

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2014.

Profesores de psicología en formación: modelos mentales para el análisis de continuidad y cambios en la apropiación del rol docente.

Llorens, Mariela, Monzon, Tatiana, Ramos, Ana Laura y Speranza, Melina Vanesa.

Cita:

Llorens, Mariela, Monzon, Tatiana, Ramos, Ana Laura y Speranza, Melina Vanesa (2014). *Profesores de psicología en formación: modelos mentales para el análisis de continuidad y cambios en la apropiación del rol docente. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-035/391>

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>.

PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN: MODELOS MENTALES PARA EL ANÁLISIS DE CONTINUIDAD Y CAMBIOS EN LA APROPIACIÓN DEL ROL DOCENTE

Llorens, Mariela; Monzon, Tatiana; Ramos, Ana Laura; Speranza, Melina Vanesa
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Los profesores de Psicología en formación realizan un proceso de dominio y apropiación participativa de instrumentos de mediación para el análisis y la resolución de los problemas de intervención, en el seno de una comunidad de práctica y aprendizaje. Ello implica procesos de participación guiada y dispositivos específicos de aprendizaje. El análisis de la formación abarca un continuum entre las residencias y prácticas de la formación inicial, las primeras experiencias laborales de los novatos y el análisis de la resignificación y reestructuración del rol a lo largo de la vida profesional. El estudio focaliza procesos de desarrollo/cambio del aprendizaje en la acción profesional de 11 Profesores de Psicología de las cohortes del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires entre 2009 y 2012. En los docentes en ejercicio se observan progresos, retrocesos y giros en el recorte de problemáticas de intervención específicas del campo o educativo y en la formulación de acciones articuladas que contemplan diferentes dimensiones de la intervención. Se observa una mejora en cuanto a la delimitación de las acciones dirigidas a más de un único objetivo en sus intervenciones y una mayor implicación con respecto a la actuación profesional.

Palabras clave

Profesorado en Psicología, Modelos Mentales, Profesionalización, Cambio Cognitivo

ABSTRACT

TEACHERS OF PSYCHOLOGY IN TRAINING: MENTAL MODELS FOR THE ANALYSIS OF CONTINUITY AND CHANGES IN THE APROPIACIÓN THE TEACHING ROLE

Teachers of Psychology in training perform a process domain and participatory appropriation of mediation tools for analysis and problem solving intervention within a community of practice and learning. This involves participatory processes and guided learning specific devices. The analysis of the training covers a continuum between the residences and practices of the initial training, the first employment experiences of novice and the analysis of resignification and restructuring of the role throughout their professional lives. The study focuses on processes of development/change of learning in the professional action of 11 Professors of Psychology of the cohorts of the Faculty of Psychology at the University of Buenos Aires between 2009 and 2012. In practicing teachers have been successes, setbacks and turns in the cut of problematic specific intervention of the field of education And in the formulation of articulated actions that include different dimensions of the intervention. There has been an improvement in regard to the delimitation of the actions aimed at more than a single goal in their interventions and

a greater involvement with respect to the performance.

Key words

Teaching Psychology, Mental Models, Professionalization, Cognitive Change

La presente indagación acerca de Profesores de Psicología en formación en la Universidad de Buenos Aires se apoya en trabajos anteriores enmarcados en el Proyecto UBACYT P023 "Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional", 2008-2010, dirigido por Mgter. C. Erausquin. En el Anuario de Investigaciones XV de Psicología (2008), se presentaron antecedentes, marco teórico, estrategias metodológicas, instrumentos de recolección y análisis de datos, caracterización de las muestras de estudiantes y profesores y análisis de datos de la indagación sobre Prácticas de la Enseñanza y su papel en la formación de Profesores de Psicología de Nivel Medio y Superior, en el ciclo académico 2007 y, en el Anuario de Investigaciones XVI (2009), se analizaron los giros en los modelos mentales de intervenciones docentes en situaciones problema, entre el inicio y el cierre de la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza 2007 y 2008.

MARCO EPISTÉMICO

Los modelos mentales de profesionales en formación (Schön, 1998, Labarrere Sarduy, 2003), - en nuestro caso, psicólogos y profesores de Psicología en formación - acerca de las situaciones problemas de intervención profesional en contexto, constituyen una unidad de análisis compleja y multidimensional, en la perspectiva sistémica, dialéctica y genética inspirada en el pensamiento de Lev Vigotsky (Vigotsky, 1934, Castorina y Baquero, 2005). Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables, con interacciones y relaciones recíprocas, funcionamiento distribuido y conflictos y tensiones que promueven giros de significados y sentidos (Erausquin y otros, 2004), a través de procesos de internalización y externalización (Engeström, 2001). En torno a dichos procesos surge novedad en el conocimiento y se despliegan a la vez diferentes planos de desarrollo de la identidad profesional. En ese marco, los profesores de Psicología en formación realizan un proceso de dominio y apropiación participativa de instrumentos de mediación (Wertsch, 1999) para el análisis y la resolución de los problemas de intervención, en el seno de una comunidad de práctica y aprendizaje (Lave y Wenger, 1991). Ello implica procesos de participación guiada y dispositivos específicos de aprendizaje en contexto de prác-

ticas culturales (Rogoff, 1997) que desembocan en la creación de competencias, generales y específicas, para la actividad docente profesional en diferentes escenarios. La perspectiva de la cognición en la práctica, inspirada en Vygotsky, supone un giro contextualista (Pintrich, 1999, Baquero 2002) en la concepción del aprendizaje que deja de ser un fenómeno puramente mental e individual, para pasar a constituir una actividad compleja, en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos, que se sitúan fundamentalmente en el seno de un funcionamiento intersubjetivo. El aprendizaje, según esta conceptualización, no es unidimensional ni exclusivamente conceptual, sino un cambio abierto y relativamente impredecible en las formas de participación y comprensión de los sujetos en las situaciones sociales, proceso radicalmente heterogéneo y diverso de producción de sentidos. Si se entiende el cambio cognitivo como una interacción entre el mundo social y el desarrollo individual, el individuo aislado no es la unidad de análisis más útil para entender invenciones y reestructuraciones, sino la relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico en zonas de construcción social de conocimientos, que introducen indeterminaciones, discontinuidades y aperturas en los desarrollos de las personas. Las representaciones no son, en este enfoque, estructuras cognitivas internas fijas que determinan las conductas de un individuo en una situación de tarea; son variables y pueden corresponder a intercambios con otros y al uso de dispositivos externos que ordenan las prácticas culturales. Hoy resulta imperativo el análisis de instrumentos y recursos disponibles para el desarrollo de competencias para la acción profesional del profesor de Psicología, en el marco de la interacción entre sistemas de actividad constituidos por las unidades de formación académica y los contextos de la práctica profesional. Zabalza (2003) sostiene que el Practicum es atravesado por significativos dilemas: desarrollo personal versus desarrollo científico; profesionalización versus enriquecimiento cultural; especialización versus polivalencia; institución formadora versus institución de trabajo. Engeström (2001), desde la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad, articula la relación entre microcontexto y macrocontexto en la interacción entre actores en escenarios de aprendizaje del trabajo. Analiza el rol de las tensiones/contradicciones y de la historicidad en el cambio cultural que tiene lugar en el sistema de actividad, - unidad de análisis compleja -, o en la interrelación entre diversos sistemas de actividad, a través de la cual se construyen nuevos objetos interpsicológicos y contextos mentales compartidos. En la tercera generación de la teoría de actividad, enuncia la necesidad de confrontación y negociación entre diferentes sistemas de actividad - cruzando fronteras y desatando nudos críticos -, a través de la traducción de significados y la inclusión de las diferencias en el enriquecimiento creativo de nuevas unidades de tarea. En nuestro contexto, Davini y Alliaud (2003) reafirman el valor de las prácticas de la enseñanza y la importancia del contexto escolar en la formación del rol y de la identidad docente. Sostienen que el análisis de la formación abarca un continuum entre las residencias y prácticas de la formación inicial, las primeras experiencias laborales de los maestros novatos y el análisis de la resignificación y reestructuración del rol a lo largo de la vida profesional. Según las autoras, los momentos iniciales son cruciales, porque allí los docentes aprenden a enseñar enseñando, resignifican su propia biografía escolar, y a la vez construyen estrategias cognitivas, actitudinales, pedagógicas que resultan decisivas en su trayectoria futura. Por otra parte, en el contexto internacional, el enfoque que parece predominar, en cuanto a la formación profesional es que la sociedad actual, sometida a continuos cambios, requiere de una formación continua, a lo largo de la vida, que vincule

la cualificación profesional de los trabajadores con las demandas derivadas de los medios de producción. La constatación de esta necesidad integra en una unidad indivisible Formación Profesional Académica, Formación Profesional Ocupacional y Experiencia Laboral (García Novillo, 2005).

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuali/cuantitativos. La muestra es intencional, formada por 11 Profesores de Psicología egresados de las cohortes del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires entre 2009 y 2012 que respondieron el Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos al cierre de la cursada de sus prácticas, y posteriormente se les administró el Cuestionario de Seguimiento de Egresados, donde se indaga una nueva Situación Problema junto con datos sobre la actual inserción laboral y formación del egresado. La unidad de análisis, modelos mentales de Profesores de Psicología acerca de la intervención sobre problemas situados en la práctica docente, está conformada por cuatro dimensiones: a) problemas situados en contextos de la actividad docente, b) intervención docente sobre problemas, c) herramientas utilizadas, d) resultados y atribución de causas o razones de resultados. En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes que configuran cada dimensión en torno a líneas de recorridos y tensiones que se identificaron en el proceso de profesionalización, en nuestro contexto. En cada uno de los ejes se distinguen cinco indicadores, que implican diferencias cualitativas, ordenados en dirección a un enriquecimiento y mejora.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Del total de la muestra de egresados hallamos que en cuanto a su inserción laboral, el 63,6% (7 de 11) poseían experiencia docente antes de ingresar al profesorado (en diferentes niveles). El 54,5% (6 de 11) trabajan actualmente como docentes. El 36,3 % (4 de 11) trabajan como psicólogos y como docentes a la vez y solo el 18,1% (2 de 11) trabajan únicamente como docentes. Estos pertenecen al grupo de los que trabajaban como docentes antes de ingresar al profesorado. Por otro lado, el 45,4 % (5 de 11) trabajan sólo como psicólogos. Es decir que, en términos generales el 81,8 % (9 de 11) trabajan actualmente como psicólogos en distintas áreas.

Luego de completar el profesorado, el 36% logra una mayor inserción en la docencia: el 27 % suma al trabajo docente pre-existente la inserción en un nuevo nivel educativo y el 9% pasa de no trabajar en docencia a insertarse en este ámbito.

Por otra parte, un 27,2% (3 de 11) no se insertaron en el ámbito docente.

En cuanto a estudios de posgrado, si bien sólo el 27,2 % (3 de 11) está haciendo curso de posgrado en educación, la mayoría, es decir el 81,8 % (9 de 11) manifiesta el interés específico en desarrollar en algún momento estudios de posgrado para profundizar su formación como profesor de psicología.

El 18,1% (2 de 11) que no manifiesta este mismo interés, quiere sin embargo, dedicarse a la enseñanza en otros niveles o profundizar su formación como psicólogos. Por último, del 45,4% (5 de 11) de egresados que trabajan sólo como psicólogos -y en áreas distintas de lo educativo-, la gran mayoría (4 de 5) quiere igualmente seguir formándose como profesor de psicología.

ANÁLISIS DE DATOS

En este trabajo se presentan únicamente los datos de respuestas representativas de las cuatro dimensiones de la Unidad de Análisis

modelos mentales acerca de la intervención sobre problemas situados en la práctica docente.

En términos generales, observamos a partir de los datos recogidos que 8 de los 11 egresados (72,72%) a los que se les tomó el cuestionario mantienen el nivel en sus puntuaciones o mejoran su desempeño a la hora de responder, en relación a como lo habían hecho siendo alumnos, al finalizar las prácticas del profesorado. De los 8, 3 son los que han manifestado un incremento en sus puntuaciones, 5 de ellos (45,46%) mantienen la puntuación. Sólo 3 de los 11 egresados (27,27%) ha descendido en relación a sus respuestas luego de finalizar las prácticas que propone la carrera docente.

Por otra parte, y con mayor detalle, hallamos que los giros más significativos en cuanto al cambio conceptual de los egresados se producen en el Eje 3 de la dimensión "Situación Problema" denominado "De la inespecificidad a la especificidad del campo de la educación y su articulación con otras disciplinas en el planteo de la situación." Allí pudimos observar que 6 de los 11 egresados, (54,54%) ha ascendido en sus puntuaciones. Mientras que 3 (27,27%) se mantienen igual y sólo 2 (18,18%) descienden en su desarrollo al recortar problemáticas como docentes. El mayor ascenso conceptual se produce en 2 de los 6 egresados (33,33%) en los que se observa que la puntuación en el cuestionario post práctica es de 3.2, es decir la que se corresponde con la especificidad de la situación con relación a la intervención de un docente; y la puntuación en el cuestionario de egresados es de 3.4, el correspondiente a la especificidad de la situación con relación a la intervención del docente en un determinado campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas." Una de las entrevistadas recortaba la siguiente situación en su cuestionario como alumna: "El problema en cuestión no es exclusivamente referido a lo atinente a la labor de un profesor pero sucedió en una escuela en el interín entre que los alumnos entran al aula del recreo y el comienzo de la clase (...) donde un celular muy costoso desaparece (...) se busca por todo el aula pero el celular no está." Podemos pensar que tal situación es específica de la intervención de un docente, dado que se lleva a cabo al comienzo de la clase, pero es cierto que también podrían intervenir otros actores profesionales: directivo, agente psico o socio-educativo, y otros actores sociales: padres, familiares, alumnos. Esta misma persona, pero ahora como egresada, recorta la siguiente situación: "Me sucede en mi rol como tutora formadora de los dos segundos años de nivel medio en que, sumado a mi formación dentro de la Cátedra de Psicología Evolutiva, observo ciertas intervenciones que voy teniendo con los alumnos en las horas que tengo de acompañamiento personal (...), ayudándolos a simbolizar o elaborar procesos propios de su edad. También me sucede que como ayudante de Adolescencia, esta experiencia en el colegio me permite ayudar con ejemplos muy concretos y claves." Se puede ver cómo el rol de tutor, que también es un rol docente, le permite a la egresada recortar una problemática con una interesante apertura a la articulación con la disciplina psicológica.

Otro de los ascensos más significativos de toda la muestra es el que se halla en el eje 4 de la dimensión "Intervención Profesional", el que corresponde a los "Objetivos de la Intervención." Podemos observar que 7 de los 11 egresados (63,63%) han ascendido en sus puntuaciones, mientras que 3 (27,27%) mantienen su nivel conceptual y solo 1 (9,09%) desciende en su desarrollo. Una de las entrevistadas, en su cuestionario post práctica del profesorado de psicología, recorta una escena en la cual un profesor, ante el hecho de que los alumnos se copiaron en un parcial cuando éste salió del

aula, interviene diciendo que es una cuestión ética de cada alumno. Afirma la "profesora en formación", en relación a dicha intervención: "Pienso que el objetivo era desligar parte de su responsabilidad en el momento del suceso." Obtiene una puntuación de 4.3, es decir que las acciones están dirigidas a un único objetivo. Mientras que en el cuestionario de egresada recorta una escena en la que una alumna se angustia en clase por situaciones familiares y la intervención consiste en citar a los padres. En cuanto a los objetivos de dicha intervención afirma "conocer qué estaba sucediendo en la casa, informar a la familia de lo que había pasado, brindar alguna herramienta a los padres para que algo pueda solucionarse." Si bien la intervención no es específica de un docente y se tiende a confundir con su rol de psicóloga, se puede reconocer que hay diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención, obteniendo una puntuación máxima de 4.5.

También en la dimensión "Intervención Profesional" se observa otro de los más importantes cambios cognitivos en el proceso de construcción del rol profesional de los docentes entrevistados, en el Eje 2 denominado "De lo simple a lo complejo de las acciones." Allí, 6 de los 11 egresados (54,54%) muestra un ascenso en comparación con las respuestas brindadas luego de finalizada su práctica en el profesorado, mientras que 3 (27,27%) descienden y 2 (18,18%) se mantienen en el mismo nivel de desarrollo conceptual. Una de las entrevistadas contesta en el cuestionario que se le toma luego de las prácticas del profesorado: "como los alumnos molestaban, la intervención fue que los alumnos se fueran del aula." Obtiene una puntuación de 2.2 correspondiente a la indicación de una sola acción. La misma persona, pero ya desempeñándose en el rol docente responde: "Se les dijo que apagaran el celular, (...) luego, que podían realizar las actividades con el celular siempre y cuando lo tengan en volumen bajo. Me quedé trabajando con este grupo para ayudarlos pero también pasaba por los otros grupos." Obtiene una puntuación de 2.4 es decir que, se indican acciones articuladas que contemplan dimensiones diferentes de la intervención.

Siguiendo con la dimensión "Intervención Profesional" podemos reconocer otro ascenso relevante en el Eje 8, es decir el que corresponde a la "Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención." Vemos que aquí también 6 de los 11 docentes (54,54%) han puntuado más alto en sus cuestionarios de docentes que en los respondidos luego de finalizar su práctica del profesorado. Mientras que 3 (27,27%) descienden y solo 2 (18,18%) mantienen el nivel sin ascender o descender en relación a su cuestionario previo. Una estudiante, en el cuestionario luego de su práctica en el profesorado, responde en relación a las acciones: "la docente cortó con la exposición del grupo, se acercó a dialogar con la alumna, indagó el verdadero motivo de no haber presentado o preparado el examen/ exposición oral." Su puntuación es de 8.3, es decir que hay una des-implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente. Mientras que al ser convocada para contestar luego de insertarse en el campo educativo como docente responde: "Hablé con el alumno por algo que yo percibí por algún comentario de algún profesor o de una madre. Recurrí luego a la rectora y al jefe de formadores-tutores (...) y cité a los padres." Aquí obtiene una puntuación mayor, correspondiente a 8.4 en la que se observa una implicación del agente-relator con respecto a la actuación profesional con distancia y objetividad.

CONCLUSIONES

El proceso de construcción del rol profesional se entiende como un proceso dinámico, rico en reestructuraciones, que admite progresos, retrocesos y giros. El rol docente no se construye de una vez y

para siempre, sino que presenta ciertos movimientos que lo llevan a intervenir desde diferentes posiciones. Al indagar cuáles son los giros más significativos que se producen desde el momento en que los profesores de psicología en formación terminan sus prácticas, hasta que se enfrentan a la práctica profesional ya como docentes egresados, se encuentra la compleja imbricación entre los conocimientos ligados a contenidos teóricos, apropiados de maneras diversas durante las mencionadas prácticas, y los saberes prácticos que se desarrollan en el quehacer docente. Rodrigo (1999), sostiene que el cambio conceptual no es solamente conceptual ni cognitivo sino que se articula con desarrollos emocionales e identitarios de los sujetos situados en contexto. Los cambios no son reestructuraciones globales de estructuras cognitivas, sino enriquecimientos que no reemplazan ni sustituyen lo conformado previamente; desarrollan la flexibilidad para el uso apropiado de modelos de situación y guiones de acción en una heterogeneidad social y personal de alternativas no jerárquicas.

En comparación con el desempeño obtenido como alumnos de la práctica del profesorado, los docentes en ejercicio logran recortar problemáticas de intervención más específicas del campo educativo y en particular del rol de un docente, llegando a lograr una apertura a otras disciplinas. Así como también logran indicar acciones articuladas que contemplan diferentes dimensiones de la intervención. Se observa una mejora en cuanto a la delimitación de las acciones dirigidas a más de un único objetivo en sus intervenciones y una mayor implicación con respecto a la actuación profesional, con distancia y objetividad en las apreciaciones.

Aún así, en la muestra se ve que una cantidad importante de los egresados mantiene el nivel de sus puntuaciones y una minoría retrocede respecto a su desempeño como alumnos de las prácticas de la carrera docente, estando algunos de estos sujetos ya insertos en la docencia al momento de responder el primer cuestionario. Las múltiples reflexiones y problematizaciones elaboradas en su formación teórico-práctica como profesores de Psicología, en interrelación con nuevos escenarios educativos, muy bien puede producir estancamientos o movimientos regresivos, como ocurre en todo crecimiento, o las dificultades vincularse a los nuevos desafíos de los contextos de trabajo docente, que requieren re-contextualizaciones de saberes y experiencias que no deberían realizarse en soledad.

Dos factores pueden interpretarse como inherentes a este proceso, la continuación de la formación de posgrado y la inserción laboral en ámbitos diferentes al educativo. Una minoría prosigue formación de posgrado y casi la mitad de los egresados está inserto exclusivamente en el ámbito clínico.

LÍNEAS FUTURAS

Resulta importante profundizar con rigor científico la indagación sobre estudios de posgrado e inserción laboral durante la trayectoria en el profesorado a fin de contar con un caudal más completo de información que permita acceder a comparaciones precisas. Dicho análisis nos permitirá estudiar las constancias y modificaciones producidas en el tiempo con respecto a los estudios de posgrado y a la inserción laboral, a fin de poder inferir si el profesorado de psicología actúa como motivador de posteriores capacitaciones o si es una instancia más dentro de una serie de capacitaciones en el área educativa que los estudiantes vienen haciendo antes de ingresar al profesorado. De la misma manera, podremos analizar si la carrera docente favorece la inserción laboral en nuevos ámbitos profesionales.

En esta dirección, pensamos que una operacionalización posible podría efectuarse incluyendo en el Cuestionario sobre Situaciones

-Problema administrado a los Estudiantes del Profesorado de Psicología preguntas referidas a sus estudios de posgrado (en docencia y en otras áreas) y a la inserción laboral como psicólogos, ya que actualmente están incluidas las preguntas en relación a la inserción en la docencia. El Cuestionario seguiría siendo administrado al inicio y al final de la cursada de la última materia de profesorado. Por otro lado, considerando que en este momento la mayoría de los egresados no se encuentra realizando cursos de capacitación docente, que favorezcan el ejercicio de reflexión en la práctica, destacamos la importancia de continuar promoviendo el armado de una Red de Profesores de Psicología que funcione como un lugar de intercambio de experiencias y de abordaje comunitario de las dificultades que se enfrentan en la práctica y de la construcción del rol profesional.

En trabajos anteriores hemos visto la tendencia al trabajo individual, al encapsulamiento y a la falta de comunicación entre profesionales que existe en la práctica diaria, dejando de lado el valor de enriquecimiento que ofrece el encuentro con otros. En este sentido, la propuesta de trabajo en Red puede funcionar como un espacio de trabajo colaborativo que permita el descentramiento del pensamiento único y la co-construcción de alternativas posibles, a la vez que podría llegar a actuar como motor de nuevos giros contextualistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional", en *Perfiles Educativos*. Vol. XXIV, pp. 57- 75. México.
- Castorina, A., Baquero, R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo*. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. BsAs:Amorrortu Ediciones.
- Davini, M.C. (coord.), Andrea Alliaud; Lea F. Vezub (2003) *De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires:Ed. Papers,
- Engeström, Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Btsh, E., Lerman, G., BOLLASINA, V. (2004) "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", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Btsh, E., Lerman, G., BOLLASINA, V., García Coni, A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., González, D. (2006) "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". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin, C., Basualdo, M., García Labandal, L., González, D.(2007) "Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología". XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Julio de 2007.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G (2008) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". *Anuario XV de Investigaciones del Año 2008*. UBA. (ISS: 0329-5885), pp. 89-107.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Publicado en *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología*. Publicación anual de la Secretaría y del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. En diciembre 2009. Doble evaluación externa. ISSN.0329 5885. pp.157-172.
- García Novillo, J. (2005) "El aprendizaje permanente y la experiencia profesional", *Idea la Mancha*, N° 1, pp. 243-245, *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*.
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui, L., y Vargas Alfaro, A. (2003). "La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo". En J. Villegas, P. Marassi y J. P. Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez Editor.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Graò.
- Pintrich, P., Marx, R. and Boyle, R. (1993) "Beyond Cold Conceptual Change: the Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change". *Review of Educational Research* Vol. 63, N° 2, pp. 167-199.
- Pintrich, P. (1999) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*
- Rodrigo, M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Visor, 1934.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
- Zabalza, M. Á. (2009) "Ser profesor universitario hoy", *La cuestión universitaria*, 5, pp.69-81.