

Modelos mentales de situaciones-problema de la práctica docentes. Fortalezas y obstáculos para el cambio cognitivo en ?profesores de Psicología en formación?: un estudio de caso.

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

Cita:

Erausquin C., Basualdo M. E., García Labandal L., González D., Ortega G. y Meschman C. (2008). *Modelos mentales de situaciones-problema de la práctica docentes. Fortalezas y obstáculos para el cambio cognitivo en ?profesores de Psicología en formación?: un estudio de caso. I Congreso Metropolitano de Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/910>

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



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>.

Título: *Modelos mentales de situaciones-problema de la práctica docente. Fortalezas y obstáculos para el cambio cognitivo en “profesores de Psicología en formación”: un estudio de casos.*

Autores: Erausquin Cristina, Basualdo María, García Labandal Livia, González Daniela, Ortega Gabriela, Meschman Clara. Facultad Psicología UBA.
cristinaerausquin@yahoo.com.ar

RESUMEN

En el marco del 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”, aprobado para Programación 2008-2010, Directora: Magíster Cristina Erausquin. El trabajo analiza modelos mentales de intervención sobre problemas situados en la práctica docente de Estudiantes y Profesores de Prácticas de la Enseñanza de Psicología, en Universidad de Buenos Aires. El objetivo es identificar la heterogeneidad de sentidos de la experiencia y analizar las fortalezas y los obstáculos para el desarrollo de competencias profesionales para la enseñanza de la Psicología, a partir de espacios de práctica situada en escenarios formativos. El marco teórico está sustentado en enfoques socioculturales de “modelos mentales” aplicados por Rodrigo al cambio educativo y “competencias para la enseñanza” de Perrenoud. La unidad de análisis es compatible con el “giro contextualista” en la explicación del aprendizaje (Pintrich, Baquero). Se administró un Cuestionario para el Análisis de Situaciones-Problema de Intervención Docente a Estudiantes y Profesores de las Prácticas de la Enseñanza de Psicología, de la Universidad de Buenos Aires, en el ciclo lectivo 2007. La muestra está formada por 22 docentes de la cátedra y 53 estudiantes. Desde un enfoque etnográfico con análisis cualitativos y cuantitativos, se analizan los modelos mentales de los docentes y los giros entre pre-test y post-test de los modelos mentales de los estudiantes según la complejidad de las situaciones problemas y las tramas intersubjetivas y psicosociales en el pasaje de la *descripción* a la *explicación* y del *realismo* al *perspectivismo* del conocimiento. Se indaga sobre los objetivos de la actividad que delimitan profesores y estudiantes, las unidades de análisis de la acción pedagógica y las potencialidades y restricciones para la inter-agencialidad y co-construcción de intervenciones. Se avanza en las dificultades y logros en la apropiación del rol del profesor de Psicología con relación al rol del Psicólogo y su representación mental como conocimiento, creencia e identidad. Se analizan las diferencias entre “profesores formados y en formación” en cuanto a la especificidad del rol y las transformaciones requeridas para la enseñanza en Psicología. Se abren interrogantes sobre los obstáculos epistemológicos para el cambio cognitivo en los “profesores de Psicología en formación” y la formulación de hipótesis explicativas contextualizadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Psicología. En los sistemas de actividad, se desarrollan en los agentes educativos procesos de internalización y externalización de instrumentos de mediación, a través de conflictos, tensiones y oportunidades para el cambio e intercambio. Los modelos mentales de Estudiantes y Profesores configuran una unidad de análisis compleja, multidimensional y heterogénea. La indagación delinea un campo de prácticas en el entrecruzamiento de tramas intersubjetivas e institucionales y recorridos históricos grupales, comunitarios y personales.

Palabras clave: competencias, enseñanza, modelos mentales, apropiación.

MARCO EPISTÉMICO

Aprender a enseñar, en el enfoque socio-histórico-cultural inspirado en Vygotsky, es desarrollar posibilidades de *apropiación participativa* (Rogoff 1997) de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando, tomando parte y siendo parte de experiencias plenas de diferentes sentidos en “zonas de construcción social de conocimientos, competencias e identidades” (Cole et al. 1991). La *apropiación* de instrumentos para el análisis y la resolución de los problemas de intervención del Profesor de Psicología se desarrolla en procesos de *participación guiada en comunidades de práctica*, en la formación de grado y posgrado universitaria, y se requiere efectividad en el diseño, la implementación y evaluación de dispositivos de aprendizaje vivencial, práctico-teórico y reflexivo que los posibiliten. El enfoque supone un *giro contextualista* (Pintrich, 1994, Baquero 2002) en la concepción del aprendizaje, que deja de ser un fenómeno exclusivamente mental e individual para conformar una actividad compleja, desplegada en contextos de trabajo, estudio y juego de roles, en una trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos intersubjetivos.

Los *modelos mentales* de situaciones problemas de intervención profesional de un Profesor de Psicología, como los que construyen los *psicólogos en formación* (Erausquin, Basualdo et al., 2005), conforman una *unidad de análisis* compleja y multidimensional, *sistémica, dialéctica y genética* (Vigotsky, 1993, Castorina y Baquero, 2005). Según Rodrigo (1994, 1999), los *modelos mentales* son unidades dinámicas que reorganizan los *esquemas de conocimiento*, tienen aspectos conscientes e inconscientes y se vinculan a representaciones sociales y a la identidad. Son “*construcciones psicológicas, representaciones dinámicas y temporales, basadas en una específica parte de nuestras creencias y conocimiento sobre el mundo, activadas por el contenido de la tarea o la situación, que dependen de la intención subjetiva de la persona, relacionada con el evento que él/ella tiene que enfrentar*” (Rodrigo, 1994). Los “modelos mentales” se construyen a través de procesos de internalización y externalización en *sistemas de actividad* (Engeström, 2001), con conflictos y tensiones que promueven *efectos* de aprendizaje, cambio y desarrollo, novedad en el conocimiento y en la identidad, o bien estancamiento en círculos reproductivos. Engeström (1991) articula microcontexto y macrocontexto en un *sistema de actividad* de “aprendizaje expansivo”, con actores y dimensiones diferentes en *escenarios de trabajo social*. En su *tercera generación* de la *teoría de actividad*, enuncia la necesidad de confrontación entre diferentes sistemas de actividad para la producción de transformaciones, negociación y traducción de significados en nuevas *unidades de tarea*. *El cambio, en esta concepción, deriva del intercambio en la heterogeneidad* (2001).

En una “comunidad de práctica”, “profesores de Psicología en formación y formadores” pueden lograr dominio - destreza - y apropiación - hacer propio algo ajeno, implicarse - de los instrumentos de mediación (Wertsch, 1999), en tanto estén disponibles para ser usados, distribuidos, problematizados y reformulados (Lave y Wenger, 1991). Dicho proceso traza recorridos en la construcción de competencias generales y específicas para la actividad docente. Para Perrenoud *“una competencia es la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a una familia de situaciones. Tal movilización resulta pertinente en situación y cada situación es única, aunque se la trate por analogía con otras ya conocidas. La competencia es una capacidad estratégica de acción eficaz, para identificar y resolver problemas”* (2003).

Para el estudio del cambio cognitivo y de factores que posibilitan o dificultan la construcción de competencias para la enseñanza, se reintroduce la conceptualización de “obstáculos epistemológicos” (Bachelard, 1970), que Castorina, en 1985, aplicó a la constitución de nuevos saberes interdisciplinarios - como la Enseñanza de la Psicología, en nuestro caso -. En el esfuerzo por legitimar un nuevo campo de prácticas, pueden aplicarse teorías y saberes, creencias o concepciones explícitas o implícitas ya “consagradas” o “encarnadas”, en ocasiones configurando un “obstáculo epistemológico” como detenimiento en el proceso dialéctico constructivo, por el peso con que el cuerpo de ideas - o representaciones - preexistentes no permite la reorganización del saber y de la identidad. En tal sentido, la *tradición teórica*, las *disciplinas hegemónicas*, el *sustancialismo*, la *neutralidad de los instrumentos* (Castorina, 1985) aparecen como resistencias al cambio y convocan a una reflexión crítica de los profesionales sobre sus instrumentos y teorías en uso.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos. La aplicación de la metodología cualitativa del *estudio de caso* se fundamenta en: a) la riqueza de considerar simultáneamente la perspectiva de diferentes individuos; b) la *mirada longitudinal* que permite capturar y analizar comprensivamente procesos y c) su carácter *abierto*, que facilita el descubrimiento de hechos, procesos y fuentes de datos no previstos al comienzo de la investigación. La muestra está conformada por 53 Estudiantes y 24 Profesores de Didáctica especial y Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Al inicio y al cierre del curso de 2007 los “Estudiantes-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 Licenciatura en Psicología (Erausquin et al. 2005, 2006, 2007). Los modelos mentales de Estudiantes y Profesores configuran una unidad de análisis compleja, multidimensional y heterogénea que 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).

ANÁLISIS DE DATOS

Por su relevancia en relación a las “fortalezas”, “nudos críticos” y “heterogeneidades” identificadas, en el presente trabajo se analizan los siguientes datos:

Dimensión 1, Situación Problema: En el Eje 2 *De la descripción a la explicación del problema*, no se observan diferencias significativas en las respuestas de los “profesores de Psicología en formación” entre Pre-Test y Post-Test. La mayoría de respuestas se encuentran en el indicador (3) *Menciona inferencias más allá de los datos* (54,7% Pre-Test y Post-Test). Se incrementa levemente, en el Post-Test, el indicador (5) *Da diversas combinaciones de factores en interrelación en una hipótesis compleja* (3,8%, Pre-test y 7,5%,

Post-Test). Entre los “profesores de Psicología en formación” *que tienen experiencia docente previa* se incrementa significativamente el porcentaje de respuestas en el indicador (3) (46,4%, Pre-Test y 60,7%, Post-Test); y un sujeto gira entre el indicador (4) *Se formula una hipótesis explicativa del problema* y el (5). Mientras que disminuye significativamente el porcentaje de respuestas de los que *no tienen experiencia previa* en indicador (3) (64% Pre-Test y 48% Post-Test), con un sujeto que gira entre indicador el (4) y el (5). Entre los tutores de las Prácticas, la mayoría de las respuestas se concentra en el indicador (4), 62,5%, y el 29,2% en el indicador (3).

Dimensión 1, Situación Problema: En el Eje 6 *Del realismo al perspectivismo en el análisis del problema*, la mayoría de las respuestas de los “profesores de Psicología en formación” se concentra en el indicador (4) *Se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva* con un incremento significativo entre Pre-Test y Post-Test (41,5%, y 50,9%). El indicador (5) *Se realiza el análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema* se incrementa del 1,9% en el Pre-Test al 3,8% en el Post-Test, disminuyendo los siguientes indicadores: el (1) *No analiza el problema* (5,7% Pre-Test, 3,8% Post-Test), el (2) *Da una sola perspectiva, como si fuera la “realidad”* (22,6% Pre-Test y 18,9% Post-Test) y el (3), *La perspectiva única se basa en un conocimiento científico, más allá del sentido común* (28,3% Pre-Test y 22,6% Post-Test). Las diferencias entre “profesores de Psicología en formación *con experiencia docente previa* y *sin experiencia docente previa* no son significativas. La mayoría de respuestas de Tutores se concentra en indicador (4) (54,2%).

Dimensión 2, Intervención Docente: En el Eje 3 *Un agente o diversos agentes en la intervención profesional*, la mayoría de las respuestas se concentra en indicador (3) *Actuación de un solo agente: el profesor de Psicología*, con un significativo aumento entre Pre-Test y Post-Test (37,7% y 50,9%). Disminuyen las respuestas en el indicador (4) *Actuación del profesional psicólogo y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención* (41,5 % Pre-Test y 35,8 % Post-Test) y en el (5) *Actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención* (17% Pre-Test y 9,4% Post-Test). Las diferencias entre “profesores de Psicología en formación” *con experiencia previa* y *sin experiencia previa* no son significativas. La mayoría de respuestas de Tutores se concentra en el indicador (4), (50%), pero el indicador (3) concentra más respuestas (29,2%) que el indicador (5), (20,8%).

Dimensión 2, Intervención Docente: En el Eje 4 de *Objetivos* la mayoría de respuestas se concentra en indicador (3) *Las acciones están dirigidas a un objetivo único* en el Pre-Test (54,7%) y en el Post-Test (39,6%). Disminuyen las respuestas en el indicador (4) *Se mencionan diferentes objetivos articulados antes de la intervención* (39,6% Pre-Test y 35,8% Post-Test), incrementándose en los indicadores (5) *Se mencionan diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención* (1,9 % Pre-Test y 9,4% Post-Test), (1) *No se mencionan objetivos* (3,8% Pre-Test a 9,4% Post-Test) y (2) *Se enuncian confusamente objetivos* (5,7% sólo en Post-Test). No hay diferencias significativas entre “profesores de Psicología en formación” *con y sin experiencia docente*. La mayoría de respuestas de Tutores se concentra en indicador (4) (58,3%), con (37,5%) en indicador (3).

Dimensión 2, Intervención Docente: En el Eje 7 *Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol de profesor de Psicología*, se concentra la máxima frecuencia en el Pre test (52,8%) y el Post-test (56,6%) en el indicador (3) *La intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol de Profesor*. Se incrementa el indicador (4) *La intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol de Profesor de Psicología, con referencia a modelos de trabajo de la Enseñanza de la Psicología* entre Pre-Test y Post-Test (de 24,5% a 30,2%) y aparece, en Post-Test (3,8%), el indicador (5) *La perspectiva del Profesor de Psicología en la intervención sobre el problema es contrastada y articulada con la de agentes profesionales de disciplinas diferentes*. La mayoría de respuestas de Tutores se concentra en indicador (3) (45,8%), con (33%) en indicador (4) y (4,2%) en indicador (5).

CONCLUSIONES: APERTURA DE LÍNEAS DE INDAGACIÓN E INTERVENCIÓN

El análisis de datos realizado permite apreciar **fortalezas** del proceso de profesionalización de los “profesores de Psicología en formación” en *ejes y dimensiones* con giros significativos entre el inicio y el cierre de la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología de Universidad de Buenos Aires. También se aprecian **nudos críticos y giros heterogéneos** en otros ejes y dimensiones, con ciclos de estancamiento y reproducción en los modelos mentales de intervención, o movimientos con diferente dirección, debidos a tensiones u obstáculos sobre los cuales es necesario profundizar la indagación, para co-diseñar con equipos docentes intervenciones pedagógicas apropiadas.

Fortalezas: *La experiencia de las prácticas de enseñanza favorece en los “profesores de Psicología en formación” la lectura de fenómenos educativos complejos en la articulación de sus componentes. El aumento del perspectivismo en el análisis de los problemas y la posibilidad de descentrarse de una perspectiva única en su entendimiento, se vincula al reconocimiento de la complejidad del fenómeno educativo, que promueve el análisis evaluativo de distintas perspectivas para resolver los problemas. **Nudos críticos:** *Entre el inicio y el cierre de las prácticas, disminuyen las respuestas sobre intervenciones en cuya 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 involucrados en las *comunidades de práctica* en aulas escolares y universitarias, la co-construcción y el intercambio de experiencias entre docentes de diferentes asignaturas, directivos, alumnos y padres no aparecen enriquecidas al cierre de la experiencia. *La especificidad del rol docente en la intervención se desarrolla en las Prácticas, pero la mayoría de las respuestas de “profesores en formación” y también de los “formadores de la práctica” señala la especificidad del rol docente, pero no en relación a la “enseñanza de la Psicología”. ***Giros heterogéneos:** *Entre el inicio y el cierre, disminuyen las respuestas con hipótesis explicativas de problemas, en “profesores en formación” con experiencia docente previa, mientras aumentan dichas respuestas en los que no han tenido experiencia docente previa. En ese sentido, el efecto des-estructurante de la práctica en “comunidad de aprendizaje”, sobre modos de explicar los problemas ya consagrados por la tradición o la experiencia, pueden implicar una pérdida, que eventualmente interpele a un modo más profundo de reorganización del conocimiento o de la competencia. *En materia de objetivos pedagógicos, la mayoría de los estudiantes identifican tanto antes como después de las Prácticas, un solo objetivo para la actividad de enseñanza, aun cuando algunos logran articular diferentes objetivos antes y a través del desarrollo de la actividad pedagógica. Se detecta una dispersión de los resultados en los estudiantes, con enriquecimiento de la planificación en la complejidad, por un lado, y desconocimiento o confusión de objetivos, por el otro, consistente con una cierta dispersión en los resultados de los tutores, probablemente vinculada a su experiencia docente más reciente y problematizadora que la de los estudiantes, y en ocasiones con un desarrollo acotado en la especificidad del nivel educativo.

La figura de Profesor de Psicología que delinean los estudiantes de Universidad de Buenos Aires, se vincula, más que a ninguna otra, a la figura del *terapeuta* o *cultivador del otro* como sujeto en crecimiento (Fenstermacher y Soltis, 1999). El proceso de la enseñanza parece vincularse más a la permeabilidad de la acción docente ante la demanda del alumno por conocerse a sí mismo y *emerger* como sujeto, que a la construcción, apropiación e intercambio de conocimientos de la Psicología. Los giros en los modelos mentales de los *profesores de Psicología en formación* entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa de las Prácticas de Enseñanza son consistentes con los modelos mentales de los *formadores* de la Práctica. El desafío parece ser la construcción de *comunidades de práctica y aprendizaje* inter-institucionales - entre escuelas medias, institutos terciarios y universidades, *Profesores de Psicología en formación* y *Formadores* -, para desarrollar competencias del profesor de psicología que dibujen perspectivas específicas de la enseñanza de la disciplina y lo diferencien de otras funciones del psicólogo en su profesión. El obstáculo epistemológico parece vincularse a las *representaciones sociales del rol del psicólogo*, de quien se espera algo distinto que la enseñanza de contenidos de una disciplina, así como a las tradiciones consagradas en la “experiencia docente previa” de profesores de Psicología en formación y

formadores. El proyecto de investigación profundiza en el ciclo académico 2008 la indagación realizada en 2007, participando de un trabajo de reelaboración reflexiva con *formadores de la práctica y profesores en formación*, para construir dispositivos de análisis de situaciones-problemas de enseñanza y aprendizaje, para *desatar o re-trabajar* nudos u obstáculos que impiden el enriquecimiento en diversidad y especificidad. Analizar *problemas situados* con *profesores de Psicología en formación*, desde su *implicación* en la intervención docente, permite re-definirlos, explicar sus causas y efectos y emitir hipótesis sobre la acción profesional, 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).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transición’ educativa desde una perspectiva situacional”, *Perfiles Educativos* Vol XXIV, 57- 75. México.
- Bachelard, G. (1970) *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI, México.
- Castorina A., Baquero R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu Ediciones.
- Castorina A. (1985) “Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la Psicopedagogía”. *Primer Encuentro Interinstitucional de la problemática del quehacer psicopedagógico*, Centro Salud N° 3. Buenos Aires.
- Engestrom Y. (1991) “Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, *Learning and Instruction*, Vol. I, 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., Btesh 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 Investigaciones Año 2004*
- 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*.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D.(2007)“Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza”. 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 University Press.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Morata. Madrid.
- 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 Maria José (1994). “Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar”. M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999). “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Rogoff, Bárbara (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. Wertsch (ed.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Infancia y Aprendizaje.
- Vygotsky Lev (1993) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Visor, 1934.
- Wertsch James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.

