

Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa

Lucía Natale y Daniela Stagnaro⁽¹⁾

Palabras clave. alfabetización profesional · géneros · escritura · ingeniería

Resumen. Las prácticas de escritura en la universidad y su enseñanza se han convertido en uno de los objetos privilegiados de diferentes disciplinas que han ido conformando este nuevo campo de interés. Este trabajo tiene como propósito principal presentar algunos resultados parciales de una investigación llevada a cabo alrededor de las prácticas de escritura del campo de la ingeniería industrial. En el marco del Programa para el Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC) de una universidad pública argentina, relevamos los géneros utilizados en el ámbito empresarial a partir de encuestas a ingenieros y consultamos a estudiantes que participan del ámbito académico y del profesional sobre los textos demandados en ambos ámbitos. De esta forma, observamos si la preparación de los estudiantes contempla los desempeños escriturales que se demandan en la vida profesional. A diferencia de los hallazgos de estudios previos realizados en universidades de España y Chile, encontramos que de los treinta y tres géneros relevados del ámbito empresarial la universidad se ha ocupado de veinte de ellos en el transcurso del segundo ciclo de la carrera de Ingeniería Industrial y hemos identificado los géneros que será necesario describir e incluir en los diseños pedagógicos de las asignaturas.

Keywords. professional literacy · genres · writing; Engineering

Abstract. Writing practices and the teaching of writing in the university level is a growing research area in which scholars of different disciplines work. This paper presents some partial results of an ongoing research project about writing practices in the Industrial Engineering field. As part of the activities of the Institutional Program for teaching academic and professional literacy across the University curriculum (PRODEAC) developed at a national university, we surveyed a group of engineers and students in order to analyse the genres employed in professional settings. For this reason, we asked students working in different companies to tell us which genres they had already used at work and in the university assignments. In contrast with the findings of previous research work carried out in Spain and Chile, we have found out that students in different courses produced 20 of the 33 genres required in the companies and we have also identified the genres we need to describe and include them in the pedagogical designs of the subjects.

(1) Lucía Natale lnatale@ungs.edu.ar y Daniela Stagnaro dstagnar@ungs.edu.ar.
PRODEAC, Universidad Nacional de General Sarmiento.

1. Introducción

A partir de las últimas décadas del siglo XX, se incrementaron notablemente las investigaciones y propuestas para el desarrollo de la llamada alfabetización académica o disciplinar. Si bien los orígenes del campo se encuentran ligados al interés de subsanar supuestas dificultades de escritura de los estudiantes que conformaban los «nuevos públicos» universitarios, los proyectos más recientes se apoyan en el reconocimiento de las especificidades que el lenguaje asume en las distintas disciplinas (Hyland, 2000; 2002).

A partir de esta constatación, no solo resulta necesario que las instituciones pongan en marcha programas institucionales para apoyar la producción académica (Carlino, 2002; 2003, entre otros), sino que también se hace imprescindible integrar una perspectiva lingüística en el desarrollo de programas destinados a la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. En este contexto, los lingüistas pueden aportar sus conocimientos para describir los géneros o clases textuales que les son demandados a los estudiantes durante sus estudios de grado y los propios del ámbito laboral en el que se insertarán al momento de su graduación. Asimismo, teniendo en cuenta que los lingüistas no tienen acceso a los espacios reales de la práctica profesional, es preciso articular la visión de los miembros de las distintas comunidades disciplinares para lograr descripciones genéricas integrales que den cuenta tanto de los aspectos contextuales como de los lingüísticos.

En este artículo, revisamos las principales conceptualizaciones sobre las prácticas letradas en el nivel superior y presentamos los avances de un proyecto de investigación en curso, realizado en el marco del Programa para el Desarrollo de Habilidades de Lectura y la Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC)⁽¹⁾, un programa institucional de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). La investigación tiene como objetivos relevar y describir los géneros que circulan en el ámbito profesional de los ingenieros, lo que servirá para elaborar materiales didácticos y ajustar las tareas de escritura que se les solicitan a los estudiantes a lo largo de la carrera de Ingeniería Industrial. Se espera que los resultados de la investigación se constituyan en insumos que permitan adecuar las actividades de escritura

(1) El sitio web del PRODEAC es www.ungs.edu.ar/prodeac

del ciclo específico de la formación de grado a las que les serán requeridas en el momento de su inserción en el ámbito laboral como ingenieros.

En lo que sigue, revisamos algunos conceptos desarrollados en torno de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior; luego, exponemos el diseño metodológico de la investigación y algunos resultados parciales. En principio, observamos que si bien algunos trabajos relevados (Cassany y López, 2010; Parodi y otros, 2010) indican que muchas veces existe un divorcio entre las prácticas de escritura universitarias y las propias del desempeño profesional, las diferencias entre los textos profesionales que se solicitan en la carrera de Ingeniería Industrial de la UNGS y los empleados en distintas empresas por profesionales novatos no son amplias. No obstante, los resultados sugieren la necesidad de implementar algunas acciones pedagógicas y marcan el rumbo para avanzar en la investigación. Al final del artículo, presentamos algunas reflexiones en torno a estas dos cuestiones que entendemos de manera interconectada.

2. Evolución del concepto de alfabetización

La configuración de un campo de estudios en torno de las prácticas de escritura en la universidad y de su enseñanza (Lillis y Scott, 2007) ha dado lugar a una terminología específica. Uno de los términos acuñados es el de *alfabetización académica*. Las distintas definiciones del término dan cuenta, por un lado, de diversos posicionamientos y, por otro, de la evolución de los enfoques dentro del campo. En lo que sigue, abordaremos las diferencias y los cambios en la conceptualización de este proceso.

2.1. Alfabetización académica

Una primera conceptualización asociaba el concepto de *alfabetización académica* a un conjunto de habilidades que incluye las relacionadas con la lectura y la escritura necesarias para obtener éxito en comunidades académicas. Tal es la visión que se encuentra en algunas definiciones como la de Hyland y

Kamp-Lyons (2002) y la de Paula Carlino (2003), de notable influencia en nuestro medio. Según la investigadora, la alfabetización académica

señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2003:410).

Las definiciones elaboradas a inicios de la década de 2000 apuntan a un conjunto de saberes «necesarios» (una especie de bagaje que debe ser adquirido con anterioridad) para participar en una cultura disciplinar. En este sentido, la definición puede ser encuadrada entre las propias de un enfoque pragmático, basado en habilidades y centrado en el estudiante, como la propia investigadora reconoce en un texto posterior (2013:371).

Muy recientemente, Carlino propone una reformulación del concepto en la que se verifica un importante giro. En palabras de la autora:

sugiero denominar *alfabetización académica* al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (Carlino, 2013:370).

La redefinición del concepto muestra un desplazamiento en el foco de atención. Mientras que en la versión de 2003 el énfasis recae sobre los procesos

de los estudiantes, en la de 2013 el eje de la definición se sitúa en el rol de los docentes y de las universidades. Por otro lado, la actividad que aparece como primordial para el desarrollo de la alfabetización académica es la de la enseñanza.

2.2. Alfabetizaciones académicas

El proceso de alfabetización en la universidad ha sido abordado también desde otras perspectivas. En el modelo de las Alfabetizaciones Académicas o Academic Literacies —ACLITs— (Lea y Street, 1998, 2006; Lillis, 2003, entre otros) se parte de la premisa de que el fenómeno de la alfabetización no un proceso individual, de naturaleza psicológica o cognitiva, observable en «habilidades», sino una práctica social, cultural, histórica e institucional, de lo que se deduce que no es universal ni unívoca sino múltiple y socialmente situada. Esto implica la existencia de distintos modos de abordaje. Lea y Street (1998) reconocen tres: el de habilidades de estudio, el de socialización académica y el de las alfabetizaciones académicas, de los cuales los dos primeros son los más frecuentemente adoptados. El de habilidades de estudio presupone una visión de la escritura como un fenómeno básicamente cognitivo e individual. Se focaliza en aspectos gramaticales y léxicos y parte de la idea de que estas nociones generales pueden ser transferidas a cualquier contexto. En cambio, en el modelo de socialización académica se privilegia el proceso de enculturación de los estudiantes en las distintas disciplinas a través de las prácticas de lectura y escritura de los géneros más habituales, los que se reconocen como estables y no son puestos en cuestión.

Los dos planteos de la alfabetización descritos son caracterizados como monológicos, en tanto las prácticas pedagógicas e institucionales promueven la reproducción de los discursos oficiales de las disciplinas (Lillis, 2003). Por ello, se propone un tercer modelo, llamado *alfabetizaciones académicas*, que no sólo se preocupa por los lenguajes y los conocimientos de las distintas disciplinas sino también por la epistemología y las relaciones de poder y autoridad establecidas dentro de cada comunidad, así como por la construcción de la identidad de los escritores. Esta perspectiva asume una visión compleja, dinámica (Lea y Street, 2006), crítica y dialógica de las alfabetizaciones, a la

vez que ideológica (Lillis y Scott, 2007), orientada a desafiar las prácticas establecidas y a mostrar la heterogeneidad y la diversidad entre los miembros de las comunidades (Lillis, 2003).

Para Lea y Street (1998; 2006), los tres modelos de alfabetización no son mutuamente excluyentes; antes que eso, podría decirse que el tercero incluye a los anteriores, aunque desde una posición crítica, reflejada en la adopción del plural para designar la diversidad de prácticas que se llevan adelante en las instituciones (Lillis y Scott, 2007; Hamp-Lyons y Hyland, 2005).

2.3. Literacidad disciplinar

Más recientemente, como una alternativa a las anteriores, se ha planteado la noción de literacidad⁽²⁾ disciplinar. Se trata de una propuesta pedagógica emergente, aplicada sobre todo en el nivel preuniversitario, que comparte muchos de los principios de las alfabetizaciones académicas, aunque introduce algunos ajustes (López-Bonilla, 2013). Más allá de destacar el rol de la lectura y la escritura, en la literacidad disciplinar se hace hincapié en dos aspectos: los procesos de aprendizaje, por un lado, y las prácticas de las distintas disciplinas, por el otro, considerando las herramientas y los conocimientos necesarios para que los estudiantes logren acceder a las disciplinas para producir y transformar los conocimientos (Moje, 2007). Así, la literacidad disciplinar no se ocupa únicamente de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, sino que propone que los estudiantes participen en actividades similares a las que realizan los especialistas de cada disciplina, para que logren un «aprendizaje profundo» de los conocimientos disciplinares y sus epistemologías (López-Bonilla, 2013; Moje, 2007). En este sentido, aparece como una visión más abarcadora que las definiciones que relacionan la alfabetización con la lectura y la escritura de los textos de la disciplina. De acuerdo con Ford y Forman (2006:1), el concepto forma parte de un «giro hacia la práctica», que se relaciona con la noción de «participación en la práctica» de Lave y Wenger (1991). Este viraje va en consonancia con las propuestas de un reconocido especialista en el campo del lenguaje con fines específicos, Vijay Bhatia, quien ha sugerido recientemente que el estudio de los lenguajes disciplinares está

(2) El término *literacidad*, una de las traducciones del vocablo inglés *literacy*, es empleado con frecuencia como sinónimo de *alfabetización*, al igual que otros como *letrismo*, *literacia* y *alfabetismo*. Para Parodi esta diversidad terminológica «parece apuntar a un mismo fenómeno» (2010:11).

entrando en una nueva fase en la que se reconoce que el dominio de los conocimientos elaborados en una disciplina y de sus convenciones discursivas no serían suficientes para constituirse en un miembro pleno de una comunidad profesional sino que se requiere incorporar la participación en sus prácticas. No obstante, según el mismo autor consigna, esta incorporación no resulta sencilla. Dada la tradición en los estudios del campo, que se ha basado principalmente en la descripción de textos, reconocer la importancia de la práctica en contexto constituye uno de los mayores desafíos de los especialistas en lenguaje, ya que implica hacer lugar a otros marcos epistemológicos y adoptar nuevos diseños en la investigación para comprender por qué los discursos son contruidos de determinada manera y no de otra (Bhatia, 2008).

En suma, a través de este recorrido por las nociones acuñadas para describir los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de las disciplinas se notan distintos desplazamientos producidos en un corto período de tiempo, de poco más de una década.

Un primer desplazamiento se refiere a los actores involucrados en el proceso. Las definiciones de Hyland y Hamp-Lyons (2002) y de Carlino (2003) se centran en los estudiantes, más allá de que hagan referencia a lo social. En las posteriores, el eje se traslada a los docentes y las instituciones (Carlino, 2013), a los contextos socioculturales y a las comunidades disciplinares, que son activamente involucrados en los procesos en las propuestas de ACLITs y de la literacidad disciplinar. Así, la noción de alfabetización pasa de ser asociada a una dimensión individual a ostentar otra de carácter social. Un segundo desplazamiento, asociado al anterior, se relaciona con el énfasis puesto en los aprendizajes en las primeras conceptualizaciones, mientras que en las posteriores, sobre todo en la de Carlino de 2013, se privilegian las acciones de enseñanza. Un tercer desplazamiento se encuentra en el plano en que se sitúan los aprendizajes y las enseñanzas. Las dos primeras definiciones se ocupan de habilidades, nociones y estrategias que deben ser aprendidas, es decir que ubican la alfabetización en el nivel de lo cognitivo, lo mental, mientras que las propuestas de ACLITs y de la literacidad disciplinar señalan la importancia de las prácticas concretas. En otras palabras, reconocen la alfabetización en el plano de la acción, más externo y más vinculado a los otros participantes, a las herramientas y a los contextos. Un último desplazamiento

puede encontrarse en los adjetivos que acompañan a «alfabetización». Mientras que las primeras definiciones hacen referencia a lo académico, como una categoría general, en la que las diferencias entre las distintas «tribus» (Becher, 1989) no son puestas de relieve, la literacidad disciplinar se focaliza en lo específico de cada campo.

3. EI PRODEAC

Desde el año 2006, se implementa en la UNGS el Programa para el Desarrollo de Habilidades de Lectura y la Escritura a lo largo de la Carrera (PRODEAC). Se trata de un programa institucional que procura apoyar los procesos de alfabetización disciplinar a lo largo de la formación de grado, para lo que participa del dictado de asignaturas de diversas carreras. Las clases en las que se trata la producción de textos son impartidas por una pareja pedagógica formada por un especialista en el área disciplinar y un docente de lectura y escritura. En otras palabras, es una propuesta de enseñanza de la escritura basada en géneros, interdisciplinaria, curricular, sistemática y gradual, que se nutre de la investigación (Natale y Stagnaro, 2013).

En relación con la noción de literacidad disciplinar y con los desarrollos promovidos por Bhatia (2008) en torno de la necesidad de incorporar aspectos relativos a las prácticas y los géneros empleados en contextos reales, consideramos imprescindible iniciar una investigación para relevar y describir las clases de textos utilizados por los ingenieros en el ámbito profesional. En otras palabras, buscamos conocer, en principio, cuáles son los géneros profesionales y para qué se usan. De acuerdo con Parodi y otros (2010), «para realizar intervenciones didácticas desde una perspectiva de la alfabetización disciplinar guiada por los géneros del discurso es requisito fundamental contar con una descripción de los textos que se leen y que circulan en los ámbitos de especialidad» (2010:249). A este respecto giran los aportes que se propone realizar esta investigación.

En términos generales, definimos los géneros profesionales según su espacio de producción (las organizaciones empresariales) y su propósito vinculado a las metas de la empresa. Cada organización posee una cultura particular de

límites más o menos precisos y características hasta cierto punto comunes: historia, mitos, valores, estructura, procedimientos de gestión y prácticas discursivas (Cassany, 2004). La comunicación profesional se lleva a cabo «en complejas situaciones, orales, escritas o mixtas, con interacciones transaccionales e interpersonales, que exigen una comunicación efectiva y eficaz para desenvolverse de forma asertiva, transmitir órdenes, obligaciones o funciones y comunicar constantemente información y decisiones, establecer negociaciones o para orientar, consultar y controlar actividades o conductas y gestionar información en diversos soportes mediante el uso de las tecnologías de la información» (Aguirre Beltrán, 2000:36).

El relevamiento y la descripción de los géneros profesionales sin duda pueden colaborar con la iniciación de los futuros graduados de las carreras de orientación profesional en las prácticas escritas de su campo laboral⁽³⁾. Más aún, creemos que su estudio puede arrojar luz sobre nuestro conocimiento sobre los géneros escritos formales, en buena medida sesgado por el análisis de los géneros puramente académicos.

4. Metodología

En una primera etapa de la investigación, se buscó reunir información sobre el repertorio de géneros profesionales empleados en empresas en las que se insertan estudiantes avanzados y egresados de la carrera Ingeniería Industrial. Para ello, se administró una encuesta estructurada a quince informantes, principalmente docentes y graduados que se desempeñan en esos espacios de trabajo. Se recabaron datos sobre los géneros que suelen utilizarse, referidos tanto a aspectos contextuales (datos sobre la empresa, las situaciones en que se usan, los participantes en el circuito de producción y lectura, y también sobre quienes los revisan y aprueban) y textuales (designación de los textos, objetivos, soporte, extensión, estructura habitual, entre otros). También se solicitó a los informantes que acompañaran la encuesta con ejemplares reales de los géneros informados para poder describirlos lingüísticamente en una etapa posterior. Cabe consignar la dificultad que representó esta última actividad, dado que por razones de confi-

(3) La bibliografía coincide en señalar el papel central del género en tanto medio culturalmente específico para comunicarse con colegas y pares: «*understanding the genres of written communication in one's field is (...) essential to professional success*» (Trosborg, 2000:VII). Por este motivo, el género es «la unidad más operativa de análisis de necesidades, formulación de objetivos y aprendizaje en Español para Fines Específicos», ya que abarca todos los planos relevantes en la enseñanza-aprendizaje de las prácticas de lectoescritura específicas (Cassany, 2004). Según Bhatia (2002), las competencias discursivas específicas constituyen uno de los pilares del conocimiento experto profesional. En particular, la práctica de escritura tiene un rol central ya que «escribir de manera eficaz se ha convertido en una aptitud profesional transversal para los diferentes ámbitos del saber» (Montolio y López, 2010:218).

dencialidad de los datos, los empleados se ven, generalmente, imposibilitados de colaborar con los textos.

Una vez efectuado el relevamiento, se elaboró un listado de las clases de textos recolectados y se les solicitó a los diecisiete estudiantes del Taller de Práctica Profesional Supervisada⁽⁴⁾ de 2012 (que cursan el último semestre de la carrera y, paralelamente, se encuentran insertos en el mundo laboral) que consignaran: 1) cuáles géneros se les habían requerido durante la carrera, y 2) cuáles habían debido producir en el inicio de la vida profesional.

(4) El Taller de Práctica Profesional Supervisada es un espacio curricular de reciente creación ubicado en el último semestre de la carrera. Pretende articular y acompañar la transición del estudiante del ámbito académico al ámbito profesional.

5. Resultados

5.1. El repertorio de géneros profesionales

A partir del análisis de las quince encuestas iniciales, se identificó un conjunto de treinta y tres géneros, los que se presentan en orden alfabético en la Tabla 1 según la designación que los informantes les adjudicaron.

Más allá de obtener información sobre los géneros del ámbito empresarial, el relevamiento brinda otros datos interesantes para el análisis lingüístico, que iniciaremos próximamente. De acuerdo con un examen preliminar, los géneros enumerados en la tabla presentan algunas variaciones en contextos específicos; puntualmente, se registran algunas vinculadas con los distintos componentes de la situación comunicativa: el propósito, el destinatario, el código, el tema. Así, por ejemplo, el género *carta*⁽⁵⁾ puede responder a propósitos diversos. Encontramos, entre otras, cartas de adjudicación, de agradecimiento, de presentación de un informe, cuyas metas comunicativas difieren notablemente. Las *cartas* muestran también una importante variedad de destinatarios (directorío, presidente de la empresa, licitadores, otros sectores, clientes). Por otro lado, se reconoce en los géneros empresariales gran diversidad de sistemas semióticos (formas lingüísticas, lenguaje numérico, gráficos, tablas, planos). Finalmente, en cuanto al tema, se detecta, por ejemplo, que los *flujogramas* varían en función del tema que abordan, dado que pueden dar cuenta de operaciones o de información (flujogramas de operaciones y flujogramas de información).

(5) Los nombres de los géneros se marcan con cursiva.

Por otro lado, se advierten distintas relaciones entre las clases de textos relevados. Sin dudas, el reconocimiento de las variaciones entre ejemplares de un mismo género, el señalamiento y el análisis de las funciones que los códigos semióticos cumplen para el logro de las metas genéricas y las relaciones entre clases textuales constituyen aspectos que merecen un análisis específico, que exceden los objetivos de este trabajo, por lo que serán objeto de examen en futuros estudios.

1. Carta	12. Informe anual	23. Planes de acción
2. Circulares	13. Informe de ensayo	24. Planes de contingencia
3. Contrato	14. Informe de resultados	25. Plano
4. Descripción o perfil de puesto de trabajo	14. Informe de resultados de ensayo	26. Pliego de condiciones
5. Diagrama de tortuga	15. Manual de calidad	27. Presupuesto
6. Estudio de métodos y tiempos	16. Manual de competencias	28. Procedimientos
7. Evaluación de desempeño	17. Manual de procedimientos	29. Protocolo logístico
8. Flujograma	18. Misión	30. Reporte o informe ambiental
9. Folletos	19. Normas de seguridad	31. Reporte de sustentabilidad
10. Guía de principios	20. Pedido de ensayo	32. Sistema de gestión ambiental
11. Informe	21. Perfil corporativo	33. Visión
	22. Plan anual de capacitación	

Tabla 1. Géneros discursivos del ámbito empresarial

5.2. Los géneros profesionales en la formación universitaria

En la segunda etapa de la investigación, se indagó acerca de la injerencia de la formación universitaria para el desempeño profesional. Con tal propósito, se encuestó a estudiantes del Taller de Práctica Profesional Supervisada que han participado de los ámbitos, el académico y el laboral. Los resultados muestran que, a diferencia de lo señalado por investigaciones previas (Cassany y López, 2010), se advierten importantes intersecciones entre las formas discursivas demandadas en el inicio de la vida laboral y las solicitadas en las materias de la última parte de la carrera de Ingeniería Industrial de la UNGS. La Tabla 2 da cuenta de los géneros que los estudiantes manifestaron haber escrito en cada

ámbito. Los datos se organizan en función de la mayor frecuencia en el ámbito profesional de modo de poder identificar fácilmente los puntos de intersección y los géneros que aún es necesario abordar en el trayecto formativo.

Las encuestas revelan que de los treinta y tres géneros mencionados por ingenieros que trabajan en empresas, los estudiantes próximos a graduarse, insertos ya en empresas, manifestaron haber producido veintiocho en el ámbito laboral. Este dato sugiere que el contacto de los profesionales novatos con los géneros empresariales ocurre de manera casi inmediata tras su ingreso en dicha esfera, incluso antes de que obtengan su título de grado. Esta situación implica que puede resultar conveniente para su participación en la esfera del trabajo que prepare a los estudiantes para su manejo desde la misma universidad.

Cuatro son los géneros reportados por los ingenieros que los estudiantes no tuvieron oportunidad de frecuentar aún y sobre los que tampoco se los instruyó en la universidad. Se trata de los siguientes: *diagrama de tortuga*, *manual de competencias*, *perfil corporativo*, *sistema de gestión ambiental*.

Paralelamente, durante su paso por la carrera universitaria, los informantes reconocen haber escrito veinte géneros profesionales, de los cuales diecinueve les fueron también solicitados en su ámbito laboral. El único género profesional trabajado en la universidad no abordado en las empresas en las que trabajan los estudiantes es el *reporte de sustentabilidad*, a pesar de que es un género que la mayoría de las empresas importantes produce y publica en sus páginas web.

En el siguiente gráfico comparamos los géneros que los estudiantes informan haber producido en cada ámbito.

El Gráfico 1 evidencia que los textos más escritos por este grupo de estudiantes en el ámbito laboral son el *informe*, el *flujograma de operaciones*, el *plan de acción*, el *plano*, el *contrato*, la *descripción o perfil de puesto de trabajo* y el *presupuesto*. Se advierte que la gran mayoría de los géneros empleados en el ámbito laboral recibieron tratamiento en la universidad. En este sentido, los resultados de la encuesta constituyen una contribución muy útil para la identificación de aquellos géneros que el egresado necesita dominar y que no son abordados en la formación.

Por otra parte, el Gráfico 1 muestra que son nueve los géneros producidos en el ámbito laboral que no fueron abordados en el académico: *contratos*, *circu-*

Géneros	En la universidad	En la empresa
Informe	15	9
Flujograma	7	6
Planes de acción	2	6
Plano	6	6
Contrato	0	5
Descripción o perfil de puesto de trabajo	3	5
Presupuesto	1	5
Circulares	0	4
Estudio de métodos y tiempos	6	4
Folletos	4	4
Manual de procedimientos	1	4
Pedido de ensayo	0	4
Procedimientos	3	4
Evaluación de desempeño	1	3
Informe de ensayo	4	3
Informe de resultados de ensayo	3	3
Informe anual	3	3
Normas de seguridad	2	3
Plan anual de capacitación	0	3
Planes de contingencia	0	3
Pliego	0	3
Carta de agradecimiento	1	2
Manual de calidad	0	2
Guía de principios	0	1
Protocolo logístico	0	1
Reporte o informe ambiental	1	1
Visión	4	1
Misión	4	1
Reporte de sustentabilidad	1	0
Diagrama de tortuga	0	0
Manual de competencias	0	0
Perfil corporativo	0	0
Sistema de gestión ambiental	0	0

Tabla 2. Géneros escritos por los estudiantes de Ingeniería Industrial en el ámbito académico y en el profesional.

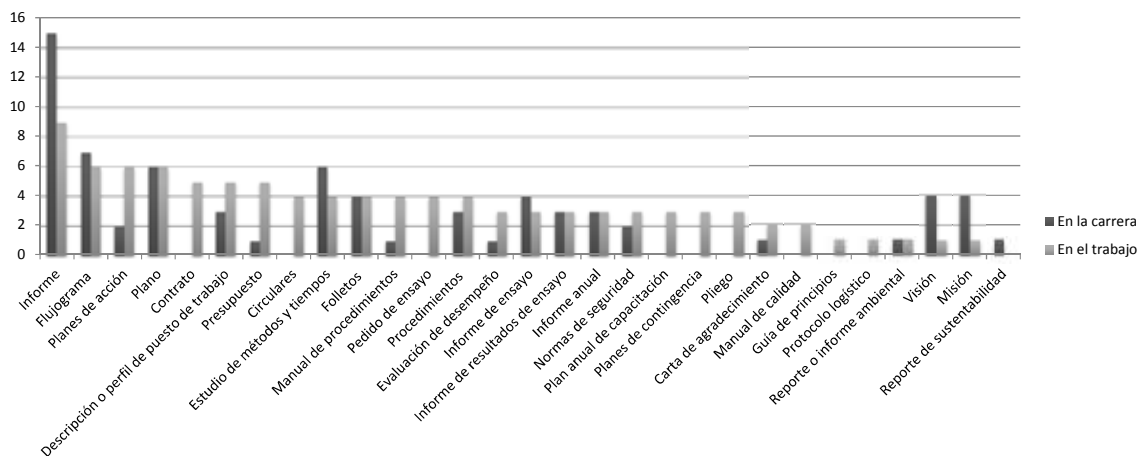


Gráfico 1. Comparación entre los géneros requeridos en los ámbitos profesional y académico.

lares, pedido de ensayo, plan anual de capacitación, planes de contingencia, pliego, manual de calidad, guía de principios y protocolo logístico. Este dato puede resultar útil para analizar la pertinencia de incluir el análisis de los géneros en alguna materia. No obstante, si bien los estudiantes expresan no haber trabajado algunas clases textuales durante su trayectoria académica, puede observarse que han tenido algún contacto con géneros que se incrustan en géneros mayores. Por ejemplo, si bien no se registra ninguna respuesta afirmativa para el género *manual de procedimientos* dentro del ámbito académico, se observan tres respuestas positivas para el género *procedimiento* que es un componente esencial del manual (Stagnaro, Camblong y Nicolini, 2012). Por lo tanto, podría pensarse que el abordaje de este último es una base sobre la que el futuro graduado puede construir el *manual*.

6. Reflexiones finales

Hasta aquí, hemos revisado, en primera instancia, algunas conceptualizaciones desarrolladas en torno a las prácticas de escritura en la universidad y su enseñanza. Hemos advertido un pasaje de la noción de *alfabetización académica*, centrada en el proceso cognitivo individual del estudiante y sus habilidades, a la noción de *alfabetizaciones académicas*, entendida en términos de práctica social, cultural, histórica e institucional múltiple y socialmente situada. Finalmente, hemos observado el giro hacia a la práctica de la mano de la *literacidad disciplinar*, que comparte numerosos principios de las *alfabetizaciones académicas*, pero pone el énfasis en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y en las prácticas particulares de cada disciplina.

En segunda instancia, hemos presentado brevemente el PRODEAC, programa desde el que surgió la necesidad de generar una investigación tendiente a detectar los géneros que se utilizan en el ámbito profesional del ingeniero para asumir la responsabilidad de la Universidad de enseñarlos durante la formación académica. Luego, hemos visto que las encuestas a ingenieros industriales permitieron identificar un conjunto de treinta y tres géneros utilizados en el ámbito empresarial. Finalmente, mediante los datos obtenidos a partir de la consulta a estudiantes del último semestre de la carrera de Ingeniería Industrial, hemos hallado ciertas divergencias en relación con hallazgos de investigaciones previas que señalan que la universidad no se ocupa o se ocupa muy poco de los géneros de la vida profesional. En España, Cassany y López (2010) encuentran que en la formación de su universidad se requieren menos géneros que en los campos de desarrollo profesional de sus graduados. En consonancia con estos hallazgos, en Chile, Parodi y otros (2010) reconocen una reducida variedad de géneros en su medio académico (sólo nueve) en contraste con la mayor amplitud y diversidad del medio profesional. De acuerdo con estos investigadores chilenos, la poca variedad podría ser un escollo en el tránsito desde la universidad al mundo profesional. En contraste, nosotros hemos detectado que de los treinta y tres géneros relevados del ámbito empresarial la universidad se ha ocupado de veinte de ellos en el transcurso del segundo ciclo de la carrera de Ingeniería Industrial, lo que significa que la universidad se ha incorporado la enseñanza de casi el 70 % de los géneros demandados al inicio de la vida profesional.

Esta diferencia podría deberse a dos razones. Por un lado, la gran mayoría de los docentes de la carrera se han desempeñado como ingenieros en empresas, por lo que conocen el campo desde adentro y han sabido emplear ese conocimiento en el diseño de los planes de enseñanza y evaluación de sus asignaturas. Por otro lado, la Coordinadora de Formación del Instituto de Industria del que depende la carrera considera que la interacción de los profesores de las materias con los docentes del PRODEAC ha contribuido a la identificación y selección de los géneros profesionales vinculados con los desarrollos temáticos de las asignaturas en vistas a la posterior inserción laboral de los estudiantes. Finalmente, el análisis también ha permitido identificar los géneros que son requeridos en el ámbito laboral del ingeniero que no se han abordado en el ámbito de formación, por lo que la investigación debería avanzar en la descripción de los siguientes géneros: *contratos, circulares, pedido de ensayo, plan anual de capacitación, planes de contingencia, pliego, manual de calidad, guía de principios y protocolo logístico*.

En consecuencia, se hace evidente el importante valor que tiene continuar avanzando en el relevamiento de lo que ocurre en el mundo profesional para identificar y describir los principales géneros de este ámbito para el diseño de propuestas didácticas a ser incluidas en el trayecto formativo de nuestros ingenieros.

Otro punto relevante es detectar si las realizaciones de los géneros dentro de la universidad se ajustan a las que circulan en el ámbito empresarial, para lo que resulta necesario analizar las características discursivas de ambos grupos en diversas facetas, como por ejemplo, la organización textual, los sistemas semióticos empleados, los recursos de valoración y de relación interpersonal, entre otros que puedan reconocerse en su exploración.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, B. (2000).** «El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas». En M. Bordoy, A. van Hooft y A. Sequeros (eds.), *Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam, noviembre 2000 (pp. 34-43): Instituto Cervantes.
- Becher, T. (1989 [2001]).** *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bhatia, V. K. (2002).** «Professional discourse: towards a multidimensional approach and shared practice». En C. Candlin (Ed.), *Research and practice in professional discourse* Hong Kong: City University of Hong Kong Press.
- Bhatia, V. (2008).** «Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos». *Revista signos*, 41(67), 157-176.
- Carlino, P. (2002).** «¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades». En *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 23, N° 1, marzo.
- Carlino, P. (2003).** «Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles». *Educere. Investigación*, 6(9), 409-417.
- Carlino, P. (2013).** «Alfabetización académica diez años después». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2004).** «La lectura y la escritura de géneros profesionales en ENFE». En V. de Antonio, R. Cuesta, A. Van Hooft, B. de Jonge y M. Ruiz (eds.), *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam, noviembre 2003 (pp. 40-64). Utrecht: Instituto Cervantes.
- Cassany, D. y López, C. (2010).** «De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales». En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Santiago de Chile: Ariel.
- Ford, M. J., y Forman, E. A. (2006).** «Redefining disciplinary learning in classroom contexts». *Review of research in education*, 30, 1-32.
- Hamp-Lyons, L., y Hyland, K. (2005).** «Editorial for 4, 1: Some further thoughts on EAP and JEAP». *Journal of English for Academic Purposes*, 4(1), 1-4.
- Hyland, K. (2000).** *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2002).** «Specificity revisited: how far should we go now?». *English for Specific Purposes*, 21(4), 385-395.
- Hyland, K., y Hamp-Lyons, L. (2002).** «EAP: Issues and directions». *Journal of English for academic purposes*, 1(1), 1-12.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991).** *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M. R., y Street, B. V. (1998).** «Student writing in higher education: An academic literacies approach». *Studies in Higher Education*, 23, 157-172.
- Lea, M. R., y Street, B. V. (2006).** «The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory into practice*, 45(4), 368-377.
- Lillis, T. (2003).** Student writing as academic literacies: Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17, 192-207.
- Lillis, T., y Scott, M. (2007).** «Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy». *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- López-Bonilla, G. (2013).** «Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412.

- Moje, E. B. (2007).** «Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching». *Review of research in education*, 31(1), 1-44.
- Montolío, E., & López, A. (2010).** «Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: el caso de la recomendación profesional». En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2013).** «Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero: la experiencia de un programa desafiante e innovador». En *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*. Año 2, N° 3, 45-52.
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R. y González, C. (2010).** «Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica». En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289). Santiago de Chile: Ariel.
- Stagnaro, D.; Camblong, J. y Nicolini, J. (2012).** «El manual de procedimientos». En L. Natale (comp.), *En carrera: la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS (pp. 131-156). Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/encarrera/>
- Trosborg, A. (2000).** «Introduction». En A. Trosborg (Ed.), *Analysing professional genres* (pp. VII-XVI). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.