

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Formación del psicólogo: el concepto de “competencia” en el marco de las actuales reformas curriculares.

Scharagrodsky, Carina Judith y Szychowski, Andrés.

Cita:

Scharagrodsky, Carina Judith y Szychowski, Andrés (2010). *Formación del psicólogo: el concepto de “competencia” en el marco de las actuales reformas curriculares. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/485>

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>.

NOTA

[i] Se administraron 1546 cuestionarios en los siguientes cursos: primer año (n=614), tercero (n=533) y quinto y sexto (n=399) correspondiente a jóvenes concurrentes a seis escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, S. (2007). Indagaciones sobre el mercado de trabajo específico juvenil: acumulación capitalista y dinámica precarizadora. Cuadernos de Estudios del Trabajo, N° 3. Santiago de Chile
- AISENSON, D. et al. (2002). Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes. Buenos-Aires: Eudeba.
- BATLLE, S. y AISENSON, D. (1998). Jóvenes: el significado del trabajo frente a situaciones de cambio. Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, 44 (2), 161-167
- BATLLE, S. (2006). Tesis doctoral Capítulo 7: Cambios en la iniciativa personal y pasividad en el desarrollo de la carrera en el último año de la escuela media.
- BATLLE, S, SANSONE, C., SOLANO, M.L., BENELVAS, M y BORY, G. (2009). Recursos y obstáculos para la inserción laboral en los jóvenes escolarizados. En: Actas de las VI Jornada Universitaria y III Congreso Latinoamericano de Psicología del Trabajo de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Facultad de Psicología - UBA
- BECCARIA, L. (2005). Los jóvenes y el empleo en la Argentina actual. Anales de la Educación Común, 1-2. Buenos Aires.
- BLEDOW, R., y FRESE, M. (2009). A situational judgment test of personal initiative: Towards understanding construct based situational judgment tests. Personnel Psychology, 62, 229-258.
- CLAES, R. y RUIZ-QUINTANILLA, S. A. (1998). Work Meaning Patterns in Early Career. En: J.M. Peiro, F. Prieto, J.L. Melia & O. Luque (Eds.). Work and Organizational Psychology: European Contributions of the Nineties. Hove (UK): Erlbaum (UK) Taylor & Francis, 111-123.
- CRONBACH, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika
- FAY, D., y FRESE, M. (2000). Self-starting behaviour at work: Toward a theory of initiative. In J. Heckhausen (Ed.), Motivation psychology of human development. Developing motivation and motivating development (pp. 307-324). Amsterdam: Elsevier.
- FRESE, M. (2009). Towards a psychology of entrepreneurship - An action theory perspective. Foundation and Trends in Entrepreneurship.
- FRESE, M. (2008). The word is out: We need an active performance concept for modern workplaces. Commentary on focal article by Macey & Schneider: The meaning of employee engagement. Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice, 1, 67-69.
- FRESE, M., FAY, D., HILBURGER, T., LENG, K., y TAG, A. (1997). THE CONCEPT OF personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 70, 139-161.
- GALLART, M.A. (2010). La centralidad de la educación secundaria en la articulación entre la educación y el trabajo. En: UNICEF (Ed.), Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo (pp. 215-227). Buenos Aires
- GAMBOA, J. P., GRACIA, F., RIPOLL, P. y PEIRÓ, J. M. (2007). La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción personal. Editor: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, S.A.
- GAMBOA, J. P., GRACIA, F., RIPOLL, P. y PEIRÓ, J. M. (2009) Employability and Personal Initiative as Antecedents of Job Satisfaction. The Spanish Journal of Psychology, 12 (2), pp. 632-640
- GARCIA MONTALVO, J., PEIRÓ, J.M. y SORO, A. (2003). Capital Humano. Observatorio de la inserción laboral de los jóvenes: 1996-2002, Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).
- GODIO, J. (2005). El Paradigma de "la Sociedad de Trabajo". Revista de Trabajo - Nueva Epoca, 1, pp. 117-132
- INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA (INET). (2009). Censo nacional de alumnos de último año de escuelas secundarias técnicas. Argentina: Ministerio Nacional de Educación.
- JACINTO, C. (2008). Políticas públicas, trayectorias y subjetividades en torno a la inserción laboral de los jóvenes. En Perez Sosto (Ed.), El Estado y la reconfiguración de las protecciones sociales. pp.1-22. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella y Siglo XXI Editores
- LISBONA BAÑUELOS, A., PALACÍ DESCALS, F. J. y AGULLÓ TOMÁS, E. (2008). Escala de aspiraciones de control y responsabilidad: adaptación española y su relación con la iniciativa personal. Psicothema, 20 (2), pp. 249-253
- MILLON, T. (1999). Reflections in psychosynergy: a model for integrating science, theory, classification, assessment and therapy. Journal of Personality Assessment, 72, 437-456
- NUNNALLY, J. (1994). Psychometric theory. New York: Mc.Graw-Hill.
- SARCHIELLI, G. (1987). La incorporación al trabajo: un momento crítico en el proceso de socialización laboral de los jóvenes. En: Peiró, J.M. y Daniel Moret (comp.) Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la Escuela al Trabajo (pp.103 -125) Valencia, España. Nau Llibres
- ZANDOMENI DE JUÁREZ, N. et al (2004) Inserción laboral de los jóvenes. Santa Fe: ediciones UNL.

FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO: EL CONCEPTO DE "COMPETENCIA" EN EL MARCO DE LAS ACTUALES REFORMAS CURRICULARES.

Scharagrodsky, Carina Judith; Szychowski, Andrés
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
Argentina

RESUMEN

La presente ponencia se inscribe en el proyecto de investigación: "El Psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional", programa de incentivos 2010-2011, UNLP. La investigación intenta analizar las relaciones entre formación y práctica profesional, profundizando en el proceso de profesionalización de psicólogos que trabajan en educación. En el marco de la revisión de los planes curriculares instrumentados en las últimas décadas, la Asociación de Unidades Académicas de Psicología, (AUAPSI), elabora en el año 2007, un documento que establece pautas en torno al perfil profesional del "Licenciado en Psicología o Psicólogo", con intenciones de orientar las futuras reformulaciones de los planes de estudio. El concepto de competencia es utilizado en dos apartados estratégicos: "Títulos y perfil profesional" y "Criterios de intensidad de la formación práctica para la carrera de Psicología". El propósito de este trabajo es analizar las implicancias de la incorporación de este concepto en el diseño de los planes de estudio dirigidos a la formación del psicólogo, con especial atención al área educacional.

Palabras clave

Formación Competencia Teoría Práctica

ABSTRACT

PSYCHOLOGIST'S FORMATION: COMPETENCE'S CONCEPT IN THE MARK OF THE CURRENT CURRICULAR REVIEWS.

The present report registers in the investigation project called: The Psychologist in the school context: the relations between formation and professional practices. Incentives Program 2010-2011. This project makes an approach to the construction of the psychologist's professional knowledge of the graduated in the UNLP that are labourally inserted into the educational field. The investigation tries to analyze the relationships between formation and professional practice, deepening in the professional process of the psychologists who work in education. In the frame of the curricular reviews that have been taken place the last decades the Association of Academic Units of Psychology (AUAPSI) elaborates in 2007 a document that establishes rules around the professional profile of the "Graduate in Psychology or Psychologist" with intentions of guiding the future reviews of the studies plans. The competence concept is used in two strategic sections: "Degree and professional profile" and "Intensity criteria to apply to the practical formation for the career of Psychology." The purpose of this work is to analyze the incorporation of this concept in the design of the study plans for the psychologist's formation, with special attention to the educational area.

Key words

Formation Competence Theory Practice

INTRODUCCIÓN:

El trabajo se inscribe en el proyecto de investigación: “*El Psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional*”, Programa de Incentivos 2010-2011, UNLP. El mismo se propone abordar la construcción del conocimiento profesional de los psicólogos graduados en la UNLP que se insertan laboralmente en el campo educativo.

En esta presentación nos proponemos problematizar el concepto de “competencia” en relación al perfil profesional del “Licenciado en Psicología o Psicólogo” elaborado por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI, 2007), analizando sus implicancias en la formación del psicólogo que hace su inserción en el campo educativo y en vistas a las futuras reformulaciones curriculares.

DESARROLLO

Toda revisión curricular, nuevo plan de estudios, proceso de acreditación institucional, cambio en la legislación vinculado a la formación profesional universitaria en general y a la del psicólogo en particular, se encuentran teñidos de pujas de poder más o menos visibles.

La década del 90 vio surgir a la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (Rosario, 1991). Está conformada por las unidades académicas de las universidades públicas de Argentina y Uruguay. De acuerdo a su estatuto su propósito consiste en: “promover la interrelación entre las distintas unidades académicas del país con el objetivo permanente de mejorar la formación de grado y posgrado, la investigación y la extensión universitaria (AUAPSI, 1991).

En actas de reuniones se manifiesta la preocupación por: “propender al logro de objetivos comunes en cuanto al perfil del graduado, su currículum y grado académico, acorde con las necesidades nacionales y regionales y con los desarrollos actuales de la Psicología en el mundo” y “propender a la homogeneidad de los contenidos curriculares y de los títulos y grados académicos logrados”. Un propósito político de su creación consiste en ejercer mayor influencia sobre los poderes gubernamentales para la fiscalización del ejercicio profesional y las acreditaciones curriculares de grado y posgrado. Entre las actividades desarrolladas por la Asociación destacamos el proyecto conjunto para el mejoramiento regional de la calidad de la enseñanza de la psicología en 1995; la implementación de un proyecto en 1997 que incluyó un programa de formación de especialistas en innovación curricular contando con el asesoramiento de César Coll y la producción de un “diagnóstico de situación” y recomendaciones sobre los requerimientos curriculares mínimos para asegurar una formación básica común en las carreras que integran el sistema. (Talak, A; Courel, R. 2001: 21-83). Se realizaron acuerdos con la FePRA, organismo que nuclea a las asociaciones gremiales; encuentros integradores de psicólogos del MERCOSUR para “lograr consensos respecto de las exigencias formativas y los conocimientos básicos requeridos para posibilitar la libre circulación profesional y científica entre los países miembros” (Di Doménico, C.; Vilanova, A. 1999:15). En el Protocolo de Acuerdo Marco sobre Formación de Psicólogos del MERCOSUR y países asociados (1998) se propone garantizar el pluralismo teórico y metodológico, la formación generalista y suficiente para el ejercicio profesional (reservando la especialización al posgrado), formación científica (reconociendo a la psicología como una ciencia que produce los conocimientos que aplica), formación interdisciplinaria, integración teoría práctica en todo el transcurso del desarrollo curricular, atención a las problemáticas sociales, compromiso ético y con la construcción de la identidad profesional del psicólogo, y formación de actitudes críticas y reflexivas (Di Doménico, C.; Vilanova, A.: 1999:169-171).

Una década más tarde, en 2007, AUAPSI confecciona un Documento para dar respuesta al Art 43 de la Ley de Educación Superior N° 24521, donde queda incluida la resolución N° 136/04 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 23 de febrero del 2004) que hace referencia a los títulos de Licenciado en Psicología o Psicólogo. Esto significa que dichos profesionales pertenecen al conjunto de “profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo

en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes”. Estas razones hacen que los títulos Licenciado en Psicología o Psicólogo “requieran para su reglamentación la explicitación de: Contenidos Curriculares Básicos, Carga Horaria Mínima, Criterios de Intensidad de la Formación Práctica, Estándares para la Acreditación de la Carrera y Actividades Reservadas al Título”.

En la elaboración del documento intervienen diversos actores sociales vinculados a la profesión como FePRA, las unidades académicas que conforman la Asociación y asesores de la Nación.

Un documento de estas características marca posiciones ideológicas, políticas y científicas sobre el perfil que se pretende para los nuevos psicólogos en los próximos años. Analizar en profundidad el documento de AUAPSI demanda revisar las estructuras curriculares de los planes de estudio y conceptualizar en contexto la terminología utilizada.

El concepto de competencia en el marco del Documento de AUAPSI (2007)

En el apartado “Títulos y Perfil Profesional”, luego de señalar la exigencia de ejercer la profesión en un escenario caracterizado por “la creciente globalización, el impacto del desarrollo tecnológico, los cambios ambientales y sociopolíticos”; se mencionan por primera vez los conocimientos y *competencias* con los que cuenta el Licenciado en Psicología o Psicólogo: “es un profesional con los conocimientos científicos necesarios para analizar, interpretar y explicar el comportamiento humano y las dimensiones y procesos del psiquismo. Posee *competencias básicas* para efectuar psicodiagnósticos y psicoterapias, para diagnosticar, evaluar e intervenir en los ámbitos individual, grupal, social, institucional y comunitario, en todo aquello que pone en riesgo la salud y calidad de vida de las personas” (AUAPSI, 2007: 4). A continuación, se afirma que estos *conocimientos* y *competencias* se “aplican” en diversas áreas profesionales: Clínica, Educacional, Jurídico-Forense, Laboral-Organizacional, Social-Comunitaria, Sanitaria y Áreas emergentes (Psicología Política, Psicología Económica, Psicología del Tránsito, Psicología de la Actividad Física y del Deporte, Psicología de las Emergencias y Catástrofes). Asimismo se destaca el requerimiento de la formación ética y la formación permanente. “La *formación académico-profesional* del Licenciado en Psicología o Psicólogo comprende 2 (dos) instancias graduales y secuenciales: la primera está orientada a la adquisición de *conocimientos* y *capacidades básicas e instrumentales* de la disciplina y la segunda tiene por objetivo la integración de conocimientos, su profundización académica y la aplicación a las distintas áreas de práctica profesional.”

El documento plantea nueve ejes temáticos (1) que estructuran los contenidos curriculares básicos, los cuales deben contemplar las instancias mencionadas anteriormente. Uno de los ejes temáticos corresponde a las “áreas de aplicación de la Psicología”, en el que se mencionan los siguientes contenidos: las características específicas; los instrumentos y dispositivos de evaluación e intervención psicológica; la investigación; la evaluación y la intervención; la evaluación de las intervenciones; el diseño, la administración y la evaluación de planes y programas. Dicha disposición constituye un intento por establecer contenidos comunes para todas las áreas, más allá de la especificidad de cada una.

El documento cuenta con un apartado específico en el que se abordan los *criterios de intensidad de la formación práctica para la carrera de psicología*. En el mismo, si bien el concepto de competencia no es definido acabadamente, deja de estar acompañado por el adjetivo “básicas”, y se advierte sobre la importancia de la integración teórico-práctica. Dicha integración “(...) es necesaria para la formación de competencias para las distintas áreas de intervención profesional. Mediante la articulación de los conocimientos teóricos y las prácticas se desarrollan las competencias necesarias acordes con esa intencionalidad formativa, de modo que teoría y práctica se aborden de manera interrelacionada para evitar interpretaciones fragmentarias o reduccionistas. Las prácticas se integran a los contenidos teóricos siguiendo criterios de gradualidad y complejidad.” (AUAPSI, 2007: 10).

En síntesis, para la formación profesional adquiere centralidad el concepto de competencia que se menciona en relación con otros conceptos, a saber: conocimientos y capacidades (“conocimien-

tos y competencias”, “competencias básicas”, “conocimientos y capacidades básicas e instrumentales”, “competencias procedimentales específicas”).

Tomando en cuenta las consideraciones efectuadas en un trabajo anterior realizado por el equipo de investigación (2) en torno a la contextualización histórica del concepto de competencia, y siguiendo a Perrenoud, P. (1997), señalamos que no existe una definición clara y unánime del término. Este autor construye su definición a partir de distinciones y articulaciones con otros conceptos. Por tanto refiere que las competencias incluyen esquemas así como sus automatizaciones pero no se reducen a ellos. Una competencia presupone la existencia de recursos movilizables, no se confunde con ellos sino, por el contrario, se añade a ellos, encargándose de su asociación para lograr una acción eficaz en una situación compleja. Las competencias profesionales son privilegiadas y se crean rápidamente en el ámbito de trabajo. En este sentido, “la acción competente es una invención bien temperada, una variación sobre temas parcialmente conocidos, una manera de reinvertir lo ya vivido, ya visto, ya comprendido o manejado para enfrentar situaciones suficientemente inéditas para que la simple repetición sea inadecuada y lo suficientemente familiar para que el individuo no se sienta totalmente desprotegido.” (Perrenoud, P. 1997).

En este punto resulta oportuno analizar la distribución de la carga horaria mínima para las carreras de Psicología. “La carga horaria total del plan de estudios no deberá ser inferior a 3500 horas, de las cuales al menos 500 horas deberán estar destinadas a la formación práctica”. Cada eje temático posee una asignación de horas mínimas. Se plantean 500 horas para las áreas de aplicación; sin especificar la distribución de horas en cada una de las áreas mencionadas, incluidas las áreas emergentes. Por otro lado, se asignan 500 horas para “dispositivos de evaluación e intervenciones psicológicas”. Si consideramos que dichos dispositivos no pueden ser pensados sin alguna vinculación a las áreas de aplicación de la Psicología, la posición teórico ideológica de las materias que monopolicen estas horas influirá sensiblemente sobre las áreas aplicadas y sobre el perfil profesional.

El Documento señala que “las prácticas implican actividades de diferente naturaleza, bajo dos modalidades secuenciales”. “La primera de ellas se desarrolla preferentemente en el transcurso de la formación básica y está destinada a la adquisición de habilidades y conocimientos metodológicos y de dispositivos de evaluación e intervención psicológicas. La segunda tiene lugar durante la formación profesional y consiste en prácticas psicológicas tutoriadas dentro de las distintas áreas de la actividad profesional”. Estas últimas apuntan al desarrollo de competencias procedimentales específicas.

En lo que se refiere a la distribución de las prácticas psicológicas tutoriadas, (300 horas) se sostiene que “la oferta de plazas y el proceso de asignación de las mismas deben contemplar las áreas tradicionales y las emergentes de las intervenciones psicológicas” (p.10). El documento no especifica las horas de prácticas tutoriadas que deberán ser destinadas a cada una de las áreas. Esta organización (disputa en el seno de cada unidad académica) será clave para la estructuración del área educacional. Resulta conveniente señalar que “los campos son espacios estructurados de posiciones” (de Luque, 1998, p.187), las que son ocupadas por los agentes que conforman las clases sociales, instituciones y grupos y entre quienes inevitablemente se establece una relación de lucha.

REFLEXIONES FINALES:

La conformación del concepto de profesión se vincula estrechamente al de “formación profesional” en tanto “conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral” (Fernández Pérez, 2001).

El análisis del proceso de profesionalización del psicólogo que se inserta en el campo educativo nos llevó a detenernos en el intento explícito del documento de AUAPSI por establecer criterios de formación que incluyan la interrelación permanente entre teoría y práctica. En esta interrelación adquieren relevancia las posibles definiciones y/o interpretaciones del concepto de competencia,

que configurarán, junto a otros factores y luchas de poder, diversas modalidades de implementación de las dos instancias graduales y secuenciales de la formación académico profesional.

Rocca C. refiere que la formación del licenciado en psicología como profesional moderno aún presenta una “visión dominante del conocimiento profesional como aplicación de la teoría y la técnica científicas a los problemas instrumentales de la práctica” y propone relativizar los saberes del que sabe frente a la riqueza y complejidad del mundo real. Los problemas deben ser contruidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes, inciertas. Schön, D. (1983) propone “conversar con la situación” y “convertirse en investigador dentro de la propia práctica”. Tomar posición en torno a conceptos controvertidos como el de competencia en el marco de la organización de las prácticas formativas, nos permite ampliar y enriquecer el debate sobre la *formación académico-profesional* del Licenciado en Psicología o Psicólogo con el propósito de que práctica profesional resulte “competente”.

NOTAS

(1) Los nueve ejes citados en el documento de AUAPSI (2007) son: Procesos psicológicos básicos; Procesos biológicos; Dimensiones psicoculturales; Construcción histórica y desarrollo de las teorías y sistemas de la Psicología; Problemas epistemológicos y metodológicos de la Psicología; Desarrollos de la Psicología en relación con las dimensiones grupal, institucional y comunitaria; Dispositivos de evaluación e intervenciones psicológicas; Áreas de aplicación de la Psicología; Ética y deontología profesional.

(2) Iglesias, I.; Scharagrodsky, C.; Szychowski, A.; Tarodo, P. (2010) La formación del psicólogo: problematización del concepto de competencia. II Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en psicología. XVII Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR, UBA.

BIBLIOGRAFÍA

- AUAPSI (2007) Documento Perfil del Licenciado en Psicología o Psicólogo.
- CARDÓS, P., IGLESIAS, I., SCHARAGRODSKY, C. (2009) Contexto histórico y profesionalización del psicólogo. I Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en psicología. XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR, UBA, Buenos Aires.
- CARDÓS, P., SCHARAGRODSKY, C.; SZYCHOWSKI, A. (2009) Inserción del psicólogo en el campo educativo: representaciones sociales sobre su formación y sus prácticas profesionales. 2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP “Psicología y construcción del conocimiento en la época”. UNLP, La Plata.
- COMPAGNUCCI, E., CARDÓS, P. Y DENEGRI, A.; SCHARAGRODSKY, C. (2008) “Acerca de la profesionalización del psicólogo en el campo educativo”. XV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA/ Cuarto Encuentro de investigación en Psicología del MERCOSUR. UBA, Buenos Aires.
- DI DOMÉNICO, C.; VILANOVA, A. (1999) Formación de psicólogos en el MERCOSUR. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
- IGLESIAS, I.; SCHARAGRODSKY, C.; SZYCHOWSKI, A.; TARODO, P. (2010) La formación del psicólogo: problematización del concepto de competencia. II Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en psicología. XVII Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR, UBA.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. Revista electrónica reinvestigación educativa 3. http://redie.uabc.mx/vol3_n2/contenido-fernandez.html
- PERRENOUD, P. (1997) Construir competencias desde la escuela. J. C Sáez editor.
- ROCCA, C. La reflexión acerca de la práctica. Notas sobre el profesional reflexivo de Donald Schön.
- UAI.<http://www.vaneduc.edu.ar/uai/facultad/empresas/informe>.
- SCHÖN, D. (1983) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Ed. Paidós. Argentina.
- TALAK, A.; COUREL R. (2001) “La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina” en Toro, J.P.; Villegas, J. F. (eds) (2001) Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Vol 1, Buenos Aires, Sociedad interamericana de Psicología, pp 21-83.