

Recontextualizando las figuras del enseñar y del aprender en comunidades de práctica del Profesorado de Psicología.

Erausquin C., Basualdo M. E., García Labandal L., Meschman C., Ortega G. y González D.

Cita:

Erausquin C., Basualdo M. E., García Labandal L., Meschman C., Ortega G. y González D. (2009). *Recontextualizando las figuras del enseñar y del aprender en comunidades de práctica del Profesorado de Psicología. IV Congreso Marplatense de Psicología:Ideales sociales, Psicología y Comunidad. Facultad de Psicología Universidad Nacional Mar del Plata, Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/897>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/nk9>



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>.*

Recontextualizando las figuras del enseñar y del aprender en comunidades de práctica del Profesorado de Psicología

Autores: Erausquin Cristina, García Labandal Livia, Basualdo María Esther, Meschman Clara,

Ortega Gabriela y González Daniela. E-mail: cristinaerausquin@yahoo.com.ar. Proyecto de

Investigación P023 Programación UBACYT 2008/2010. Directora: Magister Cristina Erausquin.

Introducción y antecedentes. El trabajo analiza creencias y representaciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje en relación a su recontextualización a través de la experiencia, en *profesores de Psicología en formación* de la Universidad de Buenos Aires. El marco teórico se sustenta en la construcción de competencias para la enseñanza (Perrenoud), el cambio cognitivo en contexto educativo (Rodrigo, Cole) y el giro contextualista en las concepciones del aprendizaje (Pintrich, Baquero). Es un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos, con enfoque etnográfico y estudio de casos. La investigación enfoca procesos de desarrollo y cambio en la comprensión de la práctica docente, en contextos inter-institucionales y societales de formación del Profesorado de Psicología, construyendo categorías que describen las diferentes *figuras del enseñar y del aprender* a partir de las respuestas de 41 sujetos, al inicio y al cierre del cursado de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Psicología, en el ciclo lectivo 2008. Se analizan diferencias halladas entre las representaciones de los sujetos antes y después de la práctica de enseñanza. El estudio se realiza en el marco del Proyecto UBACYT P023 “Los Psicólogos y la Fragmentación de la Experiencia Educativa: Modelos Mentales y Sistemas de Actividad para el Análisis y la Intervención en Problemas Situados en Contextos” de la Programación 2008-2010. El avance presentado en las *XV Jornadas de Investigación Facultad de Psicología UBA* (Erausquin et alt., 2008) por el equipo del Proyecto UBACYT P061 2004/2007, “Construcción de modelos mentales para problemas de intervención profesional en estudiantes de Psicología. Participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado”, encara la reconstrucción representacional del *aprender* en contextos formativos del Profesorado de Psicología.

Marco epistémico. La investigación se encuadra en el pensamiento de Lev Vygotsky; en las unidades de análisis de la *acción doblemente mediada* - por los otros y por los instrumentos/artefactos culturales - de J. Wertsch (1999) y en los *sistemas de actividad* de Y. Engeström (1991), que permiten articular la experiencia de la cognición en la práctica con la trama del sistema social, histórico y cultural. Esta perspectiva resitúa el *aprendizaje y la enseñanza* con relación al *contexto*, ya que el conocimiento siempre se transforma al ser usado (Lave, 1991). La persona *en situación* aprende en interacción con otros, inserto en la trama social atravesada por discursos y prácticas, desde el lugar que ocupa en instituciones con normas, división de tareas e instrumentos de mediación para actuar y pensar la realidad. El enfoque de la *acción mediada* y la distinción entre *dominio* y *apropiación* participativa de instrumentos o artefactos, apunta a la *implicación* en la práctica de los *profesores de Psicología en formación*, sin ignorar la resistencia y

el conflicto inherente a la diversidad heterogénea de sujetos y contextos. Lave y Wenger (1991) consideran una estructura emergente a la *comunidad de práctica*, profundizando la relación entre la participación en dichas comunidades, la construcción y negociación de significados y el desarrollo de identidades personales/culturales. El trabajo analiza las representaciones de los *profesores de psicología en formación* en el marco de las *teorías implícitas* y su entrelazamiento con las *teorías científicas* de la disciplina psicológica, de la pedagogía y la didáctica de la psicología. Estas teorías no son conceptos aislados sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos y son diferentes a las teorías científicas. "Las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo" (Rodrigo, 1994:39). "Las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales [que incluyen cargas motivacionales y afectivas], obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social" (Rodrigo y otros, 1993:117). Las *teorías implícitas*, para adaptarse a las peculiaridades cognitivas de las situaciones, se integran en un *modelo mental*, "representación dinámica y temporal basada en una parte específica de nuestras creencias sobre el mundo, activada y actualizada por los contenidos de la tarea o situación", que identifica los formatos globales del razonamiento en representaciones que se fijan culturalmente y que organizan el significado del conocimiento de acuerdo al contexto. Los distintos niveles de conocimiento profesional que identifica Schön (1998) en su modelo del *profesional reflexivo* y la diversidad de procesos involucrados pueden comprenderse en términos de un continuo de progresiva *explicitación, toma de conciencia y re-descripción representacional* compatibles con el modelo que presenta Karmiloff-Smith (1992) como mecanismo de progreso en la construcción del conocimiento. El cambio racional reflexivo de las representaciones no asegura el cambio en la práctica hasta que las mismas no se *encarnan* en la actividad. Durante el cursado de la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de Psicología, los *profesores de Psicología en formación* desarrollan *apropiación participativa* de herramientas (Rogoff 1997) y construyen *competencias generales y específicas* para la actividad docente profesional en diferentes *comunidades de práctica* (Lave y Wenger 1991). Las Prácticas del Profesorado son escenarios socioculturales que pueden constituir dispositivos formativos de *cogniciones distribuidas* en zonas de desarrollo próximo, entendidas como *zonas de interacción y construcción social de conocimientos e identidades* (Erausquin et alt.,2008).

Investigaciones sobre concepciones de enseñanza de profesores en formación. Como afirman De la Cruz, Pozo y Scheuer (2006), diversas líneas de investigación abordan las concepciones de la enseñanza de los profesores universitarios desde marcos teóricos y metodológicos diferentes, compartiendo, sin embargo, el supuesto de que dichas concepciones orientan la acción, la

interpretación, la experiencia, el posicionamiento y la toma de decisiones con relación a situaciones y prácticas de enseñanza. Sólo los humanos diseñan acciones para ayudar y enseñar a otros sobre la base de una mirada mental capaz de atribuirles estados de conocimiento y emoción (Rivière, 1996). El desarrollo temprano de estas concepciones implícitas de la enseñanza y del aprendizaje explica su entrelazamiento con la formación de identidad, así como su resistencia al cambio. El estudio de las concepciones, su génesis y los obstáculos y condiciones para su transformación, resulta fundamental para facilitar procesos de cambio en el sistema educativo. Señalan Boulton-Lewis y otros (2001) que muchos profesores universitarios no se asumen como profesores sino más bien como expertos en su disciplina. Kember (1997) identifica tres modelos de enseñanza, según se oriente el profesor hacia el *contenido*, el *alumno* o la *interacción con los alumnos*. Gow y Kember (1993) encuentran dos orientaciones básicas en las concepciones de profesores universitarios: una orientada a *la trasmisión de los contenidos* y la otra a *la facilitación de los aprendizajes*.

Para este estudio hemos delimitado las siguientes conceptualizaciones acerca del *enseñar*:

- a. Trasmitir y comunicar conocimientos, actitudes y valores de la cultura y de la ciencia, de los que uno se ha apropiado a lo largo de la vida y de la profesión;
- b. Promover la construcción compartida de nuevos sentidos en contextos de aprendizaje, que enriquezcan en los alumnos la capacidad de transformarse a sí mismos, a los otros, y al mundo en que viven y del que son parte;
- c. Proporcionar herramientas mediante estrategias para que los alumnos obtengan aprendizajes;
- d. “Realizar cualquier tipo de acción para que el otro aprenda”, dice Feldman (1999:19);
- e. Supone la implicación de todos los sujetos que forman parte del enseñar y en el que todos se modifican.
- f. La enseñanza se define por el *tipo de actividad* en la que ambos sujetos – *el que enseña y el que aprende* – se ven comprometidos con el tercer elemento el *contenido*;
- g. Conlleva un propósito, una *intención*, promover el aprendizaje. Los propósitos no siempre se concretan, porque nuestras herramientas pueden ser buenas pero no son infalibles y porque nuestras acciones están condicionadas por factores previos y por el contexto considerado como “el conjunto de los elementos del proceso de aprendizaje situado” (Baquero y Limón Luque, 2001: 15): docente, familia, comunidad educativa y otras personas “que constituyen una trama inescindible”, según Rogoff (1997).

En referencia al *aprendizaje organizado*, la orientación cognitiva, desde hace unos años, identifica la cadena de procesos mentales, que arrancan de la motivación y percepción de lo recibido y terminan con la recuperación y expresión de lo aprendido. Desde esta posición, se entiende que los procesos centrales del aprendizaje son los procesos de organización, interpretación o comprensión del material informativo, ya que el aprendizaje no es una copia o registro mecánico del material recibido, sino el resultado de la interpretación o transformación de la información. Esto significa que el aprendizaje no se produce directamente en la ejecución del que enseña, sino indirectamente a través de los procesos que se activan, pues los conocimientos no se graban mecánicamente en la memoria sino que los sujetos los construyen activa y significativamente.

Se encuentran dos orientaciones en la concepción del *aprender*, según Beltrán, (1998):

- a. El que aprende *adquiere* conocimiento/información dado;

- b. El que aprende *construye significados* (imágenes mentales) del mundo, usando las experiencia previa para comprender y reelaborar el nuevo aprendizaje. Se apropia de saberes y formas culturales - conocimientos y herramientas - para analizar y resolver problemas de la vida y de la ciencia, reconstruyendo la historia en la que esos saberes fueron producidos, reelaborándolos con otros en el aquí y ahora de las situaciones educativas, de modo de enriquecer perspectivas con nuevos significados y transformar las relaciones con el mundo, consigo mismo y con los otros.

“El aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje” (Vigotsky, 1988:139) Vigotsky juzgaba “posible el surgimiento de las formas conscientes y voluntarias de regulación de la actividad psicológica específicamente humana gracias al uso de instrumentos semióticos, como el lenguaje y en el seno de sistemas de interacción social como la educación formal” (Baquero y Limón, 2001: 40). “El aprendizaje resulta un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas”. (Vigotsky, 1988:139)

Investigaciones realizadas en tres sociedades latinoamericanas. La investigación realizada por IIPE_UNESCO en Uruguay, Perú y Argentina (Tedesco y Tenti Fanfani, 2000) indica que la crítica a la educación *bancaria* y al aprendizaje *memorístico y superficial* promovido por pedagogías tradicionales, ha dado lugar al énfasis en el desarrollo de facultades complejas como la creatividad y el espíritu crítico, como modo hegemónico de ver la educación de los docentes latinoamericanos. Pero este cambio parece ir de la mano de una *desvalorización de la educación como apropiación de conocimientos y capital cultural*, lo que puede tener consecuencias empobecedoras en la definición del rol.

Estrategias metodológicas. El enfoque metodológico adoptado para lograr el objetivo propuesto se sitúa dentro de la tradición de estudios descriptivo-exploratorios con análisis cualitativos y cuantitativos de la información. Los datos analizados en este trabajo provienen del *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos* al inicio (Pre) y al cierre (Post) del cursado de la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, en el ciclo 2008, a 41 profesores de Psicología en formación. Sólo se considera la información referida a las proposiciones: “Según su opinión, ¿qué es enseñar?; Según su opinión, ¿qué es aprender? y análisis cualitativos construidos por el equipo de investigación como hipótesis sobre la significación de los giros hallados en los profesores de Psicología en formación Con y Sin Experiencia Docente, interrogantes y desafíos abiertos a partir de dicho análisis y su consistencia con los resultados acerca de los *Modelos mentales de intervención profesional del profesor de Psicología en estudiantes de Prácticas de Enseñanza de Psicología* (Erausquin et alt., 2008).

Análisis de Datos:

Profesores de Psicología en formación “Con Experiencia Docente”

Sujeto 1 – Experiencia docente en Nivel Universitario -

Pre-Test: ¿Qué es enseñar? Es transmitir un cuerpo de conocimientos y una “relación” entre el conocimiento y el poseedor del mismo. Enseñar también es aprender. **¿Qué es aprender?** Es asimilar información que permita interactuar de mejor manera con el entorno también entiendo al aprender como un descubrimiento.

Post-Test: ¿Qué es enseñar? Es transmitir conocimientos, valores, actitudes que aporten a la construcción de subjetividades. Andamiar el proceso de cada estudiante favoreciendo un aprendizaje significativo. **¿Qué es aprender?** Es apropiarse de conocimientos significativos y útiles tanto para la educación formal como para la vida.

En respuesta a ¿qué es enseñar?, gira desde una figura centrada en la trasmisión clara de contenidos, articulada con los bagajes cognitivos de los alumnos en la producción de esquemas de aprendizaje, a una figura que recupera los saberes individualizados de los alumnos y presenta el conocimiento considerando diferentes perfiles y niveles de aprendizaje. En respuesta a ¿qué es aprender? gira desde la idea de aprender como asimilación/añadidura, hacia la experiencia de hacer propio el conocimiento, incorporarlo para ser utilizado.

Sujeto 2 – Experiencia docente en Niveles Primario y secundario -

Pre-Test: ¿Qué es enseñar? Es transmitir información, conocimientos, herramientas, vivencias, de modo adecuado para posibilitar un aprendizaje. **¿Qué es aprender?** Es resignificar contenidos y vivencias, incorporar nuevas informaciones. Aplicarlos en la vida cotidiana.

Post-Test: ¿Qué es enseñar? Es proporcionar herramientas mediante estrategias que generen participación por parte de los alumnos. Lograr que los alumnos tengan aprendizajes significativos. **¿Qué es aprender?** Es poder construir conocimientos significativos aplicados a prácticas concretas.

En respuesta a ¿qué es enseñar?, gira desde la enseñanza como facilitador de la circulación del saber, del intercambio de significados y experiencias, hacia una organización de medios que faciliten la apropiación cognoscitiva. En respuestas a ¿qué es aprender?, gira desde incorporar información y aplicarla, a poder construir conocimientos significativos en prácticas concretas.

Profesores de Psicología en formación “Sin Experiencia Docente”

Sujeto 1: Pre-Test: ¿Qué es enseñar? Es la transmisión de saberes y conocimientos, lo pienso no de manera lineal, sino como un feedback. **¿Qué es aprender?** tiene que ver con el aumento de conocimientos o una reformulación de los conocimientos previos.

Post-Test: ¿Qué es enseñar? Es comunicar conocimientos y experiencias a otros. **¿Qué es aprender?** Es construir conocimientos, apropiarse del saber, utilizarlo para la vida.

En respuesta a ¿qué es enseñar?, gira desde la figura de la enseñanza como trasmisión, articulada con el interés y el clima de trabajo, hacia la figura de la comunicación de conocimientos y experiencias a los otros. En respuesta a ¿qué espera aprender? y ¿qué aprendió?, gira de la expectativa en el aprendizaje del desempeño, capaz de articular lo previsto y lo imprevisible, hacia la experiencia de la apropiación del rol, de estar frente a un grupo y de planificar las clases.

Reflexiones finales. Los giros que se presentan en las respuestas de los sujetos a las preguntas ¿qué es enseñar? y ¿qué es aprender? al inicio al cierre de la experiencia educativa en *Didáctica especial y prácticas de la enseñanza*, son significativos y consistentes con los giros en los

modelos mentales de los *profesores de Psicología en formación* (Anuario XV, 2007). En los *profesores de psicología en formación Con Experiencia Docente*, se profundiza el perspectivismo como dimensión del cambio cognitivo, a partir del *realismo* del sentido común o de la perspectiva científica de *pensamiento único*, lo que se vincula a la interacción con otros actores docentes/alumnos con puntos de vista diferentes y el enriquecimiento de la perspectiva en el análisis de problemas. En cuanto a la *enseñanza*, una representación de los *profesores de Psicología en formación Sin Experiencia Docente* al inicio es la de trasmisión de conocimientos, mientras al cierre, la re-descripción apunta a la dimensión existencial y encarnada de la experiencia educativa, con integración del sujeto de aprendizaje en su complejidad multidimensional; a generar intereses y deseos en los alumnos; a la construcción conjunta de sentidos; y al intercambio y apropiación recíproca entre docente y alumno. Se dibuja la figura de un *enseñante que acompaña*, abriendo interrogantes y generando espacios, medios y posibilidades para aprender. También en los *profesores de Psicología en formación Con Experiencia Docente*, al inicio, la representación es la de la trasmisión de conocimientos, mientras al cierre, la re-descripción apunta a: la individualización de saberes, perfiles y niveles de los alumnos; la implicación personal en la docencia como proceso singular; y el intercambio de saberes para su aplicación en la vida, por parte de docentes y discípulos, así como la formación de sujetos en el marco de una cultura compartida. Los giros y transformaciones se orientan en direcciones compatibles con los resultados de los trece estudios sobre concepciones de profesores universitarios realizados por De la Cruz, Pozo y Scheuer (2006), en lo que respecta a la especificidad de dominio y su influencia en la producción de diferentes orientaciones sobre la enseñanza. También los resultados del presente estudio - en materia de giros entre el inicio y el cierre de la experiencia - reafirman resultados de investigaciones IIPE Unesco en tres países latinoamericanos sobre la concepción del enseñar en docentes de diferentes niveles de escolaridad, que indican preferencia de la facilitación sobre la trasmisión y del pensamiento crítico y la creatividad sobre la adquisición de conocimientos (Tedesco y Tenti Fanfani, 2000). Por otra parte, en la mayoría de los *profesores de Psicología en formación Con y Sin experiencia docente* se diluye la **especificidad de la disciplina Psicología a enseñar y del conocimiento a reconstruir, problematizar, re-contextualizar, o re-conceptualizar**; centrándose la elaboración en la dimensión subjetiva e intersubjetiva y desdibujándose la especificidad del *saber a enseñar*. En cuanto al *aprendizaje*, una representación dominante al inicio en los *profesores de Psicología en formación* es la de *asimilación o incorporación de información, aumento de conocimientos o reformulación de conocimientos previos*, mientras que al cierre aparece la figura de *apropiación y construcción de conocimientos significativos y útiles para la vida*. Un aporte significativo de los Enfoques Socio-Culturales de *la enseñanza y el aprendizaje* es el de las unidades de análisis, necesarias para superar la reducción *al sujeto y del sujeto de la complejidad del objeto de estudio*.

Meirieu, en una recapitulación reciente del *acto pedagógico* (2006), convoca a superar la falsa antinomia entre el amor a los alumnos y el amor al saber; desafiando fragmentaciones del pensamiento moderno sobre la multidimensionalidad de los problemas. No se trata de enfrentar una profesión docente *centrada en el alumno*, que se dedica a ayudarlo a comprender y superar los obstáculos, con una profesión docente *centrada en el saber*, que se contenta con trasmitir conocimientos a individuos. “*Siempre es el mismo oficio: un oficio que asocia, en un único gesto profesional, el saber y el seguimiento, que son, desde la perspectiva del profesor, una sola cosa.... No importa dónde enseñéis y cuál sea vuestro público, siempre enseñáis algo a alguien*”. (Meirieu, 2006, p.25-28).

Referencias Bibliográficas

- Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La trasmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol XXIV Nos. 97-98. pp. 57-75. México.
- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001) *Introducción a la psicología de aprendizaje escolar*, Quilmes: UNQ.
- Beltrán, J. (1998) *Procedimientos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 2º ed.
- Boulton Lewis, G.M. y otros (2001) “Secondary teachers’ conceptions of teaching and learning”, *Learning and Instruction*, 11, pp.35-51.
- Engeström, Y. (1991) “Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, *Learning and Instruction*, Vol I, 243-259.
- Erausquin, C., Basualdo M.E., García Labandal L., Ortega G. (2008) “Pensando el aprendizaje desde la práctica de la enseñanza de la psicología. Experiencia educativa y aprendizaje de “profesores de psicología en formación” en *Memorias de XV Jornadas de Investigación de Facultad de Psicología y Cuarto Encuentro de Investigadores del Mercosur*.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. Ortega, Meschman C. (2008). *Anuario XV de. Investigaciones del Año 2007. “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”*. ISSN.0329 5885. pp. 89-107.
- Feldman, Daniel (1999) *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires: Aique.
- Gow y Kember (1993) “Conceptions of teaching and their relationship to student learning”, *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp.20-33.
- Kember D. (1997) “A reconceptualisation of the research into university academic’sconceptions of teachin”, *Learning and instruction*, 7, (3), pp. 255-275.
- Karmiloff-Smith, A. (1992) *Más allá de la modularidad*. Madrid. Alianza. 1994.
- Lave, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós: Cambridge University Press.
- Meirieu, Ph. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Grao. Barcelona. 2006.
- Pozo, J.I., Scheuer N., Mateos M., Martín E., De la Cruz M., Pérez Echeverría M.(2006) “*Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*”. Grao. Barcelona.
- Rivière, A. (1991) *Objetos con mente*. Madrid. Alianza.
- Rodrigo, Ma. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, Ma. J. (1994) “Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar”. En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis,
- Rodrigo, Ma. J y Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo, en J. 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. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2000), Maestros en América Latina, II. Formación inicial y perfeccionamiento de los maestros, documento IIEP-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo. Trad. De *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, M:: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.