

XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

# **Herramientas y competencias en la profesionalización de psicólogos: aprendizaje, desarrollo y participación guiada en "comunidades de práctica".**

Erausquin, Cristina y Basualdo, María Esther.

Cita:

Erausquin, Cristina y Basualdo, María Esther (2006). *Herramientas y competencias en la profesionalización de psicólogos: aprendizaje, desarrollo y participación guiada en "comunidades de práctica"*. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-039/281>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e4go/N9c>

*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>.*

# HERRAMIENTAS Y COMPETENCIAS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE PSICÓLOGOS: APRENDIZAJE, DESARROLLO Y PARTICIPACIÓN GUIADA EN "COMUNIDADES DE PRÁCTICA"

Erausquin, Cristina; Basualdo, María Esther  
UBACyT. Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El trabajo identifica "competencias para la actividad profesional del psicólogo" que manifiestan y desarrollan estudiantes de Psicología de Universidad de Buenos Aires, que cursaron Prácticas Profesionales en el segundo cuatrimestre de 2004 en las Áreas de Educación, Justicia, Trabajo, Clínica y Comunitaria. Se analizan cambios producidos en los "modelos mentales" de esos "psicólogos en formación" entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa en "comunidades de práctica y aprendizaje en contexto". Se enfocan ejes relevantes de dos dimensiones de la unidad de análisis: construcción de problemas situados en contextos de intervención profesional y herramientas utilizadas por los psicólogos. Como "giros" significativos, se denotan fortalezas en: análisis de la complejidad, hipótesis explicativas, problemas situados en tramas intersubjetivas, perspectivismo, apertura a la interdisciplina, y debilidades en: diversificación de herramientas profesionales y construcción histórica de tramas de conflictos y valores en el análisis del problema.

## Palabras clave

Unidad de análisis Competencias

## ABSTRACT

TOOLS AND COMPETENCES IN THE PROCESS OF BECOMING PSYCHOLOGIST: LEARNING, DEVELOPMENT AND GUIDED PARTICIPATION IN "COMMUNITIES OF PRACTICE"

The study identifies "competences for the psychologist professional activity" that are presented and developed by students of Psychology of Buenos Aires University, during their Professional Practice Apprenticeship in the second term of 2004 in different fields: Education, Justice, Work, Clinic, Community. The aim is to analyze the shifts that are produced in the "mental models" of those "students becoming professionals" between the beginning and the end of their educational experience in "communities of practice and learning situated in context". We focus significant axis of two dimensions of the "unit of analysis": the construction of the problem in contexts of professional intervention and the tools that the psychologists use in professional statements. As significant shifts in "becoming professional development", we notice strengths in: analysis of complexity, hypothesis in explanation, problems situated in interpersonal networks, diversity of perspectives and interdisciplinary activity, and we notice weakness in: diversity of tools, building the history and realizing tensions, contradictions and conflicts in the analysis.

## Key words

Unit of analysis Competences

## 1. MARCO EPISTÉMICO

Los modelos mentales de "profesionales en formación" (Labarrere Sarduy, 2003) acerca de las situaciones problemas de intervención profesional de un psicólogo constituyen una "unidad de análisis" compleja y multidimensional, en perspectiva "sistémica, dialéctica y genética", (Vigotsky, 1991, Baquero, 2005). Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables, con interacciones, conflictos y tensiones, que promueven "giros" de significados y sentidos (Erausquin y otros, 2005b), a través de procesos de internalización y externalización (Cole y Engeström, 2001), en torno a los cuales surge "novedad" en el conocimiento y se despliegan a la vez planos de desarrollo de la "identidad profesional". En ese marco, los "psicólogos en formación" realizan un proceso de "dominio" y "apropiación participativa" de instrumentos de mediación (Wertsch, 1999), en el seno de una "comunidad de práctica y aprendizaje" (Lave y Wenger, 1991, Rogoff, 1997), que desemboca en el desarrollo o creación de **competencias**, generales y específicas, apropiadas para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos. Philippe Perrenoud, en una entrevista en Canadá (Perrenoud, 1999), desarrolla el valor de "*transformar los saberes en competencias*" como meta de la educación del siglo XXI. Una competencia es algo que se sabe hacer, una habilidad, pero más aun, es una capacidad estratégica indispensable en las situaciones complejas. No se reduce a un conocimiento procedimental codificado y tomado como regla, aun cuando lo incluya cuando es pertinente. Una competencia es una capacidad de acción eficaz hacia una "familia" de situaciones, que se logra construir porque se dispone de conocimientos necesarios y es la capacidad de movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas (Perrenoud, 2004). Las competencias se explican por cuatro aspectos: a) son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, a la vez que movilizaran, integran, guían dichos *recursos*; b) esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras conocidas; c) la ejercitación de la competencia atraviesa operaciones cognitivas complejas, sostenidas por un *modelo mental de la situación* que identifica los formatos globales del razonamiento (Rodrigo y otros, 1994; Perrenoud, 2004), para determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación; y d) las competencias profesionales se construyen en la formación, pero también a merced del *pilotaje* cotidiano del profesional, de una situación de trabajo a otra. Transferir saberes o desarrollar competencias son metáforas que aluden a que, en un contexto de acción, se pueda utilizar lo mejor que se sabe, con oportunidad y articulación, siempre con el juego de libertad, riesgo y juicio que se requiere (Perrenoud, 2004). Al desarrollar competencias, se incorporan conocimientos en un plan estratégico, se movilizan recursos para la acción eficaz, satisfactoria, se articulan modelos de acción y procedimientos para la resolución de problemas. "*La creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus*

diversos elementos y la integración de los mismos en una situación de operabilidad. Toda la dificultad didáctica reside en manejar de manera dialéctica estos dos enfoques. Creer que el aprendizaje secuencial de conocimientos provoca espontáneamente su integración operacional en una competencia, es una utopía" (Etienne y Leroue, 1997, cit. Perrenoud, p.11, op.cit.). En la línea del "aprendizaje situado" y "experiencias educativas con sentido", plantea Ricardo Baquero (2002, 2004) que constituye una falsa opción "dejar crecer o enseñar". Educar es, en el enfoque socio-histórico-cultural inspirado en Lev Vygotsky, desarrollar posibilidades de "apropiación participativa" (Rogoff 1997), de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando y "siendo parte" de experiencias "plenas de diferentes sentidos". Ello supone un "giro contextualista" (Pintrich, 1994) en la concepción del "aprendizaje", que deja de ser un fenómeno mental y centralmente individual, para pasar a constituir una actividad compleja, en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos, que se produce fundamentalmente en el seno de un funcionamiento intersubjetivo. El "aprendizaje", en esta concepción, no es unidimensional ni exclusivamente cognoscitivo, sino un cambio abierto e impredecible en las formas de participación y comprensión en situaciones sociales, un proceso radicalmente heterogéneo y diverso de producción de significaciones y sentidos. En ese marco, hoy resulta imperativo el análisis de instrumentos y recursos disponibles para el desarrollo de competencias para la acción profesional del Psicólogo, en los sistemas de actividad que constituyen las unidades de formación académica. Es necesario un acuerdo en la definición de las competencias que necesitan desarrollar los psicólogos para ejercer exitosa y eficazmente su profesión y en la forma de lograr el desarrollo y construcción de esas competencias, a fin de lograr un sistema compartido de reconocimiento de la calidad en la práctica profesional del psicólogo. Según Tejada Gómez (2005) en "El trabajo por competencias en el practicum", es éste un espacio privilegiado de inicio de socialización profesional, de intersección entre el ámbito laboral y el ámbito formativo, en el que los estudiantes se insertan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios reales de relevancia social, atravesando significativos dilemas (Zabalza, 2003) en dicho recorrido: "a) desarrollo personal versus desarrollo científico, b) profesionalización versus enriquecimiento cultural, c) especialización versus polivalencia, d) institución formadora versus institución de trabajo, e) prácticas versus practicum!". La apropiación participativa de "psicólogos en formación" de instrumentos para el análisis y la resolución de los problemas de intervención profesional, se produce en procesos de *participación guiada* en comunidades de práctica social (Rogoff, 1997). Requieren el cuidadoso diseño, implementación y evaluación de dispositivos de aprendizaje práctico, experiencial y reflexivo - *apprenticeship* - para el desarrollo de conocimientos y competencias en la formación académica-profesional de grado y de posgrado.

## 2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.

Es un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. Los datos fueron recogidos con el Cuestionario abierto sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional, que se aplicó, en el 2º cuatrimestre del año 2004, a 153 estudiantes que cursaron Prácticas Profesionales de las Áreas: Clínica, Justicia, Trabajo, Educativo y Comunitaria. La delimitación realizada se fundamenta en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo 1994, 1999, Rodrigo y Pozo, 2001) aplicadas al ámbito educativo. El diagnóstico realizado en anteriores trabajos (Erausquin y otros, 2003, 2004) permitió caracterizar la "unidad de análisis" y avanzar en la construcción conceptual para la interpretación de la información ofrecida por la "narrativa" construida por los estudiantes. Se delimitaron "figuras" dinámi-

cas y complejas, de acuerdo a una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de "modelos mentales" (Rodrigo, 1994). En la unidad de análisis "Modelos mentales de estudiantes de Psicología para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos" se distinguen cuatro "dimensiones": a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención profesional; c. herramientas utilizadas; d. resultados de la intervención y atribución de razones a los mismos. (Erausquin, Basualdo, Bollasina, 2004b). En cada una de las dimensiones, se despliegan "ejes" que configuran líneas de recorridos y tensiones que se identificaron en el proceso de profesionalización del psicólogo en nuestro contexto. 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 y mejora de la profesionalización de psicólogos. Los indicadores seleccionados no son uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una "jerarquía representacional genética", en el sentido potente del término (Wertsch, 1991). A continuación abordamos el análisis de competencias en la dimensión "problema situado en contexto" y "herramientas profesionales utilizadas".

## 3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

### A) COMPETENCIAS DEL PSICOLOGO EN FORMACION EN EL ANALISIS DEL PROBLEMA

- **Recortar problemas complejos multidimensionales para su análisis y abordaje en contextos de intervención profesional.** En un análisis cualitativo que gira entre "lo simple y lo complejo", los estudiantes mantienen la máxima frecuencia de sus respuestas en el indicador (4) "recortan problemas complejos con interrelaciones significativas entre factores y dimensiones diversos" (Pre 45,8% y Post 45,8%) y se incrementan respuestas en el indicador (5) "recortan problemas complejos que articulan tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones" (Pre 7,2% y Post 12,4%) que es la máxima fortaleza de la competencia.

- **Describir, explicar y elaborar hipótesis sobre problemas situados en contextos de intervención profesional del psicólogo.** En un análisis cualitativo que gira entre "la descripción y la explicación", se incrementan las respuestas en el indicador (4) "formulan hipótesis sobre causas, factores o razones que explican el problema" (Pre 28,8% y Post 34,6%), estando la máxima concentración en el indicador (3) "menciona alguna inferencia más allá de los datos" (Pre 45,1% Post 51,6%) y decrece significativamente el indicador (2) "describe el problema sin explicarlo o enuncia un esquema abstracto de problema sin describirlo" (Pre 25,5% y Post 10,5%). Se incrementa el indicador (5) "formulan hipótesis que dan diversas combinaciones de factores en interrelación" (Pre 0,7% y Post 3,3%), la máxima fortaleza de la competencia.

- **Construir los problemas en relación con la especificidad de la intervención profesional del psicólogo, con apertura a la intervención de otras disciplinas.** En un análisis cualitativo que gira entre "inespecificidad y especificidad en el planteo del problema", se incrementan las respuestas en indicador (4) "especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas" (Pre 35,3% y Post 39,9%), y decrecen significativamente en indicadores (1 y 2) máxima debilidad de la competencia, "inespecificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo" y "inespecificidad con relación a un campo de actuación profesional" (% acumulado: Pre 4,6% y Post 1,3%).

- **Dar cuenta de los antecedentes históricos del problema en sus interrelaciones significativas.** En un análisis cualitativo que gira en "la mención de antecedentes históricos y la historización", se incrementa ligeramente la frecuencia de las respuestas en indicador (4) "mención de diversos antecedentes

del problema interrelacionados" (Pre 39,9% y Post 41,8%). Se incrementan las respuestas en indicadores (1 y 2), debilidad de la competencia, "ninguna mención de antecedentes" y "mención de un antecedente del problema" (Pre 48,4% y Post 50,3% entre ambos).

- **Plantear diferentes perspectivas en el enfoque del problema, descentrándose del pensamiento único sobre el mismo.** En un análisis cualitativo que gira entre "realismo y perspectivismo en el enfoque del problema", se incrementan las respuestas en indicador (4) "descentración de una única perspectiva de comprensión y abordaje del problema" (Pre 34,6 y Post 41,8%). Siendo el indicador (3) "la creencia o duda sobre la única perspectiva se basa en un conocimiento científico, más allá del sentido común" el que concentra máxima frecuencia en Pre y Post (49,7% y 47,7% respectivamente).

- **Analizar problemas subjetivos e intersubjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos y dilemas éticos.** En un análisis cualitativo que gira entre "individuo sin contexto y trama interpersonal de la subjetividad", se incrementan las respuestas en indicador (3) "combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades" (Pre 20,9%, Post 26,1%); se mantiene la máxima frecuencia de respuestas en indicador (4) "combinan factores subjetivos e interpersonales singulares y estructurales con planteos de conflictos intra e intersistémicos" (51,6% y 51%). Se incrementa ligeramente la frecuencia de respuestas en indicador (1) "se sitúa el problema en un sujeto individual descontextualizado" (Pre 0,7% y Post 2,6%) y disminuye el indicador (5) de máxima fortaleza, "se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos y dilemas éticos" (Pre 8,5% y Post 7,2%).

## B) COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO EN FORMACION EN LA UTILIZACION DE HERRAMIENTAS

- **Utilizar herramientas diversas en el abordaje profesional de diferentes dimensiones del problema.** En un análisis cualitativo que gira entre "unicidad y multiplicidad" de herramientas<sup>1</sup>, se incrementan las respuestas de los estudiantes en el indicador (4) "se utilizan diferentes herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema", (Pre 42,5% y Post 43,1%), y se incrementan significativamente las respuestas del indicador (2) "se menciona una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema" (Pre 10,5% y Post 19%).

- **Utilizar herramientas específicas del rol profesional en un campo de actuación, con alguna fundamentación teórica.** En un análisis cualitativo que gira entre "carácter genérico y específico de las herramientas"<sup>2</sup>, se incrementan las respuestas en el indicador (4) "las herramientas se vinculan al rol profesional y al campo de actuación, con alguna fundamentación teórica de su uso" (Pre 32,7% y Post 37,3%), reteniendo máximas frecuencias de respuestas (Pre 44,4% y Post 47,1%) el indicador (3) "las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a modelos de trabajo en el campo de actuación". Disminuyen considerablemente las respuestas de indicadores de máxima debilidad de la competencia (1 y 2) "mencionan herramientas inespecíficas con relación al rol profesional" y "específicas del rol profesional pero inespecíficas con relación a los modelos de trabajo del campo de actuación" (% acumulado: Pre 22,9% y Post 15%).

- **A modo de reflexión y apertura de líneas de indagación y discusión.** En el análisis de los problemas en contexto de intervención, se destaca en los estudiantes de Psicología fortalezas en el desarrollo de competencias - con un giro significativo en dirección al enriquecimiento y mejora de la profesionalización - en:

- recorte de problemas complejos con articulación entre sus componentes incluyendo, en algunos, tramas psicosociales,
- descripción y explicación del problema incluyendo, en algunos, elaboración de hipótesis,

- especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo con apertura a otros agentes de diferentes disciplinas,
  - descentración del sentido común hacia el conocimiento científico, incluyendo algunos perspectivismo en el análisis del problema,
  - análisis de tramas subjetivas e intersubjetivas, con combinación de singularidades y regularidades,
- y mayor debilidad en los giros en materia de:
- historización del problema,
  - planteos de conflictos intra o intersistémicos,
  - causalidad multidireccional en cadena.

En materia de utilización de herramientas profesionales, se denota fortaleza en "apropiación de instrumentos de mediación" en:

- las herramientas son específicas del rol del psicólogo en un campo de actuación, e incluyen alguna fundamentación teórica de las razones de su utilización
- y, en cambio, debilidad en "dominio" y "apropiación" de instrumentos de mediación" en:
- diversidad de herramientas profesionales, articuladas con diversas dimensiones del problema en contexto de intervención

Como hemos planteado en otro trabajo (Erausquin y otros, 2005a), se manifiesta la presencia emblemática de la "escucha" como herramienta única en la valoración del psicólogo en formación, a partir de la dominancia del "modelo clínico" de intervención, que se torna baluarte "inconsciente" -impensado- de la identidad profesional, a la vez que la crítica a la racionalidad positivista de la técnica como "receta" de abordaje "aplicacionista"<sup>2</sup>, configuran condiciones que no favorecen la diversificación y heterogeneidad de un "juego" polivalente y amplio de instrumentos de mediación, apropiado a la complejidad-diversidad de las dimensiones del problema a intervenir. También convergen la prioridad de la urgencia sobre el desarrollo de procesos prolongados en la perspectiva de la intervención profesional, con los enfoques "estructuralistas" de regularidades en la explicación de los problemas, como condición posibilitante de que la historia, en su potencia fundante de comprensión e interpretación, se diluya conjuntamente con la articulación de tramas de conflictos y contradicciones entre dimensiones, actores o factores de los problemas. Se diluyen las perspectivas de los posibles cambios, procesos y desarrollos en contextos de intervención, a favor de visiones más "aplanadas" de tramas de factores y relaciones ordenadas por "estructuras", especialmente "diagnósticas". Habiendo un título polivalente como el de Psicólogo, en un momento histórico en que la Psicología es declarada "de interés público", porque la acción de sus egresados "afecta la vida y la salud de las personas", ¿no debe garantizarse, en la formación profesional, la presencia de diferentes lógicas y perspectivas, para un discernimiento y apropiación integradores por parte de los futuros egresados? 1.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baquero R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva epistemológica situacional", *Perfiles Educativos*, Tercera Epoca, vol XXIV N. 97, 98.
- Basualdo, M. E; Bolasina, V. (2004). "Modelos mentales de estudiantes de psicología sobre problemas situados de intervención profesional", *Memorias XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura*, Facultad de Psicología, UBA Tomo I
- Castorina A. y Baquero R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu Editores
- Cole M. y Engestrom Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", en G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu .
- Erausquin C., Btsh, Carames, Canaves, Codazo, Di Biasi, Lerman (2001) "Comunidades de práctica como contextos para el aprendizaje de la Psicología". Reunión Nacional Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. IUPYS. Rosario.

Erausquin C., Basualdo M., 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 Investigaciones Facultad Psicología UBA

Erausquin C., Basualdo M., Lerman G., Btsh E., Bollasina V. (2003) "Psicólogos en formación y construcción de modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados". XI Anuario de Investigaciones Revista de Investigaciones Facultad de Psicología UBA

Erausquin C., Basualdo M., 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)Anuario 2005 Investigaciones Psicología UBA

Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., Carrera N. y López A. (2005b) "Giros y tensiones en modelos mentales de intervención profesional en diferentes áreas: de estudiantes a Psicólogos en comunidades de práctica". 30 Congreso Interamericano de Psicología. SIP- Buenos Aires

Erausquin C. y García Coni A. (2005<sup>a</sup>) "Diversidad de modelos de clínica en la intervención profesional. ¿Una o varias zonas de construcción de identidad profesional?" Libro Jornadas Investigación Facultad de Psicología 2005.

Erausquin C., Basualdo M.E. y Walenten M. (2005<sup>c</sup>) "Modelos de intervención y comunidades de práctica en el Area Social Comunitaria: *Unidades de análisis, historia y conflicto*" en *Libro de XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología UBA*.

Labarrere Sarduy, Ilizastigui y Vargas (2003) "La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo" En Villegas, Marassi y 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. Wenger E.(1991)*Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.

Perrenoud Ph. (1999) *Construire des compétences, tout un programme! Entrevue avec P. Perrenoud par Luce Brossard por Vie Pédagogique*. Canada, 1999

Perrenoud Ph. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Pintrich, P.(1999) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology". *Educational Psychology* 29 137-148.

Rodrigo, M. J. (1994). "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo, (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

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.

Rodrigo M. J. y Pozo, I. (2001) "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual" *Infancia y aprendizaje* 24 (1), p.407-423.

Rogoff B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en Wertsch J., Del Río P y Alvarez A. (eds) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Tejada Gómez, (2005) "El trabajo por competencias en el *practicum*: cómo organizarlo y cómo evaluarlo, Vol. 7, Número 2, 2005 *Revista Electrónica De Investigación Educativa*

Vygotsky Lev (1991)"Sobre los sistemas psicológicos" en Vygotsky L., *Obras escogidas*, T I Madrid, Visor, 1991

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.

Zabalza, M.A.(2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Nancea.

1 Vinculada al concepto de internalización de instrumentos de mediación o artefactos como "dominio", en la conceptualización de James Wertsch, 1999

2 Vinculada al concepto de internalización de instrumentos de mediación o artefactos como "apropiación recíproca" de instrumentos de mediación, en la conceptualización de James Wertsch, 1999.