

Formación universitaria y aprendizaje de la escritura profesional

Ivone Jakob, Pablo Rosales y Luisa Pelizza

Dpto. de Ciencias de la Educación, Fac. de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto
Río Cuarto, Argentina

ijakob@hotmail.com; pablounrc@yahoo.com.ar; lpelizza@hum.unrc.edu.ar

Abstract

In this paper, the results of three investigations in which the perceptions of psico-pedagogues students and teachers of the Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC) regarding the relationship between academic training and the development of professional writing are researched. This work is about case-studies oriented to (1) characterizing the writing practices of psico-pedagogues; (2) exploring their perspectives about the training they received at university regarding such practices; (3) inquiring into the students' beliefs regarding the training done at university in relation to their future professional writing; and (4) determining the role assigned to the development of professional writing skills in specific curricular spaces.

The results obtained in the research allowed us to identify different appraisements regarding the relationship mentioned above. The psico-pedagogues seem to believe that professional writing skills only start developing at the time they start working, though they recognize the importance of the training received at university. The students admit that the writing they are required to do at university has an influence in what they need to know for their professional lives but they are not very precise in this respect. The teachers agree in the need to train their students in specific writing practices though they do not often require their students to produce written texts that reflect the writing they will need to produce as professionals and they do offer them systematic training in the specific professional genres.

Keywords: Professional writing – Teaching – Learning – University – Psico-pedagogy

Resumen

Se presentan resultados de tres investigaciones en las que se indagan las valoraciones de psicopedagogos, estudiantes y docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC) acerca de la relación entre formación académica y aprendizaje de la escritura profesional. Se trata de estudios de casos que se han orientado: 1) a caracterizar las prácticas de escritura propias de los psicopedagogos; 2) a explorar su perspectiva acerca de la formación de grado recibida sobre dichas prácticas; 3) a indagar las creencias de los estudiantes sobre los aportes de la formación para la escritura profesional; 4) y a precisar qué lugar ocupa la enseñanza de la escritura profesional en ámbitos curriculares específicos.

Los resultados permiten identificar valoraciones diferentes sobre la relación indicada. Las psicopedagogas manifiestan que el aprendizaje de la escritura profesional tiene lugar preponderantemente en el transcurso de la actividad laboral, aunque no desconocen los aportes de la formación de grado. Los estudiantes admiten que las escrituras que se les demandan tendrían incidencia en lo que necesitan saber para la profesión, aunque no pueden ofrecer mayores precisiones al respecto. Los docentes 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.

Palabras claves: Escritura Profesional, Enseñanza, Aprendizaje, Universidad, Psicopedagogía.

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta los resultados de tres investigaciones en las que se indagan las valoraciones de psicopedagogos, estudiantes y docentes de la Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC) acerca de las vinculaciones entre formación académica y aprendizaje de la escritura profesional.

Se trata de estudios de casos que se han orientado: 1) a caracterizar las prácticas de escritura que desarrollan los psicopedagogos; 2) a explorar su perspectiva acerca del impacto de la formación de grado sobre el aprendizaje de la escritura profesional; 3) a indagar las creencias de los estudiantes sobre los aportes de la formación para su desempeño en las prácticas de escrituras propias del ámbito profesional; 4) y a precisar qué lugar ocupa la enseñanza de la escritura profesional en ámbitos curriculares específicos.

Todas las investigaciones han seguido una orientación propia de los estudios cualitativos, interesados por acceder a los significados atribuidos por los sujetos a los fenómenos y prácticas por las cuales se les consulta. Se ha tratado de estudios de caso que tiene como referente más amplio a la disciplina psicopedagógica, tomada en su ámbito formativo de grado y 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 y estudiantes de distintos años de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC.

Se presentarán, a continuación, las coordenadas conceptuales desde las que entendemos a las prácticas de escritura profesional; en un segundo apartado, se dará cuenta de los resultados obtenidos, tanto a partir de las voces de las profesionales entrevistadas, como desde la perspectiva de docentes y estudiantes.

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 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 con 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 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. Representaciones que, a su vez, están relacionadas con las que el escritor construye acerca de los destinatarios de sus escritos, acerca de ellos mismos como productores 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 (2010: 352):

“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.”

Desde una perspectiva complementaria, Camps y Castelló (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 significado que se otorga a la escritura, al proceso de elaboración de los textos, a las características que éstos asumen y a la audiencia para la que se escribe.

Las autoras en su intento por diferenciar los géneros que se elaboran en el ámbito universitario, identifican, entre otros, sistemas de actividad profesional y 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. Los 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 que 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 textos suelen escribirse de manera individual y 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 *profesionales* 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, 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 (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: p. 354).

En una dirección complementaria, Camps y Castelló (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 (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 de 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. LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA PROFESIONAL EN EL ÁMBITO DE LA PSICOPEDAGOGÍA.

Los datos que permiten aproximarnos a una descripción parcial de las prácticas de escritura en esta profesión provienen de dos estudios complementarios¹ (Vázquez, Jakob, Rosales y Pelizza, 2014; Bergesse, 2015). Los datos se relevaron a partir de entrevistas semiestructuradas a 14 psicopedagogas que se desempeñan en distintos ámbitos de actuación laboral (salud, comunitaria, educación formal) y con diferente antigüedad en el ejercicio de la profesión. Los datos, que recibieron un tratamiento cualitativo, permiten afirmar que es considerable la diversidad de textos que tienen que escribir las psicopedagogas. En el cuadro siguiente se resumen las clases de textos identificadas, así como los propósitos que persiguen, sus destinatarios, y los ámbitos por los cuales circulan habitualmente.

Tabla 1: Textos que las psicopedagogas declaran que escriben.

Clase de textos	Propósitos	Destinatarios	Ámbitos de circulación
Informes Proyectos institucionales Registros Ponencias Textos expositivos Materiales didácticos	Informar Proveer recomendaciones Anticipar acciones Dejar constancia de lo hecho Conseguir autorizaciones o financiamientos Difusión del conocimiento profesional	Directivos Docentes Alumnos Padres Órganos superiores de gobierno Otros profesionales Asistentes a eventos de la especialidad “Otros lectores”	El establecimiento en el que trabaja (de los ámbitos educación, salud, comunitario) Otros establecimientos (educación, salud, comunitario) Organizaciones académicas

En el ámbito educativo y en el de la salud el informe es la clase de texto más mencionada, asimismo, es la que tiene más variedades internas. Por su parte, no todos los profesionales del ámbito comunitario entrevistados lo escriben. El informe tiene como referente habitualmente a un sujeto en particular. En el caso del ámbito educativo el referente es un sujeto en su rol de alumno en relación con la institución escolar. En el caso del ámbito comunitario y en el de la salud se trata de un sujeto, “Niño” o “Adolescente”, paciente de una institución de salud, o persona incluida en algún procedimiento judicial. Precisamente en este último caso, el informe ingresa en un circuito que liga a la organización de la salud con el aparato judicial. Entonces, el informe del psicopedagogo se

incluye materialmente en un texto más complejo, el expediente judicial, de modo tal que algunas profesionales denominan al texto que elaboran como “expediente”, sin más.

En algunos casos los informes se producen con cierta periodicidad, como parte de una práctica de rutina. Se trata probablemente de un tipo de prácticas de escritura, no detectado frecuentemente en nuestros estudios, que se producen bajo cierta demanda burocrática. Por ejemplo, hasta tal punto están relacionados los textos proyecto e informe en las prácticas de escritura que algunos proyectos cuentan con un apartado previsto para una sección de informe (el “informe de viabilidad”, por caso).

Además de informes, las psicopedagogas escriben relatos de experiencia, proyectos, materiales didácticos, comunicaciones que presentan resultados o experiencias (esta clase es la que recibe la menor frecuencia). Ciertos textos han aparecido solo en las instituciones de salud, como por ejemplo, reglamentos para el funcionamiento de un sector o dependencia institucional (en la que participan varios profesionales) y folletos destinados a pacientes de una enfermedad determinada.

Los datos analizados han permitido identificar los elementos del contexto profesional que condicionan y orientan las prácticas de escritura. En efecto, la escritura profesional se puede pensar como configurada por el establecimiento en que la profesional se desempeña, su historia y su presente, ciertos rasgos de estilo que posea el personal jerárquico del cual dependa la profesional, así como las relaciones entre el establecimiento y los distintos niveles jerárquicos del sistema institucional en el que se inscribe y por supuesto la historia de ese sistema. A estas condiciones se suman el estilo personal de la profesional, sus preferencias, sus habilidades, los roles que desempeña y su formación. De esta manera, se generan variaciones en cantidad, extensión, diversidad de textos, lugar y tiempo, autoría, que guardan relación con los determinantes enunciados.

Es preciso destacar que los profesionales entrevistados se incorporan en todos los casos como profesionales internos a la institución, con una relación de dependencia laboral y jerárquica, todo lo cual sirve para comprender algunas de las relaciones y prácticas de autoría pública de los textos que la profesional produce. Las decisiones acerca de quién y qué escribe, en qué condiciones materiales, pero también (y quizá más importante) quién revisa, quién da forma a la versión final y hasta quién firma el escrito, contribuyen a configurar ciertas prácticas en donde se juegan la autonomía, la identidad, el poder (jerárquico, pero también el del saber intelectual) y la autoridad. En este terreno se juegan distintas figuras que atraviesan la escritura y la autoría, implicando a la autoridad y al control, a las distintas voces implicadas: la del autor intelectual, la del escriba, la del responsable por lo que se dice acerca de la institución. En el caso de las instituciones de salud, aparece en algunos casos la figura del equipo, con roles y hasta jerarquías, pero configurando un ejercicio de la escritura que no separa la autoría de los textos de quien los escribe materialmente. La presencia de un equipo de profesionales provoca en algunos casos que se diluya el autor personal, sin que ello suponga que otro firme la producción, el trabajo pasa a ser así de un equipo o un organismo o dependencia institucional, pero sin que necesariamente se suplante la identidad de quien ha escrito el texto. Por el contrario, en el ámbito educativo se han encontrado ciertas prácticas en las que el texto redactado por la profesional termina siendo firmado (con la consiguiente autoría atribuida) por el personal directivo del establecimiento.

Las prácticas de escritura también están también determinadas por los circuitos, destinatarios inmediatos o mediatos y las relaciones de simetría/asimetría con ellos. Efectivamente, los

destinatarios pueden ser directivos del propio establecimiento, pero también de otros establecimientos, otros agentes de niveles jerárquicos superiores del sistema (órganos de Ministerios). Los destinatarios pueden ser otros profesionales (psicólogos, neurólogos, etc.) y estos a su vez pueden pertenecer al ámbito privado contratados por los padres de los alumnos o bien pueden pertenecer a otras organizaciones. En este caso también se juegan jerarquías, formales o imaginarias (en relación con el prestigio, reconocimiento y poder de los demás profesionales). Los destinatarios pueden ser agentes de otros ámbitos como instituciones jurídicas (fiscalía) u otras agencias estatales (secretarías municipales o provinciales), implicando de nuevo relaciones asimétricas con la psicopedagoga que se desempeña en un establecimiento.

En relación con los destinatarios y circuitos se observa una considerable preocupación por aspectos vinculados al uso del lenguaje a fin de conseguir los propósitos planteados y los efectos que se pudiesen generar al leer los textos, ello especialmente en las psicopedagogas de los ámbitos de la educación (en la redacción de informes) y de la salud (en la redacción de informes y proyectos a ser elevados a instancias ajenas al establecimiento).

Las fuentes a partir de las cuales se escribe son diversas y abarcan los registros de información empírica (notas a partir de observaciones, entrevistas, etc.), textos académicos de la especialidad, consultas a otros profesionales y datos o textos elaborados por docentes (planificaciones, evaluaciones). Los tiempos y espacios para la escritura son predominantemente extra institucionales. Los escritos se producen de manera individual o grupal según la clase de texto que se trate y la forma organizativa que prevalezca en la institución para ciertas prácticas. Entre los procesos puestos en marcha para escribirlos se destacan distintos grados de planificación del escrito, la consulta a fuentes diversas, la textualización, con especial referencia al cuidado en el uso del lenguaje, y revisiones frecuentes. Las psicopedagogas reconocen como necesarias las siguientes habilidades para escribir: representación adecuada del destinatario y conseguir el efecto deseado (en virtud de las consecuencias negativas que el texto puede desencadenar), saber redactar y revisar y relacionar y dominar conceptos específicos. Entre las dificultades, la más frecuentemente mencionada refiere a la posibilidad de adecuar el texto al destinatario y a los propósitos.

4. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA PROFESIONAL

4.1. Desde la perspectiva de las profesionales

Los datos correspondientes a este apartado provienen de los dos estudios ya mencionados (Vázquez et al. 2014; Bergesse, 2015) en los que se entrevistó a una muestra de 14 profesionales que se desempeñan en distintos ámbitos. La contribución que se atribuye a la formación de grado para el aprendizaje de la escritura profesional varía desde *ninguna contribución* hasta *contribuciones puntuales* (en relación con algunos textos o procesos de escritura en particular). En realidad, no se aprecia demasiada relación directa entre las prácticas de escritura profesional y la formación de grado. Las respuestas difieren en función de la particular relación que haya establecido cada profesional con la escritura mientras fue alumna de grado, así como con el grado de tematización desarrollado acerca de los procesos de escritura con motivo de su formación (tanto de grado como

posterior). Si bien habría un reconocimiento de que la carrera de grado ha brindado un mínimo de formación para la escritura profesional, varía el momento en que cada entrevistada sitúa tal aporte, y ello hasta depende del cursado de alguna materia de preferencia, de la escritura del Trabajo Final o del cursado de alguna de las asignaturas de la Práctica Profesional. De todos modos, también están quienes directamente no recuerdan haber recibido formación alguna acerca del escribir profesional. Esta percepción aumenta conforme se aleja en el tiempo el año de egreso de la entrevistada. En síntesis, las profesionales no podrían reconocer vínculos estrechos entre la formación recibida en el grado y la escritura profesional.

Por otra parte, y como es esperable, todas las psicopedagogas consultadas señalan que la formación en la escritura profesional la han adquirido en su desempeño laboral. Ahora bien, cómo y con quiénes han obtenido esta formación vuelve a ser objeto de variación: Desde otros profesionales (no necesariamente de la psicopedagogía) que les han transmitido saberes y modelos, pasando por modelos de escritura ya establecidos en las organizaciones en las que han trabajado (escuelas, unidades gubernamentales), hasta la formación independiente más vinculada con la lectura de bibliografía. En algún caso extremo se reconoce haber aprendido en soledad, del error, de las fallas reiteradas y de la modificación de lo realizado a fin de conseguir resultados distintos.

Respecto de qué se aprende sobre la escritura las entrevistadas destacan aprendizajes relativos al lenguaje con el que se escribe, en especial, los informes psicopedagógicos. Allí es donde sitúan las mayores contribuciones del trabajo con colegas u otros profesionales. El aprendizaje sobre las formas de escribir los informes está directamente ligado con la preocupación sobre cómo lo que se diga acerca del sujeto, incide en los destinatarios. Respecto de este aprendizaje se toma conciencia de haber atravesado múltiples dificultades, nuevos aprendizajes, cambios en los estilos de redacción, precisamente por ir atendiendo al efecto de lo escrito sobre los destinatarios.

Más allá del lenguaje escrito, es llamativo que casi todas las entrevistadas no puedan referirse explícitamente al aprendizaje de procesos del escribir, esto es, no se aprecian casi referencias al aprendizaje de procedimientos de escritura.

4.2. Desde la perspectiva de los estudiantes

Los datos fueron relevados a partir de cuestionarios administrados a todos los alumnos de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía (que asistieron a una clase de una asignatura correspondiente al año respectivo que se encontraban cursando) y a partir de entrevistas a una muestra de estudiantes² (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales, 2010).

El análisis de los cuestionarios permite afirmar que los alumnos valoran en mayor frecuencia aquellas tareas asignadas por sus docentes que suponen el tratamiento de información empírica. En efecto, una de las tareas que recibe mayor frecuencia en todos los años de cursado, excepto en primero, es *Elaborar un informe de prácticas*. Por otra parte, se observa alta coincidencia en las respuestas de los estudiantes, en todos los años de la carrera, al considerar que las tareas de escritura de mayor valor están al servicio del aprendizaje de los contenidos propios de la asignatura, pero es sumamente infrecuente que los estudiantes asignen sentidos vinculados con el aprendizaje de la escritura de los textos que, una vez egresados, tendrían que dominar en el ámbito de desempeño profesional.

Por su parte, el análisis de las entrevistas permite advertir significados más precisos. En primer lugar, es posible decir que los alumnos conciben a la escritura como asumiendo usos múltiples que dependen de las decisiones de docentes y estudiantes. Consideran que la escritura sirve para la evaluación y el control de los aprendizajes (incluso hay alumnos que creen que algunos profesores solicitan tareas por escrito por mera administración del tiempo en las evaluaciones, o lisa y llanamente por costumbre). Pero también consideran que la escritura sirve para la promoción de procesos de aprendizaje (establecer relaciones conceptuales o ideativas propias, reorganizar los conceptos de los textos fuente, integrar conceptos presentes en distintas fuentes) y hasta para ciertos propósitos personales (articular datos de la propia experiencia con los conceptos teóricos).

En segundo lugar, en las entrevistas no se encuentran referencias explícitas entre escritura y práctica profesional. Los estudiantes suponen que parte de lo que se les pide escribir es para aprender lo que tendrán que escribir en su futura profesión, pero no pueden ofrecer mayores precisiones acerca de los géneros y los usos de la escritura en la profesión y su relación con las tareas asignadas en la universidad. Por el contrario, abundan las referencias a la relación entre escritura y aprendizaje de los contenidos propios del contexto de estudio de cada espacio curricular. Para algunos estudiantes ni siquiera son apreciables las particularidades de la escritura universitaria, esto es, no perciben diferencias cualitativas entre las tareas de escritura del nivel secundario y del nivel superior, reduciendo las diferencias solo a los contenidos conceptuales a los que remiten los textos. Estas apreciaciones se orientan a pensar en la escritura como una habilidad genérica que no parece guardar relación con los aprendizajes relativos a la profesión.

4.3. Desde la perspectiva de los docentes

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 Psicopedagogía³. Los datos procesados hasta el momento corresponden a tres entrevistas realizadas y analizadas por la becaria Giuliana Bergesse (2015). De su trabajo surge que los docentes mencionan diferentes clases de textos que solicitan a sus alumnos en las asignaturas. Esta diversidad de textos se distribuye en tres tipos: a) escritos que no tienen relación directa con las prácticas de escritura profesional de la psicopedagogía (respuestas a guías de estudio y síntesis); b) escritos que mantienen una vinculación parcial con las prácticas profesionales, dado que si bien no suelen ser escritos como tales por los psicopedagogos, de alguna manera contienen segmentos propios de los escritos profesionales (informe a partir del análisis de datos o de casos); c) textos que se relacionan directamente con prácticas de escritura profesional específicas (síntesis diagnóstica en el marco de una evaluación psicopedagógica, proyecto de investigación e informe de investigación).

Los textos se producen obviamente en un contexto evaluativo, frecuentemente con propósitos de escritura vinculados sólo a la exposición de aprendizajes conceptuales, aunque en menor medida se incorporan situaciones ficticias de comunicación que permiten ingresar propósitos de escritura que semejan los de los ámbitos profesionales. Cuando se escribe exclusivamente con propósitos evaluativos los destinatarios reales de los textos son los mismos docentes. Sin embargo, de manera acotada, 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.

En relación a los conocimientos y habilidades que los docentes consideran necesarias 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 y respetar formalidades propias de la escritura de algunas clases de textos. Por otra parte, la inclusión de voces diversas, la articulación entre elementos teóricos y empíricos, la comprensión conceptual del tema a escribir, la redacción y la atención a los aspectos convencionales del lenguaje escrito, son aspectos que las entrevistadas mencionan como dificultades que evidencian sus alumnos al escribir.

Se han identificado diferentes argumentos a partir de los cuales las docentes entrevistadas justifican y explican la fuerte vinculación que conciben entre escritura y desarrollo profesional. Uno de estos argumentos está centrado en las consecuencias que el escrito puede tener en los destinatarios de la intervención profesional. Otro argumento considera a la escritura como 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. Los docentes también mencionan que los psicopedagogos deben tener un dominio cercano a la experticia en lo que respecta a la escritura, para colaborar con otros sujetos que deben enseñar a escribir (asesoramiento psicopedagógico a docentes) y acompañar en el proceso a los alumnos que están aprendiendo cuestiones vinculadas a la escritura. Finalmente, el último argumento señalado 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.

Los docentes entrevistados explican que ofrecen diferentes ayudas pedagógicas a sus estudiantes para la escritura de los textos que solicitan en sus clases. En términos generales, las ayudas que las docentes mencionan pueden sistematizarse en consignas escritas, intercambios orales, entrega de versiones preliminares de los textos, análisis de modelos y pautas para la elaboración/revisión. 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. Resulta relevante aclarar que las ayudas específicas para aquellos textos que se identifican como más vinculados a las prácticas de escritura profesional son los intercambios orales, la entrega de versiones preliminares de los textos, el análisis de modelos y las pautas para la elaboración/revisión.

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, en particular 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, aunque no todos remitan a la escritura del ámbito laboral, los consideran “preparatorios” en algún sentido.

5. CONCLUSIONES

Los resultados no dejan de mostrar cierta coincidencia entre los actores consultados acerca de la relevancia que se le atribuye a la escritura para la intervención profesional. Más allá de esta coincidencia general, se identifican valoraciones diferentes sobre los aportes de la formación de grado para el aprendizaje de la escritura profesional. Las psicopedagogas advierten que este aprendizaje tiene lugar preponderantemente en el transcurso de la actividad laboral, aunque no desconocen que haya algunos aportes en la formación de grado. Los estudiantes admiten que las escrituras que desarrollan en la universidad tendrían una incidencia favorable en lo que necesitan saber para escribir luego como profesionales, aunque no puedan ofrecer mayores precisiones al respecto. Los docentes acuerdan en la necesidad de formar a los estudiantes en prácticas de escritura profesional, aunque no siempre se demandan actividades de escritura vinculadas con estas prácticas, e incluso, cuando se desarrollan, no siempre se enseña a escribir los textos involucrados. Con ello, pese a la relevancia atribuida, 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 y Roméu, 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 Insurrealde, 2009).

Cierto es que la escritura profesional requiere una formación continua que no puede tener límite en la formación de grado misma. De todos modos, la formación actual que se brinda en el grado puede considerarse limitada en relación con lo que potencialmente estaría en condiciones de ofrecer y 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 formación de grado, y si se escinde formación y práctica profesional al punto de suponer que la primera habilita sin más y de manera acabada para la segunda. Para Bach y López (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 y Castelló, 2010), poniendo en cuestión la distinción entre espacio de creación de conocimiento y formación y espacio de aplicación de la formación recibida.

Notas

¹ El primero forma parte de un proyecto llamado “La escritura profesional y su enseñanza en el ámbito universitario”, dirigido por Alicia Vázquez (SeCyT-UNRC). El segundo proviene de una beca de investigación otorgada a Giuliana Bergesse (dirigida por Ivone Jakob y codirigida Pablo Rosales) llamada “Las prácticas de escritura en el ámbito de la psicopedagogía. Concepciones de profesionales y formadores” (SeCyT-UNRC).

² Los datos corresponden al proyecto de investigación: “La escritura en el contexto académico. La perspectiva de los estudiantes”, dirigido por Alicia Vázquez (SECYT-UNRC).

³ Corresponde a los proyectos de investigación mencionados en la primera de estas notas.

Referencias

- [1] Cassany, D. y López, C. De la universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En Parodi, Giovanni (editor) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Editorial Planeta. Chile. 2010.
- [2] Hayes, J. y Flower, L. Identifying the organization of writing process. En L. W. Gregg y E.R. Steinberg (eds), *Cognitive process in writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 1980.
- [3] Narvaja de Arnoux, E.; Distéfano, M. y Pereira, C. La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires. EUDEBA. 2002.
- [4] Lerner, D. Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. FCE. México. 2001.
- [5] Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria* Vol. 11 (1): 17 – 36. 2013.
- [6] López Ferrero, C. Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Signos* 35, 51-52. Recuperado el 23/10/12, de: <http://www.scielo.cl>. 2012.
- [7] Bach, C y López Ferrero, C. De la academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales. *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>. 2011.
- [8] Vázquez, A.; Jakob, I.; Rosales, P. y Pelizza, L. Prácticas de escritura profesional: Los psicopedagogos en el ámbito educativo. En *Revista Innovación Educativa* Vol. 14, Número 65: 17 – 42. 2014.
- [9] Bergesse, G. Informe Final de Beca SeCyT-UNRC. Río Cuarto. Inédito. 2015.
- [10] Vázquez, A.; Pelizza, L.; Jakob, I y Rosales, P. La escritura y el aprendizaje en el contexto académico. La perspectiva de los estudiantes universitarios. Exposición 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. Ciudad de Mendoza. Recuperado el 04/09/13, de: <http://www.educacion.uncu.edu.ar/paginas/index/publicaciones56>. 2010.
- [11] Moyano, E. 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 (pp. 1481 - 1500). 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. 2010.
- [12] Navarro, F. La enseñanza de géneros profesionales en la universidad. El caso del plan de negocios en carreras de economía. En S. 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 (pp. 1516 - 1529). 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. 2010.

[13] Morales, O. 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.

[14] Acosta Cruz, E. y Roméu Escobar, A. La construcción de textos escritos con fines profesionales. *Órbita Científica* 69 (18). Recuperado el 9/12/13, de <http://www.revistaorbita.rimed.cu>. 2012.

[15] Carvallo, S. Insaurralde, S. Procesos de escritura y reflexión autonímica en la alfabetización académica y en la escritura profesional. En I. Carranza (Comp.) Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina. Córdoba. Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba). Recuperado el 23/05/11, de: <http://www.lenguas.unc.edu.ar/aledar>. 2009.