.

Aun así, los análisis confirman que las experiencias de alienación identitaria académico-hegemónica pueden generar emociones negativas (Gómez Palomino *et al.*, 2022) y poner en mayor riesgo a estudiantes con antecedentes de segregación histórica (Motala *et al.*, 2021) (v.g., una mujer egresada de MSP, mayor de 42 años al iniciar el programa, a quien le tomó cinco años finalizarlo).

En vista de ello, los perfiles y aprendizajes que autorreportaron los participantes en este estudio también pueden indicar que las diversas experiencias y trayectorias de los estudiantes, no solo de género, étnicas o socioeconómicas, sino de otras dimensiones de la diversidad (v.g., ser padre o madre, ingresar con mayor o menor experiencia en investigación o publicación), son condiciones importantes a tener en cuenta.

Nuevos estudios comparados y transnacionales podrían desarrollarse subsecuentemente, dado que este trabajo se centra en una muestra pequeña y por conveniencia para el caso de dos programas colombianos de posgrado en salud. Dichas investigaciones podrían contrastar experiencias estudiantiles en otros campos de conocimiento y sistemas universitarios, integrando las características de estudiantes diversos, como las utilizadas en este estudio, sobre las cuales no se han profundizado relaciones interpretativas (v.g., género, edad y trayectoria académica). También, son deseables nuevas investigaciones con diseños analíticos centrados en comparación de trayectorias de estudios de casos.

A pesar de las limitaciones del presente estudio, el trabajo confirma que las formaciones previas son factores importantes para considerar en los programas de posgrado (cf. Magaña-Valladares *et al.*, 2019). En efecto, los análisis presentados podrían sugerir que los estudiantes que ingresan en programas interdisciplinarios con perfiles profesionales diversos, en este caso los de MSP, parecen necesitar más tiempo para la graduación (cinco años para un programa de dos), que aquellos que vienen de campos que ingresan a programas en el mismo dominio profesional, es decir, el caso de médicos que cursaron la EP (tres años en un programa diseñado para dicha duración). Este asunto nutre posibles discusiones sobre la pertinencia de realizar ajustes curriculares que diversifiquen rutas de graduación en los programas académicos abordados como contexto de estudio.

Por todo lo anterior, las prácticas letradas académicas hegemónicas en posgrado deben ser reconocidas como parte de complejos fenómenos de negociación epistémica (cf. Bartholomae, 1985; Lillis, 2021a; Qi *et al.*, 2021), que pueden incluirse durante la diversificación de las oportunidades de

formación para reconocer las trayectorias diversas de los estudiantes. Deberían ofrecerse entonces distintas rutas de grado y no necesariamente imponer las mismas condiciones a todos los estudiantes, como sucedió en el caso de uno de los participantes de MSP, cuyo trabajo de grado fue una revisión sistemática de literatura.

Este estudio además sugiere que corresponde a los especialistas en la formación de escritores en posgrado trabajar con los estudiantes y demás actores para discutir y tomar decisiones al definir los énfasis que se desean dar a las iniciativas pedagógicas, que varían entre la pluralidad epistémica (cf. Angu *et al.*, 2020), la formación de la resistencia ante la opresión epistémica (cf. Fay *et al.*, 2021) y la negociación epistémica (cf. Qi *et al.*, 2021).

Por consiguiente, los nuevos llamados invitan a diseñar iniciativas que incluyan la negociación y pluralidad epistémica desde pedagogías culturalmente receptivas a la experiencia estudiantil (Angu *et al.*, 2020; Calvo *et al.*, 2020; Qi *et al.*, 2021), desde las cuales no necesariamente se propone desterrar las prácticas letradas académicas hegemónicas de la formación posgraduada, sino que se reconozca que los intensos tránsitos identitarios epistemológicos y ontológicos de los estudiantes requieren de cuidado pedagógico deliberado (Lillis, 2021; Motala *et al.*, 2021).

Esperamos que este tipo de iniciativas, entre otros aspectos, aboguen por: i) diseñar evaluaciones e hitos de la formación/graduación que reconozcan el estatus epistémico de distintos sistemas de conocimiento (Angu *et al.*, 2020), así como enfoques alternativos en su generación y diseminación (Fay *et al.*, 2021); ii) diversificar accesos y rutas, desde la planificación institucional, a espacios de formación obligatorios, voluntarios, instruccionales o autogestionados, de acuerdo con la definición de perfiles de las trayectorias y preferencias de los estudiantes (Calvo *et al.*, 2020); iii) construir protocolos y espacios de supervisión posgraduada que tengan en cuenta las aspiraciones epistémicas de los actores involucrados, dando voz tanto a los estudiantes como a los supervisores (Fay *et al.*, 2021); iv) fomentar interacciones, durante las asesorías o el *feedback*, para negociar el estatus y modular la autoridad epistémica entre los participantes, de modo que se amplíe el marco de participación y se promueva la solidaridad epistémica, en especial con quienes están en subordinación académica, por medio de, por ejemplo, el cuidado en la elección de palabras y expresiones para equilibrar la interacción y reducir el conflicto, usando el humor para suavizar el desacuerdo y construir relaciones positivas (Kerfoot & Bello-Nonjengele, 2023).

Finalmente, es importante enfatizar que, para el caso hispanoamericano, los especialistas en la formación de escritores en posgrado tenemos la oportunidad de transitar desde enfoques de socialización académica hacia las literacidades académicas. Este último abordaje, si bien no necesariamente busca

erradicar prácticas letradas hegemónicas, lucha por ampliar los estudios e iniciativas que promuevan la vigilancia y la justicia epistémica ante sesgos de género, raciales, culturales, y otros tipos de discriminación en la evaluación y reconocimiento de saberes (Bacevic, 2023), así como frente a la marginación, el menosprecio, la exclusión o la desigualdad en el acceso y la credibilidad de diferentes perspectivas y saberes (Boni & Velasco, 2020), y la exaltación de percepciones de autoridad para privilegiar maneras de hablar, escribir o contribuir en contextos académicos (Bacevic, 2023).

### Sobre los autores

**Elizabeth Narváez-Cardona** es docente de la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, Colombia. Su trabajo se ha centrado en la formación docente, el desarrollo profesional de académicos, la enseñanza y el aprendizaje, y el diseño curricular para diferentes disciplinas y profesiones, con énfasis en la comunicación profesional y científica.

**Pilar Mirely Chois-Lenis** es fonoaudióloga. Especialista en la enseñanza de la lectura y escritura. Magíster en lingüística y español. Doctora en ciencias de la educación. Docente titular del Departamento de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca, Colombia. Investiga la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y la formación en investigación.

### Referencias

- Allahverdi, M., Mohammadi, E., & Mohammadi Achachelooei, E. (2023). Writing process conceptions: A comparative study on disciplinary-socialized and disciplinary-naïve graduate students in two academic disciplines. *International Journal of Language Studies*, 17(1), 117-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7513375>
- Andersen, J., Bazerman, C., & Schneider, J. (2014). Beyond single genres: Pattern mapping in global communication. En E. M. Jakobs & D. Perrin (Eds.), *Handbook of writing and text production* (Vol. 10, pp. 305-322). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110220674.305>
- Angu, P., Boakye, N., & Eybers, O. O. (2020). Rethinking the teaching of academic literacy in the context of calls for curriculum decolonization in South Africa. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 27(1), 1-16. <https://doi.org/10.18848/2327-7963/cgp/v27i01/1-16>
- Barsky, O., y Dávila, M. (2016). El desarrollo de las carreras de posgrado en la Argentina: Características generales, problemas recurrentes y desafíos. *Revista de Educación Superior del Sur Global*, 2, 64-86. <http://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/23>
- Bartholomae, D. (1985). Inventing the university. En M. Rose (Ed.), *When a writer can't write: Studies in writer's block and other composing-process problems* (pp. 134-165). Guilford. [https://doi.org/10.1007/978-1-4039-8439-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4039-8439-5_4)



- Bazerman, C. (2019). Scientific writing as a social act: A review of the literature of the sociology of science. En P. V. Anderson, J. R. Brockman & C. R. Miller (Eds.), *New essays in technical and scientific communication: Research, theory, practice* (pp. 156-184). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315224060>
- Bacevic, J. (2023). Epistemic injustice and epistemic positioning: towards an intersectional political economy. *Current Sociology*, 71(6), 1122-1140. <https://doi.org/10.1177/00113921211057609>
- Boni, A., & Velasco, D. (2020). Epistemic capabilities and epistemic injustice: What is the role of higher education in fostering epistemic contributions of marginalized knowledge producers? *Global Justice: Theory Practice Rhetoric*, 12(01), 1-26. <https://doi.org/10.21248/gjn.12.01.228>
- Bonilla-García, M. Á., y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Brandt, D. (2019). The problem of writing in mass education. *Utbildning y Demokrati-tidskrift för Didaktik och Utbildningspolitik*, 28(2), 37-53. <https://doi.org/10.48059/uod.v28i2.1120>
- Bugos, J. A. (2020). Fund-a-mental Grant Writing: Opportunities for Teachers and Researchers. *Music Educators Journal*, 106(3), 60-67. <https://doi.org/10.1177/0027432119895565>
- Caron Estrada, R., Mattos Navarro, P., y Barboza Meca, J. J. (2020). Dificultades para la elaboración de artículos de investigación científica en estudiantes de posgrado en salud. *Educación Médica Superior*, 34(3). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412020000300002&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412020000300002&script=sci_arttext)
- Calvo, S., Celini, L., Morales, A., Martínez, J. M. G., & Núñez-Cacho Utrilla, P. (2020). Academic literacy and student diversity: Evaluating a curriculum-integrated inclusive practice intervention in the United Kingdom. *Sustainability*, 12(3), 1155. <https://doi.org/10.3390/su12031155>
- Castelló, M., González, D., e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 68, 521-537. <https://www.jstor.org/stable/23766358>
- Chois, P., Guerrero Jiménez, H. I., y Brambila Limón, R. (2020a). Una mirada analítica a la enseñanza de la escritura en posgrado: Revisión de prácticas documentadas en Latinoamérica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 535-556. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255066610014>
- Chois, P., Hernández, K. A. A., Arias, A. A., y Becerra, J. M. (2020b). Apoyar la escritura del proyecto de tesis en salud. *magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 39-58. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.aept>
- Douglas, A. S. (2023). Engaging doctoral students in networking opportunities: a relational approach to doctoral study. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 322-338. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1808611>
- Fay, R., Andrews, J., Huang, Z. M., & White, R. (2021). Bringing the critical into doctoral supervision: What can we learn from debates about epistemic justice and the languaging of research? *Journal of Praxis in Higher Education*, 3(2), 104-127. <https://doi.org/10.47989/kpdc109>

- García, A. R. G., Bermúdez, P. R. S., & Rodríguez, P. R. D. (2015). Caracterización de las investigaciones de tesis de postgrado en salud laboral de la Universidad Internacional SEK–Ecuador. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(6), 131-140. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/440>
- Gómez Palomino, L. S., Peña Jaramillo, P. A., & Arenas-Hernández, K. A. (2022). Escritura do anteprojeto em pós-graduação: Experiência de estudantes do mestrado em saúde. *Folios*, (55), 137-152. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12477>
- Hernández-Márquez, C., Ojeda-Chacón, T., Torres-Paz, P. I., & Arizmendi-Jaime, E. (2020). Caracterización de las investigaciones de tesis de posgrado en enfermería. *Enfermería Universitaria*, 17(3), 328-339. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.3.758>
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. [http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-34322019000200363](http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322019000200363)
- Ivanic, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Kerfoot, C., & Bello-Nonjengele, B. O. (2023). Towards epistemic justice: Constructing knowers in multilingual classrooms. *Applied Linguistics*, 44(3), 462-484. <https://doi.org/10.1093/applin/amac049>
- Lea, M. & Street, B. (2006). The 'academic literacies' model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: Hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 68-83. <https://doi.org/10.11144/javeriana.syp36-71.rree>
- Lillis, T. (2021a). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26, 55–67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>
- Lillis, T. (2021b). Academic Literacies: ¿Intereses locales, preocupaciones globales? Academic Literacies: Local Interests, Global Concerns? En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual Contributions to Writing Research: Toward an Equal Academic Exchange* (pp. 35-59). The WAC Clearinghouse, University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2021.1404.2.01>
- Magaña-Valladares, L., Castillo-Castillo, L. E., Molina-Rodríguez, J. F., & Díaz-Portillo, S. P. (2019). Características de estudiantes del posgrado de la Escuela de Salud Pública de México, 2004-2014. *Investigación en Educación Médica*, 8(31), 18-27. <http://dx.doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.1896>
- Méndez-Ochaita, M. F., Romero Muñoz, J., Carrasco Altamirano, A., Kent Serna, R., & Brambila Limón, R. (2019). Normas y valores científicos: la ambivalencia percibida en las prácticas de investigación en una universidad pública mexicana. *Sociológica (México)*, 34(98), 111-158. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732019000300111](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000300111)
- Méndez Ochaita, M. F., Romero Muñoz, J. F., Serrano Acuña, M. E., & Carrasco Altamirano, A. C. (2023). Literacidades y entornos de publicación de autoras(es) noveles después del doctorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 535-561. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14075366009>

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. Jossey-Bass Publishers. <https://eric.ed.gov/?id=ED415771>
- Miller, C. R. (2015). Genre as social action (1984), revisited 30 years later (2014). *Letras & Letras*, 31(3), 56–72. <https://doi.org/10.14393/LL63-v31n3a2015-5>
- Mora, R. A., Pulgarín, C., Ramírez, N., & Mejía-Vélez, M. C. (2018). English literacies in Medellín: The city as literacy. En S. Nichols & S. Dobson (Eds.), *Learning Cities* (pp. 37-60). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-8100-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-10-8100-2_4)
- Morell, T., & Pastor Cesteros, S. (2019). Genre pedagogy and bilingual graduate students' academic writing. *Publications*, 7(1), 8. <https://doi.org/10.3390/publications7010008>
- Moreno, E., & Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Motala, S., Sayed, Y., & de Kock, T. (2021). Epistemic decolonisation in reconstituting higher education pedagogy in South Africa: the student perspective. *Teaching in Higher Education*, 26(7-8), 1002-1018. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1947225>
- Plakhotnik, M. S., Rocco, T. S., Gionti, L. A., Munn, S. L., & Collins, J. C. (2019). Addressing the scholarly writing and publication needs of graduate students. En C. X. Wang (Ed.), *Scholarly Publishing and Research Methods Across Disciplines* (pp. 298-316). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7730-0.ch014>
- Pozzo, M. I., Camargo Angelucci, T., & Cardoso, A. L. (2021). Formación de profesores universitarios en posgrados interdisciplinarios. Dificultades en la escritura del plan de tesis. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1238>
- Qi, J., Manathunga, C., Singh, M., & Bunda, T. (2021). Transcultural and First Nations doctoral education and epistemological border-crossing: Histories and epistemic justice. *Teaching in Higher Education*, 26(3), 340-353. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1892623>
- Reiff, M. J., & Bawarshi, A. (2011). Tracing discursive resources: How students use prior genre knowledge to negotiate new writing contexts in first-year composition. *Written Communication*, 28(3), 312-337. <https://doi.org/10.1177/0741088311410183>
- Rodríguez Hernández, B. A., & Leal Vera, R. A. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 224-239. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i24.2410>
- Roozen, K., & Erickson, J. (2017). *Expanding literate landscapes: Persons, practices, and sociohistoric perspectives of disciplinary development*. Computers and Composition Digital Press/Utah State University Press. <http://ccdigitalpress.org/expanding/>
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Sito, L. & Kleiman, A. (2017). "Eso no es lo mío": un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 159-185. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.acap>
- Sito, L., & Mosquera, E. M. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26, 149-169. <https://doi.org/10.14483/22486798.16747>
- Solé I., Castelló M., & Teberosky A. (2012). Academic communication strategies at postgraduate level. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 365-376). Parlor Press, The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0346.2.32>
- Suárez, P. G., & Nieto, R. B. M. (2022). Prueba automatizada para medir la competencia en escritura académica de los estudiantes de posgrado de la facultad de educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 27(96), 12. <http://doi.org/10.5281/zenodo.57902>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Schwartzman, S. (2020). Higher education and the challenges of the twenty-first century: An introduction. En S. Schwartzman (Ed.), *Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century* (pp. 1-17). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7_1)
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Wainerman, C. (2017). La eficiencia de doctorados en ciencias sociales y en ciencias exactas. En busca de evidencias. *Debate Universitario*, 6(11), 17-36. <https://doi.org/10.59471/debate2017100>