

Configuraciones del rol del tutor en el inicio de la vida universitaria: un sistema de actividad, sus significados y prácticas.

Capelari M. y Erausquin C.

Cita:

Capelari M. y Erausquin C. (2007). *Configuraciones del rol del tutor en el inicio de la vida universitaria: un sistema de actividad, sus significados y prácticas. IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Comahue, Cipolletti, Provincia de Río Negro.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/919>

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



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>.

“Configuraciones del rol del tutor en el inicio de la vida universitaria: un sistema de actividad, sus significados y prácticas”

Resumen

En este trabajo se presenta un avance de tesis en elaboración, que aborda el estudio de las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina en los primeros años de la enseñanza de grado y en sistemas presenciales. Se parte en primer lugar de la fundamentación sobre la unidad de análisis utilizada para este estudio, abordando luego la perspectiva teórica desde la cual se plantea la investigación, sus objetivos y una breve síntesis sobre la metodología utilizada.

Introducción

El estudio de las configuraciones que adopta el rol del tutor en el contexto universitario argentino, adquiere progresiva relevancia y significatividad en el marco de las transformaciones que atraviesa la universidad actual, tanto en nuestro país como en el mundo. En el ámbito nacional e internacional, y desde distintos sectores sociales, se percibe una demanda de cambios y de mejoramiento en la calidad de la educación superior, referida a: modalidades de gestión institucional, formación de los docentes, innovaciones en metodologías de enseñanza, reforma del currículum, incorporación de nuevas tecnologías, formación en habilidades de aprendizaje estratégico y autónomo, mayor vinculación con el medio profesional y reorganización de la estructura de las carreras (Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 1998; Declaración de Bolonia, 1999; Declaración de Berlín, 2003; Monereo y Pozo, 2003; Gairín, 2003; Mora, 2004). Las demandas sobre nuevas formas de enseñar y aprender y la conformación de nuevos roles de los actores involucrados, configuran el eje de muchas innovaciones propuestas. En este contexto se sitúa el interrogante por el tutor en la universidad actual.

Históricamente, el tutor aparece como una figura clave que se vincula a los objetivos de enseñanza y aprendizaje de diversas maneras. Como figura que *acompaña y guía a los alumnos*, existe desde la etapa de institucionalización de la universidad (Baudrit, 2000; Lázaro, 1997) si bien sus funciones se han ido modificando a lo largo de la historia. Su figura ha intentado dar respuesta a problemáticas específicas, sustentada en determinadas concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y los modelos de universidad en contextos socioculturales específicos.

En el panorama actual, la temática presenta características propias en el contexto universitario latinoamericano y argentino en particular. Precisamente, en la tensión entre los problemas de identidad que enfrentan las instituciones, el complejo y difícil panorama socioeconómico que las enmarca – marginación de amplios sectores de la población, fuertes desigualdades, segmentación social- y el ideal de universidad a conformar; así como en el nudo de conflictos consecuentes, se ubican los actores institucionales que conforman sus roles (Didriksson, 2003).

La pregunta por el tutor en la universidad argentina, y por los problemas a los que intenta responder a través de sus funciones, no es ajena a esta contextualización. En el Primer Seminario Internacional desarrollado sobre este tema en la Universidad de Buenos Aires en 1996, los “sistemas tutoriales” se plantean como una estrategia idónea para afrontar el tema del “Mejoramiento y Evaluación de la Calidad de la Enseñanza” y como una responsabilidad de la propia institución. Como señala Erausquin en su Informe (1996), ya en ese momento las Universidades contaban con programas tutoriales tanto en los sistemas presenciales como a distancia; tanto en las pasantías, prácticas profesionales o “practicum” de grado como en el posgrado; tanto en las prácticas de investigación, en las maestrías y doctorado, como en el asesoramiento para la preparación de tesis y tesinas. Ya entonces, se inscribía el tema en la necesidad de adecuar mejor la Universidad a las

necesidades sociales, en un mundo con diferentes demarcaciones entre los campos disciplinarios y diversas incertidumbres, en el que el conocimiento es cada vez más una fuente de poder y un elemento clave del eje competitivo entre individuos y sociedades.

La importancia creciente de la relación tutorial se esclarece a la luz de los conceptos de Alicia Camillioni (Erausquin, C., Informe 1996) en la conferencia inicial del Seminario Internacional de Sistemas Tutoriales en la Universidad. Según ella, las actividades tutoriales son esencialmente *actividades de enseñanza*, que tienen como núcleo duro las siguientes características: a) son intervenciones pedagógicas intencionales destinadas a la construcción y apropiación de conocimientos por parte de los alumnos, que incluyen planificación, pensamiento, acción y reflexión sobre la acción; b) los alumnos son seres activos, agentes constructores de su propio destino; c) la relación es personalizada y se centra en tomar decisiones que afectan integralmente a los sujetos de aprendizaje; d) se jerarquiza la interacción en pequeños grupos; d) se trabaja sobre los sistemas de percepción, pensamiento y acción de los sujetos; e) se conciben líneas crecientes de participación democrática de los sujetos de aprendizaje en los asuntos que les atañen, con énfasis en su identidad y pertenencia institucional y social; f) las relaciones tutoriales se asientan en el “aprendizaje por la experiencia”, dirigido al autoaprendizaje. La relación tutorial se sustenta en algunas construcciones conceptuales centrales como son: la Zona de Desarrollo Próximo –ZDP–; y el Aprendizaje por la Experiencia. La tutoría incluye procesos de facilitación, mediación, negociación, supervisión, evaluación, y se encamina a producir autoevaluación en los sujetos. El tutor desarrolla su capacidad para trabajar como ayuda en la ZDP, noción fundamental que cruza la didáctica y la psicología cognitiva. Por último, el concepto de “aprendizaje por la experiencia”, que puede o no estar vinculado al mundo del trabajo, pero supone crear situaciones en las que se aplica la teoría a la resolución de problemas, formando al sujeto en una autodirección comprometida y

responsable, tomando decisiones y generalizando la experiencia para volver a las teorías y producir conocimientos nuevos.

En la apertura del “ciclo vital académico”, en el tiempo inicial del encuentro (o desencuentro) entre sujetos de aprendizaje y Universidad, diversos temas enmarcan los significados de las prácticas académicas: el alto porcentaje de alumnos desaprobados en el ingreso, la elevada deserción en los primeros años, los índices de cronicidad que señalan un tiempo muy prolongado de duración de los estudios y el escaso porcentaje de graduados en los distintos campos disciplinares. En este escenario, el rol del tutor adquiere importancia creciente y comienzan a instalarse, en el plano de las experiencias, diversas propuestas destinadas a alumnos ingresantes y de los primeros años de universidades, tanto públicas como privadas. La implementación de sistemas o programas de tutorías constituye una de las modalidades de intervención que se identifican frente a los problemas mencionados (Erausquin et al. 2003).

Las configuraciones del rol del tutor

Por medio de este trabajo, se busca identificar aquellas particulares “*configuraciones*” que adquiere en la actualidad el rol del tutor.

El concepto “configuraciones” ha sido acuñado por Edith Litwin (1997) como constructo para el análisis de las modalidades didácticas en el nivel superior. Litwin llama “configuración didáctica” a la “*manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento*” (p. 97). Es una construcción conceptual que permite reconocer los modos de abordaje de las prácticas docentes en campos disciplinares específicos y en contextos determinados. El término alude a una *unidad de análisis compleja*, que incluye una trama de dimensiones interdependientes y mutuamente constitutivas. Si se aplica el concepto de “configuración” al estudio del “rol tutorial”, se

constituye una unidad de análisis apropiada a la complejidad del objeto de estudio seleccionado, dada su posibilidad de dar cuenta de las representaciones y prácticas de los tutores y del dispositivo particular que se constituye en cada contexto. El concepto de configuración es una herramienta teórica que se utiliza en este trabajo con adaptaciones particulares, ya que no es lo “didáctico” sino “el rol tutorial” lo que se busca captar como configuración, en su carácter multidimensional, dinámico, de límites no precisos, en movimiento, que focaliza la interacción entre distintos componentes.

Desde este marco, el estudio propone identificar y analizar significados y modalidades de las prácticas tutoriales en función de las distintas **dimensiones de análisis** identificadas inicialmente:

- a) Las **representaciones** que tienen los tutores de la actividad que realizan, de las funciones que ejercen y de los problemas que abordan, articuladas con las concepciones sobre el aprendizaje y los objetivos explícitos de la Universidad, así como los modelos de "profesionalización" que sus discursos manifiestan de manera explícita o implícita.
- b) Los **sistemas sociales y personales de actividad**, en el sentido de “acción interpersonal” y “acción mediada por herramientas o artefactos culturales”, como es enunciada de diferentes modos por Wertsch (1999) y por Engeström (2001), -en la línea de Leontiev y Luria, discípulos de Vigotsky-, que permiten ordenar los dispositivos en los que se inserta el tutor. Incluyen sujetos de aprendizaje y enseñanza, objetivos/objetos de la actividad, instrumentos de mediación, comunidades, división del trabajo y normas; así como las tensiones y contradicciones que existen entre los componentes, y los procesos de internalización y externalización que promueven dichas tensiones.
- c) La **construcción social y personal de significados y sentidos de la experiencia educativa** que los tutores desarrollan, articulada en el análisis de sus “**modelos mentales**

de intervención” sobre problemas situados en el contexto educativo, los modelos de formación a los que se vinculan esos sentidos, y los giros o transformaciones que se despliegan o vislumbran en sus configuraciones.

El enfoque se nutre del corpus conceptual de Barbara Rogoff (1997), que diferencia *planos de la actividad sociocultural*, abarcando cada uno de ellos diferentes *dimensiones* de la misma realidad. Los planos o focos de la actividad sociocultural y las dimensiones que los componen, son como distintas perspectivas de una misma realidad compleja y multidimensional, que no pueden ser separados, ya que están estrechamente interrelacionados en la producción de efectos y sentidos y son mutuamente constitutivos de las configuraciones emergentes.

Un plano del análisis, el *plano individual* según el modelo de Rogoff (1997), es el de la *apropiación participativa* de los sujetos/actores de los de los motivos y sentidos de la actividad conjunta en un determinado escenario o contexto de producción de “eventos”. En el caso del presente estudio, se trata de la apropiación por parte de los tutores del sistema tutorial, de sus objetivos y motivos, actividades, funciones y problemáticas que abordan.

Un segundo plano de análisis, el *interpersonal*, es el de la *participación guiada*. Se pretende comprender las relaciones entre las concepciones del tutor y sus prácticas y el contexto en el que interactúa con otros sujetos, El objetivo del análisis es interpelar algunos de los significados y sentidos sociales de la experiencia tutorial en el contexto de interacción interpersonal.

Un tercer plano es el *institucional/cultural*, denominado por Rogoff *apprenticeship*, que se traduce como sistema institucionalizado de aprendizaje práctico de roles y actividades “culturalmente organizadas”. Interesa interrogar la inserción del tutor en la trama institucional y en sus relaciones con el resto de los componentes del sistema de

actividad del que forma parte, identificando tensiones y conflictos, así como procesos de cambio y transformaciones que se generan como producto de los mismos.

El entramado de estas dimensiones, posibilita entender las formas particulares de concebir las *prácticas de tutoría*, de organizarlas y de llevarlas a cabo en cada contexto, para establecer *cuáles y cómo* pueden favorecer mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Siempre en el marco de una concepción del aprendizaje, del desarrollo y del cambio cognitivo como direccionado, no azaroso pero distribuido y situado, y por lo tanto, también imprevisible, abierto, con cierto grado de indeterminación y libertad relativos a los actores y a las interacciones, en el entrelazamiento de sujetos y contextos.

La perspectiva sobre el “rol” se entiende desde un punto de vista dinámico y socio-histórico, caracterizado por su carácter situacional, la flexibilidad en el desempeño, la diversidad y heterogeneidad y la agencialidad del sujeto (Edwards, Assael y López, 1990). En línea con esta perspectiva, resultan particularmente fértiles para el análisis de las configuraciones del rol tutorial, los estudios realizados en el campo de la formación docente por Cardemil, Venegas, Álvarez y Fernández (2003) sobre los procesos de cambio identitario y las estrategias psicosociales que llevan a cabo los individuos en situaciones o contextos de cambio y/o crisis sociales. Es importante comprender las *estrategias* utilizadas por los tutores para conformar /modificar sus roles, en el marco de la institución en que se desenvuelven y en relación a los otros actores participantes. En este sentido, cabe tanto preguntar por los mecanismos de asunción del rol como por los de adjudicación por parte de los otros actores. Un cambio en el “sistema de actividad”, a nivel de la división de roles y tareas, producirá movilizaciones, ajustes y/o dificultades que impactarán en la identidad de los distintos actores.

Teniendo en cuenta la diversidad de formatos y propuestas tutoriales que existen en los sistemas de enseñanza presencial y a distancia y en las distintas etapas del trayecto universitario, el trabajo focaliza la investigación en los primeros años de las carreras de grado y en la modalidad presencial. Los primeros años de vida universitaria constituyen una etapa clave para los aprendizajes futuros de los alumnos, especialmente por las implicancias en cuanto a sus posibilidades de acceso, integración y permanencia en el ámbito universitario.

Objetivos

- Identificar y analizar las diferentes *configuraciones* que adquiere el rol del tutor en la universidad argentina, en el marco de los *sistemas de actividad* en los que se inserta.
- Contribuir a la sistematización de *experiencias tutoriales* en el contexto universitario, construyendo dimensiones para describir y explicar tramas y desarrollos de una “unidad de análisis” compleja: las configuraciones del rol tutorial como entrelazamiento de significaciones y sentidos de prácticas y discursos en un sistema de actividad.
- Realizar un aporte específico en el desarrollo de herramientas conceptuales para el estudio de las configuraciones del rol del tutor en la enseñanza, desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva Contextualista.

Síntesis sobre el marco teórico

La pregunta por el tutor universitario, no puede hacerse sino en el contexto en que se sitúa. El análisis de su rol en los entornos socioculturales, requiere enmarcarlo en los propósitos que guían la universidad en el siglo XXI, y las consecuentes expectativas sobre los roles de los distintos actores y el tipo de formación que deben adquirir los alumnos (Lázaro, 1997; Monereo y Pozo, 2003). A la vez, la referencia a la contextualización de sus funciones en el pasado permite entender cómo han influido e impactado las mismas en las

configuraciones presentes. Se parte de la consideración de distintas conceptualizaciones de “tutor” y de una breve historización de sus funciones, a fin de comprender el repertorio de concepciones – explícitas e implícitas - que aparecen a lo largo del tiempo, identificando formatos específicos en los distintos contextos sociohistóricos.

Para superar desarrollos meramente descriptivos o normativos, el trabajo desarrolla un **marco epistémico** que, entre las diferentes contribuciones de la Psicología Educacional, destaca los **enfoques socioculturales**, en tanto constituyen fundamentalmente una teoría de la cultura y de los procesos de constitución subjetiva en el seno de prácticas culturales específicas (Baquero, 1998).

Estos enfoques plantean el papel fundamental de los procesos sociales para la constitución de los procesos psicológicos superiores; el concepto de Zona de Desarrollo Próximo como Zona de Construcción Social del Conocimiento en el aprendizaje y desarrollo de sujetos y comunidades (Newman, Griffin, Cole, 1991); y hacen posible el análisis de procesos de “enseñanza recíproca”, por delegación de confianza, competencia y responsabilidad en el “andamiaje” interactivo entre “expertos y novatos”, que es siempre un eje constructivo de procesos “transicionales” de apertura a lo diferente y desarrollo en la diversidad y heterogeneidad de sujetos, prácticas y discursos (Cazden, 1999).

En ese sentido, los desarrollos teóricos de Vigotsky (1982; 1988) y autores postvigotskianos, aportan un marco interpretativo importante para este estudio (Newman, Griffin y Cole, 1991; Cole y Engeström, 1993; Rogoff, 1997; Lave, 1999). Entre éstos, se incluyen estudios recientes que marcan un “**giro contextualista**” en las concepciones del aprendizaje, entendiéndolo como situado, distribuido, social y de construcción de sentido (Baquero, 2002). El enfoque socio-cultural del *aprendizaje como práctica situada*, permite dar cuenta de la complejidad de cuestiones que implica el rol del tutor, teniendo en cuenta

la estructura de relaciones en la que se inscribe y el sistema de actividad del que forma parte. En particular, la conceptualización del *sistema social de actividad* que desarrolla Iryo Engeström (1999) permite analizar las relaciones entre las dimensiones involucradas en la configuración del rol tutorial, captando los aspectos dinámicos del desarrollo de un sistema y los cambios que tienen lugar en la práctica concreta. .

En articulación con las contribuciones señaladas, la Psicología Cognitiva, a través de los estudios sobre “**teorías implícitas**”, aporta herramientas conceptuales para indagar la forma en que los tutores significan su rol, así como marcos interpretativos desde los cuales toman decisiones y realizan su práctica. En particular, los desarrollos de María José Rodrigo (1993; 1994; 1997; 1999, 2001) referidos al *cambio cognitivo en contextos educativos*, han sido utilizados en nuestra comunidad académica para la construcción /elaboración de “modelos mentales de intervención profesional sobre situaciones-problema educativos” (Basualdo et al. 2004).

Siendo la figura del tutor clave en la promoción de los aprendizajes, los estudios de *concepciones explícitas e implícitas de profesores y alumnos* sobre el conocimiento, la enseñanza y aprendizaje, son relevantes para analizar los supuestos desde los cuáles se constituyen las prácticas del tutor (De la Cruz y Pozo, 2003; Pozo y Scheuer, 2000).

Metodología

Desde el punto de vista metodológico, se propone utilizar una metodología descriptiva y cualitativa, articulando con la investigación bibliográfica un estudio exploratorio de la realidad que se desea investigar; de modo de captar el punto de vista de los actores, sus reflexiones sobre concepciones y prácticas, así como las particularidades de cada contexto. Se trabajará en función de **dimensiones** e **indicadores** que constituirán el marco para interpretar y explicar los datos obtenidos.

La recolección de datos, se realizará de dos maneras. Los datos primarios se obtendrán a través de *cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas*, aplicados a *tutores, autoridades y alumnos*. Los datos secundarios, a través del análisis documental de las resoluciones y normativas diversas que regulan el rol del tutor en el contexto argentino.

A modo de síntesis y apertura de la discusión

A modo de síntesis del movimiento inicial del trabajo de indagación, la pregunta por el tutor, su rol y las configuraciones que el mismo adquiere, es interpelada y problematizada por una “unidad de análisis” sistémica, dialéctica y genética (Castorina y Baquero, 2005) . El tutor se sitúa en entornos universitarios determinados, forma parte de tramas de interacción que se organizan en torno a actividades específicas con los sujetos y las comunidades de aprendizaje, y a través de dichas situaciones, va conformando y construyendo –en conjunto con otros actores- marcos interpretativos desde donde se representa y actúa su rol. El análisis de las dimensiones propuestas, posibilitará entender y explicar las formas particulares de concebir, de organizar y de llevar a cabo las prácticas de tutoría en los distintos ámbitos institucionales, a fin de contribuir con los actores involucrados co-constructivamente a establecer cuáles pueden favorecer mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario argentino.

Referencias Bibliográficas

- Baquero, R. (2002). *La transmisión educativa desde una perspectiva contextualista*. Posgrado de Gestión Institucional. FLACSO.
- Baquero, R.; Carretero, M.; Castorina, J. A. y otros (1998) *Debates Constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Basualdo M. E., Bollasina V. y García Coni A. (2004) Modelos mentales de estudiantes de Psicología sobre problemas situados de intervención profesional, en *Memorias de XI Jornadas de Investigación de Facultad de Psicología UBA*, ISSN 1667-6750.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.

- Cardemil, Venegas, Álvarez y Fernández (2003) *Estilos de dirección escolar, identidad y cambios movilizados por profesores participantes de un diplomado*. Santiago de Chile: Documentos PIIE: programa interdisciplinario de investigación en educación.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomón (Comp.) *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (Septiembre, 1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*. París: UNESCO.
- De la Cruz, M. y Pozo, J.I. (2003). Concepciones sobre el currículum universitario. En C. Monereo C. y J.I. Pozo (Eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid. Síntesis.
- Didriksson Takayanagi, A. (2003). De la reforma a la innovación: la universidad necesaria. En *Perfiles Educativos*. Vol. XXV; Nº 101; p.23-49. Centro de Estudios sobre la universidad. Universidad Autónoma de México.
- Edwards, R.V.; Assael, J. y López, G. (1990) *El concepto de rol. Informe final de investigación sobre la mediación de la escuela municipalizada en la configuración del rol docente*. Santiago de Chile: PIIE.
- Engeström, Y. (1999) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.) *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Erausquin, C. y Caramés D. (2003) Situaciones-problema y herramientas en la reflexión con tutores y docentes de prácticas profesionales y de investigación en Psicología. En *Memorias de X Jornadas de Investigación en Facultad de Psicología T.I*, ISSN 1667-6750.
- Erausquin, C. (1996) Informe sobre Seminario Internacional “Los sistemas tutoriales en la Universidad” presentado a la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Lave, J. (1999). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. En P. Apodaca y C. Lobato. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Monereo, C. y Pozo J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 35, 13-37.

- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción de conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. y Scheuer, N. (2000). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo: *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodrigo, M. J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M. J., Rodrigo (Ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico. En M J. Rodrigo y J. Arnay: *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Visor.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (2000) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. I. Pozo y C. Monereo. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad socio-cultural”. En J, Wertsch; P. del Río y A. Álvarez. (Eds.) *La mente sociocultural*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rosa, A. y Montero, I (1990). El contexto Histórico de la obra de Vigotsky: un enfoque sociohistórico. En L. Moll: *Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Vigotsky, L. S. (1982/1999) *Pensamiento y Lenguaje*. Fausto: Buenos Aires.
- Vigotsky L. S. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México; Crítica Grijalbo.