

Primera Jornada de Psicología Institucional "Pensando juntos cómo pensamos: un análisis de las prácticas instituidas". Cátedra I de Psicología Institucional y Secretaría de Extensión Facultad de Psicología UBA, Ciudad de Buenos Aires, 2008.

# **Pensando juntos la práctica docente: la construcción del rol de Profesor/a de Psicología.**

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

Cita:

Erausquin C., Basualdo M. E., Garcia Labandal, L., González D., Ortega G. y Meschman C. (2008). *Pensando juntos la práctica docente: la construcción del rol de Profesor/a de Psicología. Primera Jornada de Psicología Institucional "Pensando juntos cómo pensamos: un análisis de las prácticas instituidas". Cátedra I de Psicología Institucional y Secretaría de Extensión Facultad de Psicología UBA, Ciudad de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/906>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/V2K>



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>.

**Primera Jornada de Psicología Institucional. “Pensando Juntos como Pensamos: Un Análisis de las Prácticas Instituidas”** Facultad de Psicología. Psicología Institucional Cátedra I y Secretaría de Extensión Universitaria

**Título:** Pensando juntos la práctica docente: la construcción del rol de Profesor/a de Psicología.

**Autores:** Erausquin Cristina, Basualdo María Esther, García Labandal Livia, González Daniela, Ortega Gabriela y Meschman Clara.

**OBJETIVOS - 1** -Analizar los modelos mentales de intervención sobre problemas situados en la práctica docente en Estudiantes y Profesores de Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. -2 - Identificar la heterogeneidad de sentidos de la experiencia, en la perspectiva del desarrollo de competencias profesionales en los “Profesores de Psicología en formación”.

**INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES** - Los objetivos se delinean en un contexto académico-profesional y educativo-escolar socio-históricamente singularizado: una Universidad formadora de profesionales de la enseñanza y la escolaridad Media y Superior de la Argentina, en el inicio del siglo XXI. El estudio se realiza en el marco del Proyecto UBACYT P061 *Construcción de modelos mentales para problemas de intervención profesional en estudiantes de Psicología. Participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado*, de la Programación 2004/2007. Un momento crucial en la historia de las Prácticas de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires fue el Proceso de Autoevaluación Institucional realizado en 1999, en el que participaron docentes, estudiantes y graduados en la reflexión conjunta sobre el Plan de Estudios y el Perfil Profesional del Psicólogo. Las Prácticas Profesionales y de Investigación fueron instauradas como Materia Obligatoria de la Currícula de la Licenciatura en Psicología en 2002 en las Áreas: Clínica, Justicia, Educación, Social-Comunitaria, Trabajo y el Perfil de Investigación. El equipo de investigación dirigido por Cristina Erausquin publicó en el *X Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología* (2002) un trabajo sobre las diferentes figuras del psicólogo situado que, como categorías naturales, se construyen desde las narrativas de los estudiantes de Psicología, a través de prototipos y ejemplares de experiencias educativas delineadas en las distintas Áreas de Práctica Profesional. Con un diseño exploratorio y descriptivo, se trabajó con grupos testigos que cursaron Prácticas en diferentes Áreas: Trabajo, Social-Comunitaria, Clínica e Investigación y grupos controles, conformados con estudiantes que no habían cursado las Prácticas. Se elaboró una Matriz Compleja para el Análisis de Datos. Se analizaron giros, tensiones, fortalezas y puntos críticos en modelos mentales en las muestras de 147 y 98 Estudiantes de diferentes Áreas de Prácticas de Psicología, en 2004 y 2005 (Erausquin, 2006). Por otra parte, fueron analizados con la misma Matriz los modelos mentales sobre problemas situados en contextos de intervención de 45 Psicólogos en ejercicio, graduados entre 2003 y 2005, 47 Tutores de Prácticas Profesionales y de Investigación de diferentes Áreas y Categorías, y Psicólogos y otros agentes escolares – docentes - que trabajan en instituciones de Enseñanza Primaria, Media y Especial, en ciudad y conurbano

bonaerenses. El Profesorado de Psicología fue creado en Universidad de Buenos Aires, inicialmente en Facultad de Filosofía y Letras en 1995 y desde el año 2004 tiene sede en Facultad de Psicología para estudiantes avanzados y graduados de Licenciatura en Psicología. La enseñanza de la psicología conlleva la singularidad de un objeto de estudio que se ha mostrado “particularmente esquivo a una definición” y “que no está definidamente acotado” en el que se entretejen el alma, la conciencia, la conducta, el inconsciente, el sujeto cognitivo, el sujeto social, en una trama discursiva que sufre transformaciones, atravesada por tensiones y rupturas. Según Compagnucci y otros (2002:19), *“la enseñanza debe recoger esta complejidad a través de una vigilancia epistemológica y didáctica de diversas mediaciones que atraviesan la práctica docente, desde el currículo prescripto hasta el currículo enseñado y aprendido”*. Compagnucci, Denegri (2007:33) presentan sistemas de creencias de profesores y principiantes que *“muestran el valor que cobra el conocimiento disciplinar y el contexto en que se realiza la práctica en la definición y sentido de la clase”*.

#### **MARCO EPISTÉMICO** Centrado en **enfoques socio-histórico-culturales**

- \* **“Unidades de análisis” y “zona de desarrollo próximo”** - Lev Vygotsky
- \* **“Zona de construcción social y apropiación de conocimientos e identidades profesionales”** - Newman, Griffin, Cole, Lab of Human cognition
- \* **“Dispositivo de Aprendizaje”** - plano cultural-institucional -, **“Participación guiada”** - interpersonal - and **“Apropiación participativa”** - personal - en **“Comunidades de práctica”** - Barbara Rogoff , Jean Lave and Etienne Wenger.
- \* **“Teoría de la Actividad”, Tercera generación, Cambio cognitivo a través del Intercambio, Historicidad y Multivocalidad, Tensiones, Contradicciones y Conflictos en “Aprendizaje expansivo”. Internalización Externalización** - Yrjo Engestrom.
- \* **“Acción mediada” por instrumentos de mediación o artefactos culturales** - James Wertsch
- \* **“Modelos mentales” y Cambio Cognitivo en contextos educativos como Escenarios Socio-culturales. Modelos mentales compartidos y negociación de significados. De lo implícito a lo explícito, de lo simple a lo complejo y del realismo al perspectivismo. Constructivismo episódico.** - M.J.Rodrigo.
- \* **“Construcción de competencias en la Escuela”** - Philippe Perrenoud.
- \* **“Reflexión desde, en y sobre la acción, reflexión sobre la reflexión desde la práctica”** - Donald Schon.

El cambio cognitivo sucede en la *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1966), entendida como zona interactiva de construcción de conocimiento, con diferentes alternativas de partida y de llegada, representaciones *abiertas y permeables* entre individuos y cambio direccionado pero impredecible. En las Prácticas Formativas, se reconocen los rasgos de la *enseñanza recíproca*, en cuanto a la progresiva *redistribución del poder en la comunidad de práctica*. El marco epistémico se basa en el pensamiento de

Lev Vygotsky, en la *acción mediada* (Wertsch,1999); los *sistemas de actividad* (Engeström, 2001); la *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991) y los *tres planos de análisis sociocultural* (Rogoff, 1997). El enfoque socio-histórico-cultural brinda una *perspectiva dialéctica, sistémica, y genética* que articula la experiencia inmediata de la cognición en la práctica con la trama de orden constitutivo del sistema social. Supone un *giro contextualista* (Pintrich, 1994, Baquero 2002) en la concepción del aprendizaje, que deja de ser un fenómeno exclusivamente mental y exclusivamente individual, formando parte de experiencias intersubjetivas como trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos. Engeström (2001) articula la relación entre microcontexto y macrocontexto en la interacción entre actores en *escenarios de trabajo*, analizando el rol de tensiones y contradicciones en el cambio, a través de procesos de internalización y externalización. En la *tercera generación de la teoría de actividad*, enuncia la necesidad de confrontación e interacción entre diferentes sistemas de actividad, con negociación y traducción de significados e inclusión de las diferencias en nuevas *unidades de tarea*. Enfoca el *cambio cognitivo* M. J. Rodrigo (1994, 1999) como desarrollo producido en escenarios educativos, utilizando el concepto de *modelo mental* creado por Johnson Laird (1983). *Modelos mentales* son “*construcciones psicológicas, representaciones dinámicas y temporales, basadas en una específica parte de nuestras creencias y conocimiento sobre el mundo, que son activados por el contenido de la tarea o la situación, y que dependen de la intención subjetiva de la persona, relacionada con el evento que él/ella tiene que enfrentar*” (Rodrigo:1994). En la *epistemología de la práctica*, Donald Schön (1998) presenta diferentes dispositivos para la *reflexión en, sobre y para la profesión*. “*Una competencia es una capacidad de acción efectiva hacia una familia de situaciones, que la gente puede construir porque tienen el conocimiento necesario y la capacidad de movilizar ese recurso en un modo apropiado y en un tiempo oportuno, para identificar y resolver problemas*” (Perrenoud, 2003).

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS** .Estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos. La muestra está conformada por 85 Estudiantes y 24 Profesores de Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Al inicio y al cierre del curso de 2007 de “Didáctica especial y Prácticas de la Enseñanza”, los “Profesores de Psicología en formación” respondieron al “**Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos**”, de preguntas abiertas, similar al utilizado en tres cohortes de estudiantes de Psicología, y cuyos resultados fueron analizados por Erausquin et al.( 2004,2005,2006,2007). La unidad de análisis del presente estudio es “*modelos mentales de los estudiantes y de los docentes de las Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Psicología acerca de la intervención sobre problemas situados en la práctica docente*”. Está compuesta 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 dimensión, se despliegan **ejes** que conforman líneas de desarrollo y

tensiones identificadas en el proceso de formación de psicólogos docentes, en nuestro contexto. En cada eje, se distinguen cinco **indicadores** de diferencias cualitativas entre modelos mentales, ordenados en dirección al enriquecimiento de la enseñanza, sin suponer “jerarquía representacional” de carácter genético, ni de eficiencia o poder, en un sentido fuerte (Wertsch, 1999).

**CARACTERIZACION DE LAS MUESTRAS** La muestra de Estudiantes del Profesorado de Psicología está compuesta por 85 sujetos que cursan la asignatura “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de Psicología” y que fueron entrevistados el primer día de clase, en 11 Comisiones de Trabajos Prácticos, en abril de 2007.

*Experiencia de enseñar:* 47 de ellos tienen experiencia de enseñar (55%) y 38 no la tienen (45%) (Gráfico 1).

*Sexo:* 74 son mujeres (87%) y 11 varones (13%).

*Edad:* 40 de ellos tienen edades que oscilan entre 25 y 30 años, y más de la mitad se distribuyen sobre todo entre los períodos de 31 a 40 años y de 41 a 50 años.

*Niveles de enseñanza:* Media (23%), Superior Universitaria (32%), Superior No Universitaria (9%) Univers. y no Univers. (4%), Media y Superior (11%), Otros (21 % ) (Gráfico 2).

*Antigüedad:* Hasta 2 años (40%), Entre 2 y 10 años (45%), Entre 11 y 20 años (9%), Entre 21 y 30 años (6%) (Gráfico 3).

*Ambitos:* Privado (34%), Público (47%), Ambos (15%)

La muestra de Profesores está compuesta por 24 Docentes de la asignatura “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de Psicología”. Fueron entrevistados la Profesora Adjunta a Cargo de la Asignatura, la Jefa de Trabajos Prácticos, 13 Ayudantes de Trabajos Prácticos y 9 Co-Ayudantes de Trabajos Prácticos. La Formación Académica de Grado de los Docentes se distribuye del siguiente modo: 10 son Licenciados en Psicología, 13 son Licenciados y Profesores de Psicología y 1 es Licenciado en Ciencias de la Educación.

*Sexo:* Masculino 13%, Femenino, 87%.

*Edades* 25% de 25 a 30 , 12% de 31 a 35 y 63% de 36 a 50 .

*Niveles de escolaridad en su experiencia docente:* Media (14%), Superior Universitaria (43%), Terciario (14 %), Media y Universitaria (19%), Universitaria y Terciaria(21%).

*Años de experiencia:* hasta 2 años (24%), de 2 a 10 años (43%), de 11 a 20 (24%).

*Ambitos de la experiencia docente:* privado y público (20%), público (80%)

### **CONCLUSIONES. A modo de reflexión y apertura de líneas de indagación e intervención**

El análisis de datos realizado permite apreciar **fortalezas** del proceso de profesionalización del profesorado de Psicología en *ejes y dimensiones* con giros significativos entre el inicio y el cierre de la asignatura, que apuntan a un enriquecimiento en los modelos mentales de intervención profesional de los Profesores de Psicología en formación. También se aprecian **nudos críticos**, en otros ejes y dimensiones del proceso con ciclos de reproducción o estancamiento en los modelos mentales de intervención/práctica docente, debido a tensiones u obstáculos sobre los cuales es necesario ampliar y profundizar la indagación, a fin de diseñar intervenciones pedagógicas apropiadas. Se detectan **diferencias significativas** en ejes y dimensiones entre estudiantes con experiencia docente y estudiantes sin experiencia docente previa a las Prácticas.

**Fortalezas:** \* Los estudiantes de las Prácticas de la Enseñanza de Psicología recortan y analizan problemas complejos en el contexto educativo, interrelacionando actores, dimensiones y factores en su análisis de la complejidad. El tránsito

por la experiencia de las prácticas de enseñanza favorece la lectura de fenómenos educativos complejos en la articulación de sus componentes, desapareciendo las explicaciones simples y unidimensionales de las situaciones-problema que se hallaban en el Pre-test en los *profesores en formación* sin experiencia docente previa. \* El aumento del perspectivismo en el análisis de los problemas y la posibilidad de descentrarse de una perspectiva única en su entendimiento, más nítido en los estudiantes sin experiencia previa a las prácticas de enseñanza, se vincula al reconocimiento de la complejidad del fenómeno educativo y a la multidireccionalidad de relaciones causales, que permiten un análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver los problemas. \* La experiencia de la práctica de enseñanza favorece la posibilidad de comprender las tramas de conflictos intra e intersistémicos con dilemas éticos, en los estudiantes que cuentan con experiencia docente previa, y disminuye la tendencia a la *individualización* del problema, así como a la *definición exclusivamente social* del mismo, entre los que no cuentan con experiencia docente previa a las prácticas. \* La mayoría de los estudiantes plantea como intervención acciones múltiples y diversas, vinculadas con diferentes dimensiones del problema y algunos logran articularlas en un proceso de intervención en el Post-test, a la vez que disminuyen los que plantean acciones aisladas, puntuales o sin articulación, con un más nítido avance en los estudiantes sin experiencia docente previa. \* Se incrementan en el Post-test la pertinencia de la intervención con relación al problema y la especificidad del rol del Profesor en la intervención, especialmente en los estudiantes con experiencia docente previa. Sin embargo, el análisis destaca la especificidad del rol docente, no la especificidad de la enseñanza de la Psicología, en materia de contenidos para la formación del nivel medio y superior.\* La mayoría de las respuestas da cuenta de objetivos múltiples elaborados antes de la intervención y al cierre de la práctica de la enseñanza en mayor medida que al inicio, aunque también algunos pueden articularlos antes, durante y después de la intervención. Esta posibilidad se vincula al desarrollo de una competencia de planificación, de anticipación de acciones en relación a metas. \* Al cierre de las prácticas, se incrementa la consistencia y especificidad de las herramientas con relación al rol del Profesor de Psicología en particular, y también la fundamentación teórica de su uso, si bien están vinculadas a la dinámica de grupos y su aplicación al trabajo de enseñanza con adolescentes y adultos, y no a herramientas de organización, conceptualización, problematización de contenidos de la disciplina. **Nudos críticos:** \*Las respuestas no presentan aparentemente diferencias significativas en el pasaje de la descripción a la explicación y de lo implícito a lo explícito entre el inicio y el cierre de las prácticas de enseñanza. Los estudiantes mencionan mayoritariamente inferencias más allá de los datos, tanto al inicio como al cierre, aunque en el Post-test lo hacen desde una mirada específica del rol docente, lo cual representa un crecimiento desde el punto de vista cualitativo. Como se sostuvo en otros trabajos (Erausquin et al. 2006), la posibilidad de formular hipótesis explicativas sobre problemas en contexto educativo, enriquece la fundamentación de las acciones, la explicitación de los objetivos y la evaluación de los resultados. \*Para los docentes, el registro de los antecedentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos resulta relevante para comprender la construcción de conocimientos que realizan. Si bien el programa de la asignatura plantea la *evaluación en proceso* como un contenido a abordar que implica el registro y la observación de antecedentes de los acontecimientos en el aula, es posible que la propia biografía escolar obture la apropiación de una mirada historizada de la situación de enseñanza-aprendizaje al realizar el recorte de una situación problema. La dificultad de los estudiantes para lograr un nivel de historización con registro, ponderación y jerarquía de los antecedentes, que se acentúa en el Post-test, probablemente se vincule a la naturalización del problema y al recorte de una situación acotada al momento puntual de la intervención. En este eje,

se presentan nudos críticos también en el proceso de profesionalización de Psicólogos, posiblemente vinculados con la fractura que en materia de historicidad, memoria y aprendizaje de la experiencia, parece evidenciarse en nuestro contexto socio-histórico-cultural (Erausquin et al., 2007). \* Entre el inicio y el cierre de las prácticas, disminuyen las respuestas con intervenciones en cuyo diseño o ejecución convergen más de un agente; la agencialidad de la intervención es del docente de modo unilateral de manera más significativa en el Post-test que en el Pre-test.. Probablemente por la complejidad de los dispositivos de enseñanza y aprendizaje involucrados en las *comunidades de práctica*, que abarcan espacios y actores de aulas escolares y aulas universitarias simultáneamente; la co-construcción, el intercambio de experiencias, la inter-consulta entre docentes de diferentes asignaturas, entre docentes y directivos, entre docentes y padres, disminuye al cierre de la experiencia de la práctica de enseñanza. \* Otro nudo crítico está constituido por las *unidades de análisis* de la intervención. Aumentan en el Post-test – con relación al Pre-test - las respuestas de intervenciones dirigidas exclusivamente sobre un solo destinatario de la actividad: el alumno, el grupo de clase o el dispositivo institucional, siendo la disyunción de carácter excluyente y predominando el grupo de clase o el alumno individual como destinatarios de la intervención \* Al cierre de las prácticas de enseñanza, aumentan las respuestas que aluden a una sola herramienta, vinculada a una sola dimensión del problema y de la intervención. En Post-test, las herramientas únicas parecen reflejar una necesidad de apropiarse de mediadores más bien emblemáticos, como baluartes defensivos o identificatorios del rol docente, frente a la novedad y complejidad de los problemas a enfrentar y el desafío de las conceptualizaciones a construir. \* Al cierre de la asignatura, aumentan respuestas que aluden a un resultado, pero el mismo no es atribuido a ninguna condición, o bien es atribuido a una sola condición en mayor medida que en el inicio del curso. La figura del Profesor de Psicología que delinean los estudiantes del Profesorado de Psicología de Universidad de Buenos Aires, de acuerdo al presente estudio, se vincula, más que a ninguna otra, a la figura del *terapeuta* o *cultivador del otro* como sujeto en crecimiento y auto-realización (Gary Fenstermacher y Jonas Soltis, 1999). El conocimiento de la disciplina parece desdibujarse, incluso en su potencialidad de transformación emancipadora. El proceso de la enseñanza pareciera vincularse más a la permeabilidad de la acción docente y a la demanda del estudiante por conocerse a sí mismo y *emerger* como sujeto que a la construcción, el hallazgo y el intercambio de sentidos relevantes en el aprendizaje y la enseñanza de la Psicología a adolescentes y jóvenes adultos argentinos del siglo XXI.. Los giros en los modelos mentales de los *Profesores de Psicología en formación* entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa son significativos y consistentes con niveles hallados en los *profesores de psicología formados* que guían su reflexión y elaboración conceptual (Erausquin et al., 2007). El desafío es la construcción de *comunidades de práctica y aprendizaje* inter-institucionales - ya que comprenden aulas de escuelas medias, institutos terciarios y universidades, profesores secundarios y terciarios, *Profesores de Psicología en formación* y *Formadores de práctica de profesorado* -, para construir perfiles de competencias del profesor de psicología, que dibujen diferentes perspectivas de su especificidad en el ámbito de la enseñanza y lo diferencien de otras funciones del psicólogo en el área educativa (orientador, tutor, asesor). La dificultad parece vincularse a las *representaciones sociales del rol del psicólogo*, de quien se espera algo distinto de la enseñanza de los contenidos propios de una disciplina. El

proyecto de investigación profundizará en el ciclo académico 2008 la labor realizada en 2007, a través de un proceso de reelaboración con los *formadores de la práctica de la enseñanza* para construir instrumentos-artefactos-dispositivos vinculados al análisis de situaciones-problemas de enseñanza y aprendizaje, que contribuyan a *desatar o re-trabajar* los obstáculos que impiden el enriquecimiento en la diversidad y especificidad. Analizar *problemas situados* con los estudiantes desde la *implicación* en la intervención permite re-definirlos, explicitar condiciones y emitir hipótesis sobre una acción profesional, planteando alternativas sin pretender la solución única. El trabajo didáctico con situaciones-problema es un instrumento útil en “*contextos de práctica, de descubrimiento y de crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores*” (Engeström, 1991:256). “*Quienes aprenden deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad. Los estudiantes producirán una nueva manera de hacer el trabajo [...], en otras palabras, deben aprender algo que no está todavía allí; ellos alcanzan su actividad futura mientras la crean*”

### 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*. Amorrortu Ediciones.
- Compagnucci E., Denegri A. y Ojeda G. (2007) “La enseñanza de la Psicología en profesores y principiantes”, en *4º Congreso Nacional y 2º Internacional de Investigación Educativa “Sociedad, cultura y educación. Una mirada desde la desigualdad educativa”*.
- Cole Michael y Engeström Yrjo (2001). “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Engestrom Y. (1991) “Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, *Learning and Instruction*, Vol. 1, 243-259.
- Engestrom 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., Btresh 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.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Sáez Editor. Chile.
- Pintrich, P. (1999) “Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology”, *Educational Psychology*
- Rodrigo María José (1994). “Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar”. En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J. and J. Arnay (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- 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, Bárbara (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 Lev (1993) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Visor, 1934.
- Wertsch James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.