

# Prácticas de escritura profesional: los psicopedagogos en el ámbito educativo

Alicia Vázquez Aprá  
Ivone Inés Jakob  
Pablo Andrés Rosales  
Luisa Pelizza

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

## **Resumen**

Interesa compartir los resultados iniciales de una investigación orientada al estudio de la escritura profesional desde la perspectiva de los psicopedagogos en ejercicio y de los docentes universitarios que forman a estos profesionales.

Presentamos los resultados derivados de entrevistas a psicopedagogos que se desempeñan en instituciones educativas formales. El análisis cualitativo de los datos posibilita un acercamiento a las prácticas de escritura desde las voces de quienes participan en ellas: qué textos escriben, quiénes son sus destinatarios, con qué propósitos se escriben, cuáles son y cómo se adquieren los saberes requeridos, cuáles son las dificultades que enfrentan y qué condiciones institucionales atraviesa la escritura profesional.

Es posible afirmar que en la configuración de estas prácticas de escritura se conjugan condiciones institucionales y el estilo personal. Particularmente, el destinatario y la autoridad institucional contribuyen a configurar prácticas en las que se juegan la autonomía, la identidad y el ejercicio de la autoridad.

## **Palabras clave**

Educación superior, escritura profesional, instituciones educativas, prácticas de escritura, psicopedagogía.

## Practices of professional writing: Psychopedagogues of the educational environment

### **Abstract**

It is interesting to share the initial results of a research directed at the study of professional writing from the perspective of practicing psychopedagogues and the university instructors that train these professionals.

We present the results derived from interviews with psychopedagogues that are working in formal educational institutions. The qualitative analysis of the data allows us to closely view writing practices from the perspective of those who participate in them: what texts they write, to whom they are addressed, what the purposes are for writing them, what the required knowledge is and how it is attained, what difficulties they face, and what institutional conditions affect professional writing.

It is possible to affirm that institutional conditions and personal style are combined in the format of these writing practices. Particularly,

### **Keywords**

Higher education, professional writing, educational institutions, writing practices, psychopedagogy.

Recibido: 03/04/2014

Aceptado: 17/04/2014

the recipient and the institutional authority contribute to shape practices in which autonomy, identity and the exercise of authority come into play.

## Introducción

El objetivo de este artículo consiste en compartir los resultados iniciales de un proyecto de investigación orientado al estudio de la escritura profesional, desde la perspectiva de los psicopedagogos en ejercicio<sup>1</sup> y docentes universitarios que forman a estos profesionales.

El análisis de las escrituras profesionales es un área de creciente interés en los estudios actuales del discurso (Moyano, 2010; Acosta y Roméu, 2012; López, 2002), sobre todo en las disciplinas emergentes (López, 2002), como es el caso de la psicopedagogía, disciplina en la que aún no se ha emprendido este tipo de análisis.

El reconocimiento de la necesidad de profundizar en el estudio de las escrituras profesionales se asocia con intencionalidades educativas; se advierte la necesidad de revertir la escasa importancia que suele adjudicarse a su enseñanza en la formación de los futuros profesionales y se asume que la mejora de tal situación se relaciona con el conocimiento que aportan los estudios sobre las prácticas discursivas propias de campos profesionales específicos (Moyano, 2010; Navarro, 2010; Morales, 2010; Acosta y Roméu, 2012).

En el ámbito de la universidad, tal como lo plantean Carvallo e Insurrealde (2009), 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” (p. 1).

En este marco son dos los propósitos generales que orientan nuestra investigación en curso: el primero se refiere a la intención de acercarnos a las prácticas de escritura propias del campo psicopedagógico por medio de las significaciones que los profesionales construyen sobre ellas. El segundo se vincula con nuestra intención de explorar el lugar que esas prácticas de escritura ocupan en la formación de grado de los psicopedagogos.

<sup>1</sup> El aprendizaje humano y su problemática constituyen el objeto de intervención y reflexión psicopedagógica. El título habilita, en términos generales, para la detección de perturbaciones en el aprendizaje; la asistencia y superación de tales dificultades; desarrollar tareas de asesoramiento educativo; implementar actividades vinculadas a la promoción de cambios en las comunidades educativas y desarrollar procesos de orientación vocacional (Resolución N° 2473/84 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación Argentina).

En este artículo avanzamos en cuestiones relacionadas con el primero de los propósitos antes enunciados, más particularmente en la presentación de los resultados que obtuvimos a partir de entrevistas mantenidas con profesionales de la psicopedagogía que se desempeñan en instituciones educativas formales.

## Prácticas de escritura profesional

Esta investigación enfoca el análisis de las prácticas de escritura predominantes en el ámbito de la psicopedagogía. El interés del estudio se basa en argumentos que indican que las prácticas de escritura son prácticas sociales, que las escrituras profesionales forman parte ellas, que las distintas disciplinas construyen prácticas distintivas de escritura y que es necesario analizarlas debido a las consecuencias que ello tiene en la enseñanza y el aprendizaje de las mismas en los ámbitos universitarios.

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 aspecto histórico-social, con prácticas de escritura propias de una época que determinan los espacios sociales donde circula lo escrito y sus modalidades (Navaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002).

Al referirse a los quehaceres ejercidos por lectores y escritores, Olson (en Lerner, 2001) considera dos dimensiones: por un lado, una dimensión psicológica –personal, privada– y, por otro, una dimensión social –interpersonal, pública–, por medio de la cual se forma parte de una comunidad textual:

Cuando leemos o escribimos un texto participamos de una “comunidad textual”, de un grupo de lectores que también escriben y oyen, que comparten una determinada forma de leer y entender un *corpus* de textos. . . . Pensamos en el dominio de la escritura como una condición al mismo tiempo cognitiva y social: la capacidad de participar activamente en una comunidad de lectores que acuerdan ciertos principios de lectura, un conjunto de textos que son tratados como significativos y una hipótesis de trabajo sobre las interpretaciones apropiadas o válidas de esos textos. (pp. 94, 95).

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, la finalidad de la escritura, las situaciones en las que la comunicación puede o debe ser escrita, la manera adecuada de

escribir y 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 ellos mismos como productores de textos en una situación particular y en determinados espacios sociales de la escritura. Esto lo comparte Lerner (2001) al sostener que las prácticas sociales de la 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” (pp. 88, 89).

Por su carácter social, las prácticas de escritura son desarrolladas por determinados grupos y para actividades particulares. Dentro de la esfera del saber académico/científico y profesional, a su vez, encontramos prácticas específicas relativas a cada campo del saber. En otras palabras, y tal como lo señalan Cassany y Morales (2009), cada campo del saber desarrolla prácticas letradas particulares: ser abogado o geógrafo o ingeniero es saber procesar los discursos propios de la disciplina, lo cual no depende de las habilidades de lectura y escritura generales, puesto que hay notables diferencias entre, por ejemplo, elaborar un diagrama de flujo que describe un proceso de ingeniería, redactar demandas y recusaciones, escribir una crónica periodística y representar mediante códigos o símbolos un texto de química (Cassany y Morales, 2009).

En una línea de pensamiento similar, Kelly, Bazerman, Sku-kauskaite y Prothero (2010) sostienen que las formas de expresión, invención y conocimiento varían de acuerdo con las profesiones y disciplinas. Al respecto, señalan que la actividad epistémica de los investigadores está colmada de cuestiones retóricas, tales como quién va a convencer de qué, cómo los otros responden al nuevo trabajo, cuáles son las metas y cómo se organiza su actividad comunicativa.

Es por ello que en el estudio de los discursos profesionales se atiende no solo a la tradicional perspectiva lingüística/textual, sino también a la retórica y a la sociolingüística. Como señala López (2002), el ejercicio de una profesión no alcanza solo a las dimensiones conceptual y lingüística, sino que involucra también una dimensión retórica. En efecto, los profesionales saben cómo se resuelve un problema propio de su campo, cómo se relaciona su solución con casos específicos y cómo se razona y se presenta la solución de manera persuasiva, considerando, al mismo tiempo, los parámetros contextuales o situacionales de su ámbito.

Tal como lo muestran distintos estudios, los diversos campos disciplinarios exhiben, por medio de los enunciados que producen, modos particulares de construcción, circulación y difusión del conocimiento de su propio campo: así es en el campo de la arquitectura (Castaño y De la Fuente, 2013), en el judicial (Marsi-

mian, Croci y Ubertalli, 2010) y en los de la economía y la administración (Navarro, 2010), entre otros.

Por lo expuesto, al hablar de prácticas de escritura profesionales se 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, 2002) se atiende a los siguientes planos del discurso: 1) el intraprofesional, que alude al que circula dentro de profesiones específicas; 2) el interprofesional, que circula entre individuos o representantes de diferentes profesiones, en ámbitos de trabajo, encuentros o conferencias, en debates públicos; 3) el 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 sus miembros, o bien con miembros de otras instituciones o con destinatarios ajenos a ellas. Para su caracterización, en consecuencia, es necesario considerar el contexto de la producción y recepción de los discursos creados, el proceso de construcción textual y las estructuras lingüísticas que la situación específica de comunicación requiere (López, 2002).

Reformulando las ideas de Chartier (en Rockwell, 2001), proponemos estudiar las prácticas de escritura profesional como prácticas sociales, lo que implicaría analizar, entre otras, las siguientes dimensiones:

*La materialidad del escrito:* soporte material; accesibilidad del escrito; potenciales lectores, usuarios, consultantes; jerarquías; huellas de su uso efectivo posterior a la escritura; perfil del 'lector deseable'; protocolo de escritura (desde lo más formal explicitado en la página hasta lo más formal en el texto o estructura canónica); extensión de los escritos; formas de producción del texto (tiempos, condiciones, intermitencia en la producción, organización del texto); quiénes controlan la escritura; en qué espacios se escribe; dónde y cómo se almacena/archiva el escrito.

*Las maneras de escribir:* los tiempos de escritura, el espacio, el mobiliario y los útiles, las maneras de escribir (privadas/silenciosas, públicas/orales), los ámbitos de circulación de los escritos; la relación entre escritura y datos recolectados por el trabajo profesional.

*Las creencias sobre la escritura:* sobre la formación de este saber (previa y posterior a los estudios de grado); sobre su desarrollo en el propio recorrido profesional y en la historia de la profesión; sobre su relación con la construcción del conocimiento profesional.

Particularmente, en nuestro trabajo nos interesa acceder a las prácticas de escritura propias del campo de la psicopedagogía por medio de los significados que los profesionales construyen

sobre ellas. Pretendemos acercarnos a los procesos reflexivos de los psicopedagogos acerca de la escritura profesional: sus concepciones sobre el escribir y su vínculo con la profesión, qué escriben, a quiénes y para qué, el grado de conciencia de los procesos cognitivos puestos en juego, los usos de la bibliografía y de los datos, la existencia de modelos que institucionalizan la escritura profesional, las habilidades que ponen en juego, las dificultades con las que se enfrentan, la adquisición de los saberes necesarios para ser partícipes competentes en la comunidad profesional a la que pertenecen y las reflexiones acerca de las condiciones institucionales que sesgan y posibilitan la escritura profesional.

### La enseñanza y el aprendizaje de la escritura profesional

Con base en lo que sostiene Morales (2010) para el área de la odontología podemos admitir que investigar las convenciones propias de cada comunidad podría repercutir en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, ya que ayudaría a los estudiantes a aprender cómo leer, escribir y publicar apropiadamente en la disciplina; a los docentes les proporcionaría estrategias para guiar la enseñanza de los géneros discursivos,<sup>2</sup> lo cual permitiría que los interesados se incorporen a la comunidad científica, aprendan las convenciones que regulan la producción y el uso de los textos académicos, así como las publicaciones científicas propias de la disciplina.

Ello resulta necesario, ya que, como sostienen Cassany y Morales (2009), hay pocas evidencias que indiquen que lo letrado en la universidad se relacione con el ámbito profesional. Es poco frecuente que en la formación de los profesionales se le brinde atención al desarrollo de las habilidades para construir textos propios de la profesión para la cual se forma (Acosta y Roméu, 2012).

De acuerdo con los resultados de nuestras propias investigaciones (Vázquez y colaboradores, 2008a, 2008b, 2011), a los estudiantes se les pide asiduamente que escriban textos de distinta naturaleza cuando cursan sus carreras de grado. Si bien esas tareas pueden incidir de manera positiva en función de la adquisición y de la evaluación de los contenidos conceptuales propios de los diferentes campos del conocimiento, suelen estar escasamente vinculados con los géneros que los estudiantes deberán producir al desempeñarse como especialistas en una disciplina determinada.

<sup>2</sup> Aunque no nos centramos en la caracterización de los géneros, asumimos que este concepto alude a enunciados concretos y singulares, relativamente estables, que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana, de acuerdo con la definición de Bajtín (2002).

Estas investigaciones, en las que se analizaron consignas de escritura y opiniones de docentes, han puesto en evidencia que las tareas más frecuentes en las carreras de ciencias humanas y sociales son las respuestas a preguntas y la elaboración de informes; solo en dos materias de la carrera de comunicación social se solicitan tareas vinculadas al ámbito profesional, y consisten en producir textos periodísticos. La misma frecuencia escasa de escritos profesionales se ha encontrado en otros estudios (Zunino y Muschietti, 2013; Bengochea y Natale, 2013; Stagnaro y Navarro, 2013).

Los estudiantes universitarios, por su parte, también señalan el predominio de tareas de escritura en las que se solicitan géneros académicos desvinculados a las prácticas de escritura propias de los campos profesionales específicos. En efecto (Vázquez y colaboradores, 2010), en la opinión de los alumnos, las tareas que más frecuentemente solicitan los profesores son: elaborar un informe (a partir de un trabajo práctico), leer un texto y escribir un resumen, analizar un caso suministrado por el docente, realizar un trabajo monográfico y leer un texto para contestar por escrito a preguntas de respuesta breve. Estas tareas, con algunos matices en función del año que se curse, también fueron consideradas por los alumnos como las más valiosas para promover sus aprendizajes. Todo parece indicar que las escrituras más solicitadas por los profesores y las más valoradas por los alumnos contemplan raramente el tipo de tareas escritas que deberán realizar los egresados en su futuro desempeño profesional.

Las tareas escritas se valoran por su contribución al dominio de los aspectos teórico-conceptuales de la disciplina, que es innegable, pero dejan de lado las escrituras específicas de la profesión. Como Olson sostiene:

Para dominar la escritura . . . es necesario aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual, lo que implica saber cuáles son los textos importantes, cómo deben ser leídos o interpretados, cómo deben ser aplicados en el habla y en la acción. (Citado en Lerner, 2001, p. 94)

Es necesario destacar al respecto que en la última década se han puesto en marcha acciones que involucran a instituciones, docentes y estudiantes en la empresa común de desarrollar habilidades de producción escrita académico-profesional; se trata de experiencias particulares que manifiestan el compromiso de los investigadores y profesores universitarios con la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas letradas de cada dominio disciplinario. Estas experiencias ponen de manifiesto que la escritura vinculada con los ámbitos profesionales específicos se ubica no como una cuestión marginal o secundaria en las clases universitarias, sino como un objeto de enseñanza central, tan central como el conjunto de los contenidos a ser comunicados (Kelly,

Bazerman, Skukauskaitė y Prothero, 2010; Cassany y Morales, 2009; Muschietti y Vitali, 2012; Stagnaro, Camblong y Nicolini, 2012; Stagnaro y Da Representação, 2012; Moyano y Natale, 2012; Mazzacaro y Oliva, 2012; Novo y Novo, 2012; Natale, 2013; Castañón y De la Fuente, 2013).

Es probable que esta clase de experiencias didácticas se apoyen en concepciones docentes específicas que vinculan estrechamente el aprendizaje, la escritura y el género profesional, a diferencia de quienes conciben la escritura como algo escindido de las prácticas profesionales. En efecto, según nuestros propios estudios (Vázquez y colaboradores, 2007, 2008a, 2008b, 2011), los profesores universitarios que consideran la escritura de textos como una habilidad que interviene en las prácticas profesionales y que forma parte de las competencias del futuro egresado son los que suministran tareas que demandan géneros propios del desempeño profesional, aunque no siempre –al menos en los casos estudiados– estén en condiciones de ofrecer las ayudas específicas y sistemáticas para que los alumnos aprendan los procedimientos necesarios para dominar la escritura profesional.

Es necesario tener en cuenta, sin embargo, que 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, 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.

De los antecedentes conceptuales e investigativos expuestos en los apartados precedentes se derivan los objetivos que formulamos para el estudio. Tal como ya se anticipara, atienden tanto a la intención de acceder a las prácticas letradas de un ámbito profesional específico como al interés por explorar los alcances y los límites de la formación universitaria en la generación de los saberes implicados en esas prácticas.

## Objetivos del estudio

En función de los antecedentes analizados, el objeto de esta investigación es la escritura profesional en el ámbito particular de la psicopedagogía, desde la perspectiva de los psicopedagogos

en ejercicio y docentes que forman a esos profesionales. Concretamente, se formularon los siguientes objetivos.

### *Objetivos generales*

1. Indagar la perspectiva de los psicopedagogos acerca de las prácticas de escritura que desarrollan en el ejercicio de su profesión.
2. Indagar las concepciones de quienes forman a los psicopedagogos sobre las prácticas de escritura profesional y el lugar que ocupa su enseñanza en los espacios curriculares específicos.
3. Proponer instancias formativas de desarrollo y adquisición de competencias escritas típicas del ámbito de la profesión.

### *Objetivos específicos*

1. Identificar los textos que son típicos del quehacer del profesional de la psicopedagogía.
2. Detectar los procesos por los cuales los profesionales han adquirido las competencias necesarias para producir los textos que la profesión les exige.
3. Determinar los ámbitos, medios y recursos que han promovido el desarrollo de las habilidades requeridas para la producción de textos de naturaleza profesional.
4. Indagar el papel que jugaron las instituciones formativas en la adquisición de habilidades de escritura profesional.
5. Explorar el impacto de los textos profesionales en los ámbitos para los cuales se escribe.

## Métodos, procedimientos y sujetos

El estudio consta de dos etapas. En la primera se persiguió la caracterización de las perspectivas de los psicopedagogos acerca de las prácticas de escritura propias de su ámbito profesional, a partir de entrevistas semiestructuradas.

La entrevista a expertos en dominios laborales específicos es un instrumento de recolección de información utilizado para valorar las necesidades lingüísticas en el campo del español con fines específicos (Cassany, 2003), como en los estudios orientados a la caracterización de los géneros profesionales (Moyano, 2010). En estrecha relación con los propósitos de nuestro estudio, Bach y López (2011) aplicaron un cuestionario dirigido de respuestas abiertas a seis informantes para detectar qué textos y prácticas letradas manejan en su vida académica y profesional, y qué percepción

tienen de la distancia entre las prácticas letradas aprendidas previamente y las prácticas letradas requeridas en su trabajo.<sup>3</sup>

Respecto de la validez y la fiabilidad adoptamos el punto de vista de Mendizábal (2006), quien para la investigación cualitativa redefine la primera en términos de credibilidad y, la segunda, en términos de seguridad. Para dotar de *credibilidad* al estudio se atendió al vínculo adecuado entre interpretación de resultados y datos obtenidos a partir de las diversas perspectivas documentadas en múltiples testimonios (Maxwell, en Mendizábal, 2006).

Como procedimientos para garantizar la credibilidad del proceso se emplearon los siguientes: adopción de un compromiso con el trabajo de campo, recolección de datos teóricamente ricos, triangulación y revisión por parte de investigadores pares (Mendizábal, 2006). Los datos fueron triangulados, dado que se han registrado distintas opiniones o miradas sobre el fenómeno en estudio. En efecto, según se detalla más adelante, para conformar la muestra se seleccionaron profesionales de distintos ámbitos laborales y de distinta antigüedad en el ejercicio profesional, garantizando de este modo la posibilidad de que se expresen diversas perspectivas y se aporte con ello confianza en la calidad de los datos.

Además, técnicamente y en el nivel descriptivo de los datos, se cuenta con entrevistas grabadas por medios electrónicos, transcritas por personal externo al equipo de investigación, mismas que fueron escuchadas y controladas por los miembros del equipo que realizó el estudio.

También se tomó en cuenta el criterio de *seguridad* como requisito para obtener y analizar los datos (Mendizábal, 2006). En este sentido, el procedimiento de recolección de datos de nuestro estudio sigue una pauta fijada de antemano, dado que se ha observado un guión que estructura parcialmente la entrevista. El guión se construyó atendiendo a distintas dimensiones teóricas contempladas para el objeto de estudio por los antecedentes consultados. La interpretación se basó en la transcripción literal de las palabras de los entrevistados, respetando sus términos y percepciones a la hora de analizar los datos.

Asimismo, los datos se analizaron en dos instancias. En la primera, parte del equipo de investigadores realizó un primer análisis de las entrevistas de cada ámbito profesional. En la segunda, los demás miembros del equipo evaluaron la adecuación de las interpretaciones generadas y la selección de ejemplos de las entrevistas a partir de una nueva lectura de las mismas y proponiendo modificaciones al análisis realizado. Las propuestas de

3 Al igual que en nuestro estudio, se incluyeron preguntas del tipo: ¿Qué documentos escritos u orales necesitas en tu práctica profesional? ¿Te habían enseñado a crear/interpretar este tipo de textos en tu formación de grado? ¿Qué crees que debería haber incorporado tu formación de pregrado respecto a este tipo de textos? ¿Por qué crees que esta formación debería ofrecerse en las facultades?

modificación en las categorías de análisis y la selección de ejemplos para esas categorías se discutieron en una tercera instancia en la que, finalmente, se establecieron los últimos acuerdos.

Los criterios de conformación de la muestra contemplaron como parámetros la antigüedad en el ejercicio de la profesión y el ámbito de actuación. De acuerdo con los criterios asumidos, la muestra quedó conformada por 12 profesionales, todas de sexo femenino; seis de ellas con una antigüedad de hasta 10 años de ejercicio profesional y seis con una antigüedad mayor a los 10 años. Cada grupo se subdividió de acuerdo con el lugar donde se desempeñaban sus integrantes: en instituciones del ámbito de la educación formal, de la atención a la salud o de otros ámbitos de actuación (cuadro 1).

**Cuadro 1.**  
Conformación de la muestra

Antigüedad	Menos de 10 años	Más de 10 años	Total
Educación formal	2	2	4
Atención a la salud	2	2	4
Otros	2	2	4
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>12</b>

La segunda etapa se orientó al estudio de la perspectiva de los profesores universitarios acerca de la escritura profesional psicopedagógica y su enseñanza. Se entrevistó a los profesores responsables de materias orientadas a la formación profesional específica de la licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto,<sup>4</sup> con el objetivo de acceder a los enfoques de los formadores de psicopedagogos sobre las prácticas de escritura profesional y el lugar que ocupa su enseñanza en espacios curriculares específicos.

El análisis de los datos, de tipo cualitativo, se realizó de acuerdo con las dimensiones que se especifican a continuación: clase de textos, propósitos, destinatarios, ámbitos de circulación, modos de escribir, conocimientos y habilidades necesarias, dificultades, relaciones entre escritura y desarrollo profesional, aportes de la formación académica, propuestas de formación en la escritura profesional.

Las dimensiones de análisis que hemos definido coinciden, en parte, con los parámetros propuestos por López (2002), desde una perspectiva pragmática y socio-cognitiva, para la descripción

<sup>4</sup> La Licenciatura en Psicopedagogía que se dicta en la Universidad Nacional de Río Cuarto ofrece dos orientaciones optativas: educación y salud.

de los géneros profesionales: tipo de actividad en el que se inscribe el género, la comunidad a la que el género pertenece, el mundo cognitivo representado (mundo práctico relacionado con la actividad laboral), el objetivo del texto, el tipo de interlocutores y el modo de comunicación.

Asimismo, Moyano (2010), con el propósito de aportar definiciones metodológicas para el estudio de los géneros profesionales, identificó dos dimensiones centrales: la reconstrucción del contexto en el que se inscribe el género y la caracterización discursiva del mismo. En nuestro estudio enfocamos cuestiones vinculadas a la primera de ellas en tanto nos aproximamos, por medio de las entrevistas a los actores del campo profesional y a los docentes, a: 1) la situación que da origen al género, 2) su estructuración, 3) las variables de registro (que la autora retoma de los aportes de Halliday (1982), en términos de campo, tenor y modo) que generalmente incluyen cuestiones, como el problema, la necesidad u objeto de que se trata, en qué tipo de actividad profesional se inscribe, qué conocimientos son los que se ponen en juego, quién solicita y quién realiza la tarea, cuáles son los roles que ambos desempeñan y qué relaciones institucionales se establecen entre ellos, entre otros.

Presentamos en esta ocasión los resultados derivados de las entrevistas que se desarrollaron con las psicopedagogas, particularmente aquellas que desempeñan su profesión en el ámbito de la educación formal (primera etapa de la investigación).

## Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con las dimensiones aludidas en el apartado anterior: clase de textos, propósitos, destinatarios, ámbitos de circulación, modos de escribir, conocimientos y habilidades necesarias, dificultades, relaciones entre escritura y desarrollo profesional, aportes de la formación académica, propuestas de formación en la escritura profesional.

### *Clase de textos*

De las entrevistas surge una amplia variedad de textos que se escriben en el ejercicio de la psicopedagogía. A esa variedad se suma la multiplicidad de términos con los que se designan textos que remiten a una descripción similar. A la inversa, varios textos reciben una misma denominación, aunque pueda haber importantes diferencias internas entre ellos. La clase de texto más mencionada es el *informe*. La escritura del informe está presente en las prácticas profesionales de todas las entrevistadas y, asimismo, es la clase de texto que tiene más variedades internas.

Excepcionalmente, ocurre que es la única clase de texto que escriben algunas de las psicopedagogas.

El tipo de texto *informe* habitualmente tiene como referente a un alumno en particular. El informe puede referirse a toda la trayectoria escolar del alumno en un nivel educativo, puede ser anual o referirse a un área curricular en particular, o bien al seguimiento de las adaptaciones curriculares efectuadas para su enseñanza, al seguimiento de las competencias adquiridas o a la valoración cognitiva o psicopedagógica de las habilidades y conocimientos del alumno.

Los circuitos que estos informes recorren pueden limitarse al interior del establecimiento educativo o abarcar otras dependencias del sistema escolar (otras escuelas, hacia niveles de mayor jerarquía) e incluso llegar a profesionales externos al sistema. Al ingresar en distintos circuitos y con diferentes destinatarios el informe ve modificados sus propósitos. Las profesionales destacan recurrentemente el cuidado especial puesto en el lenguaje con el que está redactado, ya que ello tiene efectos en quienes leen los textos respecto a la imagen del alumno. Estas variaciones en cuanto a los destinatarios y circuitos imprimen diferencias respecto a la complejidad del contenido, la cantidad de información, la generalidad o la especificidad de la misma y el lenguaje usado, de carácter más técnico o más genérico.

Además de los informes, casi todas las psicopedagogas entrevistadas escriben algún tipo de *proyecto institucional* (general o específico), destinado a docentes, directivos e instituciones o dependencias del sistema oficial ante los cuales se presentan. En algunos casos se elaboran distintos tipos de *registros* (por ejemplo, cuadros con niveles de aprendizaje de un área curricular de un grupo clase, acompañamiento en tutoría, actas de reuniones con docentes, familiares y/o profesionales, notas sobre sus intervenciones profesionales). En muy pocos casos se refiere la presencia de *comunicaciones escritas menos formales* con docentes y preceptores mediante las cuales se sugieren acciones concretas o se informa de alguna situación particular. También se detecta la elaboración de distintas clases de escritos para *presentaciones en eventos académicos* (charlas, presentaciones con diapositivas, ponencias, etcétera). Finalmente, en algunos casos se elaboran *textos expositivos* para la capacitación interna de los docentes de la institución e incluso *materiales didácticos* para alumnos.

Como se aprecia, se incluyen escritos en distintos registros: formal (algunos altamente formalizados, como el caso de aquellos informes que se elevan a niveles jerárquicos superiores o se presentan ante otros organismos) y parcialmente informal (comunicaciones electrónicas con docentes). Junto con la mayor o menor estructuración de los textos se encuentra el menor o mayor desarrollo textual, desde los cuadros y comunicaciones informales hasta los informes, proyectos y ponencias, por ejemplo.

### *Propósitos y destinatarios*

Como todo escrito, los textos profesionales psicopedagógicos integran un circuito con determinadas configuraciones de poder que marcan las relaciones entre destinatarios y autores (Stagnaro y Da Representação, 2012). Los circuitos, los destinatarios y los propósitos varían en función de la clase de texto de que se trate en cada caso.

En relación con los diversos propósitos que persiguen los textos, en buena parte de las prácticas identificadas los textos sirven para *informar* acerca de sujetos o situaciones a docentes, directivos, otros profesionales u organizaciones (de atención a la salud, por ejemplo), otras instituciones educativas o instancias superiores del sistema, instituciones del ámbito comunitario o gubernamental (como el judicial), organizaciones académicas (por ejemplo, los comités de eventos académicos). Esta acción de informar puede servir para controlar o efectuar el seguimiento de conductas para la posterior toma de decisiones internas o externas a la institución.

En ciertos casos se elaboran registros (actas, memorias) para *dar cumplimiento a las exigencias formales institucionales de dejar constancia de lo hecho*. Algunas psicopedagogas elaboran estos registros, pero con propósitos más individuales, ligados al propio *registro profesional*, sin que lo solicite la institución en la que trabajan. Otros textos se escriben para proveer *recomendaciones de acción*, tanto en estilos formales como en otros más informales. También se escriben proyectos y resultados de proyectos para *conseguir autorización* en instancias superiores o para *acceder a financiamiento* de organizaciones externas. En otros casos se escribe para la *transmisión o difusión de conocimientos* específicos destinados a docentes e incluso a alumnos (participando en este último caso en un circuito de comunicación didáctica) y para la comunicación de experiencias profesionales en eventos o publicaciones.

Los destinatarios de los textos que las psicopedagogas escriben dependen de los múltiples circuitos internos y externos al establecimiento educativo, al sistema educativo y a las organizaciones con las que dicho establecimiento mantiene relación. Así, las profesionales escriben mayoritariamente para los *directivos* de las instituciones en las que trabajan (informes, proyectos, memorias); pero también para sus *docentes* (materiales de capacitación, registros, informes) y *alumnos* (materiales didácticos), e incluso para los *padres* de los alumnos (actas). Además, los escritos suelen destinarse a órganos superiores del sistema (inspección) o a *directivos de otros establecimientos educativos*. En ocasiones se escribe para *otros profesionales* consultados por los padres de los alumnos o bien pertenecientes a circuitos institucionales de educación o de salud (psicólogos, psicopedagogos,

neurólogos, médicos). En casos específicos, los destinatarios son *agentes de otras organizaciones* que deciden acerca de la aprobación de proyectos presentados (fundaciones, ministerios, agencias), por ejemplo. En los casos de las ponencias u otros formatos de comunicación del conocimiento el destinatario es el *público* en general que asiste a los eventos. No se refiere frecuentemente que se escriba para retomar consigo mismo la comunicación en otro momento, por ejemplo, para analizar las intervenciones intentadas.

Por fuera de estas situaciones, es preciso distinguir otros lectores que de algún modo determinan el lenguaje y hasta el envío o no del texto a los destinatarios finales. En efecto, a los padres se da a conocer ese texto que originalmente fue destinado a otros (profesionales, directivos de otras instituciones, etcétera) o tienen acceso a él, por lo que su papel pasa a ser el de emisarios o mediadores de un escrito que, en principio, no iba dirigido a ellos. De todos modos, esta circunstancia, según refieren las profesionales, influye en el lenguaje que se utiliza en los informes sobre los alumnos (una de las entrevistadas manifiesta que también los alumnos suelen conocer los informes que exponen su situación a otros actores). En otros casos, las psicopedagogas suelen suministrar sus textos a ciertos lectores “autorizados” por ellas para que les realicen observaciones, sugerencias, etcétera. Llegado el caso, si estos lectores tienen algún nivel jerárquico por encima del profesional y si el contenido del texto remite a información del establecimiento educativo, el lector ejerce la autoridad de permitir o no la publicación o el envío del escrito.

Representarse adecuadamente al destinatario y conseguir el efecto deseado es de suma importancia para algunas profesionales, por el efecto negativo que el caso contrario puede implicar (consecuencias tales como no conseguir una prestación por parte de una mutualidad, no lograr que se prosiga con una acción judicial o contribuir a la generación de expectativas educativas que confirmen los fracasos escolares y depositen la responsabilidad de los mismos en los alumnos, por ejemplo).

### *Modos de escribir*

En relación con la descripción de los modos que asume la escritura profesional existen varios aspectos a observar. Uno de ellos es el conjunto de los procesos o actividades que las psicopedagogas enuncian al detallar cómo elaboran sus escritos. Algunas profesionales manifiestan detenerse a *planificar los textos* y otras refieren que escriben lo que *van pensando* en el momento. Quienes planifican señalan que *generan ideas*, elaboran *representaciones anticipadas* del texto, consideran las *características del texto* que van a escribir en función del destinatario, *organizan las ideas*. En los

casos en que es evidente la ausencia de planificación sistemática se encuentran manifestaciones que hacen suponer una elevada inversión de tiempo en *releer y reorganizar las ideas* escritas. Todas declaran que someten sus textos a varias *revisiones*.

Todos los textos parecen requerir la integración de fuentes empíricas (notas a partir de observaciones, entrevistas, consultas a otros especialistas, datos suministrados por docentes, etcétera) con fuentes teóricas, aunque estas últimas pueden permanecer implícitas o actuar como sustrato obligado de un lenguaje o terminología que no se desarrolla en los textos, especialmente los informes dirigidos a profesionales ajenos a la psicopedagogía o a la psicología. Por fuera de la escritura puntual de los textos los profesionales destacan la habitual búsqueda de información bibliográfica en distintos soportes.

Se alude reiteradamente a los procesos de textualización, sobre todo en relación con la preocupación por ajustar el lenguaje utilizado a los destinatarios y por lograr los propósitos perseguidos evitando inducir, en el caso de los informes que involucran a los alumnos, valoraciones altamente negativas por parte de sus lectores.

En relación con las condiciones de producción, las profesionales identifican tanto escrituras individuales como grupales, según la clase de texto a producir y la forma organizativa que prevalezca en la institución para ciertas prácticas. Los informes, los registros y las notas se producen siempre o mayoritariamente de manera individual; mientras que la escritura de proyectos y ciertos informes (sobre aspectos valorados que se remiten a distintos profesionales y a la comunicación de experiencias) se realizan de manera grupal. En esta última condición es interesante detenerse a considerar el tipo de participación de los miembros del grupo. En algunos casos se trata de escrituras elaboradas en parejas, en las que la psicopedagoga “ayuda” al otro escritor (un docente, por lo general). En otros casos, varias profesionales intervienen para producir textos que un directivo luego coordina y firma. Volveremos sobre este aspecto más adelante.

Entre las condiciones de producción interesa considerar el espacio donde se escribe. Mientras algunas pueden hacerlo casi con exclusividad en el establecimiento en que se desempeñan, la mayoría refiere que lo hace en su vivienda, fuera del horario laboral reconocido, y ello porque ocupan el tiempo en la institución para tareas que requieren el intercambio con otras personas. Esta organización de las tareas conlleva ciertamente una valoración institucional del tiempo que requiere la escritura profesional.

Entre los medios materiales de producción todas refieren que utilizan procesador de texto y, en algún caso, el uso extendido del correo electrónico para comunicarse de manera más ágil con los docentes.

### *Conocimientos y habilidades necesarias*

En general, si se considerara individualmente a las profesionales entrevistadas no se encuentra que señalen simultáneamente varias habilidades como implicadas en la escritura. En todo caso, la diversidad de habilidades señaladas se hace presente al considerar a todas las entrevistadas conjuntamente. De todas las entrevistadas en este ámbito solo una parece evidenciar una considerable tematización sobre la escritura, indicando la presencia de varias habilidades y conocimientos en los usos profesionales de la escritura.

Como ya se comentó, una de las habilidades que se destaca es la *atención a los destinatarios* y ello guarda relación directa con la definición de los propósitos de la escritura.

De manera genérica también se refieren otras habilidades vinculadas con la producción de textos, como *saber redactar* y *revisar*. Por otro lado, se mencionan otras habilidades, como *relacionar y dominar conceptos* que parecerían necesarios para escribir ciertos textos. No encontramos menciones explícitas sobre el dominio de aspectos formales del lenguaje escrito ni de la estructura de los textos.

### *Dificultades al escribir*

Las profesionales identifican diferentes dificultades a la hora de escribir. Coinciden parcialmente en la dificultad para *redactar*, entendida de maneras distintas, desde *traducir a lenguaje escrito las ideas pensadas*, *lograr los propósitos*, hasta *dar cierre a las ideas* o *poner en pocas palabras* lo que se quiere decir. Otras dificultades mencionadas por alguna de las profesionales son: *adecuar el texto al destinatario y a los propósitos*, *atender a los aspectos convencionales del lenguaje escrito*, *seleccionar ideas*. En algún caso solo mencionan dificultades con el *contenido* o inespecíficas, sin hacer referencia a la escritura. También en un caso se declara que no se presentan dificultades para escribir. Se destaca que las profesionales reconocen alguna dificultad precisamente en algunos de los procesos señalados como habilidades de relevancia para la escritura, en particular, se repite lo de adecuar el texto a los destinatarios y a los propósitos o a un genérico “saber redactar”. Como se sabe, solo pueden percibirse como dificultades aquellos procesos de los cuales se toma conciencia.

### *El aprendizaje de la escritura profesional*

Cuando se tiene en cuenta la contribución de la carrera de grado para el aprendizaje de la escritura profesional, las respuestas

varían desde *ninguna* hasta *referencias muy puntuales* a aportes específicos vinculados a algunos textos y a los procesos de escritura, sin que tengan que ver con la práctica de escritura profesional. En medio de estos extremos hay respuestas que tildan los aportes formativos de *insuficientes*, *generales* o bien *complementarios*, sin poder establecer vínculos estrechos entre la formación y la escritura profesional.

Esta diferencia está en directa conexión con el grado de tematización de los procesos de escritura y con la particular relación que se haya establecido en el recorrido académico de la profesional mientras fue alumna de grado.

Las profesionales reconocen, en general, que su carrera de grado les ha brindado un mínimo de formación para la escritura profesional, aunque varía el momento en que sitúan tal aporte. En cierto caso, esto depende de alguna materia de preferencia que cursó la entrevistada; en otros casos, esa formación aparece recién y solamente durante la escritura del Trabajo Final o al cursar alguna de las asignaturas de Práctica Profesional. Por último, hay quienes señalan que no recuerdan haber recibido, directamente, formación alguna para escribir profesionalmente, y esta percepción parece aumentar conforme se aleja en el tiempo el año de egreso de la psicopedagoga.

En contraparte, por supuesto, todas las psicopedagogas señalan que la formación en cuanto a la escritura profesional la adquirieron en su desempeño laboral. Lo que varía son las fuentes de las cuales obtuvieron esta formación: desde otros profesionales que les han transmitido saberes y modelos hasta formatos institucionales de escritura, pasando por la formación más vinculada a 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.

En relación con aquello que se adquiere al aprender sobre la escritura, las psicopedagogas entrevistadas en general no pueden referirse explícitamente al aprendizaje de los procesos del escribir. Sí aparecen algunas referencias al aprendizaje de lenguaje escrito, gracias al trabajo con los colegas u otros profesionales. En especial, respecto de los informes psicopedagógicos, a la preocupación por cómo afecta lo que se diga acerca del sujeto se agrega la conciencia de haber atravesado dificultades, aprendizajes nuevos y cambios en los estilos de redacción, precisamente por tener en cuenta el efecto de lo escrito sobre los destinatarios. Esto es una marca común de casi todas las entrevistadas, independientemente de su antigüedad laboral.

En relación con las concepciones acerca del aprender a escribir parecen estar presentes dos posturas. Por un lado, aquella que asume que la escritura es un conjunto de habilidades que se va construyendo con el tiempo; que es posible enseñar y aprender a

escribir y que no lo tiene que hacer únicamente un profesor “de lengua” en la carrera. Por otro lado, se concibe que se aprende a escribir “volcando información de un tema en un texto”, lo que resulta más cercano a una postura según la cual la escritura es un reflejo del pensamiento y que desconoce los procesos de escritura, centrándose solamente en el contenido que se tiene que redactar.

Un asunto a destacar es la concepción que los profesionales parecen tener sobre el papel de los modelos textuales para redactar. En general, las psicopedagogas entrevistadas tienden a negar el uso de modelos, ya que lo asimilan con la copia de textos o con su uniformidad. Destacan, por el contrario, que cada informe es único, singular, de cada alumno. Reconocen la presencia de criterios institucionales (de la escuela o del Ministerio de Educación, por ejemplo), pero no creen que eso corresponda a textos-modelo. De alguna manera, es posible que no sea fácil concebir la existencia, en el plano del lenguaje, de estructuras o patrones a partir de los cuales se escriben textos de un mismo género, con las obvias variaciones individuales. Hay aquí una representación acerca de lo que es un “modelo” en la escritura de textos. Esta creencia de que los textos no se escriben imitando modelos puede terminar restringiendo las posibilidades del aprendizaje y asimilando la escritura únicamente con la novedad y la creación.

## Discusión

De acuerdo con los datos recolectados podemos afirmar que buena parte de las tareas que desarrollan las psicopedagogas implica la escritura de textos diversos, algunos marcadamente profesionales, compartidos con disciplinas afines (psicología, por ejemplo) y otros géneros menos exclusivos que también se encuentran en otras profesiones (los relatos de experiencia, los proyectos, los materiales didácticos, que suelen ser producidos también por docentes, asesores escolares con distinta titulación, etcétera). De estos géneros, las comunicaciones que presentan resultados o experiencias parecerían ser las que menos se escriben en el desempeño de la psicopedagogía. Así, la diversidad discursiva que se ha señalado como rasgo característico de distintos campos profesionales –como el de la economía (López, 2002) y el de las carreras de Ecología Urbana, Urbanismo, Ingeniería Industrial, Economía Industrial o Política y Estudios Políticos (Moyano, 2010)– también se evidencia en la actuación profesional de los psicopedagogos, incluso en un ámbito de intervención acotado, el de las instituciones educativas formales, que es el que analizamos aquí.

El contexto profesional condiciona y orienta las prácticas de escritura que existen en el ámbito educativo. Como contexto incluimos el establecimiento escolar en que se desempeña la psico-

pedagoga, su historia y su presente, ciertos rasgos de estilo del directivo del cual depende orgánicamente, así como las relaciones entre el establecimiento y los distintos niveles jerárquicos del sistema educativo y, también, la historia de esas relaciones. Para configurar las prácticas de escritura se suman a estas condiciones el estilo personal del profesional, sus preferencias, habilidades, roles que desarrolla y su formación. De esta manera, se generan variaciones en cantidad, extensión, diversidad de textos, autoría, lugar y tiempo, etcétera.

Aunque ya fue mencionado, nos ha parecido necesario destacar la relación entre directivos y psicopedagogas como condicionante de la configuración de las tareas profesionales y, con ello, de la escritura profesional. Las decisiones acerca de quién escribe y qué, en qué condiciones materiales, pero también (y quizá más importante) quién revisa, quién decide cómo queda escrita la versión final y hasta quién firma 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 juegan distintas figuras que atraviesan la escritura y la autoría, implicando a la autoridad y al control, a las distintas voces involucradas: la del autor intelectual, del escriba, del responsable de lo que se dice acerca de la institución.

Esta particular y compleja situación que alude a las relaciones entre escritura y autoría también la señalan Marsimian, Croci y Ubertalli (2010) para el contexto judicial. En este trabajo se identifican algunos textos marcadamente estandarizados que, aun cuando sean elaborados por los empleados, se escriben en nombre del juez y, finalmente, él los firma. Aun cuando en el relato de nuestras propias entrevistadas se reconozcan situaciones en las que la escritura y su autoría se configuran en virtud de quien ostenta la autoridad y el control en las instituciones educativas, es necesario señalar que en ningún caso se trata de prácticas rutinarias, altamente formalizadas e irreflexivas, como aquellas que las autoras citadas identifican en ciertas dependencias del contexto judicial.

Este aspecto nos remite a la distinción entre escritor y autor planteada por Chartier (1998), quien retoma el concepto de función-autor propuesto por Foucault (en Chartier, 1998). En efecto, en sus estudios de historia y genealogía de la escritura en la literatura y el orden jurídico ambos autores indican que la autoría de un texto no es un asunto de simple determinación, sino que está sujeta a condiciones históricas e institucionales que contradicen el actual sentido común de identificar al autor con una persona física. En nuestro caso, también es posible pensar que hay un orden institucional que está por encima de la identificación entre autoría intelectual y escritor material, y ello porque hay cuestiones de organización institucional que exigen que ciertos escritos, sobre todo públicos, estén refrendados por quien ostenta la res-

ponsabilidad, la autoridad y, llegado el caso, la representación de la organización ante otros actores sociales.

Para este problema en particular, pero también para la interpretación de otros aspectos de la escritura en su contexto profesional, es preciso destacar que las profesionales entrevistadas se sitúan en todos los casos como profesionales bajo relación de dependencia laboral en un establecimiento escolar y en una relación de verticalidad jerárquica con la figura del director. Ello permite comprender algunas de las relaciones y prácticas entre autoría y escritura de los textos que la profesional produce.

Por otra parte, las prácticas de escritura también están determinadas por los circuitos, destinatarios inmediatos o mediatos y las relaciones de simetría/asimetría con ellos. En efecto, los destinatarios pueden ser directivos del propio establecimiento, de otras escuelas u otros agentes de niveles jerárquicos superiores del sistema educativo (supervisores, comités, órganos del Ministerio). Los destinatarios pueden ser otros profesionales y en este caso juegan también jerarquías, formales o imaginarias (en relación con el prestigio, el reconocimiento y el poder de los demás profesionales que se desempeñan en el ámbito de la salud, la justicia u otras agencias estatales), implicando, de nuevo, relaciones asimétricas con la psicopedagoga que se desempeña en una escuela.

En cambio, otros textos, como los proyectos o los relatos de experiencia, están destinados a pares con los que se puede debatir o a evaluadores que pueden decidir aprobar o no una solicitud de financiamiento (de un proyecto, por ejemplo). Finalmente, los padres del alumno o el propio alumno, según el caso, pueden constituirse en destinatarios de los escritos, en una relación asimétrica en la que el psicopedagogo resulta, en principio, menos constreñido, aunque no por ello exento de las exigencias de la elaboración de textos que deben resultar comprensibles y no generar representaciones contraproducentes sobre el sujeto-alumno.

Estamos, en definitiva, ante prácticas de escritura que generan interacciones diversas (López, 2002), según los destinatarios implicados y el ámbito de circulación de lo que se escribe que, en nuestro caso, refieren a interacciones entre profesionales y entre profesionales y otras personas más o menos concedoras del dominio de actuación psicopedagógica. Cualquiera que sea el caso, subsiste una marcada preocupación manifiesta por que el destinatario entienda lo que se le quiere comunicar y se pueda alcanzar con ello el fin buscado. Esta preocupación se comprende en el contexto de unas prácticas de escritura marcadas por el orden institucional y el lugar que el profesional y la profesión ocupan en él.

Respecto del impacto que ha tenido la formación de grado en el aprendizaje de las prácticas letradas que desarrollan las psicopedagogas en las escuelas, encontramos desde valoraciones de carácter negativo hasta valoraciones relativamente positivas en

tanto se reconocen aportes puntuales ofrecidos en asignaturas específicas. Al mismo tiempo, todas las entrevistadas coinciden en afirmar que el aprendizaje de la escritura profesional tuvo lugar en el contexto laboral. Bach y López (2011) arriban a resultados similares y relacionan la variación en las valoraciones con la pertenencia de los sujetos a distintos contextos culturales y geográficos y formaciones diferentes. Nuestras entrevistadas comparten contextos culturales y formativos y, en ese marco, las variaciones en las valoraciones sobre la formación recibida se vinculan al grado de tematización que alcanzan sobre los procesos implicados en el escribir y a la propia experiencia como estudiantes de grado. En un sentido general, tal como afirman Bach y López (2011), también en nuestro caso nos encontramos con el reconocimiento de una distancia, más o menos marcada, entre las prácticas letradas aprendidas durante la formación académica y las requeridas en el desempeño profesional.

Finalmente, pese a lo reducido de la muestra podemos decir, a título de hipótesis, que las prácticas de escritura no parecerían particularmente condicionadas por la antigüedad profesional ni por el tipo de intervención (que, por otro lado, no es útil para caracterizar con exclusividad la labor de ninguna profesional en particular), así como tampoco aparecerían huellas históricas en la relación entre escritura y profesión, excepto las que son comunes a todos los establecimientos (aparición de formatos estandarizados por el Ministerio; demandas de géneros, como los proyectos en un momento dado, etcétera). Sí, en cambio, parecería que el propio recorrido profesional a través de las distintas organizaciones escolares, sus estilos de relación internos, han condicionado y configurado el carácter de las prácticas y, con ello, el alcance de las representaciones acerca de la relación entre escritura y profesión.

## Referencias

- Acosta Cruz, E., y Roméu Escobar, A. (2012). La construcción de textos escritos con fines profesionales. *Órbita Científica*, 69(18). Recuperado el 9 de diciembre de 2013, de: <http://www.revistaorbita.rimed.cu>
- Bach, C., y López Ferrero, C. (2011). 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 de febrero de 2014, de: <http://www.fundacioncomillas.es/cuadernos-comillas/cuadernos/el-espanol-escrito-en-contextos-contemporaneos/pdf/cuaderno.pdf>
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Argentina, Siglo Veintiuno Editores
- Bengochea, N., y Natale, L. (2013). Los géneros en la formación profesional: un relevamiento en el marco de la Licenciatura en Administración Pública. En L. Natale (Coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pp. 45-70). Los Polvorines, provincia de Buenos Aires: Universidad Na-

- cional de General Sarmiento. Recuperado el 27 de agosto de 2013, de: [http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded\\_files/publicaciones/582\\_EDU14%20E1%20semillero%20de%20la%20escritura\\_web.pdf](http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/582_EDU14%20E1%20semillero%20de%20la%20escritura_web.pdf)
- Carvalho, S., Insaurralde, S. (2009). Procesos de escritura y reflexión autonómica 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, Arg.: Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba). Recuperado el 23 de mayo de 2011, de: <http://www.lenguas.unc.edu.ar/aledar>
- Castaño Perea, E., y De la Fuente Prieto, J. (2013). Lenguaje del arquitecto: diagnóstico y propuestas académicas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 301-320. Recuperado el 15 de noviembre de 2013, de: <http://www.red-u.net/>
- Cassany, D., y Morales, O. A. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrado. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona, Es.: Paidós.
- Cassany, D. (2003). La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE. En V. de Antonio, A. van Hooft, B. de Jonge y M. Ruiz (Eds.), *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 40-64). Amsterdam, NL: Instituto Cervantes. Recuperado el 6 de marzo de 2014, de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0007.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0007.pdf)
- Chartier, R. (1998). Trabajar con Foucault: esbozo de una genealogía de la 'función-autor'. Texto leído en la Cátedra Extraordinaria Michel Foucault. México, D. F.: UAM-Iztapalapa. Recuperado el 26 de marzo de 2013, de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/signos/cont/1/art/art2.pdf>
- Hayes, J., y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive process in writing* (pp. 3-27). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Kelly, G., Bazerman, Ch., Skukauskaitė, A., y Prothero, W. (2010). Rhetorical features of student science writing in introductory university oceanography. En C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (Eds.), *Traditions of writing research* (pp. 265 -282). Nueva York, NY: Routledge. Recuperado el 10 de septiembre de 2013, de: <http://www.education.ucsb.edu/bazerman/chapters/documents/Bazerman2010Chpteroceanography.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- López Ferrero, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Signos* 35(51-52), 195-215. Recuperado el 23 de octubre de 2012, de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342002005100013](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100013)
- Marsimian, S., Croci, P., y Ubertalli, A. (2010). La lengua para usos específicos: el caso del ámbito jurídico administrativo. En S. Nothstein, 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. 407-415). 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 de diciembre de 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)
- Mazzacaro, J. C., y Oliva, A. (2012). Programa de competencias comunicativas - Lectura, escritura y análisis de fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina. En A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (Comps.), *Lectura, escritura y*

- aprendizaje disciplinar* (pp. 175-185). Río Cuarto, Arg.: UniRío Editora, Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado el 27 de agosto de 2013, de: [www.unrc.edu.ar/unrc/comunicación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf).
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-105). Buenos Aires, Arg.: Gedisa.
- 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 Universitat Pompeu Fabra. Recuperado el 12 de diciembre de 2013, de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/7577>.
- Moyano, E. (2010). Hacia la caracterización de géneros profesionales: algunas reflexiones teórico-metodológicas. En S. Nothstein, 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 de diciembre de 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)
- Moyano, E., y Natale, L. (2012). Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy: The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (Eds.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places. Perspectives on writing* (pp. 23-24). Fort Collins, CO: The WAC, Clearinghouse and Parlor. Recuperado el 10 de diciembre de 2013, de: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/>
- Muschietti, M., y Vitali, A. (2012). La evaluación de producto en ingeniería. En L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 117-130). Los Polvorines, provincia de Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento. Recuperado el 12 de agosto de 2013, de: [http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded\\_files/publicaciones/502\\_TB16%20-%20En%20carrera%202012%20-%20Web.pdf](http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/502_TB16%20-%20En%20carrera%202012%20-%20Web.pdf)
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Arg.: EUDEBA.
- Navarro, F. (2010). La enseñanza de géneros profesionales en la universidad. El caso del plan de negocios en carreras de economía. En S. Nothstein, 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 de diciembre de 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)
- Novo, E., y Novo, M. del C. (2012). Escritura y formación profesional. La dimensión polémica en los escritos de Derecho Administrativo. En A. Vázquez, M. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 903-912). Río Cuarto, Arg.: UniRío Editora, Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado el 27 de agosto de 2013, de: [www.unrc.edu.ar/unrc/comunicación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf](http://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicación/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf).

- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa* 27(1), 11-26. Recuperado el 27 de marzo de 2013, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29827102>
- Stagnaro, D., y Navarro, F. (2013). Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional. En L. Natale (Coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pp. 71-93). Los Polvorines, provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado el 20 de agosto de 2013, de: [http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded\\_files/publicaciones/582\\_EDU14%20El%20semillero%20de%20la%20escritura\\_web.pdf](http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/582_EDU14%20El%20semillero%20de%20la%20escritura_web.pdf)
- Stagnaro, D., y Da Representação, N. (2012). El proyecto de intervención. En L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 157-178). Los Polvorines, provincia de Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento. Recuperado el 12 de agosto de 2013, de: [http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded\\_files/publicaciones/502\\_TB16%20-%20En%20carrera%202012%20-%20Web.pdf](http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/502_TB16%20-%20En%20carrera%202012%20-%20Web.pdf)
- Stagnaro, D., Camblong, J., y Nicolini, J. (2012). El manual de procedimientos: ¿Quién, qué, cómo y cuándo? En L. Natale (Coord.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 131-156). Los Polvorines, provincia de Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento. Recuperado el 12 de agosto de 2013, de: [http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded\\_files/publicaciones/502\\_TB16%20-%20En%20carrera%202012%20-%20Web.pdf](http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/502_TB16%20-%20En%20carrera%202012%20-%20Web.pdf)
- Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I., y Rosales, P. (2007). ¿Qué piensan los profesores universitarios sobre las tareas de escritura que demandan a los estudiantes? En AAVV *XVI Jornadas de Investigación. Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Tomo I (pp. 477-480). Ciudad de Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I., y Rosales, P. (2008a). Concepciones de los profesores universitarios acerca de las tareas de escritura. En C. Padilla, S. Douglas y E. López (Coords.), *Lectura y escrituras críticas: perspectivas múltiples*. Ciudad de Tucumán, Argentina: Cátedra UNESCO (Subsede Tucumán). Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.
- Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I., y Rosales, P. (2008b). Consignas de escritura en carreras de Ciencias Sociales: homogeneidad y diferencias. En AAVV *Memorias de las XV Jornadas de investigación. IV Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Tomo I (pp. 412-414). Ciudad de Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I., y Rosales, P. (2010). 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, Argentina. Recuperado el 4 de septiembre de 2013, de: <http://www.educacion.uncu.edu.ar/paginas/index/publicaciones56>
- Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I., y Rosales, P. (2011). Escritura académica y diversidad disciplinaria: consignas de escritura y concepciones de docentes de carreras de Ciencias Humanas y Sociales. En AAVV, *Memorias del II Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura* (pp. 103-113). Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos. Recuperado el 25 de marzo de 2014, de: <http://mina.education.ucsb.edu/bazerman/articles/documents/Bazerman2009TalkUNESCO.pdf>

Zunino, C., y Muschietti, M. (2013). Tareas de escritura y aprendizaje. El caso de las consignas de evaluación del Profesorado Universitario en Historia. En L. Natale (Coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pp. 21-44). Los Polvorines, provincia de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado el 20 de agosto de 2013, de: [http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded\\_files/publicaciones/582\\_EDU14%20E1%20semillero%20de%20la%20escritura\\_web.pdf](http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/582_EDU14%20E1%20semillero%20de%20la%20escritura_web.pdf)