
Formación académica e intervención profesional: prácticas de escritura en Trabajo Social

*Academic education and professional
intervention: writing practices in
Social Work*

Pamela Bórtoli

Profesora de Letras
(Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Doctora en Humanidades y Artes
(Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Becaria Posdoctoral de Consejo Nacional
de Investigaciones Científicas y Técnicas
(CONICET)

Profesora Adjunta del Taller de Lectura y
Producción de Textos Académicos
(Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales,
Universidad Nacional del Litoral, Argentina)

Correo: bortoli_p@hotmail.com

Walter Giribuela

Licenciado en Trabajo Social
(Universidad Nacional de Luján, Argentina)

Doctor en Ciencias Sociales y Humanas
(Universidad Nacional de Luján, Argentina)

Profesor Ordinario Asociado de los
Departamentos de Ciencias Sociales y de
Tecnología
(Universidad Nacional de Luján, Argentina)

Docente en posgrado
(Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional
de Lanús y Universidad Nacional de Luján, Argentina)

Director de proyectos de investigación
(Universidad Nacional de Luján y Universidad Católica
de Salta, Argentina)

Correo: wagiribuela@gmail.com

Resumen

Este artículo de investigación se desarrolla de manera interdisciplinar entre un trabajador social y una especialista en alfabetización académica. Su propósito principal es contribuir a la enseñanza de las prácticas de escritura propias de la disciplina de Trabajo Social, con foco en el informe social. Como punto de partida, se retoma un problema didáctico que atraviesa la formación profesional en algunas universidades argentinas: la escasa producción teórica respecto de alguno de los géneros discursivos vinculados con el Trabajo Social y la consecuente confusión entre textos de formación académica, de especialistas y de profesionales. Además, el artículo profundiza sobre el informe social como género discursivo, desde una perspectiva didáctica, entendiendo que enseñar cómo escribir este tipo de textos es central en el devenir profesional de Trabajo Social. Como conclusión, se desprende del artículo que el conocimiento discursivo de gran parte del cuerpo de docentes de Trabajo Social es exhaustivo, pero escasamente formalizado en producciones teóricas/disciplinares: hacerlo explícito permite el diseño de mecanismos didácticos que impacten en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Palabras clave

Trabajo Social, Enseñanza, Escritura, Géneros discursivos, Informe social.



Abstract

This research article is developed in an interdisciplinary way between a social worker and a specialist in academic literacy. Its main purpose is to contribute to the teaching of writing practices typical of the discipline of Social Work, with a focus on the social report. As a starting point, we take up a didactic problem that professional training is experiencing in some Argentine universities: the scarce theoretical production regarding any of the discursive genres linked to Social Work and the consequent confusion between academic training texts, specialists and of professionals. In addition, the article delves into the social report as a discursive genre, from a didactic perspective, understanding that teaching how to write this type of text is central to the professional development of Social Work. In conclusion, it can be deduced from the article that the discursive knowledge of a large part of the Social Work teaching body is exhaustive, but scarcely formalized in theoretical/disciplinary productions: making it explicit allows the design of didactic mechanisms that have an impact on the improvement of social work practices.

Keywords

Social work, Teaching, Writing, Discursive genres, Social report.



Introducción

La lectura y la escritura resultan prácticas ineludibles durante la formación universitaria de cualquier disciplina. En efecto, durante el último cuarto de siglo, numerosas investigaciones han demostrado que las instituciones de educación superior deben promover prácticas pedagógicas en esa dirección (cf. Carlino, 2013; Di Stefano y Pereira, 2003, Ezcurra, 2011; Moyano, 2018, Natale, 2012; Navarro, 2014; entre otros). No obstante, en el campo del Trabajo Social estos aportes han tenido escasa repercusión y no se suele dedicar mucho tiempo a la enseñanza de la lectura y la escritura. Esto es particularmente problemático, en tanto estas prácticas no solamente condicionan el acceso al saber en la etapa estudiantil, sino que resultan imprescindibles durante el desarrollo profesional: una vez obtenido el título, también se leen y se escriben textos con mucha frecuencia (historias sociales, informes sociales, registro de la anamnesis, entre otros). La producción y el uso de textos escritos en este campo es una de las prácticas más cotidianas y tiene un alto impacto en las decisiones sobre servicios para las personas en situación de padecimiento social; sin embargo, su estudio constituye una zona de relativa vacancia en Latinoamérica. Entre otros avances, Bórtoli y Carlino (2023) demuestran, a partir de un relevamiento bibliográfico, que en idioma inglés existe un campo de investigaciones en torno a la lectura y la escritura en este ámbito y un interés naciente por su enseñanza. Por el contrario, las publicaciones en español son incipientes y consideran la lectura y la escritura, pero no su enseñanza.

En este sentido, entendemos que es imperioso atender a estas cuestiones, en tanto, en términos de John Austin, en el campo del Trabajo Social la escritura tiene un carácter performativo, pues “*decir* algo es *hacer* algo” (1962:10): escribir implica una responsabilidad ética en tanto práctica de poder que puede contribuir a la visibilización y desnaturalización de una determinada problemática. Los registros de aspectos de un problema que pueden parecer secundarios en un momento del proceso metodológico pueden, luego, transformarse en indicadores de riesgo para problemáticas que emerjan en un futuro.

Su contracara, la “no escritura”, aporta en la invisibilización de una situación problemática y, consecuentemente, en su naturalización.

A partir de investigaciones centradas en estos temas (Bórtoli, 2020, 2021, 2022; Bórtoli y Carlino 2023; Giribuela y Nieto, 2010; Lillis 2017, 2021), de especializaciones dictadas (Giribuela y Bórtoli, 2022; Giribuela, 2022; Giribuela y Krampotik, 2022; Giribuela y Pasquale, 2021) y de nuestro trabajo áulico, trazamos algunas reflexiones que nos permitieron caracterizar cuáles son los géneros discursivos de mayor circulación durante la formación en Trabajo Social.

Como resultados iniciales, y a partir de una investigación centrada en reconstruir lo que ocurre en el campo de la Licenciatura en Trabajo Social¹ en relación con la lectura y la escritura, se detectó, a partir de una aproximación metodológica de tipo naturalista, que el alumnado presenta cierta confusión acerca del alcance de denominaciones como “registro”, “cuaderno de campo”, “informe social”, entre otras, y puede reconocer el impacto negativo de esto en su formación. Estos datos fueron contrastados con resultados obtenidos mediante entrevistas realizadas a docentes y se ha evidenciado que, en general, los profesores no identifican con facilidad estas confusiones estudiantiles, pues estas nociones se encuentran cristalizadas en la práctica docente y profesional. Por lo tanto, no se suele reflexionar con asiduidad sobre la enseñanza de ellas ni sobre los rasgos diferenciales que poseen entre sí.

Por otro lado, una riesgosa perspectiva que sostiene que “esas cosas se aprenden haciéndolas, en el ejercicio profesional propiamente dicho” parece recorrer una parte importante del colectivo docente de Trabajo Social. En esa dirección, algunos aportes anglosajones muestran una realidad que parece repetirse en Argentina: cómo, a pesar de la dificultad epistémica que conlleva la escritura de este tipo de textos, no se suele abordar su complejidad en las clases, ni brindar una caracterización de los mismos, ni se transparentan las expectativas docentes en relación con la escritura del estudiantado (cf. Lillis, 2017; Paré, 1999).

.....

1 Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Otro tema a contemplar es la expectativa de enseñanza que un porcentaje de docentes tienen a la hora de abordar contenidos vinculados con la escritura en Trabajo Social. En un estudio anterior (Bórtoli, 2022) centrado en el análisis documental del plan de estudios de la carrera y de programas de asignaturas troncales de la Licenciatura en Trabajo Social y de consultas realizadas a docentes, se detectó que las distintas cátedras esperan que el estudiantado realice acciones diferentes cuando solicita que escriban un “cuaderno de campo” o un “registro”, lo que evidencia que estos términos no designan una entidad textual claramente definida (Fragnière, 1996). Esta polisemia no explicitada incrementa la confusión mencionada anteriormente y pone en escena los inconvenientes que la transposición didáctica de un contenido procedimental, como el que aquí se aborda, puede traer tanto a docentes de la disciplina como a quienes se encuentran en formación.

En términos generales, lo que suele aparecer con frecuencia en nuestras prácticas docentes e investigativas —tanto desde la mirada disciplinar en Trabajo Social como desde una mirada vinculada con cuestiones de enseñanza de la escritura— es la existencia de conceptos centrales relacionados con la escritura que se encuentran cristalizados. Para nosotros, esto constituye un obstáculo epistemológico que genera una suerte de inercia en algunas prácticas docentes y que dificulta el proceso de construcción de saberes de estudiantes: “el obstáculo epistemológico se incrusta sobre el conocimiento y ya no se cuestiona” (Camilloni, 1997:13).

Es precisamente ese obstáculo lo que limita la problematización de los modos en que se enseñan y se aprenden a leer y a escribir instrumentos específicos disciplinares en la formación de Trabajo Social y aventurar preguntas como: ¿qué es un cuaderno de campo?, ¿cuáles son los sentidos del registro en el campo del Trabajo Social?, ¿por qué es relevante que el estudiantado conozca y entienda conceptos vinculados con la lectura y la escritura en el campo de Trabajo Social?, ¿con qué bibliografía se pueden enseñar estas cuestiones?, ¿a través de qué actividades se puede acompañar al estudiantado para el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura?, ¿quiénes deben llevar adelante esas actividades, cuándo y cómo?, ¿qué hacen los equipos docentes

cuando enseñan a leer y a escribir en el seno de su asignatura? entre otros interrogantes.

Para comenzar a responder estas preguntas, nos apoyamos en los aportes de la corriente *Writing in the Disciplines* (en adelante, WID) (Bazerman et al., 2005), traducido al español como *Escribir en las Disciplinas*, que brinda herramientas para estudiar las prácticas de lectura y escritura en el campo del Trabajo Social, tanto para la formación académica como para la intervención profesional.

Los estudios WID

Partimos, entonces, del supuesto de que enseñar a leer y a escribir en un campo disciplinar conlleva conocer conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir y pensar. Hemos comprobado también, a lo largo de nuestras trayectorias, que la interdisciplina potencia estas prácticas.

En los últimos veinte años las investigaciones acerca de la enseñanza de la lectura y de la escritura en el nivel superior han crecido exponencialmente hasta consolidarse como campo de estudios. Si bien a finales de siglo se discutió si las universidades debían o no hacerse cargo de enseñar cuestiones vinculadas con la lectura y con la escritura, hoy en día –en términos generales– esa discusión parece haber llegado a su fin. En Latinoamérica y Argentina lo demuestra la creación exponencial de cátedras en diferentes carreras que aparecieron con mucha fuerza en la década del 2000 y que generalmente eran configuradas como talleres de lectura y escritura, talleres de producción académica, entre otros. Muchos de estos talleres perviven en la actualidad. Suelen ubicarse en el primer año de las carreras, abordar de manera general cuestiones de escritura, estar relegados al margen del plan de estudios y al margen de las materias. Por si fuera poco, el resto de las asignaturas de la carrera deposita en ellos la expectativa de que cubran toda necesidad vinculada con la lectura y la escritura y, concomitantemente, suelen desentenderse de cómo el estudiantado aprende los modos de leer y escribir esperados (Carlino, 2013).

A pesar de que en Argentina se incorporaron talleres de lectura y escritura académica en los planes de estudio de muchas carreras uni-

versitarias (cf. Di Stefano y Pereira, 2004), en términos generales esta situación no se replicó en las universidades que tenían entre sus ofertas académicas la carrera de Licenciatura en Trabajo Social: ni la Universidad de Buenos Aires, ni la de la Plata, ni la de Entre Ríos, ni la de Rosario, ni la de Córdoba, ni la de Moreno, ni la de José C. Paz, ni la de Misiones –solo por citar algunas– incluyen en sus planes algún espacio curricular que se centre en cuestiones vinculadas con estas prácticas.²

Es decir que, a pesar de la importancia que tienen la lectura y la escritura –tanto en la etapa de formación académica como en la profesional– en el campo del Trabajo Social, en nuestro país son escasas las propuestas institucionales tendientes a hacerse cargo de enseñarlas y las investigaciones que profundicen acerca de las características de las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza universitaria de Trabajo Social.

Más allá de ello, conviene preguntarse lo siguiente: ¿alcanza un taller al inicio de la carrera para que el estudiantado conozca, crea y entienda la potencialidad de la lectura y la escritura tanto en su formación como en su desarrollo como profesional? Al respecto, lo que las últimas investigaciones han puesto en evidencia es la insuficiencia de esos talleres dedicados al “aprestamiento de habilidades”. Por el contrario, lo que aparece en escena es la idea de que la lectura y la escritura deben ser objeto de enseñanza en la universidad, no como un asunto remedial, sino como una responsabilidad de las instituciones educativas de enseñar las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar; es decir, como “enseñanza de prácticas en contexto” (cf. Barzerman et. al., 2005; Cordero y Carlino, 2019; Marucco, 2013; Ochsner y Fowler, 2004, entre otros). Al respecto, Paula Carlino sintetiza estas dos miradas a través de un cuadro comparativo, que conviene retomar en este marco por la claridad que aporta:

.....

2 En lo que hemos podido rastrear, son pocas las universidad nacionales de gestión estatal se preocupan por estas cuestiones en el plano formal: entre ellas, se cuenta la Universidad Nacional de La Rioja, que posee la materia “Expresión oral y escrita”; la Universidad Nacional del Litoral, que dispone en su Plan de Estudios el “Taller de Lectura y Producción de textos académicos”, la Universidad Nacional de Luján. También es muy interesante la propuesta de la UNICEN que cuenta con dos talleres destinados a la alfabetización académica: uno al inicio y otro hacia el final de la carrera, denominados “Taller de Prácticas Discursivas en Trabajo Social I y II”.

Tabla 1: Enfoques sobre la enseñanza de la lectura y la escritura

Concepción sobre	Enseñanza de prácticas en contexto	Aprestamiento de habilidades o competencias parcelables
Escritura y lectura	Prácticas sociales motivadas situacionalmente (con propósitos definidos, relación entre participantes, conocimientos supuestos o esperados, etc.)	Conjunto de habilidades discretas, independientes o separables de su contexto de uso, y por ello generalizables
Aprendizaje de la lectura y la escritura	Las prácticas solamente se aprenden ejerciéndolas, con ayudas pedagógicas "in situ". El aprendizaje de la lectura y la escritura no acaba nunca	Se aprende ejercitando una a una de las habilidades componentes, que luego podrán aplicarse a diversas situaciones
Dónde: organización institucional	En todas las materias, a lo largo y ancho de la universidad. La institución puede contemplar también un taller específico de lectura y/o escritura en contexto, sin pretender enseñar a leer y escribir para el resto de la carrera universitaria	En un curso específico, habitualmente al inicio de las carreras
Quién: formación del equipo docente a cargo	Profesores de todas las asignaturas, que precisan formarse interdisciplinariamente	El equipo docente es especialista en lectura y escritura
Para qué: objetivo	Se enseña a leer y a escribir para que el estudiantado pueda desempeñarse en una actividad discursiva inmediata, aquí y ahora	Se entrenan habilidades "para el futuro"
Qué: contenidos	Quehaceres de lector y escritor propios de una disciplina y modos de leer y escribir necesarios para estudiarla. Reflexión focalizada al servicio de ayudar a ejercerlos	Aspectos parciales del lenguaje escrito (tipos de texto, discurso referido, ortografía, etc.). Técnicas o estrategias de lectura y aprendizaje
Cómo: organización de la clase e intervenciones docentes	El equipo docente de un taller con enfoque situado destina el curso a trabajar proyectos de escritura y lectura, cuyos fines son negociados y asumidos por el estudiantado. El profesor disciplinar propone mini escrituras y trabaja en clase los contenidos de su asignatura en relación con lo que el estudiantado ha leído y escrito sobre ellos. Años guían y realimentan la lectura y escritura del alumnado	El equipo docente explica diversos atributos del lenguaje y presenta estrategias. Se analizan textos para reconocerlos y "practicarlos". Se pautan y corrigen ejercicios de lectura y escritura
Usos de la lectura y la escritura en el aula	El alumnado lee y escribe para desarrollar un proyecto de escritura (en el caso de un taller) o para estudiar sobre un tema disciplinar, elaborar conocimiento, aprender la materia, intervenir en la clase, etcétera (en el caso de las demás asignaturas). Es la participación de estas prácticas lo que da sentido aprenderlas	El alumnado lee y escribe para entrenarse

Fuente: (Carlino, 2013:368)

En este sentido, consideramos que la lectura y la escritura deben estar ligadas a los saberes disciplinares, en este caso de Trabajo Social, en tanto son prácticas socioculturales que se alteran, se modifican y se complejizan de acuerdo con el ámbito en el que se inscriben. Estimamos que la mejor manera de ligar los saberes disciplinares con las prácticas de lectura y escritura es a través de investigaciones interdisciplinares, de intercambios entre docentes, de diálogos que crucen las fronteras disciplinares y permitan acercamientos entre estos dos campos de conocimiento.

Por todo lo dicho, adscribimos a la propuesta pedagógica pensada desde el enfoque *Writing in the Disciplines* (WID), proveniente del ámbito anglosajón y derivado del movimiento pedagógico *Writing Across the Curriculum* (en adelante, WAC)³. Los resultados de los diversos estudios de este movimiento demostraron que la escritura no puede usarse solo como una forma de entregar un mensaje, sino que también constituye un medio para aprender y desarrollar el pensamiento; es decir, que el discurso escrito en el nivel superior no puede concebirse solamente como un canal de comunicación, pues no es una habilidad de comunicación básica y generalizable.

Desde sus primeras contribuciones, además, estas indagaciones han dado origen a múltiples iniciativas con el objetivo de que todas las materias se ocupen de orientar los modos de encarar la lectura y la escritura para aprender en las distintas áreas del conocimiento (cf. Carlino, 2002). Las corrientes de investigación antedichas continúan indagando los desafíos que supone leer y escribir en los estudios superiores (Camps-Mundó y Castelló-Badía, 2013; Palmquist, 2017; Russell, 2013; Thaiss y Porter, 2010).

La línea de estudios WID se adapta a las condiciones de un campo de saber específico con el objeto de transparentar y enseñar las convenciones de escritura de una disciplina particular. Esta propuesta reconoce que las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior

.....

3 Los programas WAC (es español: escribir alrededor del currículum) desarrollaron tres enfoques, a menudo entrelazados, para aumentar el uso de la escritura y apoyar el crecimiento del grupo estudiantil: Writing to Learn (WtL, en español: escribir para aprender), Writing to Engage (WtE, en español: escribir para comprometerse) y Writing in the Disciplines (WiD, es español: escribir en las disciplinas) (cf. Lea y Street, 2006).

adquieren rasgos propios vinculados con la formación científica y profesional, y que esto requiere al estudiantado apropiarse de un sistema conceptual metodológico hasta ese entonces desconocido y también de prácticas discursivas características de ese espacio disciplinar específico. En Argentina, esta línea apenas se ha desarrollado aunque no en el campo del Trabajo Social⁴.

Ahora bien, desde ese lugar, destacamos dos nociones provenientes del ámbito de la lingüística que son muy relevantes para pensar la escritura en el campo del Trabajo Social: “comunidad discursiva” y “géneros discursivos”, dos conceptos que permiten generar conciencia de aspectos lingüísticos y extralingüísticos en la formación que se profundizan cuando comienza el desempeño profesional.

Comunidad discursiva y géneros discursivos en Trabajo Social

El concepto de *comunidad discursiva* refiere a un grupo o red de grupos que generan y comparten formas particulares de producir, interpretar y poner en circulación los discursos (Maingueneau, 1987). Podemos reconocer, entre muchas más, la comunidad discursiva periodística, la jurídica, la política, la publicitaria, entre otras. Entre otras personas, quienes estamos involucrados en el ámbito del Trabajo Social, formamos parte de esa comunidad discursiva, lo que quiere decir que las prácticas de lectura, de escritura y de oralidad se llevan a cabo de un modo particular y están sostenidas en representaciones comunes acerca de qué es escribir, leer o hablar.

La noción de comunidad discursiva plantea que existe cierta estabilidad en los modos en que se emplea el lenguaje en los distintos ámbitos de la vida social. Esa constatación permite pensar que el uso del

.....

4 Se destaca la propuesta de la Universidad Nacional de General Sarmiento, que a partir de 2005 implementó el “Programa Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura a lo largo de la Carrera Universitaria” (PRODEAC) (cf. Moyano y Natale, 2006; Moyano, 2010; Natale y Stagnaro, 2018; Valente y otros, 2008). Este programa se sostuvo hasta 2018 y se caracterizó por trabajar cuestiones de lectura y escritura de manera interdisciplinar, en distintas materias de algunas de las carreras que se dictaban en esa institución. Así, especialistas en lectura y escritura negociaban con docentes de asignaturas específicas de la carrera y conformaban una pareja pedagógica que seleccionaba un género disciplinar y acordaba una secuencia para su enseñanza. Actualmente, está incluido en los planes de estudios de todas las carreras como “Acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas” (ALED).

lenguaje no depende de cada sujeto, sino de ciertas reglas y acuerdos que surgen en las diversas esferas de la práctica social (Valente y García, 2019). Esto explica que, en esta comunidad discursiva, la puesta en circulación y la recepción del discurso adopten formas específicas y, por lo tanto, diferenciadas de las que se practican en otros niveles formativos, grupos o redes.

Ahora bien, en la comunidad discursiva de Trabajo Social circulan muchos textos diversos. Nuestra mente tiende a ordenarlos según las regularidades que es posible observar en ellos. Cada uno de esos agrupamientos se denomina *géneros discursivos*⁵. Este concepto teórico refiere a una convención, a un acuerdo que permite agrupar a los textos considerando el ámbito en el que circulan, a quiénes se dirigen, el propósito que persiguen y los rasgos estilísticos que tienen. La noción de género mediatiza y organiza el universo de los textos y permite agruparlos. Pero, al igual que las demás convenciones sociales, las convenciones genéricas no son fijas ni inmutables, sino que pueden cambiar con el paso del tiempo (Stiefel y Bórtoli, 2019).

Lo que nos interesa en este caso particular es lo que pasa con los géneros discursivos que frecuentamos en la comunidad discursiva de Trabajo Social porque entender esto nos permitirá el desarrollo de prácticas de alfabetización académica que colaboren con el acceso de estudiantes a conocimientos específicos de la carrera. Para nosotros, es posible diferenciar tres grandes grupos de textos que circulan en la comunidad discursiva de Trabajo Social: textos estudiantiles, textos profesionales y textos de especialistas⁶.

.....

5 El concepto de género ha sido discutido y problematizado en numerosas oportunidades por especialistas del ámbito de la letras. De acuerdo a los objetivos perseguidos en este artículo no nos detenemos en esa discusión, solo retomamos algunas ideas clave que ayudan a dimensionar a qué refiere la noción de género.

6 Nos apresuramos en adelantar que la clasificación que aquí proponemos tiene marcaciones porosas: un texto no *pertenece* a un género, sino que *participa* de él. Al respecto, coincidimos con Analía Gerbaudo quien explica, siguiendo aportes derrideanos que: “una pertenencia genérica absoluta no es sino un gesto autoritario que desconoce el complejo modo en que los textos se producen, circulan y se reciben en una cultura. Los criterios de demarcación y clasificación genérica son producto de luchas, de negociaciones y de consensos y, por lo tanto, históricos, atravesados por posiciones teóricas que no están liberadas de cuestiones axiológicas, políticas, ideológicas. Esto muestra por qué los criterios no son invariables y por qué el problema del ordenamiento y de las taxonomías suele ser más caótico y más complejo de lo que se suele admitir” (2014:5).

Tabla 2: Textos que circulan en la comunidad discursiva de Trabajo Social

Textos	Textos de formación académica	Textos de especialistas	Textos profesionales
Características	Se producen en la universidad, desde el lugar de estudiante. Como vimos, el estudiantado debe producir textos de formación académica, es decir, que buscan la construcción y evaluación del conocimiento de los miembros de esa comunidad discursiva particular (Nesi & Gardner, 2012). Esos son textos de formación académica, están producidos por estudiantes para acreditar su conocimiento.	Son escritos por personas expertas reconocidas de la comunidad académica. Los géneros expertos tienen como objetivo la construcción, comunicación y negociación del conocimiento entre los miembros especialistas de las culturas disciplinares. Generalmente, son los textos con los que docentes universitarios arman la bibliografía de sus cátedras, los que pretenden que sus estudiantes lean para aprender los contenidos disciplinares.	Son producidos por trabajadores y trabajadoras sociales, desde su rol profesional.
Ejemplos	Examen presencial, examen domiciliario, examen final oral, monografía, informe de lectura... Específicamente en la formación de Trabajo Social suelen escribirse crónicas, registro de campo, narrativas, experiencias grupales.	Artículos de revistas especializadas, ponencias en congresos científicos, libros que condensan una información académica o una selección de capítulos de esos libros.	Sistematización, historia social, registro de la anamnesis y, por supuesto, informe social, sobre el que indagaremos especialmente en este curso.

Fuente: Elaboración propia

Tener en claro esto permite problematizar conceptos asociados a la producción de textos en Trabajo Social de amplio uso en la comunidad discursiva y que se vinculan con la escritura. Por ejemplo, hemos dicho que muchas veces estudiantes explicitan su confusión acerca del alcance de denominaciones como “registro” o “cuaderno de campo” y reconocen el impacto negativo de esto en su formación. En general, el cuerpo docente presenta algunas dificultades para identificar estas confusiones estudiantiles, pues se encuentran cristalizadas en la práctica docente y profesional y, por lo tanto, no se reflexiona sobre ellas ni sobre las implicancias de su enseñanza (Bórtoli, 2022). Dicho más simple: cuando docentes piden a estudiantes que escriban un cuaderno de campo y registren lo que observan en sus prácticas pre profesionales, esas dificultades se manifiestan con contundencia y se observan nítidamente en los productos que se elaboran –y, es necesario plantearlo, algunas veces también en los que se solicitan–.

Durante el proceso de formación, el estudiantado presenta problemas en la comprensión de aspectos inherentes al instrumento que está aprendiendo a construir respecto de si el cuaderno es solo el cuaderno material o algún tipo de escritura específica, si es de uso privado o si en algún momento “se entrega”, si ese cuaderno debe ser escrito de algún modo particular, según convenciones que desconoce. Lo mismo ocurre con la categoría de registro: generalmente no se alcanza a dilucidar si se trata de una acción (registrar) o de un tipo de texto (lo que escribo en el cuaderno de campo, pero nadie ve... o lo que escribo con base en lo que escribí en el cuaderno de campo pero después retomo, traduzco, complejojo y socializo).

Esto no tiene que ver necesariamente con un problema de estudiantes que no entienden ni de docentes que no explican: distintos espacios esperan cuestiones diferentes acerca de los alcances de “cuaderno de campo” o “registro”; es decir, y aunque suene complejo, no siempre se pide lo mismo cuando se pide lo mismo. Conceptos como registro o cuaderno de campo son polisémicos: tienen múltiples significados. Pero esa polisemia no explicitada incrementa la confusión mencionada y expone que ni docentes ni estudiantes disponen de las herramientas necesarias para sistematizar las características vinculadas con estos conceptos. Igualmente, es preciso someter a discusión estos conceptos

cristalizados, porque constituyen un obstáculo epistemológico que genera una inercia que dificulta el proceso de construcción de saberes de estudiantes y, por lo tanto, del actuar profesional luego. Por ende, es conveniente comenzar a sistematizar y acordar algunas cuestiones al respecto.

Sobre escrituras de primer orden y de segundo orden

Como hemos dicho, hay conceptos vinculados con la escritura en Trabajo Social que son polisémicos. Es muy preciso tener esta característica en mente, pues explicitar el alcance de esa palabra en el contexto que se usa posibilitará mejorar las condiciones de acceso al conocimiento del estudiantado.

Un caso muy relevante de polisemia en el campo del Trabajo Social lo constituye el término “registro”. En algunas ocasiones, los adjetivos que acompañan esa palabra permiten especificar el alcance del término. Por ejemplo, es posible pensar en un “registro estadístico” elaborado desde la disciplina y cuyo destinatario podría ser la Administración Pública. Incluso, son frecuentes los pedidos de “registros de campo” durante la formación disciplinar, que constituyen un género con características bastante formalizadas.

Sin embargo, en otras ocasiones, lo que aparece nombrado como “registro” refiere a una escritura de primer orden; es decir, una escritura privada que constituye un insumo que intenta capturar lo vivido para retomarlo –de ser necesario– en otra instancia y convertirlo en un texto socializable. Esos textos socializables son escrituras de segundo orden, son como operaciones de traducción: se traduce para socializar aquello del registro que es preciso compartir. Al respecto, conviene recordar las palabras de Saramago: escribir es traducir, aunque estemos utilizando nuestra propia lengua, y agregamos aquí: incluso nuestras propias palabras. Traducir a segundo orden es, entonces, escribir para otras personas sobre lo escrito en primera instancia de manera íntima. Por supuesto, esta operación de pasaje de escritura de primer orden a segundo requiere sistematizaciones de selección y jerarquización de contenido, determinados por quienes leerán el texto que se socializa. Retomaremos esta explicación, a partir de la clasificación de textos

que circulan en la comunidad discursiva de Trabajo Social que mencionamos anteriormente: textos estudiantiles, textos profesionales y textos de especialistas.

Para los textos de formación académica, es decir, aquellos que suelen escribir estudiantes, el registro se suele utilizar en los procesos de aprendizaje de la intervención profesional: los equipos docentes suelen pedir al estudiantado que registre a partir de una visita a una institución, de mirar una película, de realizar observaciones preprofesionales. Paradojalmente, y como advierte Vallejos (2007), poco se ha escrito acerca de uno de los preferenciales instrumentos de escritura en el Trabajo Social. Para la autora, un registro no puede ser un instrumento de control docente:

De qué se trata, entonces, la utilización del registro de campo en el aprendizaje de la intervención profesional: ¿de un requisito académico impuesto por el profesor para controlar a sus estudiantes, sin mayor sentido para éstos?, ¿de una herramienta para la supervisión de las prácticas?, ¿de un instrumento para sistematizar el aprendizaje?, ¿de la “memoria” del proceso de intervención?, ¿de una herramienta para la intervención profesional?, ¿de escribir para la investigación? ¿O hablamos de algo de todo esto y además de algunos otros usos posibles para esta herramienta múltiple? (2007)

En todo caso, y a partir de registros realizados, es posible solicitar que estudiantes realicen escrituras de segundo orden, como crónicas, narrativas, experiencias grupales e incluso registros de campo. Se trata de textos traducidos, repensados, en los que según el destinatario –que suele ser el equipo de cátedra– se selecciona y jerarquiza la información registrada para socializarla.

Por su parte, los textos escritos por especialistas pueden –o no– partir de registros, pero se convertirán luego en artículos de revistas, ponencias de congresos, capítulos de libros académicos o incluso en libros completos. Estos últimos también constituyen escrituras de segundo orden que ponen en diálogo la experiencia registrada junto con bibliografía específica, intercambios con especialistas y experticia profesional.

Por último, en relación con los textos de profesionales, lo que se registra se desprende de herramientas metodológicas como las entrevistas, las visitas domiciliarias o la observación. Es justamente a partir de ese registro que, como escritura de segundo orden, se convierten en historias sociales, registros de la anamnesis o informe sociales, según lo que se requiere profesionalmente.

Conviene aclarar que estas escrituras de primer orden suelen usar un cuaderno de campo para materializarse. Es decir que el cuaderno de campo es una herramienta para hacer anotaciones, no un género textual.

Una vez dilucidadas estas cuestiones, se hace posible inmiscuirse en el informe social como género discursivo, en tanto es un escrito de circulación frecuente en la comunidad discursiva de Trabajo Social.

El informe social

El informe social es un género discursivo propio del Trabajo Social que tiene la particularidad de ser, quizás, el más requerido a la hora de pensar la práctica profesional. A pesar de ello, durante mucho tiempo su enseñanza se mantuvo limitada o ausente, algo que sucedió también con otras técnicas de intervención. Probablemente, esto se deba a que, a lo largo de una trayectoria casi centenaria de formación académica disciplinar en nuestro país, el Trabajo Social se movió en una suerte de trayectoria pendular respecto de las técnicas y los instrumentos que se veían involucrados en el quehacer profesional. Sin superar el simplismo del pensamiento dicotómico, se pasaba de denostar estos aspectos por considerarlos irrelevantes y carentes de todo componente político, a sobrevalorarlos y asignarles un valor excluyente que dejaba por fuera sus concomitantes éticos y epistemológicos, como si se tratara de una suerte de listado de acciones fijas a respetar y aplicar, siempre del mismo modo, en toda circunstancia, independiente de escenarios, coyunturas y contextos varios. Ya hacia finales del siglo XX y principios del siglo XXI, en la bibliografía disciplinar vernácula que comenzaba a tomar fuerza pueden encontrarse rastros de debates entre posturas que se vieron enmarcadas en disputas más amplias, que daban cuenta de diferentes posicionamientos teóricos y epistemológicos (cf. Parra,

1999; Clemente y Arias, 2003; Fernández Soto, 2005; Oliva, 2007; Rozas 2007; entre otros).

Cierta madurez disciplinar permitió que en la actualidad las diferentes corrientes de pensamiento acuerden en que la reflexión sobre las técnicas no es un hecho menor del que una disciplina pueda prescindir y, mucho menos, un hecho ingenuo, carente de posicionamiento político –en el absurdo y falaz supuesto de que esa opción fuera posible–. Hoy, las diferentes perspectivas disciplinares coinciden en que toda técnica es política, que se construye, explica e implementa desde un posicionamiento determinado y que siempre presenta consecuencias éticas. Esta coincidencia debe impactar también en el campo educativo (Cazzaniga, 2009; Giribuela y Nieto, 2009; Trachitte et al, 2010; Mallardi, 2018).

El Trabajo Social, en tanto disciplina científica que forma parte de las ciencias sociales humanas, debe tener presente que, para describir y comprender las problemáticas sociales que le competen, debe enfrentarse a un objeto científico que se caracteriza, entre otras cuestiones, por estar intervenido por: los valores que implican las acciones humanas, lo impredecible de su conducta, la dificultad de experimentación por imprescindibles prerrogativas éticas, la historicidad de los sujetos con los que trabaja y, muy especialmente, la vinculación inherente con la política (De Luque, 2002).

Tal como señalamos, en el universo de las técnicas que utilizamos quienes egresamos de la Licenciatura en Trabajo Social, el informe social cobra un lugar relevante, por tratarse de una de las únicas que reviste carácter exclusivo en términos disciplinares. Entrevistas, observaciones, crónicas y coordinaciones de talleres –por nombrar algunas– son actividades que otras disciplinas también utilizan. Esto no ocurre a la hora de elaborar un informe social en cualquiera de sus modalidades. Tal como se señala en la Ley Federal, el Trabajo Social es la única profesión habilitada para la realización de estos documentos. A pesar de ello, la bibliografía que encontramos al respecto no es muy extensa. Llama la atención que esto suceda. Quizás, sea una evidencia más de la subestimación que durante largo tiempo se dio al uso de las técnicas en general y al informe en particular.

Dicha subestimación no es patrimonio exclusivo del espacio académico: les colegas que desarrollan su trabajo en el servicio directo también replican este fenómeno. Es muy común oír que “lo que se escribe en un informe no le importa a nadie” o que “nadie lee lo que ponés”, señalando que, por ello, queda reducido a una cuestión exclusivamente burocrática, un requisito a cumplir para acceder a determinado beneficio. Lo llamativo es que esa suerte de consenso disciplinar sobre la inutilidad de su elaboración suele ser acompañado del relato de una o varias anécdotas –más varias que una– en las cuales un superior, mediato o inmediato, indicó elementos que eran necesarios incluir o quitar de algún informe realizado. Si el informe social es un escrito carente de todo valor, ¿qué mueve el interés de un superior sobre lo que se incluye u omite en el mismo? Si efectivamente el informe no sirve para nada, ¿por qué motivo alguien integrante de la institución dedica su tiempo o su energía vital en indagar qué está escrito?

Seguramente, a lo largo de nuestro desempeño profesional alguna vez nos encontramos con alguien que quiso indicarnos qué incluir u omitir en un informe o, directamente, cómo escribirlo. Extraño interés en un documento que supuestamente solamente cubre una instancia burocrática y carga consigo el destino de ser ignorado por terceros.

Estos argumentos tendientes a minimizar el valor de los informes sociales parecen cumplir una función de mecanismo defensivo puesto al servicio de no quedar expuestos. Es sabido que los informes no solamente presentan –y, por ello, exponen– una serie de aspectos que intentaremos identificar y analizar en este trabajo, sino que hacen lo propio con quién los escribe: exponen la situación problemática concreta o potencial de un sujeto –individual o colectivo–, y hacen lo propio con la intervención del profesional a cargo, dejando en evidencia lo hecho y lo no hecho.

En un escrito anterior (Giribuela y Nieto, 2010) se postulaba que el informe social es tres cosas a la vez: es una técnica, es un instrumento y es intervención profesional. Esta particularidad, junto a la forma en que se materializa, nos permite considerarlo como un género discursivo específico.

El informe social es, entonces, un documento profesional escrito, polifónico, que implica un ejercicio de comunicación para un sujeto

en particular –ya individual, ya colectivo–, lo que nos lleva a diseñar estrategias discursivas singularizadas a la hora de plasmarlo en papel. Esto es así porque una de sus funciones más habituales, la de comunicar, requiere imprescindiblemente saber a quién es necesario elevar la información en cuestión. Es en este aspecto que creemos necesario detenernos, porque observamos una recurrencia preocupante en el uso reiterado de los encabezados del tipo “a quien corresponda”. Es nuestra responsabilidad y obligación saber e identificar a quién le corresponde recibir el informe, y lo es también diseñar una estrategia discursiva para ese lector puntual. Por otro lado, la identificación genérica innominada tiene una serie de consecuencias éticas que no resisten un análisis riguroso: ¿cómo saber, frente a un documento escrito en el que suelen presentarse problemáticas sociales narradas por un sujeto en un marco de confidencialidad, si “me corresponde” leerlo? La obvia respuesta –para saber eso debo leerlo, ya que no necesariamente se entrega “en mano”– nos pone frente al dilema de la cautela que debe tener la información vertida y la clara identificación de quién es el destinatario directo del escrito. Podemos sintetizar entonces diciendo que el informe social es una técnica de comunicación.

Generalmente, también es un instrumento. Y esto es así porque una de sus funciones más recurrentes es la apelativa: el informe, en tanto texto argumentativo que busca convencer de algo, suele tener alguna solicitud: el pedido de un beneficio determinado, la realización de una acción, la necesidad de cautela frente a un riesgo, etc. De hecho, muchas veces los informes sociales se realizan cuando lo que se solicita excede las facultades que el profesional tiene para conseguir lo pedido. En ese sentido entonces, el informe se usa “para” lograr aquello que no puede resolver quien lo escribe, pero sí la persona a la que se lo envió, por ejemplo: la inclusión en un programa social a determinado funcionario de una secretaría, el establecimiento de una medida perimetral ante una fiscalía, etc.

Por último, postulamos que el informe social es intervención propiamente dicha, basados en los postulados de John Austin (1962), quien sostiene que es posible hacer cosas con palabras. Desde este posicionamiento, el lenguaje no solamente da cuenta de un determinado aspecto a describir, sino que esencialmente opera sobre la realidad.

En este sentido, el informe social no sería “eso que se hace cuando intervenimos” ni, mucho menos, “el documento que se elabora después de intervenir”, sino que es intervención profesional. Con las palabras se pueden hacer cosas, como por ejemplo, visibilizar y desnaturalizar, entre tantísimas otras. El hecho de poner en palabras situaciones reiteradas o inéditas que afectan la calidad de la vida cotidiana de las personas es un acto que provoca consecuencias que exceden ampliamente el hecho exclusivo de nominar.

En ese sentido, y porque sabemos que todas estas reflexiones implican una mirada de los discursos, creemos necesario explicitar que nos posicionamos en un andamiaje teórico-conceptual que sostiene que

El lenguaje real no es un conjunto de signos independientes, uniforme y liso en el que las cosas vendrían a reflejarse como en un espejo a fin de enunciar, una a una, su verdad singular. Es más bien una cosa opaca, misteriosa, cerrada sobre sí misma, una masa fragmentada punto por punto (Foucault, 2008:52).

Por ello, sostenemos la necesidad de elucidar la práctica de escritura de informes, quitarle su riesgoso automatismo burocratizante y verlo como un instrumento privilegiado – y poderoso – a la hora de pensar la intervención profesional desde el Trabajo Social.

Conclusiones

La lectura y la escritura son prácticas ineludibles durante la formación académica de Trabajo Social y durante la intervención profesional. Por ello, es preciso reflexionar acerca de las maneras en que es posible mejorar su enseñanza en la universidad. Nuestra propuesta, basada en un enfoque que reconoce la centralidad del contexto, propone ligar los saberes disciplinares con saberes específicos del campo de la escritura académica. Consideramos que conceptos como “comunidad discursiva” o “géneros discursivos” posibilitan la problematización de nuestras prácticas áulicas y el consecuente enriquecimiento de las mismas: son términos que permiten el desarrollo de prácticas de alfabetización académica que apuntan a colaborar con el acceso del estudiantado a conocimientos específicos del campo del Trabajo

Social. En la misma línea, ofrecemos la posibilidad de repensar nociones cristalizadas como “registro”, “cuaderno de campo”, “informe social”, a la luz de estas nuevas conceptualizaciones, considerando su polisemia y su carácter de escritura de primer o segundo orden. Probablemente, estas cuestiones contribuyan a la enseñanza de las prácticas de escritura propias de la disciplina de Trabajo Social.

Referencias bibliográficas

Austin, John (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Cambridge, Reino Unido, Harvard University Press.

Bazerman, Charles; Bonini, Adair y Figueiredo, Debora (2005). *Genre in a changing world* [en línea]. Recuperado de: http://wac.colostate.edu/books/genre/#pub_info

Bórtoli, Pamela (2020). “La escritura en el ámbito de la Licenciatura en Trabajo Social: reflexiones a una década de la creación de la carrera”. En L. Michlig y C. Sánchez, (Comp.) *Tramas- Notas e interpelaciones de lo social: 10 Años de la Carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional del Litoral* (103-114). Santa Fe, Argentina, Ediciones UNL.

Bórtoli, Pamela (2021). Prácticas letradas académicas de la Licenciatura en Trabajo Social. Acercamiento al Plan de Estudios de la carrera y a Programas de cátedra de primer año. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 8(10), 111-129. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5527/5855>

Bórtoli, Pamela (2022). Las prácticas de escritura en la formación profesional en Trabajo Social: Cuaderno de Campo, Registro e Informe Social. *Revista Rihumso*, 22(11), 45-63. Recuperado de <https://rihumso.unlam.edu.ar/index.php/humanidades/article/view/281/388>

Bórtoli, Pamela y Carlino, Paula (2023). La enseñanza de la escritura en el campo del Trabajo Social. Relevamiento de investigaciones. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*. Universidad Complutense de Madrid. (En prensa).

Camilloni, Alicia (1997) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona, España, Gedisa.

Camps Mundó, Anna y Castelló Badía, María (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista De Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5590>

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

Carlino, Paula (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(57), 355-381. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003

Cazzaniga, Susana (2009). Sobre la imposibilidad de la intervención profesional: reflexiones para ‘poder’ repensar. *Ponencia Jornadas de Investigación en Trabajo Social*. Facultad de Trabajo Social de la UNER, Paraná. Recuperado de: <https://fcp.uncuyo.edu.ar/upload/jornadas-investigacion-fts-09ii.pdf>

Clemente, Adriana y Arias, Ana (2003). *Conflicto e intervención social*. Buenos Aires, Editorial Espacio.

Cordero, Guillermo y Carlino, Paula (2019). “El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería”. En C. Bazerman, B. Gonzalez Pinzón, D. Russell, P. Rogers, L. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló y M. Tapia (Eds.) *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá, Colombia, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

De Luque, Susana (2002). “El objeto de estudio de las Ciencias Sociales”. En E. Díaz (Ed.), *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad* (223-246). Buenos Aires, Argentina, Editorial Biblos.

Di Stéfano, Mariana y Pereira, Cecilia (2003). “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad* (25-39). Buenos Aires, Argentina, Color efe.

Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. Los Polvorines, Argentina. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fernández Soto, Silvia (2005). *El Trabajo Social y la cuestión social. Crisis, movimientos sociales y ciudadanía*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores.

Fragnière, Jean Pierre (1996). *Así se escribe una monografía*. Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michael (2008). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores.

Gerbaudo, Analía (2014). “Desmontajes y nomadías: notas sobre el concepto de género discursivo”. En A. Falchini y C. Palachi (Coords.) *Pensar la lectura y la escritura Un acercamiento a los textos de estudio, investigación y divulgación científica* (1-7). Santa Fe, Argentina, Ediciones UNL.

Giribuela, Walter (2022). Programa del Seminario de Posgrado “Método biográfico en Informe Social”. Universidad Católica de Salta.

Giribuela, Walter y Bórtoli, Pamela (2022). Programa del Seminario de Posgrado “Prácticas de escritura en la intervención profesional de Trabajo Social: el informe social”. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral.

Giribuela, Walter y Krampotic, Claudia (2022). Programa del Seminario de Posgrado “(Entre) Dichos y Hechos. La escritura académica en la intervención profesional”. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral.

Giribuela, Walter y Pasquale, Claudia (2021). Programa del Seminario de Doctorado “La Escritura Epistémica en los Estudios de Posgrados: De las Ciencias Humanas y Sociales al Ethos Discursivo”. Carrera Doctorado Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Nacional de Luján.

Giribuela, Walter y Nieto, Facundo (2010). *El informe social como género discursivo*. Buenos Aires, Argentina, Espacio Editorial.

Lillis, Theresa (2017). Imagined, prescribed and actual text trajectories: the “problem” with case notes in contemporary social work. *Revista Text & Talk*, 37, 485-508. Recuperado de: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/text-2017-0013/html>

Lillis, Theresa (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Revista Enunciación*, 26, 55-67.

Lea, Mary y Street, Bárbara (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. *Revista Theory into Practice*, 45(4), 368-377. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/47343136_The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications

Maingueneau, Dominique (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. París, Francia, Hachette.

Mallardi, Manuel (2018). *Informe Social y relaciones familiares. Categorías en disputa*. Buenos Aires, Puka Editora.

Marucco, Marta (2013). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, (2), 1-7. Recuperado de: <https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Marucco.pdf>

Moyano, Estela (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista signos*, 43(74), 165-488. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>

Moyano, Estela (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA*, 34(1), 235-267. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>

Moyano, Estela y Natale, Lucía (2006). Enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera universitaria como política institucional: una investigación acción. *I Congreso Nacional “Leer, Escribir y Hablar Hoy”*. Buenos Aires, Argentina, Universidad Nacional del Centro.

Natale, Lucía (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines, Argentina, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Los Polvorines, Argentina, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, Federico (2012). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso. 15. 123. 10.35956/v.15.n1.2015.p.123-129.

Navarro, Federico (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. (2020). *Revista Latinoamericana De Estudios Del Discurso*, 15(1), 123-129. Recuperado de: <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33308>

Ochsner, Robert y Fowler, Judi (2004). Playing Devil's Advocate: Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement. *Review of Educational Research*, 74(2), 117-140.

Oliva, Andrea (2007). *Trabajo Social y lucha de clases*. Buenos Aires, Argentina, Imago Mundi.

Palmquist, Mike (2017). *Joining the conversation. A guide for writers*. Colorado, Estados Unidos, Handbook.

Parra, Gustavo (1999). *Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes de la expansión de Trabajo Social Argentino*. Buenos Aires, Argentina, Universidad Nacional de Luján.

Paré, Anthony (1999). *Worlds Apart Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts*. Inglaterra, Routledge.

Rozas Pagaza, Margarita (2007). *La profesionalización en Trabajo Social. Rupturas y continuidades. De la reconceptualización a la construcción de proyectos ético-políticos*. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Russell, Daniel (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181. Recuperado de: <https://dr.lib.iastate.edu/entities/publication/56ce9c9d-89d8-4686-a3b2-cb247cb103ed/full>

Stiefel, Iván y Bórtoli, Pamela (2019). *Los entramados textuales en el inicio de la educación superior. Posibles respuestas a problemas frecuentes de escritura y oralidad*. Entre Ríos, Argentina, Editorial Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Thaiss, Chris y Porter, Tara (2010). The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project. *College Composition and Communication*, 61(3), 534-570. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Building-Sustainable-WAC-Programs%3A-A-Who-le-Systems-Cox-Galin/5467e6ed84f97cd1c9b9a1884fe52d1373b0e0d0>

Trachitte, M. Teresa et. al. (2010). “Intervenciones entre interpretaciones. La dimensión política en los inicios del Trabajo Social en nuestro país”. En A. Petrucci (Coord.). *La utilidad social del conocimiento. Fortaleciendo el vínculo de la Universidad con su medio*. Entre Ríos, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Valente, Elena y García, Mónica (Coord.) (2019). *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica*. Los Polvorines, Argentina, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Valente, Elena; Cusolito, Fernando; Ramírez, Oscar, Abrevaya, Claudio y Moyano, Estela (2008). Un programa de enseñanza de la escritura en las carreras de ingeniería en la UNGS. Análisis de la experiencia con la materia Desarrollo de Productos. *VI Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería* (CAEDI). Salta, Argentina, Universidad Nacional de Salta.

Vallejos, Indiana (2007). “El registro de campo: su utilización en los procesos de aprendizaje de la intervención profesional de Trabajo Social”. En AAVV (Eds.) Área de comunicación *institucional El Informe/ El Registro* (59-64). Entre Ríos, Argentina, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Recibido: 17/02/2023

Aceptado: 06/06/2023