

IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Comahue, Cipolletti, Provincia de Río Negro, 2007.

# **La reflexión sobre la práctica profesional en Discapacidad. Formación de psicólogos en comunidades de aprendizaje.**

Erausquin C., Basualdo M. E., Lerman G. y Ortega G.

Cita:

Erausquin C., Basualdo M. E., Lerman G. y Ortega G. (Abril, 2007). *La reflexión sobre la práctica profesional en Discapacidad. Formación de psicólogos en comunidades de aprendizaje. IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Comahue, Cipolletti, Provincia de Río Negro.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/26>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/hUw>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

Este trabajo se somete a consideración para el **IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa**. Cipolletti. Octubre de 2005. Abril 2007.

Área: (marcar con una cruz la que corresponda al trabajo a presentar) 1:  2:  3:  4:  5:  6:  7:  8:  9:

Subárea: (sólo marcar en caso de que el trabajo pertenezca al **Área 3**) 1:  2:  3:  4:  5:

Tipo de trabajo: **Ponencia**

Título: La reflexión sobre la práctica profesional en Discapacidad. Formación de psicólogos en comunidades de aprendizaje.

Autor/es: Erausquin C., Basualdo M.E., Lerman G., Ortega G.

Expositor/es: Erausquin C., Basualdo M.E., Lerman G.

Institución a la que pertenecen: Facultad de Psicología - UBA

Dirección Postal: Guatemala 4480, 10° 59 – Capital Federal (1425)

T.E. y Fax: 4832-3934

Dirección electrónica (donde se enviará la aceptación del trabajo): cerausqu@psi.uba.ar

Autorización para su publicación en CD: SI

Autorización para su publicación en página Web: SI

**LA REFLEXION SOBRE LA PRACTICA PROFESIONAL EN DISCAPACIDAD:  
FORMACION DE PSICOLOGOS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.**

**Autoras:** Erausquin Cristina, Basualdo María Esther, Lerman Gabriela, Ortega Gabriela.

**Introducción.** Continuando con la línea de investigación desarrollada en el Proyecto de Investigación UBACYT P061 (Erausquin, Basualdo et al.2002, 2003, 2004, 005), el **objetivo** del presente trabajo es analizar los procesos de apropiación y desarrollo de conocimientos y capacidades vinculados a la construcción del rol del psicólogo, producidos en los estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires que participaron en una Práctica Profesional sobre Intervenciones en Discapacidad en Niños y Adolescentes en el año 2005 y vincular ese análisis con el de los modelos mentales de intervención profesional de los Tutores que guiaron su participación en la “comunidad de aprendizaje” de la Práctica Profesional. Se consideran las características específicas del perfil profesional de psicólogo que se configura en las Prácticas Profesionales del Area Educativa, en la Formación de Grado de Psicología.

**Marco conceptual.** Se origina en el pensamiento de Lev Vygotsky, sustentándose en desarrollos de Lave y Wenger (1991, 2001), acerca de “comunidades de práctica” y “legitimación de la participación periférica”, que permiten abordar la formación del futuro psicólogo desde la perspectiva del aprendizaje del rol en contexto, a partir de experiencias situadas en un ámbito de inserción profesional específico. Este enfoque considera que el conocimiento se desarrolla al formar parte de empresas valoradas socialmente, que resultan significativas – tienen sentido – para el sujeto que aprende. La participación activa en las prácticas de comunidades sociales, en cuanto a “tomar parte” en las mismas y en cuanto a “ser parte” de un colectivo de pertenencia y referencia, contribuye a la construcción y desarrollo de la identidad profesional. Para pensar el proceso de aprendizaje en el interior de una comunidad de práctica se resignifica el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” en términos de “zona de construcción social”, en este caso de identidades profesionales, en un sistema de interacciones mediadas por artefactos culturales, que son internalizados como modos de mediación, en procesos de apropiación – con resistencias e identificaciones -, o de dominio – como pericia en la utilización de técnicas – (Wertsch, 1999).

El desarrollo y el aprendizaje guardan relaciones de inherencia mutua. El “*aprendizaje en contexto*” es potencialmente capaz de reorganizar y modificar el saber disciplinar y las creencias y valores previos, reconceptualizando problemas, intervenciones, herramientas y efectos de la *acción mediada* sobre los sujetos. Esta mirada no desconoce la singularidad de los sujetos, entendiendo que la condición de posibilidad para la constitución subjetiva emerge de situaciones contextuales y de tramas intersubjetivas y psicosociales (Baquero, 2002).

Para problematizar el enfoque de la articulación entre teoría y práctica en la formación profesional, el trabajo recupera la concepción de Schön (1998) acerca del “profesional reflexivo”. Su “epistemología de la práctica” surge frente a la “crisis de legitimidad social de las profesiones”. Schon propone superar la disociación entre teoría y práctica planteada por el

modelo de la racionalidad técnica, sustentado en el paradigma positivista, generando alternativas constructivas de conocimientos profesionales no basados exclusivamente en la “aplicación” del conocimiento científico a través de su operacionalización en técnicas universales. Su propuesta supone que no existe un único tipo de conocimiento, sino que pueden identificarse distintos niveles de elaboración del mismo con relación a la acción profesional: **a) el conocimiento en la acción o saber desde la acción**, que se pone en juego sin una previa operación intelectual conciente, un conocimiento tácito que sólo se objetiva y autorrepresenta a posteriori, el “saber como” de un experto, que se demuestra más allá de lo que puede declararse, **b) la reflexión desde la acción**, que se realiza sobre la práctica mientras está en marcha, lo que permite problematizarla e indagarla, investigarla, para ampliar la perspectiva de la propia acción, ponerla a prueba, evaluarla en el curso de su recorrido, y **c) la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción**: un tercer nivel, decisivo para la formación, que requiere la construcción de un espacio y un tiempo destinado a reflexionar sobre lo actuado, en el que la acción profesional se convierte en un verdadero objeto de conocimiento. Para el análisis de los “modelos mentales de los estudiantes de Psicología sobre problemas de intervención profesional”, se ha tomado la conceptualización de M.J. Rodrigo (1993: 119) sobre el cambio conceptual en contexto educativo, según la cual los “modelos mentales” son constructos psicológicos “basados en una parte específica de las creencias sobre el mundo, activados y actualizados por los contenidos de la tarea o situación” y por la intencionalidad y sentido singular sujeto-contexto, que se concretan con los datos que en un momento preciso percibe el individuo. Estos modelos mentales identifican formatos globales del razonamiento y son, en este sentido, representaciones que se fijan culturalmente y que organizan el significado global del conocimiento. La descripción que proporcionan las teorías de modelos mentales es coherente con la intuición que se produce en la comprensión: la de "estar construyendo

mentalmente una situación o un escenario", que va completándose y haciéndose cada vez más detallado en el curso de la comprensión.

**Estrategias metodológicas.** El diagnóstico realizado (Erausquin y otros, 2003) permitió caracterizar la "unidad de análisis", *modelos mentales que los estudiantes de Psicología construyen en el análisis reflexivo de los problemas situados en contexto, que requieren una estrategia de intervención profesional de parte de los psicólogos que trabajan en diferentes campos de práctica* y avanzar en la construcción conceptual para interpretar la información. En la "unidad de análisis" se distinguen las siguientes "dimensiones": *a.* situación problema que describen estudiantes y tutores en el origen de la intervención del psicólogo; *b.* intervención profesional del psicólogo; *c.* herramientas utilizadas en la intervención; *d.* resultados de la intervención y atribución de causas o razones a los mismos. (Erausquin, Basualdo et al. 2004). En cada una de las dimensiones, se despliegan "ejes", que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones, que se han identificado en el proceso de profesionalización del psicólogo en nuestro contexto. La categorización de este estudio se fundamenta en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo, 1993, 1994, 1999) aplicadas al ámbito educativo. En cada uno de los "ejes" de las cuatro "dimensiones" de la "unidad de análisis", se distinguen cinco indicadores, que implican diferencias cualitativas de los "modelos mentales", ordenadas en dirección a un enriquecimiento de la profesionalización. Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes ni están implicados en una "jerarquía representacional genética" en el sentido potente del término (Wertsch, 1991). Es éste un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. La muestra está constituida por 18 estudiantes que completaron la Práctica Profesional en el Área de Educación en Intervenciones en Discapacidad, en el segundo cuatrimestre de 2005 y cinco Tutores – tutores y coordinador docente de la Práctica Profesional, genéricamente designados como "tutores" o "integrantes del sistema tutorial" –

que guiaron su participación en la “comunidad de práctica y aprendizaje”. Los datos que se analizan en el trabajo fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas aplicada a Tutores y Estudiantes sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional.

### **Análisis de resultados.**

#### ***Modelos mentales que presentan Estudiantes de Psicología al inicio y al cierre de la Práctica Profesional sobre Intervenciones en Discapacidad con Niños y Adolescentes***

*a) Situación problema que demanda la intervención profesional:* En el Eje 1 de análisis de esta dimensión, “de lo simple a lo complejo”, se ha encontrado que el porcentaje de estudiantes aumentó del 55,6%, en el Pre-test, al 66,7%, en el Post-test; en el indicador 4 (*define problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones.*); en el Eje 2 de análisis “de la descripción a la explicación del problema”, el aumento es significativo en el indicador 4 (*una hipótesis sobre causas, factores o razones*), que pasa de un 38,9% en el Pre-test a un 55,6% en el Post-test; En el Eje 3 “de la inespecificidad a la especificidad de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema”, el aumento se produce en el indicador 4, (*especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un determinado campo de actuación, con apertura a otras disciplinas*), del 22,2% en el Pre-test al 50,0% en el Post-test; En el Eje 4 de análisis “de la historización del problema”, el aumento es significativo en el indicador 4 (*diversos antecedentes del problema interrelacionados*), que pasa de un 27,8% en el Pre-test a un 50,0% en el Post-test. En el Eje 6, “del realismo al perspectivismo” se incrementa la frecuencia de las respuestas de los estudiantes en el indicador 4 “*perspectivismo en la descentración de una única perspectiva de comprensión y abordaje del problema*” (Pre 27,8%, Post 72,2%); En el Eje 7 de análisis “del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad”, se mantiene la máxima frecuencia de los estudiantes en el indicador 4 (*combinan factores subjetivos e interpersonales singulares y estructurales con planteos de conflictos intra e intersistémicos*)

(61,1% y 72,2%). b) *Intervención profesional del psicólogo*: En el Eje 1, “quién /quiénes deciden la intervención”, se ha encontrado que, entre el Pre-test y el Post-test, el porcentaje de estudiantes aumentó del 22,2%, en el Pre-test, al 44,4% en el Post-test, en el indicador 4 (*decisión situada en el psicólogo teniendo en cuenta la opinión de otros agentes*). En el Eje3, “un agente o varios en la intervención”, se ha encontrado que, entre el Pre-test y el Post-test, el porcentaje de estudiantes aumentó del 5,6%, en el Pre-test, al 61,1% en el Post-test, en el indicador 5 “actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención”; En el eje 5, “acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales”, se incrementa la frecuencia de los estudiantes del Pre (0,00%) al Post (27,8%) en el indicador 5 “*mencionan acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto*”; En el eje 6 “acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas”, se incrementan las frecuencias de los estudiantes, entre el Pre (50,0%) y el Post (72,2%) del indicador 4 “*enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas*”; En el Eje 7, “pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional”, se incrementan las frecuencias de los estudiantes, entre el Pre (55,6%) y el Post (72,2%) del indicador 4 “*enuncian acción manifiestan pertinencia de la intervención con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol profesional del psicólogo, con alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en un determinado campo o área de actuación*”; En el Eje 8, “valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”, se incrementa la frecuencia de los estudiantes, entre el Pre (55,6%) y el Post (94,4%) en el indicador 5 “*implicación y distancia óptima en el relator con respecto a la actuación profesional del agente, con compromiso y objetividad en la apreciación*”;

***Modelos mentales de Tutores de la Práctica Profesional Intervenciones en Discapacidad con Niños y Adolescentes.***

a) *Situación problema que demanda la intervención profesional:* En el Eje 1, “de lo simple a lo complejo”, el 80% de los tutores en educación respondió el indicador 5 “*el problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones*”, en el Eje 3, “de la inespecificidad a la especificidad de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema”, el 100% se ubica en el indicador 4 “*especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un determinado campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas*”; en el Eje 4, “historización y mención de antecedentes históricos”, el 60% de los tutores en educación responde el indicador 4 “*diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí*”. En el Eje 6, “del realismo al perspectivismo”, el 80% de los tutores en educación se ubican en el indicador 4 “*se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva*” y en el Eje 7 “del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad” el 80% de los tutores en educación se ubica en el indicador 4 “*se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos*”;

b) *Intervención profesional del psicólogo:* En el Eje 3, “un agente o varios en la intervención”, el 100 % de los tutores respondió el indicador 4 “*actuación del profesional psicólogo y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención*”; En el Eje 5, “acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales”, el 40% de los tutores se ubicó en el indicador 5 “*hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto*”; En el Eje 7, “pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional”, el 80 % se ubicó en el indicador 4 “*la intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del*



rol profesional del psicólogo, con alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en un determinado campo o área de actuación”; En el Eje 8, “valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”, el 60 % de los tutores se ubicó en el indicador 4 “implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente, con distancia y objetividad en la apreciación”

**TABLA I: Alumnos de Práctica Profesional del Área de Educación en Intervenciones en Discapacidad. Dimensión 1**

Eje 1 PRE				Eje 1 POST			
Indicadores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Indicadores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3	5	27,8	27,8	3	1	5,6	5,6
4	10	55,6	83,3	4	12	66,7	72,3
5	3	16,7	100,0	5	5	27,8	100,0
Total	18	100,0		Total	18	100,0	

**Tutores Dimensión 1 Eje 1**

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3	1	20,0	20,0
5	4	80,0	100,0
Total	5	100,0	

**TABLA II: Alumnos de Práctica Profesional del Área de Educación en Intervenciones en Discapacidad. Dimensión 2**

Eje 3 PRE				Eje 3 POST			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3	14	77,8	77,8	3	3	16,7	16,7
4	4	22,2	100,0	4	9	50,0	66,7
Total	18	100,0		5	6	33,3	100,0
				Total	18	100,0	

**Tutores Dimensión 1 Eje 3**

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
4	5	100,0	100,0

**Conclusiones, apertura de discusión y líneas de indagación.**

Los “modelos mentales” de los estudiantes de Psicología que participaron en la “comunidad de aprendizaje” de la Práctica Profesional de Intervenciones en Discapacidad con Niños y Adolescentes, parecen experimentar giros significativos entre el inicio y el cierre de esa experiencia educativa, que apuntan a competencias estratégicas en el análisis de problemas situados en contexto de intervención, que los Tutores de la Práctica de Grado parecen desarrollar en el trabajo profesional y en el modelado de la apropiación del rol y la identidad del psicólogo, según el análisis de datos del presente estudio:

\* Se observa un aumento de la posibilidad de los estudiantes de Psicología, entre el inicio y el cierre de la Práctica Profesional, de explicar, analizar y recortar problemas complejos interrelacionando factores, actores y dimensiones, con tramas psicosociales e intersubjetivas, lo que la totalidad de los Tutores muestran en el análisis de su práctica.

\* Se observa que mejora en los estudiantes, entre el inicio y el cierre de la Práctica Profesional, la habilidad para explicar los problemas con la formulación de hipótesis científicas de la disciplina, movilizándolo y resignificando recursos cognitivos, vinculados a modelos teóricos aprehendidos en el estudio de la disciplina. En los modelos mentales de los Tutores de esta Práctica Profesional hay un desarrollo significativo de la formulación de hipótesis psicológicas para el análisis y abordaje de problemas, que puede vincularse a que el objeto de la actividad se halla en interfase entre el Área Clínica y el Área Educativa.

\*Se observa en los estudiantes al final de la Práctica Profesional una mayor apertura a la interdisciplina que al inicio, presentándose la posibilidad de acciones articuladas con otras profesiones y disciplinas. Los Tutores de la Práctica que guían la participación de los estudiantes en la “comunidad de aprendizaje”, interactúan cotidianamente con profesionales de otras disciplinas y co-construyen con ellos un objeto común de análisis y de actividad, según los datos del presente estudio.

\*Se observa en los estudiantes al final de la Práctica Profesional una mayor posibilidad de mencionar antecedentes históricos del problema e interrelacionarlos significativamente, a la vez que de situar la explicación de los problemas en relación a factores singulares y estructurales, atravesados por tramas de conflictos intra e intersistémicos. Los Tutores dan cuenta de dinámicas de conflictos y dilemas éticos en el planteamiento y análisis de los problemas de sus “modelos mentales”.

\*Se observa en los estudiantes al final de la Práctica Profesional un aumento del perspectivismo y la descentración del pensamiento único sobre el problema.

\*En cuanto a la Intervención Profesional del Psicólogo, se halla en los modelos mentales de los estudiantes al final de la Práctica, una mayor inter-agencialidad del psicólogo con otras profesiones en la intervención sobre los problemas, e incluso la posibilidad de co-construcción articulada con otras disciplinas del problema y de la intervención.

\*Se encuentra una mayor implicación de los estudiantes con la intervención del profesional psicólogo, mayor objetividad y distancia, a la vez que mayor compromiso con el quehacer del psicólogo contextualizado.

\*Se percibe el incremento de la posibilidad de diferenciar y articular la acción indagatoria con la acción destinada a ayudar a los sujetos a resolver sus problemas.

En síntesis, la articulación interdisciplinaria en la co-construcción de problemas e intervenciones entre el psicólogo y otros agentes de salud, se configura en una “comunidad de práctica y aprendizaje” apuntalada en contextos de supervisión y ateneos, que operan, - como señala Schon en el análisis de la supervisión de psicoterapeutas -, como “multiplicadores de espejos” en la reflexión sobre la práctica profesional en instituciones (1992). Otro elemento que se observa es el aumento, a partir de la Práctica Profesional, de la posibilidad de *situar problemas en contexto educativo*, en este caso, en franca intersección con la intervención clínica, en algunos casos, o con las intervenciones en salud pública o de orientación social-comunitaria, en otros. Se detecta también una importante

recurrencia a plantear situaciones “vivenciadas” en ateneos y estos “espacios” funcionan como dispositivos grupales que promueven la reflexión en los términos propuestos por D. Schön, ya que “...Plantear un problema significa escoger los elementos de la situación que vamos a estudiar, establecer los límites de la atención que vamos a dedicarle y dotarlo de una coherencia que permita decir lo que no funciona y en qué dirección hay que seguir para corregir la situación”, reflexionar, invertir los datos, esbozar hipótesis y ponerlas a prueba, es lo que Schon denomina una “**conversación reflexiva con la situación**” (1998, p.69). “El interés del análisis de la práctica en grupo es que cada uno pueda contribuir a interrogar al otro, a sugerir pistas y a matizar las interpretaciones” (Perrenoud, 2004, p.157). “La práctica crea límites, pero también construye puentes” entre sujetos, acciones y teorías (E. Wenger, 2003, p.72). La comunidad de práctica es una “estructura emergente” con relación a tres dimensiones: compromiso mutuo entre participantes, empresa común y repertorio compartido de recursos y herramientas. Parece importante que los futuros psicólogos participen en prácticas significativas, que les permitan ampliar sus horizontes y situarse en trayectorias de aprendizaje con las que se puedan identificar, a partir de su participación en distintas acciones, intercambios y reflexiones. El análisis permitirá configurar posibles condiciones en las que la participación en comunidades de práctica facilita el “aprendizaje situado” en la formación de psicólogos en nuestro contexto. Puede afirmarse, en función de los datos obtenidos, que los estudiantes de Psicología logran apropiarse de algunos modelos de actuación profesional en el campo educativo y que es importante que se amplíen los espacios para la reflexión y se configuren diversos recorridos en función de intereses, conocimientos y capacidades, para el desarrollo de competencias estratégicas para la actividad profesional.

### **Referencias Bibliográficas:**

- Baquero R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva situacional”, en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57-75. México.
- Basualdo M. E., Bolasina V. (2004) “Modelos mentales de estudiantes de psicología sobre problemas situados de intervención profesional”, *XI Jornadas de Investigación “Psicología, Sociedad y Cultura”*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

- Erausquin C., Basualdo M.E., Lerman G., Btsh E., Bollasina V. (2002) “La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones”. *Anuario X de Investigaciones*. Revista Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Lerman G., Btsh E., Bollasina V (2003) "Psicólogos en formación y construcción de modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación". *XI Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Lerman G., Btsh E., (2004). “Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje”, *Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Tomo I (ISSN: 1667-6750).
- Erausquin C., Basualdo M.E, González D. (2005) “Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de ‘psicólogos en formación’ sobre la intervención profesional en problemas situados. *Hacia una dialéctica de la diversidad.*” en prensa *XII Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires
- Lave J. y Wenger E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Perrenoud Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo M.J., Rodríguez A. y Marrero J. (1993) *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid:Visor
- Rodrigo, M.J. (1994) “Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar”. En: Rodrigo, MJ. (ed.): *Contexto y desarrollo social*, Madrid. Síntesis.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”, en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Schon D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass. Trad cast. de L. Montero y J. M. Vez: *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós-MEC, 1992
- Schon D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós. 1998.
- Wenger E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós
- Wertsch J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.
- Wertsch J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.