

## Escritura profesional en la formación de grado.

### La perspectiva de docentes de una carrera de Licenciatura en Psicopedagogía<sup>1</sup>

Ivone Jakob - Pablo Rosales - Luisa Pelizza - Giuliana Bergesse<sup>2</sup>

#### Resumen

Se comunican resultados parciales del Proyecto “La escritura profesional y su enseñanza en el ámbito universitario”. La investigación estuvo orientada a identificar los significados que profesionales y docentes atribuyen a la relación entre escritura y prácticas profesionales en el ámbito de la Psicopedagogía. En este artículo se presentan resultados referidos a la perspectiva que tienen docentes de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) acerca de la vinculación entre enseñanza de grado y escritura profesional. Los datos han sido obtenidos a partir de entrevistas semiestructuradas a una muestra de nueve docentes insertos en distintos años de la carrera y en espacios curriculares específicamente orientados a la formación profesional.

El análisis de los datos permite señalar que los docentes entrevistados acuerdan en la necesidad de formar a los estudiantes en las prácticas de escritura, aunque no siempre demandan escritos propios del ámbito laboral, ni enseñan sistemáticamente a producirlos. Mencionan diferentes clases de textos que solicitan en sus asignaturas, con distinto grado de relación con aquellos que las prácticas laborales demandan. Los textos se producen necesariamente en un contexto evaluativo, sin ir más allá de los mismos propósitos de evaluación y/o control de aprendizajes conceptuales, aunque se encuentran algunos casos excepcionales. Pareciera que para los docentes todas las tareas de escritura son de utilidad para escribir en la profesión, considerándolas “preparatorios” en algún sentido.

Se concluye que asumir la complejidad y los desafíos didácticos que supone enseñar prácticas de escritura profesional en el grado implica reconocer la especificidad de los escritos profesionales, al tiempo que configurar situaciones de enseñanza que recontextualicen las prácticas de escritura profesional, sabiendo que es imposible la identificación entre ambos contextos.

**Palabras clave:** Escritura profesional, Prácticas de escritura, Psicopedagogía, Enseñanza, Educación Superior.

1 Este trabajo ha sido producido en el marco del Proyecto “La escritura profesional y su enseñanza en el ámbito universitario”, aprobado y subsidiado por la SeCyT-UNRC, dirigido por Ivone Jakob, y que tiene como integrantes a Luisa Pelizza, Pablo Rosales, y Giuliana Bergesse. Colabora en el proyecto Graciela Placci con aportes específicos desde la lingüística. Parte de los datos analizados en este trabajo provienen de la beca “Las prácticas de escritura en el ámbito de la Psicopedagogía. Concepciones de profesionales y formadores”, acordada a Giuliana Bergesse por la SeCyT-UNRC, dirigida por Ivone Jakob y co-dirigida por Pablo Rosales.

2 Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. E- mail: iijakob@hotmail.com, pablounrc@yahoo.com.ar, miripelizza@gmail.com, giulianabergesse@hotmail.com

## Professional writing in undergraduate education. The perspective of teachers of Psychopedagogy

### Abstract

This article reports partial results of the project “Professional writing and its teaching at the university level”. The research aimed at identifying the meanings that both professionals and teachers attribute to the relationship between writing and professional practices in the field of Psychopedagogy. In this article we present results referring to the perspective that teachers of Psychopedagogy have about the link between undergraduate education and professional writing. Data have been obtained from semi-structured interviews with a sample of nine teachers in different years of the course of studies and in areas specifically oriented to professional training. The data analysis allows to point out that the teachers interviewed agree on the need to train students in professional writing practices, but they do not always assign writings that are specific of the workplace, or systematically teach how to produce them. They mention the different types of texts they assign in their courses, which vary in degrees regarding their relationship with the type of writings demanded in their professional practices. The texts are always produced in the context of evaluation, without going beyond the purposes of evaluation and /or the appropriation of content knowledge, with the exception of a few cases. It seems that for teachers all writing assignments are useful for writing in the profession, considering them “preparatory” in a sense.

We conclude that undertaking the complexity and challenges of teaching professional writing practices in undergraduate courses implies recognizing the specificity of professional writings, while creating teaching situations that recontextualize professional writing practices with the knowledge that the identification between both contexts is impossible.

**Key words:** Professional writing, writing practices, psychopedagogy, teaching, higher education.

## 1. Introducción

Se comunican en este artículo resultados parciales del Proyecto “La escritura profesional y su enseñanza en el ámbito universitario”<sup>1</sup>. El estudio estuvo orientado a identificar los significados que profesionales y docentes atribuyen a la relación entre escritura y prácticas profesionales en el ámbito de la Psicopedagogía. La investigación ha seguido una orientación propia de los estudios cualitativos interesados por acceder a los significados atribuidos por los sujetos a los fenómenos y prácticas por los cuales se les consulta. Se ha seguido una metodología de estudio de caso tomando como referente más amplio a la Psicopedagogía, comprendida tanto en su ámbito formativo de grado como de desempeño laboral, al tiempo que se accedía concurrentemente a las voces de distintos actores implicados, a saber, psicopedagogos que ejercen su profesión en distintos escenarios y con distinta antigüedad, y docentes de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

En esta comunicación se presentan resultados referidos a la perspectiva que asumen docentes de la carrera acerca de la vinculación entre enseñanza de grado y escritura profesional. Los datos que aquí se presentan han sido obtenidos a partir de entrevistas semiestructuradas a una muestra de nueve docentes insertos en distintos años de la carrera y en espacios curriculares específicamente orientados a la formación profesional.

Se presentan a continuación las coordenadas conceptuales desde las que entendemos a las prácticas de escritura profesional, y en el apartado subsiguiente se da cuenta de los resultados obtenidos.

## 2. Las prácticas de escritura profesional y la formación universitaria

Desde la perspectiva que asumimos, estudiar la vinculación entre la formación universitaria y el aprendizaje de lo que efectivamente se escribe en los contextos laborales a los que aspiran a pertenecer los estudiantes una vez egresados, supone el reconocimiento de prácticas letradas diversas (Cassany y López, 2010), tanto aquellas prácticas que los alumnos desarrollan a lo largo de su formación universitaria, como aquellas prácticas situadas en las actuaciones profesionales. Entre ambas es posible encontrar interacciones, continuidades y rupturas, además de relaciones que problematizan las posibilidades y límites de la formación de grado para la enseñanza de las prácticas de escritura profesional.

Existe acuerdo en considerar que la escritura involucra un proceso cognitivo y lingüístico y que al mismo tiempo es una práctica histórico-social. El aspecto cognitivo tiene que ver con procesos y subprocesos psicológicos de planeamiento, textualización y revisión del texto que se escribe (Hayes y Flower, 1980); el histórico-social remite a las prácticas escriturarias propias de una época, que determinan los espacios sociales donde circula lo escrito y sus modalidades (Narvaja de Arnoux, Di Stéfano y Pereira, 2002).

Desde esta dimensión histórico-social, Narvaja de Arnoux y colaboradoras (2002) entienden que las prácticas de escritura son diversas y cambiantes; en distintos momentos históricos y para distintos grupos sociales se originan diferentes representaciones acerca de qué es escribir, de la finalidad de la escritura, de las situaciones en las que la comunicación puede o debe ser escrita, de la forma adecuada de escribir y de su

valor social. Estas representaciones, a su vez, están relacionadas con las que el escritor construye acerca de los destinatarios de sus escritos, acerca de él mismo como productor de textos en una situación particular y en determinados espacios sociales de la escritura. Esto es compartido por Lerner al sostener que las prácticas sociales de escritura remiten a “los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones -es decir, en las razones que llevan a la gente a leer y escribir-, en las maneras de leer, en todo lo que hacen los lectores y escritores, en las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí respecto a los textos” (Lerner, 2001: 88, 89).

Así, por su carácter social, las prácticas de escritura son desarrolladas por determinados grupos y para actividades particulares. En términos de Cassany y López:

“en muchas comunidades humanas encontramos un subgrupo de artefactos comunitarios que son letrados (discursos escritos) y que las personas utilizan leyendo y escribiendo, pero también copiando, firmando, manipulando, etc. para conseguir objetivos relevantes en sus vidas, dentro de un orden social establecido y siguiendo unas pautas conocidas por todos sus usuarios. Estos artefactos varían tremendamente a lo largo del espacio y del tiempo (social, geográfico, disciplinario) y son el resultado de una práctica histórica y cultural situada en cada comunidad. Junto con las habilidades cognitivas y lingüísticas requeridas para poder usarlos, su manejo eficaz también está relacionado con la construcción de identidades sociales y con el ejercicio del poder dentro de la comunidad” (2010: 352).

Desde una perspectiva complementaria, Camps Mundó y Castelló Badía (2013) identifican variaciones según sean los sistemas de actividad en los que el escribir se inserta. Estos sistemas imprimen diferencias en lo referente al sentido y al significado que se otorga a la escritura, al proceso de elaboración de los textos, a las características que estos asumen y a la audiencia para la que se escribe.

En su intento por diferenciar los géneros que se elaboran en el ámbito universitario las autoras identifican, entre otros, los sistemas de actividad profesional y los sistemas vinculados a actividades de enseñanza y aprendizaje. En los primeros se escribe para difundir conocimientos disciplinares o científicos y para resolver problemas típicos del campo profesional. Estos textos, altamente especializados, se escriben en general de manera compartida, y la audiencia a la que se dirigen son los colegas pares que, se supone, disponen de conocimiento específicos y se enfrentan a problemas similares.

En tanto, en los sistemas de actividad vinculados a la docencia y el aprendizaje la escritura se liga a la elaboración del conocimiento o a dar cuenta de lo aprendido. Los productos pueden ser solo usados por el aprendiz o bien valorados según criterios diversos, más o menos explícitos, según los objetivos didácticos que persigan los profesores. Con frecuencia la audiencia se reduce al cuerpo de profesores, aunque, en ocasiones, también puede estar conformada por otros estudiantes.

Por su parte, Cassany y López (2010) al referirse a las prácticas de escritura académica y profesional, afirman que ambas difieren notablemente al considerar los tipos de texto que se elaboran, en sus rasgos estilísticos y sobre todo en lo referente a los parámetros pragmáticos y en los procesos de producción y recepción. La referencia a prácticas de escritura profesional enfatiza la incidencia del contexto en la configuración textual,

en el papel que desempeñan estos discursos entre los miembros de una comunidad profesional y entre estos profesionales y la sociedad. Desde esta perspectiva, en las escrituras profesionales (Linell, en López Ferrero, 2012), se atiende a los siguientes planos del discurso: 1) el intraprofesional, que alude al que circula dentro de profesiones específicas; 2) el interprofesional, al que circula entre individuos o representantes de diferentes profesiones, en ámbitos de trabajo, encuentros o conferencias, en debates públicos y 3) al profesional-lego que alude a la interacción entre profesionales y un público interesado pero no especialista. En los tres casos se trata de discursos ligados a instituciones profesionales, que generan interacciones diversas entre los miembros de la institución, con miembros de otras instituciones, o con destinatarios ajenos a dicha institución. Por consiguiente, señala López Ferrero (2012), es necesario considerar el contexto de producción y recepción de los discursos producidos, el proceso de construcción textual y las estructuras lingüísticas que la situación específica de comunicación requiere. Para esta autora, el dominio de una profesión requiere no solo saberes conceptuales y lingüísticos, sino también retóricos; en efecto, los profesionales no solo deben saber cómo resolver un problema y cómo relacionar su solución con casos empíricos, sino también cómo presentar el razonamiento y la solución de los casos de manera persuasiva considerando, al mismo tiempo, los parámetros contextuales o situacionales de su ámbito.

Ahora bien, desde la perspectiva antes presentada, la enseñanza de la escritura supone tensiones y desafíos que hay que considerar. En efecto,

“el aprendizaje de lectura y la escritura no constituye sólo un proceso individual de adquisición del código escrito o de desarrollo cognitivo de procesos de comprensión y producción, sino también un proceso social de apropiación personal de unas prácticas letradas previamente establecidas por un grupo humano en un contexto determinado” (Cassany y López, 2010: 354).

En una dirección complementaria, Camps Mundó y Castelló Badía (2013) asumen tres supuestos para la enseñanza de la escritura profesional: reconocer la especificidad de los géneros científicos profesionales; reconocer la especificidad de los géneros educativos académicos; asumir que en la universidad conviven ámbitos discursivos diversos al mismo tiempo que interrelacionados. Las autoras recomiendan configurar situaciones de enseñanza en las que los estudiantes hagan uso de los géneros propios de campos profesionales específicos, aunque por concretarse en entornos académicos no deben confundirse con los propiamente profesionales.

Por cierto, las acciones docentes universitarias no agotan las posibilidades de aprendizaje de la escritura profesional. Las competencias necesarias para escribir en la profesión se adquieren, como afirman Bach y López Ferrero (2011), en distintos contextos y en diferentes momentos, no solamente en el ámbito académico ni en una única formación inicial, ni tampoco exclusivamente en el espacio acotado por las disciplinas universitarias. Estas autoras se refieren a la confluencia de tres contextos en compleja interacción, el académico, el del sector profesional y el específico del centro de trabajo particular como espacios del aprendizaje letrado. Se trata del desarrollo de nuevas competencias comunicativas que se integran a las ya adquiridas en el ámbito académico y en las prácticas profesionales, tornándose así borrosa la distinción entre el espacio de creación de conocimiento y formación y el de aplicación de la formación recibida.

### 3. La enseñanza de la escritura profesional desde la perspectiva de los docentes

Como ya se mencionara precedentemente, para conocer la perspectiva de los docentes acerca de la escritura profesional y su formación en el grado académico se tomaron entrevistas semiestructuradas a una muestra de nueve profesores de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. Los docentes se seleccionaron en función de su participación en materias específicas de la formación profesional presentes en distintos años de la carrera. A continuación se resumen los ejes que emergieron en el análisis de los datos, así como algunos ejemplos tomados de las entrevistas realizadas.

#### 3.1. Clases de textos solicitados en las materias

Los docentes entrevistados mencionan diferentes clases de textos que solicitan a sus alumnos, los que hemos clasificado en función de su relación con las prácticas de escritura profesional. Estas prácticas han sido relevadas en instancias previas de esta investigación y han sido caracterizadas en otras publicaciones (Vázquez, Jakob, Rosales y Pelizza, 2014; Jakob, Rosales y Pelizza, 2015). En función de los datos obtenidos a partir de las entrevistas clasificamos los escritos demandados en tres categorías:

- a) Escritos que no tienen relación directa con las prácticas de escritura profesional de la psicopedagogía (respuestas a guías de estudio, síntesis, por ejemplo).
- b) Escritos que mantienen una vinculación parcial con las prácticas de escritura profesional, esto es, que se conciben conteniendo solo algunos de los componentes descriptos por los profesionales para los textos que producen (informe a partir del análisis de datos o de casos, registro y análisis de entrevistas y de observaciones, registro y análisis de distintas instancias del proceso de intervención).
- c) Escritos que guardan relación directa con prácticas de escritura profesional específicas (síntesis diagnóstica en el marco de una evaluación psicopedagógica, proyecto de investigación e informe de investigación, proyecto de orientación vocacional con destinatarios en contextos de simulación de intervenciones, informe de finalización de un proceso de intervención pre-profesional dirigido a destinatarios reales).

En el siguiente fragmento de entrevista podemos apreciar un ejemplo de escrito que no tiene relación directa con las prácticas de escritura profesional de la psicopedagogía.

“El texto [de la bibliografía] normalmente se acompaña de algunas preguntas que guían la lectura (...) hacia ciertos conceptos. Y se solicita que, además de que sirva de orientación a la lectura, sean respondidas por escrito y que nos las traigan como borradores para que lo podamos conversar” (E1).

A continuación, un ejemplo de escrito que mantiene una vinculación parcial con las prácticas de escritura profesional a partir de la descripción que de él hace uno de los docentes entrevistados.

“Lo que se busca, a través de los prácticos, es acercarlos a la casuística. Si bien en cada unidad la casuística depende de determinados referentes teóricos y modalidades de intervención, pueden ser analizados o reescritos de alguna manera por el alumno desde el aporte de las distintas unidades” (E2).

Por último, un ejemplo de un escrito que guarda relación directa con prácticas de escritura profesional específicas.

“Lo que se les pide a fin de año es un informe final de intervención psicopedagógica, que ese se realiza para entregar a las instituciones y por ende a la cátedra (...); contemplan, por así decirlo, indicadores similares [a los de los informes propiamente profesionales]: tanto la hipótesis de trabajo, descripción de la situación, la evaluación diagnóstica, etc.” (E5).

### 3.2. Contextos de producción de los textos solicitados

Los textos se producen, obviamente, en un contexto evaluativo, y buena parte de ellos se redactan solo con propósitos de escritura vinculados a la evaluación y/o control de los aprendizajes conceptuales. En menor medida se incorporan situaciones ficticias de comunicación que permiten ingresar propósitos de escritura que se asemejan los de los ámbitos profesionales. En muy pocos casos pareciera trabajarse con contextos reales de comunicación profesional (especialmente en materias relativas a la “Práctica Profesional”).

Cuando se escribe exclusivamente con propósitos evaluativos los únicos destinatarios son los mismos docentes. Por el contrario, cuando se escribe con propósitos semejantes a los de la escritura profesional, los destinatarios reales resultan ser directivos de establecimientos, docentes u otros agentes institucionales (además de los profesores del espacio curricular que solicita el escrito). Esto obviamente tiene impacto en los procesos que tienen que seguir los estudiantes. De algunos de estos procesos dan cuenta las expresiones de los mismos docentes en los siguientes pasajes de las entrevistas:

“a veces pedimos escritos pensando y simulando que son escritos, por ejemplo, para hacer una devolución al docente, para salirnos del rol docentes-alumnos” (E2).

“son textos [proyectos o informes de investigación] para ser evaluados, y los destinatarios reales somos los docentes. Pero qué es lo que les decimos nosotros siempre: supongan que ese proyecto o ese informe lo tienen que presentar a... (...) por ejemplo, cómo presentar un proyecto de investigación a CONICET (...) Entonces, sin que sean los destinatarios reales en ese momento, los hacemos posicionar en esa situación hipotética que a futuro se pueden encontrar” (E6).

“el nivel de escritura depende de quien demanda el escrito y la finalidad que tiene el mismo. Sin duda, no es lo mismo la complejidad, el vocabulario, y contenido de lo que se expone en uno u otro caso. También algo que pasó de modo frecuente, y que merece cuestionamiento, es esto de acotar el informe a lo que solicita el neurólogo sin la libertad profesional para también poner en conocimiento otras situaciones de carácter importante que merecen discusión (...) Es sin duda un lugar difícil el que le toca al profesional cuando tiene que poner en palabras su modo de concebir tal o cual situación, cuando tiene que dar a conocer su mirada respecto a una situación particular. Hay que problematizarse muchas cosas, sobre todo las consecuencias que trae aparejado el informe, o sea, cómo este impacta en el afuera, ¿no?” (E5).

En el siguiente caso, el docente entrevistado refiere que la ausencia de contexto real para el escrito ocasiona a los alumnos algunas dificultades:

“En general el destinatario lo tienen que ir pensando ellas [las alumnas] en función de la propuesta que deseen plantear. Surge a partir de sus intereses..., identificando algún problema... en el que puedan estar pensando, a veces hay que estimularlas y otras veces ellas mismas asisten... con algo pensado de lo que quieren hacer, o bien recuperan de las primeras clases cuales son las problemáticas sociales que hoy por hoy son de interés... y retoman algunas de ellas” (E3).

### 3.3. Conocimientos, habilidades y dificultades de los alumnos en la producción de los textos

En relación con los conocimientos y habilidades que los docentes consideran necesarios para la escritura de los textos se mencionan: dominar los conocimientos conceptuales, saber redactar, respetar la estructura del texto, representarse adecuadamente al destinatario, definir los propósitos, respetar formalidades propias de la escritura de algunas clases de textos, claridad e integración de las ideas en el texto, y revisión del texto ajustándose a las correcciones realizadas por los profesores.

Por otra parte, como dificultades que evidencian los alumnos al escribir, los docentes señalan el manejo de la inclusión de voces diversas, la articulación entre elementos teóricos y empíricos, la integración y la organización de ideas escritas para explicar y argumentar utilizando los conceptos teóricos provistos, la comprensión conceptual del tema a escribir, la redacción y la atención a convenciones del lenguaje escrito y a aspectos estructurales del texto, además de la claridad con la que se exponen las ideas.

En ambos casos, dificultades y habilidades, lo que los docentes entiendan por ellas depende de su propia tematización de estos aspectos de la escritura. Veamos dos ejemplos distintos, el primero de una tematización incipiente acerca de la escritura de los alumnos y el segundo de carácter más elaborado:

“quizás [una dificultad sea la de] incorporar un lenguaje más amplio, más heterogéneo que le permita nombrar las cosas, encontrar sinónimos. A veces es muy frecuente que los chicos en las clases te pregunten: ‘¿cómo podemos decir esto?’, ‘¿si pongo esto está bien para decir tal cosa?’, y entonces les faltan las palabras” (E1).

“En cuestiones gramaticales, por ejemplo, que el proyecto esté escrito a futuro y el informe en pasado. [En] La metodología, que estén claros los componentes del método. En la parte de análisis hacemos mucho hincapié en esto que tiene que ver con la escritura, (...) poder articular teoría y empiria. La argumentación, otra habilidad [necesaria] (...) Porque es importante [justificar] el problema, convencer al otro de que esto es un vacío de conocimiento que es necesario ser investigado (...) y también [en la] interpretación en la última parte del informe. Estos son procesos que están y se tienen que traducir en la escritura. Hay una dificultad para expresar una idea que tomo de otro o que es propia. Pasan de lo textual literal a otro autor y a veces es una yuxtaposición de autores, en donde lo propio es ‘a continuación...’, y nada más” (E6).



### 3.4. Relaciones entre escritura y profesión

Se han identificado diferentes razones a partir de las cuales los docentes entrevistados justifican y explican la fuerte vinculación que conciben entre escritura y actividades profesionales. Una de estas razones está centrada en aspectos sociales y éticos en función del impacto que el escrito puede tener en los destinatarios de la intervención profesional (ello en el marco de materias relativas a la “Práctica Profesional”). Otra de las razones que se esgrimen es que la escritura es una herramienta de relevancia para la comunicación con otros implicados en la intervención, y en la difusión de experiencias y conocimientos científicos con otros profesionales. Una tercera razón sostiene que la importancia de la escritura en la profesión está dada por su función epistémica, esto es, por las potencialidades de la escritura para producir conocimientos. Algún docente advierte incluso acerca de la implicación subjetiva que la reflexión producida a partir de la escritura puede producir.

Sin embargo, también hay docentes que conciben que la relación entre escritura y actividades profesionales no siempre fructífera. A continuación un fragmento de una entrevista orientada en esta dirección:

“se evitan realizar escritos impresos y/o digitales, sino más bien se decide dar una apreciación, evaluación del paciente de forma oral sea el ámbito educativo, salud o legal (...) Simplemente y sencillamente por el ‘malentendido’ que después las palabras escritas ‘puestas en el papel’ generan, esto de que se puede estigmatizar a un paciente o inclinar su desarrollo de vida para un lado, para el otro tanto en el ámbito judicial como escolar. Muchas veces lo veo en las docentes, cuando utilizan el informe del profesional, en este caso el psicopedagogo como un escudo protector” (E3).

Por el contrario, otros docentes enfatizan la relevancia que tiene para el profesional poder redactar adecuadamente un informe, aunque al mismo tiempo dejan un margen abierto para el trabajo con la oralidad y las decisiones acerca de qué omitir o cómo escribir en el informe:

“Yo creo que es muy importante [escribir] porque el profesional cuando ya elabora un escrito tiene el valor de documento. No es un escrito que pasa desapercibido para todo los que estén en el entramado de la situación. El desafío ético es muy importante. Son documentos que van a ser del historial de un sujeto y de su desarrollo desde la salud, o si es por una institución educativa es un documento que tiene peso a la hora de tomar decisiones. El hecho de cómo transmitir y qué transmitir lo repensamos como profesionales: hay que ver qué tiene que quedar plasmado y qué tiene que ser dialogado. (...) Puede haber malas interpretaciones en relación a lo escrito, puede haber derivaciones y manipulaciones. (...) Es una tarea muy compleja y lleva todo un aprendizaje. A la hora de la intervención profesional es todo un desafío, hasta dónde escribir, qué escribir y qué no” (E2).

También hay quienes dan cuenta de una representación más contextualizada de los vínculos entre escritura y profesión:

“Depende del ámbito donde uno se desempeña profesionalmente. (...) Quizás hay algunos trabajos profesionales que requieran de menos tareas de escrituras. Por ejemplo, la tarea de clínica pasa más por los informes a colegas, docentes, papás. Y a lo mejor esa es la única instancia de escritura. En otros contextos quizás sea algo habitual, por ejemplo en las instituciones, comunicarse por

escrito, justificar ante tus autoridades, etc. También está la gente que se dedica a la investigación o docencia en el nivel que sea y le interesa particularmente el ámbito académico, donde ahí la escritura es parte del trabajo. (...) Si creo que en algunos casos es instrumental y en otros no se podría separar de la tarea misma” (E1).

### 3.5. Ayudas pedagógicas para la producción de los textos solicitados

En relación con las diferentes ayudas pedagógicas que se ofrecen a los estudiantes para la resolución de las tareas de escritura solicitadas es posible identificar: consignas escritas, intercambios orales, entrega de versiones preliminares de los textos, análisis de modelos y pautas para la elaboración y/o revisión de los textos. A su vez estas ayudas pueden estar sólo centradas en el contenido del texto o pueden incluir tanto el contenido como la escritura del mismo.

Es de destacar que en las reflexiones de los docentes que se hacen cargo de atender a los textos de los alumnos aparecen problemas no siempre fáciles de resolver. Por ejemplo, en una de las entrevistas se puede apreciar la tensión, recurrentemente referida en la bibliografía especializada, entre trabajar la escritura y enseñar los contenidos conceptuales:

“a veces no nos dan los tiempos en una materia cuatrimestral, para hacer una devolución de esos escritos. (...) Porque también es cierto que ellos tienen una materia en la que hay muchas actividades que acompañan este proceso, ese es el sentido de esa materia. Para que no se nos corra el eje y terminemos trabajando más sobre procesos de escritura y de lectura... y no nos dan los tiempos. Hay que equilibrar el aprender contenidos y temas, y adquirir conocimientos, y el proceso por el cual los adquirís... intentar hacer una actividad simultánea. Aunque quisiéramos no nos podemos centrar tanto en cómo van escribiendo” (E1).

Resulta relevante aclarar que las ayudas específicas para aquellos textos que se identifican como más vinculados a las prácticas de escritura profesional consisten en intercambios orales, entrega de versiones preliminares de los textos, análisis de modelos y provisión de pautas para la elaboración/revisión del texto. En el caso de aquellas escrituras dirigidas a destinatarios reales en contextos de intervención pre-profesional se observa un énfasis marcado en las revisiones del texto por parte de los alumnos, a instancias de las orientaciones, sugerencias e indicaciones directas para operar modificaciones en los textos por parte de los docentes.

### 3.6. Escritura y formación de grado

Desde la perspectiva de los docentes aquí considerados la enseñanza de la escritura profesional puede promoverse desde las distintas asignaturas de la carrera, marcando alguna gradualidad en función de cierta complejidad creciente en los textos que se soliciten, y enfatizando esta formación en el tramo final de la carrera. Se puede inferir que los docentes suponen que todas las tareas de escritura que solicitan en sus asignaturas son de utilidad para escribir en la profesión; es decir, aunque no todos los textos demandados remitan a la escritura del ámbito laboral, los consideran “preparatorios” en algún sentido.

“parece que ya desde primer año se debe ir preparando al alumno para que escriba como profesional, es decir, brindando las herramientas necesarias para que pongan en marcha los procesos de cómo escribir.

Pero en cierta forma, los alumnos tampoco es que a lo largo de la carrera escriben cualquier cosa, están produciendo textos sobre contenidos que los forman [para su futura profesión].

En la práctica profesional tienen que escribir mucho también, por lo que entonces se exponen a situaciones de escritura. Quizás lo que habría que revisar es esto de poder complementar o realizar un trabajo en equipo, por ejemplo, con los profesores del mismo año de la carrera; como generar estas prácticas de escritura, mostrando distintos modos de informe, y consensuando maneras y estrategias de enseñanza y por supuesto indagando también qué necesita escribir afuera el profesional de la psicopedagogía” (E4).

En esta concepción de la gradualidad de la formación a veces se hace coincidir gradualidad con tipos de géneros y no siempre con la complejidad en la tarea solicitada (por ejemplo, involucrando la relación entre datos y teoría, entre contextos simulados y reales):

“uno piensa que se pueden incluir procedimientos de escritura desde el primer año con creciente complejidad. En primer año trabajar textos más sencillos, como resúmenes, una síntesis; avanzar a monografías, a proyectos; hasta llegar a fin de la carrera con escritura de trabajos científicos, como puede ser un proyecto o informe de investigación. Que eso sea una gradualidad” (E6).

Pero también hay algunos docentes que piensan que esa relación entre escritura y profesión la tienen que establecer por sí mismos los alumnos, sin mayor intervención por parte de los espacios curriculares que cursa:

“estas actividades [de escritura] tienen correlación a lo que ellos se exponen ya recibidos. Quizás hay alumnos que no lo perciben de tal forma y eso se ve mucho en la etapa procesual: cómo algunos lo utilizan como insumos de formación para su tesis de grado, por ejemplo, o aprendizajes que van adquiriendo en la misma práctica de escritura y análisis, y como otros alumnos simplemente lo han podido procesar como simples registros. Hay alumnos [que] están interesados en sistematizar, organizar y relacionar los conceptos y eso te da la pauta también de la implicancia con la tarea... van como adoptando un estilo que después se ve muy ligado a la forma de escribir. Lo veía, por ejemplo, en los proyectos” (E3).

En otra dirección, algunos de los docentes entrevistados aluden a una relación genérica entre escritura y formación, como en este ejemplo de pedido de respuestas a guías:

“y también que se habitúen a escribir. (...) Se busca que se genere la necesidad de escribirlas [a las ideas que genera la lectura de bibliografía]. A veces dicen ‘yo las pensé pero no las escribí’. Es muy diferente el pensar algo y después pasarlo a la palabra escrita para que otro lo lea y entienda” (E1).

De manera más marcada, los docentes que enseñan en asignaturas en las que los alumnos tienen que desarrollar intervenciones pre-profesionales reconocen que la complejidad misma de las prácticas de escritura en estos contextos excede el alcance que la formación inicial puede tener.

En particular, uno de los docentes ha elaborado mayores tematizaciones y alcanza a percibir ciertos nudos problemáticos en la formación de grado a propósito de las prácticas de escritura: discontinuidad en las intencionalidades didácticas ligadas a la enseñanza de la escritura, escaso vínculo con contenidos de intervención profesional y prevalencia de intenciones que solo remiten al cumplimiento de exigencias académicas, sin que supongan procesos de elaboración, profundos y personales. Este docente conecta la

formación en la escritura profesional con el nivel de reflexión, más o menos profundo, que se despliega en relación con la propia intervención, y que se advierte en elaboraciones escritas que trascienden meros propósitos de presentación formal ante los destinatarios.

#### 4. Discusión

Los datos que acabamos de analizar se complementan en este proyecto de investigación con los datos obtenidos a partir de entrevistas a profesionales de la psicopedagogía. Asimismo, a partir de encuestas y entrevistas administradas en un proyecto anterior (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2012), contamos con la perspectiva de los alumnos acerca de la relación entre escritura y formación profesional. En función de todas estas fuentes de datos, podemos afirmar que existe cierta coincidencia en atribuirle a la escritura un relevante papel para la intervención profesional psicopedagógica. Pero por otro lado, es posible identificar diferentes valoraciones por parte de estos actores acerca de los aportes que la formación de grado brinda para el aprendizaje de la escritura profesional. Las profesionales de la psicopedagogía advierten que este aprendizaje tiene lugar preponderantemente en el transcurso de la actividad laboral, si bien no desconocen algunos aportes puntuales en la formación de grado. Por su parte, los estudiantes admiten que lo que escriben en la universidad tendría una incidencia favorable en lo que necesitan saber para escribir luego como profesionales; sin embargo, no pueden ofrecer mayores precisiones acerca de estas relaciones. Los docentes acuerdan en la necesidad de formar a los estudiantes en prácticas de escritura profesional, aunque no siempre demandan actividades de escritura vinculadas con estas prácticas, e incluso cuando se desarrollan, no siempre se enseña a escribir los textos involucrados.

En función de todo lo señalado, y pese a la relevancia atribuida por casi todos los docentes entrevistados, es posible conjeturar que la escritura ocuparía un lugar relativamente secundario o lateral en la formación profesional sistemática, especialmente en la instancia del grado académico. Esta situación es conocida en la bibliografía consultada (Moyano, 2010; Navarro, 2010; Morales, 2010; Acosta Cruz y Roméu Escobar, 2012). En efecto, en el ámbito de la universidad las relaciones entre géneros académicos y escritura profesional son muy poco problematizadas y a las prácticas pedagógicas subyace el supuesto de que “los formatos académicos, tal como se trabajan en las aulas, conducen en línea directa hacia la escritura profesional, más allá del umbral de graduación” (Carvallo e Insaurralde, 2009).

Por cierto, la escritura profesional requiere una formación continua que excede con creces la formación de grado misma. De todos modos, lo que se ofrece actualmente a nivel de grado puede considerarse limitado en relación con lo que potencialmente estaría en condiciones de ofrecer y con lo que se requiere de ella. Estas cuestiones no se advierten acabadamente si se concibe a la escritura como una habilidad que debería considerarse adquirida en la carrera que se cursa, y si se escinde formación de grado y práctica profesional al punto de suponer que la primera habilita sin más y de manera acabada para la segunda. Según Bach y López Ferrero (2011), las competencias necesarias para escribir en la profesión se adquieren en distintos contextos y en diferentes momentos, no solamente en el ámbito académico, ni en una única formación inicial, ni

exclusivamente en el desempeño mismo de la profesión. Se trata de desarrollar competencias comunicativas que integren el ámbito académico y las prácticas profesionales, reconociendo y atendiendo a las limitaciones que esta interacción supone (Cassany y López, 2010; Camps Mundó y Castelló Badía, 2010), poniendo en cuestión la distinción entre espacio de creación de conocimiento y formación y espacio de aplicación de la formación recibida.

Algunos de nuestros hallazgos presentan cierta similitud con los problemas que Musci (2013) ha identificado para el caso de la escritura de informes de diagnóstico en la Práctica Profesional de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. En efecto, Musci (2013) da cuenta de las dificultades que los docentes manifiestan que enfrentan los estudiantes en la escritura de sus textos, los problemas que implica su enseñanza cuando no se tiene suficiente tematización acerca de los aspectos textuales de los géneros profesionales y acerca de los procesos que demanda su redacción, los aspectos éticos implicados en la producción de textos que en ocasiones informan acerca de la situación de los sujetos a los cuales se dirige la intervención profesional, entre otros aspectos.

Nuestros resultados permiten apreciar un conjunto de significados atribuidos a la relación entre escritura y profesión que podrían conducir a identificar ciertos ejes o nudos problemáticos en relación con nuestro objeto de estudio, algunos ya presentes en la investigación acerca de la enseñanza de la escritura en el nivel superior, y otros propios de la formación en el grado para la escritura profesional.

Entre los primeros, cabe destacar: la tensión entre enseñar contenidos (conceptuales, del campo disciplinar al que corresponde cada materia) y enseñar a escribir; la distribución curricular de la enseñanza de las prácticas de escritura (entre las materias, entre los años de la carrera); la distinción relativa entre prácticas de escrituras para estudiar en el grado académico y prácticas de escritura que remiten a la profesión.

Entre los segundos, se destacan: las complejas relaciones entre formación de grado e intervención pre-profesional, a lo cual no es ajena la enseñanza de la escritura profesional; la complejidad de una problemática que reúne, por un lado, la necesaria tematización de los procesos de escritura y el diseño de condiciones didácticas para enseñar esos procesos por parte de los docentes, y por otro lado, el conocimiento del contexto y de las tareas en que la escritura resulta involucrada en la intervención profesional, incluyendo en ésta a las prácticas de escritura y las características del lenguaje escrito que se produce en ellas. A ello se suma que los escritos producidos (y su enseñanza) en contextos reales de intervención, con destinatarios reales, requiere extremo cuidado por los aspectos éticos implicados.

Los nudos problemáticos propuestos configuran un panorama de considerable complejidad, no susceptible de soluciones simples ni lineales por parte de los docentes que se consideren implicados en la formación de sus estudiantes en las prácticas de escritura profesional.

## Referencias

- Acosta Cruz, E. y A. Roméu Escobar. (2012). La construcción de textos escritos con fines profesionales. En **Órbita Científica**. 18 (69): s/d. Recuperado el 9/12/13, de <http://www.revistaorbita.rimed.cu/pdf/No%2069%20vol%2018%20a%C3%B1o%202012/Elena%20Acosta%20Cruz%20pdf.pdf>.
- Bach, C. y C. López Ferrero. (2011). De la academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales. En *Cuadernos Comillas*. (1): 127-138. Recuperado el 10/02/14, de <http://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pdf/cuaderno.pdf>.
- Bergesse, G. (2015). *Informe Final de Beca SeCyT-UNRC*. Río Cuarto. Inédito.
- Camps Mundó, A. y M. Castelló Badía. (2013). La escritura académica en la universidad. En *Revista de Docencia Universitaria*. 11 (1): 17-36.
- Carvalho, S. y S. Insaurralde. (2009). "Procesos de escritura y reflexión autonómica en la alfabetización académica y en la escritura profesional". En Carranza, I. (comp.) *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*. Córdoba, 15/04/09. Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba). Recuperado el 23/05/11, de: <http://aledar.fl.unc.edu.ar/files/Carvalho-Silvia1.pdf>. 2009.
- Cassany, D. y C. López. (2010). "De la universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales". En Parodi, G. (editor) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Chile. Editorial Planeta. 347-374.
- Hayes, J. y L. Flower. (1980). "Identifying the organization of writing process". En L. W. Gregg y E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive process in writing*. Hillsdales, N.J. Erlbaum. 3-30.
- Jakob, I. y P. Rosales; L. Pelizza. (2014). "Formación universitaria y aprendizaje de la escritura profesional". En *Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO Subsede Rosario "La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI"*. Rosario, 16 de octubre de 2014. Recuperado el 2/07/15 de: <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4836/Jakob-Rosales-Pelizza.pdf?sequence=3>.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México. FCE.
- López Ferrero, C. (2012). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. En *Signos*. (35): 51-52. Recuperado el 23/10/12, de: <http://www.scielo.cl>.
- Morales, O. (2010). *Los géneros escritos de la odontología hispanoamericana. Estructura retórica y estrategias de atenuación en artículos de investigación, casos clínicos y artículos de revisión*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Pompeu Fabra. Recuperado el 12/12/13, de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/7577>. 2010.

- Moyano, E. (2010). "Hacia la caracterización de géneros profesionales: Algunas reflexiones teórico-metodológicas". En Nothstein, S.; M. Pereira y E. Valente (comps.) *Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales*. Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires. Instituto del Desarrollo Humano y la Especialización en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado el 15/12/2013, de: [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_idh/wp-content/uploads/2011/11/Libro-de-Actas1.pdf](http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Libro-de-Actas1.pdf). 1485-1504.
- Musci, M. (2013). Problemas de conceptualización en la formación de psicopedagogos de la UNPA: el informe de diagnóstico como género profesional. Ponencia presentada en el "VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO". Córdoba.
- Narvaja de Arnoux, E. y M. Distéfano; C. Pereira. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires. EUDEBA.
- Navarro, F. (2010). "La enseñanza de géneros profesionales en la universidad. El caso del plan de negocios en carreras de economía". En Nothstein, S. y M. Pereira; E. Valente (comps.) *Libro de Actas del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales*. Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires. Instituto del Desarrollo Humano y la Especialización en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado el 15/12/2013, de: [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_idh/wp-content/uploads/2011/11/Libro-de-Actas1.pdf](http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Libro-de-Actas1.pdf). 1516-1529.
- Vázquez, A. e I. Jakob; P. Rosales; L. Pelizza. (2014). Prácticas de escritura profesional: Los psicopedagogos en el ámbito educativo. En *Innovación Educativa*. 14 (65): 17-42.
- Vázquez, A. y L. Pelizza; I. Jakob; P. Rosales. (2010). La escritura y el aprendizaje en el contexto académico. La perspectiva de los estudiantes universitarios. Ponencia presentada en *Paneles de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. XII Congreso Sociedad Argentina de Lingüística. Panel I: La argumentación y su enseñanza*. Mendoza, 6-9/04/10. Recuperado el 04/09/13, de: <http://www.educacion.uncu.edu.ar/paginas/index/publicaciones56>.
- Vázquez, A. y L. Pelizza; I. Jakob; P. Rosales. (2015). "Tareas de escritura y aprendizaje: valoración de estudiantes universitarios". En Vázquez, A. y M. Novo; L. Pelizza; I. Jakob (comp.) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Río Cuarto. Unirío Editora-UNRC. Recuperado el 3/12/15, de: [https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro\\_jornadas\\_unesco\\_unrc\\_2010.pdf](https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf). 635-648.