

RAGAU, María Rita; RUESTA, Dora. Relevamiento de géneros académicos en las prácticas de escritura de los estudiantes de Psicología. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

## RELEVAMIENTO DE GÉNEROS ACADÉMICOS EN LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

*Survey of academic genres on writing practices of Psychologist students*

**María Rita Ragau<sup>1</sup>**

**Dora Riestra<sup>2</sup>**

ritaragau@yahoo.com

dora.riestra@gmail.com

**RESUMEN:** Este trabajo se basa en parte de una investigación sobre la escritura en la formación de los psicólogos y psicólogas, llevada adelante en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en los últimos años. Se abordó desde un marco epistemológico del Interaccionismo Sociodiscursivo, destacando la articulación de los campos disciplinares de la lingüística y la psicología. Se seleccionaron clases de materias de los ciclos inicial, intermedio y final de la carrera, en las que los docentes solicitaron un trabajo escrito, de acuerdo a una consigna específica y propia de cada cátedra. Se describieron las acciones que son propuestas por las consignas, en relación a los lineamientos emanados de los programas de estudio y de las indicaciones de las cátedras. De este análisis surgió que, en las materias del inicio y primer tramo de la carrera, las consignas de escritura impartidas desde las cátedras ponían un mayor énfasis en la construcción de un trabajo de investigación, teórica o de campo, estimulando el seguimiento de los requisitos formales de la escritura académica. En tanto, las materias del tramo medio y final de la carrera, en el propósito de la escritura, ponían el acento en la articulación de temas teóricos con las problemáticas de la clínica y la psicopatología, en la forma de informes o monografías. Esta línea mostró una mayor preocupación por los aspectos de la formación relacionados con la práctica de los psicólogos y psicólogas, en las distintas variantes de su ejercicio, al acercarse el final de la carrera.

**PALABRAS CLAVE:** escritura; géneros académicos; estudiantes de psicología.

**ABSTRACT:** This paper is based on a part of a research on academic writing training within the degree in Psychology which was carried out in the School of Psychology of the University of Buenos Aires during the last years. Such research was approached from an epistemological framework of the Sociodiscursive Interactionism, highlighting the articulation of disciplinary fields in linguistics and psychology. Several classes pertaining to subjects from the initial, intermediate and final cycles of the degree were selected. In such classes, professors requested a written assignment with specific instructions, according to the subject. There is a description of the actions included in the instructions in relation to the guidelines pursuant to the study programs and the professors' indications. One of the conclusions of this analysis is that in the subjects of the first cycle of the degree, in the writing instructions, there is greater emphasis on research, theoretical or field work, fostering the observance of the formal requirements of academic writing. Meanwhile, the subjects pertaining to the intermediate and final cycles of the degree, as regards the writing assignments, the emphasis is on the articulation of theoretical topics with issues in clinical psychology and psychopathology, in reports or essays. This finding shows that there is a greater concern for the aspects of training related to the practice of psychology, in its different variants, at the end of the degree.

**KEYWORDS:** writing; academic genres; psychology students.

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires-UBA.

<sup>2</sup> Universidad de Río Negro-URN.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se basa en parte de una investigación sobre la escritura en la formación de los psicólogos y psicólogas, llevada adelante en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en los últimos años. Presentamos aquí algunos aportes de la investigación realizada en el marco de la tesis doctoral “La escritura en el proceso de formación del psicólogo/a”, de María Rita Ragau, dirigida por la Dra. Dora Riestra, defendida y aprobada en el mes de agosto del corriente año.

Se abordó desde un marco epistemológico general que toma como eje la contribución teórica del **Interaccionismo Sociodiscursivo** (Bronckart, 2000, 2004, 2007, 2008, 2013, 2017). Este enfoque está centrado en la relación entre las actividades humanas, los textos y los discursos, consignando el papel central que asume, en la formación del pensamiento, el lenguaje como acción humana y como producto de la interacción social.

Frente a algunas hipótesis acerca de dificultades de escritura en los trabajos prácticos de los estudiantes, estudios realizados por una de nosotras a sus alumnos cursantes de una de las últimas materias en la carrera de Psicología, en la Universidad de Buenos Aires (Ragau, 2012, 2013), le devolvieron aún más preguntas y dudas, lo que la llevó a pensar y decidir su plan de tesis doctoral para profundizar la investigación.

En síntesis, se trató de investigar el lugar de la actividad de escritura en la formación. Esto incluyó analizar las acciones conscientes y voluntarias de los docentes y las acciones involuntarias o ignoradas en su accionar de formadores.

Es interesante destacar la articulación de los campos disciplinares de la lingüística y la psicología como proceso metodológico que nos permitió evaluar las herramientas del análisis en relación con los resultados de este estudio.

La investigación se organizó de acuerdo a 4 ejes de análisis, definidos y discriminados según instrumentos metodológicos específicos:

- Relevamiento de los programas de la carrera de Psicología para obtener información sobre el lugar otorgado a la escritura dentro del plan de la materia. Revisión de 106 programas en total, entre materias obligatorias y electivas.
- Análisis del espacio socio-discursivo en el que se despliegan las interacciones en clase, en el que se destacan las consignas como instrumento mediador en la realización de la actividad académica y en la comunicación entre docente y alumnos.

- Análisis de las representaciones de los docentes acerca del lugar que ocupa la producción escrita de los alumnos en el proceso de formación.
- Análisis de la producción escrita de los alumnos según diversos niveles de organización en la estructura interna de los textos empíricos. Interesó constatar cómo el alumno comprende la consigna y da cuenta del dominio de las operaciones implicadas en la gestión de un texto escrito.

En esta oportunidad y en el presente artículo, recortamos y presentamos el eje cuyo interés estuvo puesto en analizar cómo los estudiantes se apropian de la finalidad de los textos-consignas para la producción escrita y cómo integran las acciones que constituyen la actividad para lograr la coherencia textual como consecuencia del intercambio comunicativo.

### **1. LAS CONSIGNAS DE LAS CLASES OBSERVADAS Y ANALIZADAS**

Al considerar el texto como producto de la acción de lenguaje, interesó en este estudio analizar las características de la producción escrita de los alumnos universitarios, según la direccionalidad de la enseñanza como actividad. Entendida ésta como acciones con metas y operaciones que las realizan, importó comprender los efectos de la organización y planificación de esos cursos de acciones de aprendizaje, en los trabajos escritos de los alumnos. En este sentido, dice Riestra (2007: 178):

Se trata, no sólo de considerar los conceptos y nociones desplegados en el discurso de la enseñanza, sino de afinar el análisis en la construcción y el efecto de las acciones de lenguaje que internalizarán los alumnos para alcanzar un nivel de operabilidad en sus capacidades discursivas y textuales.

Dentro del marco del colectivo organizado que constituye la institución universitaria, se describieron las acciones que son propuestas por las consignas impartidas por los docentes en sus clases. Sus características están en relación a los lineamientos emanados de los programas de estudio, de las indicaciones de las cátedras, del intercambio entre colegas, de las planificaciones de la enseñanza, de los contenidos a transmitir según el objeto de conocimiento y según las iniciativas individuales de los docentes. Las acciones surgen como efecto, como ejecución de tareas a realizar por los alumnos como agentes de esa acción, de acuerdo a sus motivos, intenciones y capacidades, según reglas y normas institucionalmente convenidas. Constituye un paso en la apropiación conceptual dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El ámbito académico tiene sus formas propias de elaborar discursos según su contexto institucional. En este sentido, las clases representan el espacio propicio para el despliegue discursivo y para la construcción del diálogo inherente a la interacción en la enseñanza. Es en esta interacción en clase donde se pone en juego lo que se enseña como acción y lo que se aprende como acción en las prácticas de lenguaje.

Tomando, entre otros, los aportes de la teoría de la actividad (Vigotski, 1934, 2007; 1978, 2011; Leontiev, 1959, 1983) que ubica la acción del sujeto como la relación entre el motivo objetivo de la acción y su objeto; los aportes de la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1989, 2011) que considera la interpretación de una situación como generadora de un plan de acción en conexión con intereses y metas de acción; y la contribución de Coseriu (1991; 1999) que entiende el lenguaje como un fenómeno de la actividad del hombre motivada por fines, este estudio describió las consecuencias de las acciones de lenguaje en el interior de la dinámica de enseñanza, y la acción verbal desarrollada por los docentes hasta la acción mental experimentada por los alumnos, que se efectiviza en los textos orales y escritos que se llevan adelante como tarea.

Desde la perspectiva sociodiscursiva, se abordó la interacción humana que media en las relaciones de trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como acción de lenguaje en las prácticas discursivo-textuales. El hacer del lenguaje como hacer praxeológico o pragmático y como actividad articulada a un marco social, construye el enunciado o texto como producto empírico de esa interacción (Riestra, 2004 a, 2004b, 2006, 2007, 2008, 2010 a, 2010 b, 2010 c, 2017).

Bronckart (1997, en Riestra, 2008: 185) considera **texto** a toda “unidad de producción verbal situada que vehiculiza un mensaje lingüísticamente organizado y produce un efecto de coherencia en el destinatario”. Asimismo, para Riestra (2006, 2008) texto es la unidad de análisis de la actividad de lenguaje como actividad humana que se realiza en acciones de lenguaje, y que se efectiviza en la producción verbal, oral y escrita, situada comunicativamente. Plantea que todo texto tiene un **contexto de producción** determinado por: el **contexto físico**, que se refiere a la situación espacio-temporal, a quién lo produce y a quién está dirigido; el **contexto social**, que alude al ámbito social en el que se produce; y el **contexto subjetivo**, que se refiere al rol social del emisor en la interacción comunicativa, y que determina la finalidad de esa interacción. Este planteo se interrelaciona con la concepción de los mundos objetivo, social y subjetivo (Habermas, 1989, 2011) del accionar humano, que para Bronckart (2007) configura la sede del

accionar comunicacional que producen formas semiotizadas, vehiculadoras de conocimientos.

El texto empírico no es un objeto aislado, está situado en una práctica comunicativa y social y surgirá como consecuencia de esa interacción humana situada, teniendo en cuenta su contexto de producción.

En la investigación se exploraron las modalidades de la producción escrita de los estudiantes de la carrera de Psicología (UBA), en el marco de su formación de grado. Para ello, se recolectaron datos provenientes de distintas fuentes, que permitieron obtener una visión amplia de los complejos procesos que se movilizan en las interacciones en clase, desde la intervención del docente a través de la consigna hasta la producción del texto escrito por los alumnos, como consecuencia.

Se partió de la observación y registro grabado de clases que permitió el análisis de la unidad comunicativa en la interacción docente-alumnos, en el contexto espacio-temporal universitario del dictado regular de las mismas. Se seleccionaron clases de materias de los ciclos inicial, intermedio y final de la carrera, en las que los docentes solicitan un trabajo escrito, de acuerdo a una consigna específica y propia de cada cátedra. Dado que las consignas, aunque sean escritas, necesitan además la textualización oral como encuadre del texto escrito (Riestra, 2004), se analizaron las secuencias dialogales en las que se impartían las consignas en sentido estricto y en sentido amplio.

La carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires está organizada en tres ciclos: Ciclo Básico Común (CBC) que consta de 6 materias, Ciclo de Formación General (CFG), 15 materias y Ciclo de Formación Profesional (CFP), 8 materias, más 5 materias electivas.

La muestra de esta investigación se observa en la siguiente tabla:

<b>Ciclos del plan de estudios</b>	<b>Cantidad de Materias</b>	<b>Clases observadas</b>	<b>Trabajos entregados</b>
<b>Básico</b>	1	4	31
<b>Formación General</b>	5	20	232
<b>Formación Profesional</b>	2	8	106
<b>Totales</b>	8	32	369

**Tabla 1:** Muestra de cantidad de materias, clases y trabajos escritos relevados

Se analizaron los contenidos de las interacciones de 32 clases observadas. Se consideraron las consignas sobre el trabajo escrito y sus reformulaciones y el tipo de acciones propuestas por las consignas.

Se las clasificó según las tareas prescriptas y según las situaciones en relación a la finalidad de la producción escrita.

De acuerdo a los resultados del análisis de las consignas, las tareas prescriptas dadas en las clases de las materias, en relación a su ubicación a lo largo de la carrera, se constató que hay un mayor seguimiento de las pautas para la escritura académica en los primeros años (CBC y algunas materias del Ciclo de Formación General) como, asimismo, la tarea de debatir temas propuestos y de llevar adelante trabajos de campo.

Por otro lado, se observó que el análisis de distintas producciones (films, obras literarias, canciones y artículos periodísticos) se consignaron en la última parte de la carrera (algunas del Ciclo de Formación General y las del Ciclo de Formación Profesional observadas). Es un denominador común de todos los ciclos, el trabajo de articulación teórica.

Las tareas prescriptas y el tipo de actividades desarrolladas en las clases dan cuenta de la relación con el objeto de enseñanza. En la primera etapa de la carrera este último apunta a la adquisición de nociones teóricas y a formar a los alumnos en la cultura académica universitaria, que incluye la adquisición de habilidades concretizadas en la actividad de escritura. En la segunda etapa, además de ampliar el espectro teórico, el fin busca también la articulación con el pensamiento clínico y la orientación a la práctica profesional.

## **2. DESCRIPCIÓN DE SITUACIONES, SEGÚN LAS CONSIGNAS**

Las consignas para un trabajo escrito de los alumnos y alumnas, formuladas por los docentes en 32 clases observadas, se clasificaron y compararon según su finalidad y el propósito de producción escrita que transmitían. De esta clasificación surgió la descripción de situaciones de consignas, considerando el tipo de actividad en relación al objeto de enseñanza:

**A) Situaciones de producción escrita según el formato de informe o monografía, sobre la articulación de un tema o personaje de ficción con conceptos teóricos.**

Ejemplo: Analizar película o texto literario. Articular con conceptos teóricos de la materia. Establecer hipótesis. Redactar escrito académico.

Este tipo de consigna se vehiculizó en 13 clases de 4 materias diferentes.

**B) Situaciones que demandan un trabajo de investigación teórica, respetando las pautas de la escritura académica.**

Ejemplo: Elegir un tema del programa de la materia; establecer problema y preguntas de investigación teórica; desarrollar el marco conceptual, objetivos, hipótesis, conclusiones. Articular conceptos. Realizar escrito académico.

Este tipo de consigna se vehiculizó en 10 clases de 3 materias diferentes.

**C) Situaciones que demandan un trabajo de investigación de campo, con articulación teórica, respetando las pautas de la escritura académica.**

Ejemplo: Planificación de trabajo de campo. Realizar entrevistas, observaciones, encuestas, visitas a instituciones. Consultar fuentes bibliográficas, desarrollar marco teórico. Establecer preguntas, recortar problema, objetivos, hipótesis. Redactar escrito académico.

Este tipo de consigna se vehiculizó en 5 clases de dos materias diferentes.

**D) Situaciones de producción escrita según el formato de informe o monografía, sobre tema teórico.**

Ejemplo: Elegir, explicar y desarrollar un tema de la materia. Establecer las fuentes bibliográficas y articular conceptualmente. Producir un informe de elaboración personal y creativa, con capacidad crítica.

Este tipo de consigna se vehiculizó en 4 clases de dos materias diferentes.

Los tipos de tareas prescriptas por las consignas y su descripción según el propósito de producción escrita, son orientadores de las actividades propuestas por los docentes y del criterio predominante en la carrera sobre la escritura. Expresan las variantes de lo que se aprecia en la facultad como trabajo de producción científica: sobre investigaciones teóricas, sobre investigaciones de campo, sobre ficciones articuladas con conceptos teóricos y sobre temas teóricos.

Las tareas prescriptas indican que, en una amplia mayoría, se promueve la producción autónoma de textos planificados, que exigen una mayor precisión. Sólo en cinco clases de las 32 observadas se insta a la producción de textos espontáneos en el aula. Se enfatiza ampliamente la actividad de elaboración teórica y de relación entre conceptos, que serán evaluados en los trabajos escritos, y que al mismo tiempo son eje de las

discusiones grupales y del diálogo docente-alumnos. Esta actividad oral ocupa la mayor cantidad de tiempo de las clases.

De este análisis también surgió que, en las materias del inicio y primer tramo de la carrera, las consignas de escritura impartidas desde las cátedras establecían un mayor énfasis en la construcción de un trabajo de investigación, teórica o de campo, estimulando el seguimiento de los requisitos formales de la escritura académica. En tanto, las materias del tramo medio y final de la carrera, en el propósito de la escritura, colocaban el acento en la articulación de temas teóricos con las problemáticas de la clínica y la psicopatología, en la forma de informes o monografías. Esta línea da a entender una mayor preocupación por los aspectos de la formación relacionados con la práctica de los psicólogos, en las distintas variantes de su ejercicio, al acercarse el final de la carrera.

Se constató una preocupación por la escritura de los alumnos que atraviesa los tres ciclos y que se manifiesta con características e intensidades diversas. Todas las materias, cuyas clases fueron observadas, se ocupan de incluir en sus páginas web, a la que tienen acceso todos los alumnos, instructivos confeccionados por las cátedras, con los lineamientos para la redacción de algún tipo de escrito académico: informe, monografía, trabajo de campo o investigación teórica.

En todas las clases analizadas, las consignas actuaban como andamio sobre el que se vehiculizaban los objetos de saber. Por un lado, permitían la transmisión de las nociones teóricas, y por otro, las habilidades para desarrollar la escritura académica.

Como se señaló anteriormente y se observa en el siguiente gráfico, en las materias del ciclo introductorio y del primer año de la carrera, se constató un mayor énfasis y preocupación por parte de las cátedras a través de los docentes, en transmitir los aspectos formales de la escritura académica. El interés en estos aspectos disminuye en los años medios y finales, para poner el acento en el contenido de los textos en cuanto a la aplicación de conceptos teóricos a situaciones de la clínica psicológica, como se muestra en la última columna.

MATERIAS			TAREAS PRESCRIPTAS POR LAS CONSIGNAS					
CICLO DE FORMACIÓN	Nº	CLASES	ESCRITURA DOMICILIARIA PAUTAS ACADÉMICAS	BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA	ARTICULACIÓN DE CONCEPTOS TEÓRICOS	FORMACIÓN DE GRUPOS DEBATE COLOQUIOS	TRABAJOS DE CAMPO	ANÁLISIS DE FILMS, OBRAS LITERARIAS, CANCIONES, ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS
CBC	1	a	x	x	x			
		b	x	x	x			
		c	x	x	x			
		d	x			x		
GENERAL	2	a	x		x	x	x	
		b	x		x		x	
		c	x		x		x	
		d	x	x	x		x	
GENERAL	3	a	x		x	x		
		b	x		x	x		
		c	x	x	x			
		d	x	x	x			
GENERAL	4	a	x	x	x		x	
		b	x	x	x			
		c	x		x			
		d	x	x	x			x
GENERAL	5	a	x		x	x		
		b	x	x	x	x		
		c (1)	x		x			
		c (2)	x		x			
GENERAL	6	a	x	x	x			x
		b	x		x			x
		c	x		x			x
		d	x		x			x
PROFESIONAL	7	a (1)	x		x			x
		a (2)	x		x			x
		b	x	x	x			x
		c	x		x			x
PROFESIONAL	8	a	x		x			x
		b	x		x			x
		c	x		x			x
		d	x	x	x			x
Totales			32	13	30	6	5	14

**Tabla2:** Tareas prescritas por las consignas

### 3. LOS GÉNEROS DE LOS TEXTOS DE LOS ALUMNOS

Los géneros textuales que aparecen diferenciados a lo largo de la carrera resultan del análisis de las clases y las tareas vehiculizadas en las consignas. Ponen de manifiesto cuáles son los formatos comunicativos que se proponen y que los estudiantes asumen como tareas de textualización escrita durante el proceso de formación en Psicología.

Se seleccionaron 33 escritos para el estudio de las producciones escritas del alumnado, distribuidos proporcionalmente en las clases de los tres ciclos. El análisis textual realizado mostró los siguientes resultados:

- 25 de los 33 trabajos cumplen con la consigna estipulada en las clases, tanto trabajos grupales como individuales.
- Predominio de discurso teórico con secuencias explicativas. En menor medida, con secuencias narrativas y descriptivas.
- En los trabajos grupales, en la gran mayoría, como en los individuales de los tres ciclos de la carrera, se observa recurrentemente falta de concordancia y cohesión verbal.

En el nivel de la **infraestructura textual** se encontró:

- Predominio de organizadores lógico-formales-argumentativos y temporales.
- Pocas faltas de ortografía. Desatención en el empleo de tilde y errores de puntuación en la mayoría de los trabajos, asimismo falta de correlación entre sujeto y tiempos verbales o entre género y número, especialmente en trabajos individuales.

En el nivel de los **mecanismos de posición enunciativa**:

- En 17 de 33 trabajos, los alumnos alternan las voces que se expresan en el texto, a veces asumiéndolas como propias, hablando desde la primera persona, como narradores implicados. Otras veces en voz neutra, en forma impersonal en tercera persona, como narradores externos. Se observa en materias iniciales, intermedias y finales.
- En la otra mitad de los trabajos, en varios (10) predomina el empleo de la voz neutra y en algunos (6), de la voz propia en todo el escrito.

Otras características de los textos de los alumnos halladas son las siguientes:

- En **trabajos individuales**: el criterio de voz uniforme en el texto es mayor. Se asume, desde una posición propia, la responsabilidad del contenido del texto, favoreciendo la coherencia comunicativa.
- En **trabajos grupales**: mayor superposición de voces, yuxtaposición de recortes teóricos, con alternancia de voces y pérdida de consistencia textual. En seis trabajos grupales, uno del ciclo inicial y cinco a lo largo del ciclo intermedio, se observan transcripciones textuales de fuentes teóricas sin referencia de autores. Indica una acción de copiar y pegar, sin actividad de reorganización semántica e interiorización conceptual.
- Predominio de **modalizaciones lógicas** en trabajos individuales y grupales.
- En algunas materias del final de la carrera sobresalen **modalizaciones pragmáticas** en articulación con casos clínicos y narraciones.

Del análisis de todas las características de los textos de los alumnos, en conjunción con el análisis de las situaciones de las consignas y sus reformulaciones, encontramos los géneros propuestos y realizados durante el proceso formativo de la carrera, que pudimos sintetizar de la siguiente manera:

- **Informe o monografía breve**, sobre tema teórico\_(4 clases, primera mitad de la carrera).
- **Protocolo de investigación teórica**, respetando las pautas del proceso de investigación del área (10 clases, primera mitad de la carrera).
- **Informe de investigación de campo**, con articulación teórica, respetando las pautas de la escritura académica (5 clases, primera mitad de la carrera).
- **Informe o monografía**, sobre la **articulación de personaje de ficción o viñeta clínica con conceptos teóricos** (13 clases, segunda mitad de la carrera).

Destacamos una progresión de géneros con diferentes finalidades, en primer lugar, los de síntesis teórico-conceptuales, **Informes y Monografías Breves**, como géneros que implican resumir y sintetizar los nuevos conceptos presentados en las asignaturas del comienzo de la carrera.

Asimismo, el género **Protocolo de Investigación Teórica** que aparece en diez clases es coherente con la adquisición de los conceptos básicos del campo disciplinar en una primera aproximación específica de la profesión. En una de las materias iniciales de la carrera se les solicitaba a los alumnos establecer un problema de investigación adoptando uno de los ejes teóricos abordados durante el curso, planteando objetivos, preguntas, hipótesis, promoviendo la exploración de sitios de artículos académicos. Se trata del género que introduce la concepción de investigación psicológica que irán compartiendo los docentes en sus cátedras, es decir, los marcos teóricos de la formación se vehiculizan en este género (cuestiones epistemológicas y praxiológicas). En la clase, la consigna del docente dice a sus alumnos: “El desarrollo que vayan a hacer, va a estar relacionado con alguna de las escuelas de Psicología que estuvimos viendo en las clases: Constructivismo; Conductismo; Psicoanálisis; Gestalt; Positivismo; Culturalismo. El primer paso es recuperar los conceptos principales de los autores y ejes teóricos elegidos, estableciendo objetivos y preguntas de investigación, justificando la pertinencia de la misma”.

El género **Informe de Investigación de Campo** indica que ya en la primera parte de la carrera, por lo menos en cinco materias los alumnos elaboraron un texto con pautas académicas delimitadas por los docentes, es decir, tuvieron modelos concretos de textos del género informe, lo que aparece en los enunciados de las consignas y sus reformulaciones, como en los trabajos de los alumnos.

En la segunda mitad de la carrera resulta significativo el cambio de géneros, ya que tanto los **informes** como las **monografías** se relacionan con la práctica profesional al

analizar **situaciones concretas de casos ficcionales o viñetas clínicas**, lo que pone de manifiesto el trabajo del psicólogo en la perspectiva del estudiante avanzado, donde la interpretación debe jugar un papel importante en el escrito.

En una materia del último tramo de la carrera el docente sugiere a los y las alumnas, la elección de un film, en cuyo análisis deben articular en un informe, los conceptos teóricos estudiados con la interpretación de la problemática clínica del personaje de la película y realizar un diagnóstico presuntivo. Dice: “La idea es que ustedes puedan rastrear en la película qué elementos, qué temas pueden ser articulados con el material bibliográfico y con el material de las clases de la materia. Trabajo de análisis y articulación. Ustedes deciden si quieren tomar distintas escenas sueltas o si quieren tomar una secuencia o si quieren tomar algo de la película que ustedes captan en otro nivel de abstracción, y eso lo articulan con el material y buscan algún grado de conceptualización”.

En otra materia, también del último ciclo, la docente propone escribir un informe sobre un texto literario, cuya narrativa permite la articulación con los temas tratados en el programa del curso.

#### **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Esta progresión en el empleo de los géneros durante el proceso de formación de los psicólogos y psicólogas, fue un resultado interesante que surgió a través de la metodología de análisis y que permitió compartir los resultados con los y las docentes de la carrera para poder avanzar didácticamente acerca del efecto de sus indicaciones (consignas concretas y sus reformulaciones) y los productos obtenidos, tanto para modificar la progresión encontrada, como para fortalecerla y ampliarla, de acuerdo con la finalidad de los géneros y con las necesidades comunicativas del rol del psicólogo o psicóloga. Se trata de adquirir capacidades discursivo- textuales para diversas situaciones: para transmitir a los pacientes alguna indicación, para la divulgación entre legos o entre pares, así como para la comunicación científica de acciones profesionales, cuyos resultados de investigación buscan discutir en congresos, etcétera.

La investigación puso de manifiesto cómo la interacción escrita de los trabajos grupales e individuales más allá de la formación académica universitaria, es un proceso de aprendizaje de la textualización específica de la profesión, en función de las diversas

actividades profesionales que le competen, las que necesariamente deben adoptar de acuerdo con los destinatarios en cada ámbito.

La toma de conciencia acerca de los géneros de la formación académica, que no habían sido registrados deliberadamente como tales constituye un aporte para la carrera, ya que si tenemos en cuenta que de los 106 programas revisados, se encontró que sólo 30 aluden a la producción escrita, señalando la importancia del **aprender haciendo**, de la **preparación para la tesis final de grado** y de la **participación en investigaciones** como parte de la formación, los géneros son los modelos internalizados que los docentes ponen en práctica en la situación de la interacción de la clase. Hay 76 programas que no hacen mención a la escritura, no obstante la utilizan para los trabajos prácticos y parciales de sus alumnos.

En alguna medida, queremos dejar formulada la hipótesis de que los géneros textuales operan como herramienta de la formación de los psicólogos y psicólogas en este caso, aun cuando no exista la conciencia del instrumento como modelo de comunicación profesional. En este sentido, el carácter praxiológico de la acción de lenguaje se impone frente a la creencia de que modelos abstractos de escritos deben enseñarse como formatos discursivos en los distintos niveles académicos de la educación.

## REFERENCIAS

BRONCKART, Jean Paul. Las unidades de análisis en Psicología y su interpretación: ¿Interaccionismo social o interaccionismo lógico? En *Piaget-Vigotski: la génesis social del pensamiento*. Cap. 5. Tryphon, A. y Vonèche, J. (Comps.). Buenos Aires: Paidós, 2000.

BRONCKART, Jean Paul. *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje, 2004.

BRONCKART, Jean Paul. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila, 2007.

BRONCKART, Jean Paul. Actividad lingüística y construcción de conocimientos. En *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año XXIX, 2, 6-18. USA: Asociación Internacional de Lectura, 2008.

BRONCKART, Jean Paul. En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche: GEISE, 2013.

BRONCKART, Jean Paul. La problemática del desarrollo psicológico: los aportes de Piaget y Vigotski a la luz de las investigaciones contemporáneas. Mesa de diálogo en V

*Encuentro Internacional del Interaccionismo Sociodiscursivo. Actividad de Lenguaje, Textos y Discursos: Recorridos de Investigación e Intervención.* Universidad Nacional de Rosario, 2017.

COSERIU, Eugenio. *El hombre y su lenguaje.* Madrid: Gredos, 1991.

COSERIU, Eugenio. Sobre el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. *Moenia. Revista Lecense de Lingüística e Literatura*, 5, 127-134, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos.* Madrid: Cátedra, (1989, 2011).

LEONTIEV, Alexis. *El desarrollo del psiquismo.* Madrid: Akal, (1959, 1983).

RAGAU, María Rita. Una práctica de comprensión lectora y escritura en estudiantes de Psicología próximos a su graduación. Trabajo presentado en: *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. Octavo encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.* Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, 2012.

RAGAU, María Rita. Observaciones sobre la escritura en alumnos que cursan el último ciclo de formación de la carrera de Psicología UBA. Trabajo presentado en: *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. Noveno encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur.* Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, 2013.

RIESTRA, Dora. *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua.* Tesis de doctorado: Universidad de Ginebra, no. FPSE 328. Disponible en <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:266>, 2004a.

RIESTRA, Dora. Propuesta de reenseñanza de las actividades de lectura y escritura a estudiantes universitarios. *I Congreso Internacional. Educación, lenguaje y sociedad. Tensiones educativas en América Latina.* Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa. Argentina, 2004b.

RIESTRA, Dora. *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad.* Argentina: Novedades Educativas, 2006.

RIESTRA, Dora. Los textos como acciones de lenguaje, un giro epistemológico en la didáctica de la lengua. En *Co-herencia. Revista de Humanidades-Universidad EAFIT*, 7 (4), 1-15. Medellín, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77413255010> , 2007.

RIESTRA, Dora. *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

RIESTRA, Dora. La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas. En *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados.* Riestra, D. (comp.). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010, a.

RIESTRA, Dora. El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. En Castel, V. y Cubo, L. (Eds.) *La renovación*

*de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística.* Mendoza: FFyL, UN Cuyo, 2010,b.

RIESTRA, Dora. Lectura y escritura en la universidad: Las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Revista Enunciación. Vol. 15, Núm. 1.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2010,c.

RIESTRA, Dora. La inversión epistemológica del ISD en la enseñanza de las lenguas. Un balance desde el contexto argentino 30 años después de *Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza? V Encuentro Internacional del Interaccionismo Sociodiscursivo. Actividad de Lenguaje, Textos y Discursos: Recorridos de Investigación e Intervención.* Universidad Nacional de Rosario, 2017.

VIGOTSKI, Lev. *Pensamiento y habla.* Buenos Aires: Colihue, 1934, 2007.

VIGOTSKI, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Austral, 1978, 2012.