

## CAPÍTULO 12

### De la universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales<sup>0</sup>

Daniel Cassany<sup>1</sup>

Carmen López

*Universitat Pompeu Fabra, España*

#### Resumen

Exploramos las diferencias y semejanzas entre las prácticas letradas académicas (monografías, memorias, tareas) y profesionales (informes, correos, noticias en la red, certificados, etc.) que desarrollan tres jóvenes durante el último curso de su formación universitaria y durante el primer año de su inserción en el mundo laboral. Contrastamos los resultados derivados del análisis lingüístico de un corpus de documentos aportados por estos informantes con varias entrevistas en profundidad desarrolladas antes y después del análisis. La combinación de métodos cualitativos etnográficos y de análisis del discurso permite caracterizar de modo más global la práctica escrita académica y profesional de esos sujetos, poniendo énfasis en cuestiones como las representaciones que tienen de la escritura académica y profesional, su proceso de aprendizaje o las funciones y las identidades que desarrollan en cada contexto esas prácticas letradas. El interés de comparar producciones académicas y profesionales en años sucesivos radica en estudiar el proceso de inserción laboral que siguen estos graduados, analizando el grado de similitud o distancia entre los textos de ambos ámbitos, las dificultades que deben acometer los profesionales principiantes y, en definitiva, el grado de preparación que ofrece la universidad para integrarse en el mundo laboral.

#### 1. De la universidad al mundo laboral

Si adoptamos una mirada etnográfica sobre las comunidades humanas actuales, veremos que las *prácticas de escritura y lectura* (o *prácticas letradas*, de *alfabetismo* o *literacidad*; cfr. Street, 1984; Hyland, 2002; Cassany 2006 y 2008a; Cassany, 2009; ver apartado siguiente) se ejercitan en –casi– todos los ámbitos: en la vida privada, en la arena política, en el trabajo, en la iglesia, etcétera. En la mayoría de estos ámbitos existen instituciones y organismos que ordenan la manera de usar esas prácticas, con tradiciones, hábitos, normas y modelos que fijan en grados variados la estructura de los textos, su función, los roles que adoptan sus interlocutores, el poder que adquieren, etcétera.

El ámbito académico se ha concebido tradicionalmente como el contexto característico de aprendizaje y desarrollo de esas prácticas –de las académicas, pero también de las de otros ámbitos–. Desde el parvulario hasta

la universidad, esas prácticas se van sofisticando y especializando conforme se incrementa la complejidad del conocimiento. La condición de persona *letrada* o formada en el manejo de los textos escritos se ha asociado habitualmente a la educación formal, sobre todo universitaria. Y a esas prácticas se les ha otorgado también el estatus social de formas textuales *dominantes* (cfr. Barton, Hamilton e Ivanic, 2000), por el prestigio que han adquirido.

Pero en cualquier comunidad se desarrollan prácticas de lectura y escritura que escapan de los parámetros rígidos y preestablecidos de la academia. Es el caso de las manifestaciones escritas más populares o *vernáculos*, necesarias igualmente para el desarrollo personal, social y cultural de quienes deciden utilizarlas: el diario íntimo, la correspondencia privada, las recetas de cocina, etcétera. Entre estas prácticas vernáculos destacan las que actualmente se llevan a cabo en la red de Internet (chat, blogs, foros, etc.) o con telefonía móvil (SMS), de enorme popularidad en las generaciones más jóvenes. La necesidad de leer y escribir en contextos no académicos, más informales, ha suscitado el interés por entender cómo la gente concibe y utiliza el discurso escrito en su vida diaria y las estructuras sociales que estas prácticas ayudan a construir (Barton y Hamilton, 1998). Como ha señalado Hyland (2002: 58):

«The increased literacy demands of the modern world mean that people must constantly move beyond the familiarity of their vernacular practices to engage with those of dominant institutions. One example of this is through access to tertiary education. In acquiring disciplinary knowledge and skills students simultaneously encounter a new and dominant literacy with its own norms, nomenclature, sets off conventions and modes of expression which constitute a separate culture [...] Because academic ability is frequently evaluated in terms of competence in a specialist written register, students often find their own writing practices to be marginalised and regarded as failed attempts to approximate these Standard forms».

Desde este punto de vista, la conexión entre *prácticas letradas vernáculos*, privadas y autogestionadas, y *prácticas académicas dominantes*, estandarizadas y reguladas por las instituciones educativas, constituye un foco de investigación creciente e importante (Lankshear y Knobel, 2008; Cassany, 2006 y 2008b; Cassany, Sala y Hernández, 2008). Más allá del análisis de las diferencias entre ambos tipos de prácticas, preocupa el papel positivo o negativo que desempeñan esas formas vernáculos de leer y escribir que desarrollan apasionadamente los jóvenes, fuera de la escuela y de la universidad, en el proceso de aprendizaje de las formas textuales académicas dominantes, que son las que dan acceso al desarrollo académico y profesional.

En cambio, existe menos interés e investigación por explorar la relación que mantienen las prácticas académicas y las profesionales que adopta el graduado al incorporarse al mundo laboral, al final de la educación formal. Ignoramos si existe una continuidad o una ruptura entre la institución educativa superior (la universidad o la formación profesionalizadora de tercer ciclo) y las organizaciones laborales (empresas, fábricas, instituciones públicas no educativas), como se sostiene en Parodi, 2008. Disponemos de pocos estudios empíricos que describan las prácticas letradas laborales y mucho menos que las comparen con las realizadas en el seno de una institución académica.

## **2. La expansión de las prácticas letradas profesionales**

Las prácticas letradas y la cultura escrita han incrementado su protagonismo en los ámbitos laborales en las últimas décadas, por varios motivos: las necesidades de garantizar y certificar las leyes y normas de calidad o seguridad, los derechos del consumidor y del trabajador, la sofisticación de los procesos productivos, etcétera. Pero quizás uno de los motivos más poderosos es la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación. Fillietaz y Bronckart (2005) destacan el dominio actual en las distintas profesiones de la «actividad lingüística y comunicativa» –mayor que otro tipo de actividades–, hasta tal punto que la parte «lingüística» del trabajo ha pasado a ser objeto de atención específica tanto en la línea de investigación francófona del análisis del trabajo (Boutet, 1995; Grosjean y Lacoste, 1999; Borzeix y Fraenkel, 2001) como en las teorías del discurso del ámbito anglosajón (Drew y Heritage, 1992; Gunnarson, Linell y Nordberg, 1997; Boden, 1994; Candlin, 2002; Wodak y Weiss, 2002; Sarandi y Candlin, 2003). Lejos de constituir una moda, estos estudios dan cuenta de profundas transformaciones en los campos disciplinares de los que emergen y proponen una nueva mirada a las realidades actuales del trabajo y a las prácticas lingüísticas o letradas que en ellas se manifiestan.

Según Mourlhon-Dallies (2007), en determinados oficios, hasta ahora poco relacionados con el dominio de la lectura y de la escritura (por ejemplo, guardia de seguridad de un edificio, albañil o conductor de una grúa), lo letrado ha irrumpido como consecuencia de mutaciones tecnológicas (como la informatización) y de nuevas reglamentaciones (en relación con la higiene o con la seguridad, por ejemplo). Apropiarse de los textos escritos constituye, pues, una condición necesaria para conservar el trabajo.

Desde esta nueva perspectiva, toda situación laboral es observada como una situación de comunicación y de intercambio lingüísticos, en el sentido de que a quien ejerce una profesión se le requiere que «hable»

constantemente de su trabajo. La práctica lingüística se impone en el mundo laboral:

«Ainsi, jamais peut-être les compétences de travail n'auront autant été associées à des compétences linguistiques et communicatives, non seulement parce que la part langagière du travail augmente (avec Internet, les courriels, les messages enregistrés, les textes) mais parce que dans le même moment, le management des entreprise tend à multiplier les prises de parole et les commentaires relatifs à l'activité de travail» (Mourlhon-Dallies, 2007: 18).

Pero, como ha destacado Boutet (1993: en línea), no resulta fácil «dire son travail, dire ce que l'ont fait» si no ha habido una formación previa. Gee (2004) entiende que para que una persona pueda apropiarse, por ejemplo, de un texto profesional, esto es, pueda entenderlo y aplicar los conceptos que en él se exponen, es necesario que lo experimente tal y como los autores y los lectores previos usaron o concibieron ese texto. Según Gee (2010), la forma como mejor aprendemos y pensamos no es por medio del almacenamiento de conceptos generales en nuestra mente o a través de la aplicación de reglas abstractas a la experiencia, sino cuando podemos imaginar una experiencia de tal manera que la simulación nos prepare para las acciones que necesitamos y que queremos llevar a cabo para lograr nuestros objetivos. En el ejemplo de los textos académicos, un requisito para lograrlo es que esta experiencia también sea vivida

«[...] el lenguaje especializado en cualquier dominio [...] no tiene significado situado y, por lo tanto, ningún significado lúcido o aplicable sólo y hasta que uno haya «jugado el juego», en este caso el juego de la ciencia, o, mejor dicho, un juego específico conectado a una ciencia específica. Dichos «juegos» («juegos científicos») implican ver el lenguaje y las representaciones asociadas con ciertas partes de la ciencia en términos de actividades que he hecho, experiencias que he tenido, imágenes que haya formado con base en esas experiencias, y los diálogos que haya escuchado y mantenido con «pares y mentores» fuera y dentro de las actividades científicas. Muchas veces, en la escuela se trata de leer el manual antes de que puedas jugar el juego, si acaso llegas a jugarlo» (Gee, 2010: 18-19).

### 3. Objetivos y preguntas

Nuestro objeto de estudio, según estos postulados de partida, son las «experiencias» académicas y profesionales que viven o han vivido informantes situados en contextos cotidianos, a propósito de los textos que utilizan en su formación académica, primero, y en su práctica profesional,

después. Desde esta perspectiva vivencial, nos interesan especialmente los sujetos como productores de textos, por lo que consideramos los escritos que construyen para analizar cómo se enfrentan a ellos y los conciben; en definitiva, cómo «juegan», siguiendo la metáfora de Gee (2010). Nuestro énfasis, pues, se sitúa en la acción de escribir textos.

En este marco, las preguntas a las que nuestro trabajo persigue dar respuesta son las siguientes, en relación con los sujetos analizados y sus actividades de escritura:

1. ¿Qué presencia han tenido las prácticas escritas en su formación académica y qué presencia tienen en su actividad profesional?
2. ¿Cómo han accedido a las prácticas letradas profesionales? ¿Cuál ha sido su proceso de apropiación de los géneros específicos de su ámbito laboral? ¿Las prácticas académicas han constituido un apoyo?
3. ¿Qué diferencias han experimentado entre escribir en situación académica y escribir en situación de trabajo?
4. ¿Qué funciones o papeles específicos han desempeñado en cada tipo de escrito producido?
5. ¿Qué identidades han adoptado en cada tipo de práctica letrada, y qué creencias o valores particulares se relacionan con cada contexto, a propósito de cada *comunidad de práctica*?

Para responder a estas preguntas adoptamos una perspectiva socio-cultural de la escritura, siguiendo los *New Literacy Studies* (Barton et al., 2000; Zavala, 2002), incorporando la metodología del análisis de género (Swales, 2004; Bhatia, 2004) y aprovechando algunos trabajos recientes sobre discurso académico y profesional (Flowerdew, 2002; Carlino, 2005; Filliettaz y Bronckart, 2005; Alcaraz, Mateo y Yus, 2007; Castelló, 2007; Mourlhon-Dallies, 2007; Sanz Álava, 2007; Parodi, 2008), tal y como exponemos en los apartados 4 y 5.

Al buscar analizar la actuación de los sujetos al escribir textos, tanto en prácticas letradas académicas universitarias como profesionales, hemos optado por llevar a cabo un estudio de tres casos concretos, de tres sujetos recién graduados, aunque la exploración inicial haya contado con otros informantes. Los tres sujetos elegidos son profesionales españoles que han finalizado sus estudios superiores recientemente y que están trabajando en varios contextos laborales: dos licenciados en Traducción e Interpretación y uno en Ingeniería Técnica Industrial. La metodología de investigación que seguimos es, por lo tanto, de tipo cualitativo: combina los datos procedentes de entrevistas en profundidad y del análisis del discurso, como detallamos en el apartado 6, para analizar cómo actúan los sujetos estudiados ante la actividad de escribir en cada situación de comunicación y qué significado otorgan a las prácticas letradas en las que

participan. En el apartado 7 analizamos los datos obtenidos con estas técnicas de investigación cualitativa y discutimos sus implicaciones didácticas y profesionales; finalmente, en las conclusiones destacamos las aportaciones más relevantes de la perspectiva de análisis adoptada y de sus resultados para la alfabetización académica y profesional en el siglo XXI.

#### 4. Marco teórico: la perspectiva sociocultural de la escritura

Los *Nuevos Estudios de Literacidad* (*New Literacy Studies*, o NLS) utilizan métodos etnográficos para describir y analizar de manera holística y émica el uso que hacemos de los discursos escritos en nuestros contextos vitales (en español, Zavala, 2002; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004; Kalman, 2003a; Cassany y Aliagas, 2009). Según esta perspectiva, en muchas comunidades humanas encontramos un subgrupo de *artefactos comunicativos* que son *letrados* (discursos escritos) y que las personas utilizan (leyendo y escribiendo, pero también copiando, firmando, manipulando, etc.) para conseguir objetivos relevantes en sus vidas, dentro de un orden social establecido y siguiendo unas pautas conocidas por todos sus usuarios. Estos artefactos varían tremendamente a lo largo del espacio y del tiempo (social, geográfico, disciplinario) y son el resultado de una práctica histórica y cultural situada en cada comunidad. Junto con las habilidades cognitivas y lingüísticas requeridas para poder usarlos, su manejo eficaz también está relacionado con la construcción de identidades sociales y con el ejercicio del poder dentro de la comunidad.

El siguiente esquema contrasta la concepción sociocultural de la lectura y escritura de los NLS con un enfoque más psicolingüístico:

<b>Orientación psicolingüística</b>	<b>Orientación sociocultural</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer y escribir son procesos lingüísticos y cognitivos.</li> <li>• Un texto es una unidad comunicativa que transmite un mensaje.</li> <li>• El mensaje es sobre todo neutro. El orden de los textos es natural.</li> <li>• El texto es una unidad verbal.</li> <li>• Leer y escribir es (des)codificar, inferir, comprender.</li> <li>• Aprender a leer y escribir requiere adquirir el código, desarrollar estrategias.</li> <li>• Leer y escribir es acceder a datos y difundirlos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer y escribir también constituyen un subtipo de prácticas sociales que articulan la comunidad.</li> <li>• El escrito, además, es un artefacto intencional y político.</li> <li>• El mensaje y la práctica están situados social, geográfica e históricamente.</li> <li>• Los textos son multimodales.</li> <li>• Leer y escribir también requiere asumir roles y construir identidades.</li> <li>• Aprender a leer y escribir es también apropiarse de las prácticas socioculturales preestablecidas.</li> <li>• Leer y escribir permite ejercer el poder.</li> </ul>

El concepto más importante que manejan los NLS es el de *práctica letrada*, que se refiere a cada uso particular, situado, de un artefacto escrito. La práctica letrada es un subtipo de práctica social, constructiva de las comunidades discursivas o de habla, que incluye todos los elementos psicológicos, lingüísticos, socioculturales y políticos implicados que se vinculan con la lectoescritura. Así, desde esta perspectiva, se trata de un concepto poderoso e inclusivo que tiene varias ventajas metodológicas:

- a) integra los aspectos lingüísticos, discursivos y cognitivos –que han merecido mayor interés en las investigaciones sobre los discursos escritos– con los sociales, culturales y políticos, cuyo estudio está adquiriendo ahora un mayor desarrollo;
- b) permite relacionar aspectos micro del análisis discursivo (estructura del texto, cortesía, estilo, etc.) con elementos sociales macro, como el orden social de los discursos, la construcción de las comunidades discursivas o el ejercicio del poder a través del discurso escrito;
- c) construye una respuesta más global de la lectura y la escritura en sociedad, interesándose por todo tipo de textos (prácticas vernáculas/dominantes, prácticas académicas/laborales, prácticas verbales/multimodales);
- d) es un concepto permeable con otras fructíferas líneas de investigación, como el análisis de género discursivo, que en sus últimos planteamientos adopta una perspectiva cada vez más sociocultural (cfr. Swales, 1998; Flowerdew y Gotti, 2006; Bhatia, Flowerdew y Jones, 2008).

Esta perspectiva, por lo tanto, recurre a muchas de las mismas fuentes que la investigación actual sobre escritura, como la teoría crítica y social del constructivismo, comparte un interés similar en detallar las prácticas sociales que rodean el acto de escribir, y emplea similares enfoques etnográficos para investigar. Sin embargo, la teoría sobre literacidad contemporánea también complementa la investigación sobre escritura en la lingüística aplicada y en la enseñanza de lenguas. El estudio de las prácticas diarias ha expandido tanto nuestra comprensión de lo letrado, a partir de las conexiones entre los datos de la investigación del texto escrito-en-uso y la teoría social, como nuestra comprensión de la escritura, a partir de cómo se relaciona con las instituciones sociales y las ideologías dominantes.

En otras palabras, según Hyland (2002), al focalizar el estudio de la escritura en la vida diaria de las personas, los estudios de literacidad han trasladado la investigación sobre la actividad de escribir más allá de lo académico, de los medios de comunicación, de la literatura y de otros

textos publicados para abordar lo que la gente hace cuando lee y escribe, los contextos que rodean a estas actividades, y cómo los entienden (según sus creencias y valores).

## 5. Los NLS para comparar las prácticas letradas académicas y profesionales

Abordar el acto de escribir y de aprender a escribir como «fenómenos sociales» permite establecer más puentes entre el mundo académico y el mundo laboral. Permite poner énfasis no sólo en los artefactos escritos (estructura, estilo, etc.) o en los procesos cognitivos (habilidades, estrategias, etc.), sino en los roles de autor y lector, en las funciones académicas o profesionales y en el ejercicio del poder que supone cada práctica en su contexto. Desde una perspectiva sociocultural, el aprendizaje de la lectura y la escritura no constituye sólo un proceso individual de adquisición del código escrito o de desarrollo cognitivo de procesos de comprensión y producción, sino también un proceso social de *apropiación* personal de unas prácticas letradas previamente establecidas por un grupo humano en un contexto determinado. Kalman (2003b) establece las siguientes etapas en este proceso de apropiación de una práctica letrada particular:

1. **Disponibilidad.** Los artefactos escritos con que se desarrolla la práctica están al alcance del usuario o aprendiz.
2. **Acceso.** Se producen las condiciones sociales adecuadas para que el aprendiz conecte con la práctica letrada y los artefactos en que se basa.
3. **Participación.** Un experto muestra cómo se usa la práctica, los efectos que causa, los roles que requiere adoptar a lo largo del proceso de uso.
4. **Apropiación.** El aprendiz actualiza la práctica, se apodera de ella y la utiliza autónomamente, sin la ayuda de ningún experto. Al mismo tiempo, aporta su «voz» personal (su estilo, su personalidad) a la ejecución de la práctica.

Kalman (2003b) ejemplifica este proceso con la descripción etnográfica de la alfabetización de Carolina, una analfabeta adulta mexicana que aprendió a leer textos técnicos cuando a uno de sus hijos le diagnosticaron una insuficiencia renal crónica y recibió un trasplante de riñón.

«Para poder atenderlo, Carolina tuvo que aprender a leer indicaciones, revisar medicinas y realizar procedimientos específicos, como leer el termómetro, monitorear los equipos ambulantes de diálisis y controlar sueros intravenosos. Lo logró gracias a que se encontró



rodeada de personas [el personal médico] conocedoras de la enfermedad de su hijo, que la apoyaban enseñándole a usar los equipos, a administrar los medicamentos y a evaluar los síntomas» (Kelman, 2003b: 38-39).

Otro concepto interesante, afín a la teoría sociocultural del aprendizaje, que explica con claridad esos procesos sociales de apropiación es el de *comunidad de práctica* (Wenger, 1997), que se refiere a la forma como un grupo de personas que comparten intereses, conocimientos y prácticas llegan a desarrollar aprendizajes lingüísticos por su cuenta, de manera relativamente cooperativa y autónoma. Este concepto muestra con detalle la estrecha interrelación existente entre *práctica social* en un grupo humano, uso de los artefactos (escritos) y construcción de la identidad individual y grupal. Además, su autor ejemplifica precisamente su teoría con una etnografía sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de trámites administrativos en una empresa de seguros médicos en EE.UU.

Finalmente, en nuestra opinión, la perspectiva más lingüística de apropiación de género discursivo que utilizan recientemente algunos analistas del discurso (Swales, 1998 y 2004; Bhatia et al., 2008) es coherente con esta perspectiva. Swales (1998), por ejemplo, combina en sus últimos trabajos el análisis textual con la etnografía para abordar de forma más concreta el difuso concepto de *comunidad discursiva*. El estudio que lleva a cabo acerca de las personas que trabajan en un pequeño centro de investigación universitario de prestigio muestra cómo las prácticas textuales de estos sujetos tienen lugar en momentos y lugares distintos, condicionados por las dimensiones de cada producción escrita y por la circulación de textos en cada una de sus disciplinas de trabajo (informática, botánica e inglés como L2). Este análisis (tanto textual como etnográfico) acerca de la producción escrita de miembros de distintas disciplinas académicas investiga la naturaleza y el origen del discurso académico desde una nueva perspectiva.

## **6. Metodología de análisis: entrevistas en profundidad y corpus de textos**

Esta perspectiva sociocultural y nuestro objeto de estudio situado en dos ámbitos sociales diferentes (académico y profesional) exigieron la combinación de métodos de investigación lingüística (análisis del discurso) y etnográfica (entrevistas en profundidad). Al poner el acento en la dimensión social de la alfabetización (para observar qué consecuencias cognitivas generales tiene y su manifestación lingüística) se requiere atender a la forma como las personas emplean la escritura en los distintos ámbitos de actuación: en sus centros académicos, en sus casas, en sus barrios y en sus lugares de trabajo.

Nos interesa analizar sobre todo la *actuación de los sujetos* que producen textos académicos y profesionales, en su contexto auténtico: cómo y por qué se han apropiado de ellos, qué comportamiento o identidad adoptan cuando los utilizan, qué tipo de actividad (académica, profesional) les permiten realizar, a qué problemas y retos se enfrentan al construirlos, qué valores les otorgan. La combinación de métodos cualitativos etnográficos y de análisis del discurso permite caracterizar de modo más global la práctica escrita académica y profesional de estos sujetos, poniendo énfasis en cuestiones como las representaciones que los autores tienen sobre la lectura y la escritura en cada ámbito, su proceso de apropiación de los géneros específicos, o las funciones y las identidades que las prácticas desarrollan en cada contexto. El interés de comparar producciones académicas y profesionales en años sucesivos radica en estudiar el proceso de inserción laboral que siguen estos licenciados, analizando el grado de similitud o distancia entre los textos de ambos ámbitos, las dificultades que deben acometer los profesionales principiantes y, en definitiva, el grado de preparación que ofrece la universidad para integrarse en el mundo laboral.

Exploramos las prácticas letradas realizadas por tres informantes en su contexto académico (monografías, memorias, tareas) y profesional (informes, podcasts, noticias, presentaciones en PowerPoint, etc.) durante el último curso de su formación universitaria y durante los primeros años de su inserción en el mundo laboral. Constituye nuestro corpus de análisis:

- a) Los datos procedentes de nueve entrevistas en profundidad semidirigidas de 30 a 90 minutos de duración realizadas a los tres informantes, de edades comprendidas entre los veinticuatro y los veintisiete años. Todos ellos son recién licenciados en Barcelona con una experiencia laboral de dos a cinco años. Dos de ellos cursaron el grado de Traducción e Interpretación y uno el de Ingeniería Técnica Industrial. Con cada uno mantuvimos tres entrevistas:
  - i. una primera entrevista exploratoria sobre sus prácticas profesionales y académicas;
  - ii. una segunda entrevista en la que aportaron y explicaron los textos más representativos de su ámbito de trabajo;
  - iii. una última entrevista en que contrastamos nuestro análisis de los textos aportados con su propia experiencia como autores de los mismos.
- b) Los textos académicos y profesionales aportados por los sujetos entrevistados. Este corpus incluye los siguientes géneros de discurso:

Escritor	Textos académicos	Textos profesionales (con frecuencia de producción)
<b>Escritor 1.</b> Titulación: Ingeniería Técnica Industrial. Empresa: Negocio de detergentes y productos industriales.	<p><i>Informe técnico sobre el trabajo con amianto.</i></p> <p><i>Memoria explicativa sobre proyectos de instalación de agua, electricidad, iluminación, ventilación y contra incendios de una nave industrial.</i></p> <p><i>Informes de laboratorio.</i></p> <p><i>Descripción en PowerPoint de un proyecto.</i></p> <p><i>Actas de reuniones en grupo.</i></p> <p><i>Póster de un proyecto empresarial.</i></p>	<p><i>Informes técnicos</i> [1 a la semana].</p> <p><i>Presentaciones en PowerPoint sobre productos industriales</i> [2 al mes aprox.].</p> <p><i>Revista de información interna digital</i> [1 al mes; actualmente no se publica].</p> <p><i>Página web de la empresa, con flyers (folletos o anuncios) y trípticos.</i></p> <p><i>Correos electrónicos</i> [a diario].</p>
<b>Escritor 2.</b> Titulación: Traducción. Empresa: Entidad bancaria.	<p><i>Argumentación.</i></p> <p><i>Descripción.</i></p> <p><i>Análisis de textos.</i></p> <p><i>Monografías.</i></p> <p><i>Trabajo académico de final de carrera.</i></p>	<p>Documentos habituales formalizados [6-7 al día]: <i>cancelaciones, solicitudes, contratos, formularios, tests de conveniencia.</i></p> <p>Documentos no formalizados [1-2 al día]: <i>constancias, certificados.</i></p> <p>Documentos internos: <i>informes de auditoría, comunicados internos</i> (sobre los órganos de gobierno de la entidad, "Manual de teleproceso", normativa tributaria, convenios, hoja de valoración personal, etc.), "mensajes".</p> <p>Documentos que aportan los clientes [1-2 al día]: <i>constituciones o modificaciones de empresas, partidas de defunción, etc.</i></p> <p>Cartas (comerciales) a los clientes.</p> <p>Correos electrónicos [a diario].</p>
<b>Escritor 3.</b> Titulación: Traducción. Empresa: Agencia Documental de Arquitectura.	<p><i>Argumentación.</i></p> <p><i>Descripción.</i></p> <p><i>Comentario de texto.</i></p> <p><i>Resolución de un problema terminológico.</i></p> <p><i>Trabajo final sobre Teorías de la Traducción.</i></p> <p><i>Monografías.</i></p> <p><i>Trabajo académico de final de carrera.</i></p>	<p><i>Noticias sobre arquitectura</i> [1 al día].</p> <p><i>Presentaciones breves de podcasts (entrevistas a profesionales)</i> [1 a la semana].</p> <p><i>Artículos descriptivos sobre obras arquitectónicas en una revista especializada</i> [1 a la semana].</p> <p><i>Correos electrónicos</i> [a diario].</p>

**Tabla 1.** Documentos aportados por los informantes (escritores) del estudio.

Buscamos ilustrar nuestros presupuestos de análisis con la explicación y ejemplificación en primera persona, desde una perspectiva émica, del comportamiento que siguen sujetos concretos en sus prácticas escritas académicas y en sus prácticas profesionales. De esta forma, podremos entender mejor las «reglas del juego» que siguen estos «productores textuales» en cada situación y sus repercusiones para un manejo adecuado de estos textos.

## 7. Discusión de los resultados: prácticas letradas, contextos y textos

Presentamos a continuación los datos más relevantes del corpus, agrupados por temas y ejemplificados con textos escritos en dos entornos académicos (Facultad de Traducción y Escuela Técnica Industrial) y en tres laborales (técnico en una gran empresa internacional de productos industriales, gestor comercial en una entidad bancaria mediana de ámbito nacional, y redactora y traductora en una pequeña agencia documental de arquitectura). Estos tres ámbitos ilustran prácticas letradas profesionales frecuentes: algunas comunes, como la gestión diaria de correos electrónicos; otras propias de cada actividad: *informes técnicos* sobre los productos industriales que comercializa la gran empresa internacional, *constancias* para dar fe de una actuación determinada en la entidad bancaria, o *noticias* de interés para un determinado sector profesional en la agencia documental.

### 7.1. De la universidad al mundo laboral

Como podemos observar en la Tabla 1, los textos académicos que manejan los estudiantes en sus estudios son a menudo «macrogéneros», en términos de Hyland (2002): una argumentación o una descripción. Los sujetos entrevistados valoran que estos textos no se realicen sobre materias académicas concretas, sino sobre contenidos no especializados, para luego poder aplicar lo aprendido y saber persuadir sobre cualquier tema en contexto laboral.

Si tenemos en cuenta las cuatro etapas que distingue Kalman (2003b) en este proceso de apropiación de una práctica letrada particular, podemos afirmar, a partir de las entrevistas con los informantes, que la fase de *acceso* es la que ha supuesto un mayor obstáculo para quien se inicia en una nueva actividad escrita profesional. Como hemos detallado antes, para que una persona se apropie de una nueva práctica de escritura debe disponer de los *artefactos escritos* necesarios para llevarla a cabo. Evidentemente, en los tres contextos de trabajo que analizamos, los sujetos tienen a su

alcance modelos de los textos que deben producir. Son modelos *disponibles* en el lugar de trabajo, pero no tanto en los estudios de grado universitarios. En este sentido, como se observa en la Tabla 1, los textos que los informantes han escrito en sus estudios superiores son muy distintos en el caso de los dos sujetos licenciados en Traducción e Interpretación, y no lo son tanto para el ingeniero técnico. Analicemos ambos casos por separado.

En relación con la titulación de Traducción, la redactora y traductora para la agencia documental afirma:

- (1) En la carrera escribía textos muy académicos: análisis textuales, análisis de alguna traducción, el trabajo académico [...] lo que hago ahora es muy periodístico. [...] El texto académico está muy justificado, hay un razonamiento detrás muy claro y que se tiene que seguir muy bien, es muy argumentativo. [...] estos [los que escribe en la agencia] son textos más descriptivos, más de hechos. (Escritora 3).

Esta reflexión muestra un rasgo pragmático de muchos de los textos académicos universitarios: su organización argumentativa como todos los trabajos empíricos sobre el discurso académico han demostrado (cfr., por ejemplo, los trabajos recientes en español de Battaner, Atienza, López y Pujol, 2001; Vázquez, 2001; Castelló, 2007; Sanz Álava, 2007; Parodi, 2008, entre otros). Los textos que los estudiantes han tenido que redactar en sus estudios de grado, como puede observarse en la Tabla 1, aunque de extensión variada –algunos más largos, como los trabajos académicos de final de curso–, son textos con una superestructura muy clara, en que se practica la organización global del texto y los recursos lingüísticos necesarios para lograr esta estructuración, argumentativa o descriptiva en los sujetos analizados.

Desde un punto de vista pragmático, los textos universitarios persiguen demostrar habilidades lingüísticas y conceptuales a un único destinatario, el profesor que va a evaluar (cfr. Battaner, Atienza, López y Pujol, 2001). Estas habilidades se relacionan con competencias discursivas concretas: saber argumentar, saber describir, saber analizar un texto, etcétera. En las carreras técnicas, como las ingenierías (Escritor 1), algunos de los textos que redactan en el último año de grado «simulan» situaciones profesionales: tal es el caso de los géneros discursivos *informe técnico* y *memoria explicativa*, recogidos en el presente estudio, textos descriptivos con orientación instructiva, en que se describe la viabilidad de un proyecto de ingeniería industrial, respetando escrupulosamente la normativa legal vigente para su ejecución. Aunque en este caso el destinatario final es también un profesor, la práctica académica introduce al estudiante en la actividad profesional para la que se está formando. Además, estos textos no solo han de ser

escritos, sino también defendidos oralmente ante el docente, al igual que sucede en el mundo laboral. He aquí el inicio de la memoria general explicativa que un grupo de estudiantes redactó en el último curso del grado en Ingeniería Técnica Industrial (Escritor 1)<sup>2</sup>:

(2)

## **1. MEMORIA GENERAL EXPLICATIVA**

### **1.1. Objetivo del proyecto**

El presente trabajo, realizado por XXX, XXX, XXX, XXX, pretende proyectar una nueva nave industrial.

Se tomará como referencia la instalación de la empresa XXX actual, ya que tiene exactamente definida y organizada su actividad productiva.

El objetivo de este anteproyecto es el diseño de una instalación. Esta instalación será la nueva fábrica de la empresa XXX. Esta empresa está situada en el polígono industrial del XXX del municipio de XXX, Castellón. Nos tenemos que basar en la forma de la industria, ya que es una nave ya construida. Por tanto, basándonos en la nave, hemos realizado la instalación de iluminación, baja tensión, ventilación y la instalación contra incendios.

Esta nave es de grandes dimensiones, pero nos piden, nuestros clientes, que tengamos en cuenta el posible crecimiento de la empresa.

### **1.2. Situación y descripción de la nave industrial [...]**

Tres puntos justifican el carácter híbrido de este texto:

1. La denominación del escrito (*memoria* en el título, *proyecto* en el subtítulo, *trabajo* en el párrafo inicial, *anteproyecto* en el tercer párrafo) revela la ambigüedad o el carácter «simulado» de la práctica.
2. El escrito comparte rasgos propios del discurso académico y del profesional. En el fragmento anterior es académico especificar al inicio, en el cuerpo del escrito, el tipo de documento, sus objetivos y sus autores (sin especificar su cargo o categoría profesional). En cambio, pertenece al discurso profesional «simulado» la mención a que se trata de un «encargo» para unos determinados clientes: «nos piden, nuestros clientes».
3. El análisis de la superestructura global del texto –aspecto que no podemos reseñar aquí– también muestra la dificultad de seguir las «reglas del juego» de los discursos profesionales en un contexto académico.

Estos tres puntos sugieren que los estudiantes pueden leer y escribir este tipo de textos mezclando de manera aleatoria elementos propios del discurso académico (una mayor o menor personalización del discurso, por ejemplo, o el uso de elementos metadiscursivos, como el propio

apartado 1.1 del ejemplo anterior) con otros rasgos más característicos del ámbito laboral (la exposición de los datos necesarios para llevar a cabo un proyecto).

En cambio, las presentaciones orales en PowerPoint proporcionadas por el Escritor 1 resultan más cercanas a los textos auténticos que se utilizan en las empresas para presentar un determinado proyecto. El carácter multimodal (uso de textos escritos, imágenes, gráficos e ilustraciones, que acompañan la exposición oral) es una característica muy extendida hoy en día en la práctica profesional, que el contexto académico no puede obviar.

## 7.2. Multimodalidad

Hoy en día, muchos profesionales escriben en Internet o en la Intranet de su empresa u organismo. Escriben textos con colores y símbolos, formatos sofisticados, acompañados de imágenes y ficheros de audio y vídeo. Aunque el texto sea un documento audiovisual, éste no se suele presentar sin ningún escrito, sino apoyado por la redacción de un texto que lo introduce. Tal es el caso de las *presentaciones* que redacta una de las informantes (Escritora 3) para introducir las entrevistas en audio que publica su empresa en su web:

(3)

Juan Trias de Bes se reconoce totalmente barcelonés. De hecho, su fin de semana ideal pasa por no tener ningún plan y perderse por la ciudad. Y que pase lo que tenga que pasar. Para ser buen arquitecto, dice, hay que tener conocimiento de las técnicas y tener criterios para enfrentarse al trabajo. Por tanto, tiene que haber consciencia y técnica. Este hecho es lo que más le gusta de la Arquitectura, que no se trata de una disciplina absolutamente técnica ni absolutamente humanística. Movido por su vocación de construir, al finalizar la carrera abrió el estudio junto con Pilar de Alós. Los primeros encargos se los inventaron ellos mismos, una técnica de supervivencia que les dio buen resultado. Juan Trias de Bes reconoce sus límites y arriesga. Y, por el momento, le ha dado un buen resultado. (Escritora 3).

Este texto persuasivo busca animar al lector a escuchar la entrevista. Por ello se aportan datos y relatan sucesos del discurso fuente que contribuyan a suscitar interés. Internet fomenta este tipo de discurso, textos que podríamos denominar «promocionales» (cfr. Bhatia, 2004) que persiguen convencer al usuario con un escrito breve para que acceda a otro más extenso. Por ello, son frecuentes los elementos de valoración positiva («buen arquitecto», «vocación», «buen resultado»). A diferencia del género

discursivo ilustrado en (2), textos como (3) son textos menos técnicos, a pesar de que el destinatario también es un especialista (aquí presentaciones y entrevistas fueron concebidas para arquitectos). Son escritos sin una superestructura establecida, que se construyen a partir de dos restricciones fundamentales: su carácter promocional y su brevedad.

### 7.3. *Textos periodísticos*

Siguiendo a nuestros informantes, la redacción de *noticias* en ámbitos laborales se está extendiendo. Muchos organismos, tanto públicos como privados, que no desempeñan tareas relacionadas con el periodismo, bien usan una Intranet para informar a sus profesionales sobre procedimientos o noticias de su institución, o bien mantienen una web abierta al público en general para fortalecer su imagen social. En este sentido, una práctica escrita habitual es la de redactar noticias sobre datos que interesen al colectivo profesional del organismo o al público en general.

Esta tarea supone una gran labor de documentación previa, de selección, organización y reelaboración de la información, actividades que se han de resolver en poco tiempo, de modo muy parecido al periodista profesional. Reproducimos aquí las palabras de una cuarta informante que no completó el ciclo de entrevistas y que no fue incluida en el corpus final, porque sus palabras retratan las fortalezas y las debilidades de muchos graduados en la actualidad en su acceso al ámbito laboral<sup>3</sup>.

- (4) De lo que nos hemos dado cuenta es de que tú vas haciendo el día a día y no analizas qué es lo que pasa; y entonces decidimos que de tanto en tanto parábamos y nos mirábamos qué es lo que estábamos publicando y lo analizábamos y a partir de aquí hemos dicho que quizás nos iría bien hacer un tipo de plantillas para noticias que se repiten muchísimo y que no tiene sentido que cada vez que sale aquella información te tengas que plantear qué has de escribir y otras que no; pero lo que miramos es que sea información clara, que las frases no sean muy largas, que no se ocupe mucha pantalla porque sabemos que no se leerán una noticia que ocupe una hoja y media; depende de lo que te ha llegado también te dan indicaciones para que podamos decir el mismo contenido pero de manera más clara o más resumida. (Escritora no incluida en el corpus, graduada en Traducción y empleada en un organismo jurídico público).

En este sentido, una informante considera que el carácter «noticioso» de muchos de los textos que debe escribir en su agencia documental constituye una de las principales diferencias con relación a las prácticas



académicas que desarrolló en la universidad. En esta empresa, una de las prácticas letradas básicas es difundir entre los profesionales del sector informaciones, hechos u obras de su interés. Así reaccionó ante su tarea profesional:

- (5) Yo, la verdad, la primera vez que me senté y me dijo [el jefe] venga haz una noticia, dije pero yo no sé hacer una noticia, yo nunca he hecho una noticia [...] mi idea yo la pillaba simplemente por instinto [...] y por las indicaciones que te va dando tu jefe. (Escritora 3).

Destacamos las «indicaciones» que el superior proporciona a la informante para elaborar estos textos, que constituyen un ideario de lo que este profesional considera un buen escrito para su empresa, y que ofrecen un buen ejemplo de andamiaje experto a un aprendiz en proceso de apropiación de unas prácticas letradas nuevas (ver 7.6). Estas indicaciones se refieren a: 1) la búsqueda de objetividad (evitar adjetivos gratuitos), 2) la selección de los datos (incluir todo lo necesario), y 3) la redacción de titulares (para orientar al lector).

Estos textos siguen la superestructura prototípica de la noticia periodística (con un titular, una entradilla y el cuerpo de la noticia), para facilitar a los arquitectos la tarea de mantenerse actualizados sobre los acontecimientos más relevantes en su área. Se trata, pues, de una práctica diaria de divulgación en un registro no especializado, al ser textos concebidos como *noticias* a las que cualquier persona puede acceder en línea, como este ejemplo:

(6)

**NOTICIAS**

Inicio / Noticias / Premio / RIBA concede el International Fellowship a Ábalos&Herreros

18 de febrero de 2010

**RIBA concede el International Fellowship a Ábalos&Herreros**

El resto de arquitectos seleccionados son Olgon y Guyer, Kenjo Kuma, Lacson y Vassal, Eduardo Souto de Moura, Juhani Pallasmaa y UN Studio

El International Fellowship RIBA es una mención honorífica vitalicia que se concede anualmente a arquitectos no británicos, que según el RIBA realizan una labor remarcable. En la edición de este año se ha decido otorgar esta mención a Ábalos&Herreros, Casque Otero, Ranga Rupa, Lacson y Vassal, Eduardo Souto de Moura, Juhani Pallasmaa y UN Studio.

El comité que ha seleccionado a los arquitectos que recibirán el RIBA International Fellowship de 2009 ha estado compuesto por el presidente del RIBA Bernard Prasad, Sir Jeremy Chan de Clavin James, Peter Crane OBE, la ingeniera Jane Veronica Hope FRIBA, Cristina Villeda de la institución de diseño IDEM, Prof Kenneth Frampton de la Universidad de Columbia y Patrick Pater de Peter Taylor.

La ceremonia de otorga de estos honores tendrá lugar la semana que viene en el Florence Hall del RIBA.

**Ábalos & Herreros**  
Foto: J. M.

Últimos de actualidad más allá de la arquitectura  
Internacional Fellowship

Fuente: **El País**

Ref: **RIBA International Fellowship 2009**

Punto info por **Laura Azaña**, 19 de febrero de 2010 11:26

Compartir en: Facebook, Twitter, LinkedIn, etc.

#### 7.4. Textos no tipificados

Los ejemplos anteriores sugieren que nuestros informantes tienen indicaciones claras o modelos textuales sobre el estilo o las características microlingüísticas que deben seguir sus escritos profesionales: extensión de las oraciones, recursos lingüísticos para lograr claridad (ejemplificaciones, aclaraciones, reformulaciones), etcétera. En cambio, parece haber menos indicaciones o más indeterminación en el plano discursivo más global, ligado a la superestructura y a la macroestructura textuales. A menudo las necesidades del día a día en la empresa enfrentan al informante ante comunicaciones para las que no existe ningún género predeterminado o ninguna orientación macrotextual. Así lo manifiesta uno de los sujetos estudiados:

- (7) No hay ningún formato ni nada [...] somos tres o cuatro en el laboratorio de técnicos y cada uno te hará un informe diferente [...] Yo propuse cuando entré... es que tener al menos una pauta de los cuatro puntos: objetivos del informe, tal, tal, tal, conclusiones o recomendaciones [...] uno va perdido y no es normal que de un mismo laboratorio salgan informes distintos. (Escritor 1).

Del mismo modo, a pesar de que una entidad bancaria dispone de formularios y plantillas de los documentos habituales, que los estandarizan y formalizan, no son raras las situaciones atípicas o no reguladas, en las que es el profesional debe «inventarse» un nuevo tipo textual, como en el ejemplo siguiente de una *constancia*. Para este género textual, la única directriz de la empresa es que se trata de un texto distinto a un *certificado*, y así lo resuelve el Escritor 2:

- (8)

XXX  
Oficina XXX / XXX

Señores/as:

Me dirijo a ustedes para comunicarles el error en el pago de dos recibos de la tarjeta Visa Class.

El día 4 de marzo, último día que XXX permitía el pago de dichos recibos, no se pagaron por un error debido únicamente a la oficina, con la consecuente devolución y problemas para los clientes.

Se trata de los clientes siguientes:

XXXX XXXXXX  
XXXX XXXXXX

Por consiguiente, les agradeceríamos que tuvieran en cuenta esta exposición y que procedieran a desbloquear las tarjetas y no se cobrara el cargo por devolución, dado que los clientes contaban con el dinero suficiente en la cuenta.

Adjuntamos a esta solicitud el comprobante de transferencia realizado ahora para pagar la parte indicada por sus gestores de impagos. Agradeceríamos asimismo que nos comunicaran la decisión tomada acerca de esta solicitud por cualquier medio de los que aparece en la carátula del fax.

Gracias por la comprensión.  
Salutaciones,

XXX  
Gestor comercial

En Barcelona, 18 de marzo de 2009

El autor se refiere a este documento en el mismo escrito como *exposición y solicitud* y en las entrevistas como *constancia*, pero adopta la forma de una carta (con las fórmulas de saludo y despedida). Vemos de nuevo que quien se incorpora a una profesión al salir de la universidad no tiene experiencias previas en textos tan habituales en el mundo laboral (y también académico) como las *constancias*. Son textos con poco margen para la creatividad y la impronta personal, muy estereotipados, para los que se exige seguir unas determinadas pautas. Disponer de unas pautas para redactar escritos profesionales es una necesidad que ponen de manifiesto todos los sujetos implicados, pero no forma parte todavía (en nuestro siglo XXI) de la cultura empresarial.

- (9) Somos una empresa muy pequeñita, somos tres [...] todos los textos que se publican en teoría deberían pasar por mi mano antes para que yo los revise [...] No tenemos ningún libro de estilo ni nada, tenemos algunas pautas más o menos que ya se han ido consolidando por tradición, porque la empresa lleva ya cinco años, pero no tenemos ninguna pauta así escrita. Ahora yo estoy empezando a apuntar, pues, lo que veo que vamos corrigiendo muy habitualmente o directrices que tenemos así en general [...] los voy escribiendo yo poquito a poco, pero no es un libro de estilo ni muchísimo menos, vamos [...] Lo voy apuntando y así el próximo lo tendrá más fácil. (Escritora 3).

Quien ha de iniciarse en las nuevas prácticas de escritura profesional dispone de modelos de textos, de sus compañeros de profesión para resolver sus dudas, pero en el caso de los tres sujetos entrevistados no han seguido una formación reglada que permitiera un acceso más seguro a estas prácticas escritas.

## 7.5. *Procesos de producción y revisión*

Una de las características de las prácticas letradas profesionales es que incorporan procesos sofisticados de producción y revisión de escritos, en los que participan varios profesionales (a menudo de ámbitos variados) y en los que se utilizan varios idiomas. En una empresa, un texto puede pasar por varios lectores, para revisar o traducir. Los sujetos entrevistados se sienten preparados para las tareas de revisión, aunque algunos hayan tenido más formación universitaria en técnicas de revisión que otros. Las fortalezas que destacan en relación con la práctica de revisión textual son de distinto tipo.

- (10) El proceso que utiliza la agencia de *marketing* es: cogen el texto del alemán o el inglés, lo llevan a una empresa que se dedica a la traducción, y esta empresa pues lo traduce al castellano. Siempre se escapa alguna falta y entonces pues siempre lo revisamos los técnicos porque en teoría son folletos técnicos, ¿no?, como los prospectos de los medicamentos, ¿no?, pues eso, y entonces siempre los revisamos nosotros. (Escritor 1).
- (11) Me ha servido mucho todo lo que hicimos de análisis de textos: hubo un día en que dediqué a analizar los textos, cómo eran, aprendí de eso [...] Me ha servido en las referencias que he de buscar; sobre la traducción [hice humanístico-literaria]. Antes de la carrera no revisaba los textos; en la carrera aprendí la tarea de revisión. (Escritora 3).

Como vemos, las asignaturas de análisis de textos también son muy valoradas por estos sujetos concretos. En cambio, son las herramientas macrotextuales, ligadas a cada género de discurso específico, las que más echan en falta los licenciados cuando empiezan a trabajar, de acuerdo con el apartado anterior.

- (12) [En la universidad] la asignatura de *Oficina técnica* es lo más parecido de lo que se hace, para mí es la más real de todas, te da la visión de lo que será tu futuro en una empresa. Había una parte de documentación, que es la que te enseña a hacer un poquito la parte esta de informes. (Escritor 1).

En este sentido, los dos informantes procedentes del grado de Traducción afirman sentirse formados para afrontar esta situación de revisión cooperativa: el Escritor 2 manifiesta que es consciente de que, en comparación con el resto de compañeros, dispone de más recursos lingüísticos para escribir. La Escritora 3 afirma:

- (13) A veces te llegan textos que dices madre mía no sé qué me está diciendo y empiezas como a sacar la maraña de hilo y al final tienes

un texto que se entiende y que tiene un sentido, y ves el razonamiento que te quería explicar el arquitecto pero no tenía las herramientas para hacer y tú se las has dado, te has convertido como en su herramienta para hacerlo [...] y te da mucha alegría; que, claro, que las cosas saldrían igual, pero no saldrían igual de bien [...] no se entendería. [...] Realmente en este trabajo me estoy dando cuenta de lo que he aprendido yo durante los cuatro años de carrera [...] Realmente sé; he aprendido mucho [...] Te das cuenta de la importancia de saber expresar una idea. (Escritora 3).

## 7.6. Aprendizaje

Como hemos visto, los *artefactos comunicativos letrados* usados en la comunidad profesional siguen pautas diferentes a las de los textos académicos. En este sentido, una pregunta relevante es cómo aprendieron los informantes a escribir esos textos, cómo se apropiaron de las prácticas letradas profesionales. A pesar de que en cada contexto laboral se usen géneros diferentes y de distinta manera, los informantes coinciden en que aprendieron a través de la propia práctica, sin el apoyo de un sistema articulado de formación en escritura profesional. Así lo explican dos sujetos:

- (14) Básicamente vas aprendiendo en el día a día y los compañeros que te van ayudando; sí, evidentemente, inicialmente tienes un curso de preparación y respecto a estos documentos sí que hacen un énfasis especial porque, claro, es un documento que tiene un carácter vinculante de cualquier cosa, y por tanto, pues, como mínimo te enseñan las nociones de que no los puedes dar a cualquiera, no los puedes imprimir porque sí y no los puedes utilizar aleatoriamente. Todos estos documentos tienen estas formalidades y, por tanto, pues, una vez sabéis esto tenerlo en cuenta [...] Los compañeros de compartir el lugar de trabajo y de compañerismo, en cualquier duda es la primera persona a quien recurres. (Escritor 2)<sup>4</sup>.
- (15) Informándote en Internet, cómo lo hacían tus compañeros, tomando tus pautas; te aseguro que no hay ninguno igual. (Escritor 1).

Disponen de la colaboración de los compañeros, quienes favorecen la *participación* en la nueva práctica letrada, en el sentido que le otorga Kalman (2003b): un experto muestra cómo se usa la práctica, los efectos que causa, pero no tanto los roles que requiere adoptar a lo largo del proceso de uso.

El *acceso* a la forma de escribir los textos también se ve dificultado por la falta de apoyos a la redacción especializada, como manuales de estilo, diccionarios, gramáticas, por ejemplo. En los contextos laborales analizados (empresa de ingeniería industrial, entidad bancaria, agencia documental) no existen este tipo de recursos. Es cierto que los formularios que se emplean en la base de datos de una entidad bancaria agilizan mucho el proceso de redacción, pero pueden surgir también otro tipo de dudas (más locales o bien de selección de la información) que no resuelve el programa informático.

El hecho de que los sujetos analizados hayan podido desenvolverse en su ámbito de trabajo sin excesivos problemas para resolver sus tareas (en ningún caso podemos hablar de «fracaso» en la *apropiación* de la práctica) se debe a la *identidad* que ellos mismos han desarrollado en relación con su manejo de los textos. Observamos que los tres sujetos entrevistados se consideran formados «lingüísticamente» a través de la carrera académica cursada: dos de ellos han realizado estudios de Traducción; en el caso del ingeniero técnico, ha escogido asignaturas de libre elección sobre redacción académica. Por tanto, son personas con inquietud lingüística, preocupados por la elaboración de los textos, y con la necesidad de establecer «pautas» (como las denominan ellos) o «criterios» que justifiquen sus decisiones en el momento de producir un texto. Esta actitud revela su toma de conciencia en el proceso de *apropiación* de la práctica letrada.

### 7.7. Representaciones sobre la redacción académica y la profesional

Los informantes entienden de modo muy diferente lo que significa escribir en el mundo del trabajo y escribir en el ámbito académico. Así describen sus experiencias de escritura en el trabajo y en la universidad:

- (16) La primera sensación en el banco es que aquí ya no mandas tú, que manda otro y por tanto los textos [...] evidentemente ya no haces lo que a ti te parece mejor [...] sino que haces lo que te dicen que has de hacer [...] Las pautas y las decisiones ya están tomadas, tienes muy poca autonomía. [...] En la universidad cada texto era diferente; a partir de unas directrices uno podía enfocarlo como te pareciera a ti [...] En un banco las directrices son clarísimas y dan muy poco margen de maniobra, por tanto, de quien lo escribe. (Escritor 2)<sup>5</sup>.
- (17) Supongo que si algún día tengo que hacer un doctorado me servirán los académicos [...] Me gusta [escribir en el trabajo] si me dejan la libertad para componer el texto como creo que puede ordenarse mejor, poder escribir para que tenga más sentido,

entonces me lo paso muy bien. [...] Me gusta mucho hacer los textos de los podcasts porque es realmente empezar de cero, tengo la libertad totalmente de escribir lo que quiera. (Escritora 3).

Vemos con claridad en estos comentarios que se valora mucho la libertad de escritura y el hecho de «personalizar» lo escrito, de incluir la voz propia. Y esta voz personal también se manifiesta en algunas iniciativas de comunicación interna, como la de escribir una revista en una empresa de productos industriales para estrechar el intercambio entre los trabajadores y estar al día de las últimas informaciones (Escritor 1).

## Reflexiones finales

De los siete subapartados anteriores podemos extraer algunas conclusiones a modo de reflexiones finales:

1. Las prácticas letradas del mundo profesional difieren notablemente de las académicas, no sólo en los tipos de texto y en sus rasgos estilísticos, sino sobre todo en sus parámetros pragmáticos (autor, función, lector, etc.) y en los procesos de producción y recepción, que suelen involucrar a más personas, idiomas y tareas. Las prácticas profesionales también son mucho más dinámicas y cambiantes, por la incidencia de diferentes factores políticos, sociales o tecnológicos. Es habitual que en un contexto laboral surjan situaciones particulares que requieren la «creación» de tipos de texto nuevos. Las tecnologías de la información y la comunicación están multiplicando el número de textos usados en muchos contextos laborales, incluso en profesiones tradicionalmente ágrafas.
2. En los últimos cursos universitarios se desarrollan un gran número de prácticas de producción de textos, aunque no siempre conectan con las prácticas letradas profesionales y, en consecuencia, tampoco preparan para lo que se encontrará en el ámbito laboral el estudiante. Las prácticas académicas que «simulan» géneros y situaciones laborales verosímiles pueden mezclar rasgos de ambos contextos y llegar a confundir a los estudiantes, por lo que parece recomendable aclarar en todo caso los parámetros pragmáticos (contexto, autor, función, etc.) que se superponen en la práctica académica. Estos cambios deberían incorporarse en la formación inicial universitaria. También podría ser relevante que la formación universitaria atendiera al carácter multimodal y plurilingüe de muchas prácticas profesionales, incluyendo esas variables en sus formas de lectura y escritura académicas.

3. Los graduados que se incorporan al mundo laboral siguen un proceso de formación que incluye la apropiación de las prácticas letradas correspondientes, con una metodología práctica de ensayo y error, guiada por algún experto (el jefe, un compañero empleado con más experiencia), pero sin una educación formal establecida. El dinamismo de esas prácticas letradas profesionales y su gran variedad sugieren que los estudiantes graduados que inician su actividad profesional deberían tener mucha autonomía y capacidad de autoaprendizaje, para poder adaptarse a esos contextos nuevos y particulares. Por lo tanto, la formación universitaria que reciben previamente debería incorporar recursos y habilidades para fomentar el aprendizaje de prácticas letradas a lo largo de la vida.

En conjunto, una visión más «social» de la literacidad o alfabetización se impone para el siglo XXI. La perspectiva sociocultural muestra que escribir (y leer) varía según el contexto (en este capítulo el contexto académico, por un lado, y el profesional, por otro). Esta perspectiva, pues, cuestiona que la habilidad escrita pueda ser conceptualizada sólo como un conjunto de habilidades cognitivas o técnicas: al ser una forma de conectar entre sí a las personas para comunicar significados sociales particulares, el acto de escribir no puede ser meramente un simple ejercicio de observación de habilidades abstractas. En esta línea, se requiere observar la alfabetización como un término relativo, en el sentido de que no hay una «única» literacidad, sino una amplia variedad de prácticas relevantes y apropiadas para tiempos, lugares, participantes y propósitos particulares.

Para ampliar la variedad de experiencias letradas de los estudiantes, constituye un requisito fundamental reflexionar sobre la escritura y la lectura como prácticas sociales que articulan toda una comunidad (científica, técnica, etc.), donde se aplican unas determinadas «reglas del juego»; esto es, se persiguen unos propósitos comunicativos y socioculturales específicos, se adoptan los roles e identidades requeridos en cada situación, se realiza un ejercicio adecuado del poder. Estas «reglas del juego» no pueden aplicarse si no se practica en primera persona, como señala Gee (2010: 34) a propósito del texto académico:

«Tales juegos involucrarían hacerle frente a la clase de problemas y retos que ese tipo de científico enfrenta y vivir y jugar según las reglas que ese tipo de científico utiliza. Ganar significaría lo mismo que lo que significa para un científico experimentar la sensación de logro mediante la producción del conocimiento para resolver problemas profundos».



## Referencias bibliográficas

- Alcaraz, E., Mateo, J., y Yus, F. (Eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona, Ariel.
- Barton, D., y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres, Routledge. Versión española del primer capítulo: «La literacidad entendida como práctica social». En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.): *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Barton, D., Hamilton, M., e Ivani, R. (Eds.) (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Londres, Routledge.
- Battaner, M<sup>a</sup> P., Atienza, E., López, C., y Pujol, M. (2001). *Aprender y enseñar: La redacción de exámenes*. Madrid, Antonio Machado Libros, S.L.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Sidney, Continuum.
- Bhatia, V., Flowerdew, J., y Jones, R. H. (2008). *Advances in discourse studies*. Londres, Routledge.
- Boden, D. (1994). *The Business of Talk. Organizations in Action*. Cambridge, Polity Press.
- Borzeix, A., y Fraenkel, B. (Eds.) (2001). *Langage et travail. Communication, cognition, action*. París, Éditions du CNRS.
- Boutet, J. (1993). «Activité de langage, activité de travail». *Futur antérieur*, 16, 1993/2 [en línea]. Disponible en: <http://multitudes.samizdat.net/Activite-de-langage-et-activite-de>
- Boutet, J. (Ed.) (1995). *Paroles au travail*. París, L'Harmattan.
- Candlin, C. N. (Ed.) (2002). *Research and Practice in Professional Discourse*. Hong Kong, City University of Hong Kong Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). «Análisis de una práctica letrada electrónica». *Páginas de Guarda*, 2, pp. 99-112.
- Cassany, D. (2008a). *Prácticas letradas contemporáneas*. México, Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2008b). «La lectura ciudadana». En J. A. Millán (Coord.): *La lectura en España. Informe 2008* (pp. 225-243). Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Cedro/Observatorio de la Lectura y el Libro [en línea]. Disponible en: <http://www.lalectura.es/2008/>
- Cassany, D., y Aliagas, C. (2009). «Miradas y propuestas sobre la lectura». En D. Cassany (Ed.): *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, Paidós, pp. 13-22.
- Cassany, D. (Comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, Paidós.
- Cassany, D., Sala, J., y Hernández, C. (2008). *Escribir al margen de la ley: Prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. Ponencia presentada en el 8º Congreso de Lingüística General. Universidad Autónoma de Madrid [en línea].

- Disponible en <http://www.upf.edu/df/reerca/grups/rael/LC/biblio/cngr2008/DCJSCHEScribirDEF.pdf>
- Castelló, M. (Coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Barcelona, Graó.
- Drew, P., y Heritage, J. (Eds.) (1992). *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Fillettaz, L., y Bronckart, J.-P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Lovaina, Peeters.
- Flowerdew, J. (Ed.) (2002). *Academic discourse*. Harlow, Longman.
- Flowerdew, J., y Gotti, M. (2006). *Studies in specialized discourse*. Berlín, Peter Lang.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A Critique of traditional schooling*. Londres, Routledge.
- Gee, J. P. (2010). «Lectura, desarrollo de lenguaje, videojuegos y aprendizaje en el siglo XXI». En G. López Bonilla y K. Englander (Eds.): *Discourses and Identities in Contexts of Educational Change* (en prensa). Nueva York, Peter Lang.
- Grosjean, M., y Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. París, Presses universitaires de France.
- Gunnarsson, B. L., Linell, P., y Nordberg, B. (Eds.) (1994). *Text and talk in professional contexts. Selected papers from the International Conference «Discourse and the Professions»* (Uppsala, 26-29 agosto 1992). Uppsala, The Swedish Association of Applied Linguistics.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Londres, Pearson Education.
- Kalman, J. (2003a). *Escribir en la plaza*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2003b). «El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66 [en línea]. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00362>
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Nueva York, McGraw Hill, 2ª edición, 2008. Versión en español de la 2ª edición: *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid, Morata/Ministerio de Educación.
- Mourlhon-Dallies, F. (Coord.) (2007). «Langue et travail». *Le français dans le monde*, 42, número monográfico.
- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Sanz Álava, I. (2007). *El español profesional y académico en el aula universitaria. El discurso oral y escrito*. Valencia, Tirant lo Blanc.
- Sarandi, S., y Candlin, C. N. (Eds.) (2003). «Researching the discourse of workplace practice». *Applied Linguistics*, 24(3), número especial.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (1998). *Other floors, other voices: A textography of a small university building*. Londres, Routledge.

- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Vázquez, G. (Coord.) (2001). *Guía didáctica del discurso académico escrito y guía didáctica del discurso académico oral*. Madrid, Edinumen.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wodak, R., y Weiss, G. (Eds.) (2002). «Discourse of Un/employment». *Text*, 22(3), número especial.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., y Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

## Notas

<sup>0</sup> La investigación presentada en este capítulo ha sido llevada a cabo en el marco del proyecto nacional competitivo *Descripción de algunas prácticas letradas recientes: análisis lingüístico y propuesta didáctica* (ref. HUM2007-62118/FILO), concedido por la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica española y dirigido por Daniel Cassany en la Universitat Pompeu Fabra. Se inscribe además en los trabajos del grupo de investigación consolidado *GR@EL (Grup de Recerca en Aprenentatge i Ensenyament de Llengües)*.

<sup>1</sup> Agradecemos a nuestros informantes su amable disposición para participar en las entrevistas llevadas a cabo y facilitarnos los textos académicos y profesionales analizados en este capítulo.

<sup>2</sup> Reproducimos aquí la cita original en catalán, que hemos traducido nosotros en el texto.

## 1. Memoria general explicativa

### 1.1. Objectiu del projecte

El present treball, realitzat per XXX, XXX, XXX, XXX, pretén projectar una nova nau industrial.

Es prendrà com a referència, l'instal·lació de l'empresa XXX actual, ja que té exactament definida i organitzada la seva activitat productiva.

L'objectiu d'aquest avantprojecte és el disseny d'una instal·lació. Aquesta instal·lació serà la nova fàbrica de l'empresa XXX. Aquesta empresa està situada en el polígon industrial del XXX del municipi de XXX, Castelló. Ens hem de basar en la forma de la indústria ja que és una nau ja construïda. Per tant, basant-nos en la nau, hem de realitzar la instal·lació d'enllumenat, baixa tensió, ventilació i la instal·lació contra incendis.

Aquesta nau és de grans dimensions però ens demanen, els nostres clients, que tinguem en compte el possible creixement de l'empresa.

### *1.2. Situació i descripció de la nau industrial [...]*

- (3) La entrevista fue realizada en catalán; he aquí el texto original:  
El que ens hem adonat és que tu vas fent el dia a dia i no analitizes què és el que passa; i aleshores vam decidir que de tant en tant paràvem i ens miràvem què és el que estàvem publicant i ho analitzàvem i a partir d'aquí hem dit que potser ens aniria bé fer un tipus de plantilles per notícies que es repeteixen moltíssim i que no té no té sentit que cada vegada que surt aquella informació t'hagis de plantejar què has d'escriure i d'altres que no; però el que mirem és que sigui informació clara, que les frases no siguin molt llargues, que no s'ocupi molta pantalla perquè sabem que no es llegiran una notícia que faci un full i mig; depèn del que t'ha arribat també donem indicacions perquè poguem dir la mateixa, el mateix contigut però de manera més clara o més resumida.
- (4) El texto catalán original es el siguiente:  
Bàsicament vas aprenent en el dia a dia i els companys que et van ajudant; sí evidentment que inicialment tens un curs de preparació i respecte d'aquests documents sí que fan un èmfasi especial perquè, clar, és un document que té caràcter vinculant a qualsevol cosa, i per tant doncs com a mínim t'ensenyen les nocions de no es pots donar a qualsevol, no ho pots imprimir perquè sí i no ho pots fer servir aleatòriament; tots aquests documents hi ha aquestes formalitats i per tant doncs un cop sapigueu això tingueu-ho en compte. [...] Els companys de compartir el lloc de treball i de companyerisme, en qualsevol dubte és la primera persona a qui recórres. (Escriptor 2).
- (5) El texto catalán original es el siguiente:  
La primera sensació al banc és que aquí ja no manes tu, que aquí mana un altre i per tant els textos evidentment ja no fas allò que a tu et sembla millor per fer sinó fas allò que diuen que has de fer [...] les pautes i les decisions ja estan preses, tens molt poca autonomia. [...] A la Universitat cada text era diferent; a partir d'unes directrius un podia enfocar-ho com et semblés a tu [...] En un banc les directrius són claríssimes i donen molt poc marge manobra per tant de qui l'escriu. (Escriptor 2).