

Polifonía de voces de Tutores de Prácticas en diferentes escenarios: modelos mentales de intervención profesional y representaciones del aprendizaje de ¿psicólogos en formación?.

Erausquin C. y Basualdo M.E.

Cita:

Erausquin C. y Basualdo M.E. (2008). *Polifonía de voces de Tutores de Prácticas en diferentes escenarios: modelos mentales de intervención profesional y representaciones del aprendizaje de ¿psicólogos en formación?.* XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. 2007. ¿La investigación y la enseñanza de la Psicología?. Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología UBA, Ciudad de Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/926>

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



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>.

POLIFONIA DE VOCES DE TUTORES DE PRACTICAS EN DIFERENTES ESCENARIOS: MODELOS MENTALES DE INTERVENCION PROFESIONAL Y REPRESENTACIONES DEL APRENDIZAJE DE “PSICOLOGOS EN FORMACION”.

Autores: Erausquin Cristina y Basualdo María Esther. cerausqu@psi.uba.ar. Proyecto UBACYT P061, Dir: Meter Cristina Erausquin, Facultad de Psicología, UBA

Resumen. El trabajo analiza los modelos mentales de intervención profesional sobre problemas contextualizados de Tutores de Prácticas Profesionales de la Carrera de Psicología en Universidad de Buenos Aires. Está vinculado a estudios realizados a tres cohortes de “psicólogos en formación” sobre aprendizajes y giros desarrollados en diferentes ejes de profesionalización en la Práctica de Grado. Analiza los modelos mentales de Tutores y sus representaciones acerca de qué aprenden los estudiantes de Psicología en las Prácticas de Formación Profesional. Dos Cuestionarios fueron administrados a 42 Tutores de distintas Áreas de Práctica: Clínica, Educación, Social-Comunitaria, Justicia y Trabajo. El marco epistémico se fundamenta en el pensamiento de Vygotsky y Lave y la Teoría de la Actividad. Se conceptualiza la *apropiación participativa* del rol profesional del psicólogo por parte de estudiantes y tutores en *comunidades de práctica*. Categorías cognitivo-contextualistas de *modelos mentales* y *competencias* de Rodrigo y Perrenoud referencian el análisis del cambio cognitivo en la formación profesional. Se recoge evidencias sobre la relevancia que los Tutores otorgan a la apropiación del rol profesional por parte de los Estudiantes y las diferencias en las representaciones del aprendizaje y en los modelos mentales de intervención profesional entre Tutores de distintas Áreas. **Palabras Clave:** participación, modelos mentales, competencias, apropiación.

Abstract. The work analyses the mental models of psychological intervention on situated problems of Tutors of Professional Practice in Faculty of Psychology in Buenos Aires University. The analysis is linked with other studies developed with three generations of students of Psychology, about learning and shifts produced during the Undergraduate Apprenticeship, in different axes of the process of “getting professionalism”. This work analyses Tutors mental models and their representations about what Psychology students actually learn during Professional Undergraduate Apprenticeship. Two Questionnaires were administered to 42 Tutors of different fields: Clinic, Education, Social-Community, Justice and Work. The conceptual frame is founded in the thought of Vygotsky and Lave, and in Activity Theory. It has been conceptualized the *participative appropriation* of students and tutors in *communities of practice*. Cognitive-contextualist categories of mental models and competences of Rodrigo and Perrenoud frame the analysis of cognitive change in professional modeling. The research collects evidence about the significance attributed by Tutors to the students appropriation of psychologist role and about diversity of representations of learning and diversity of mental models of professional intervention

in Tutors of different contexts of Practice. **Keywords:** participation, mental models, competencies, appropriation.

MARCO EPISTÉMICO. El equipo de investigación dirigido por Erausquin (2004a, 2004b, 2005, 2006^a, 2006b, 2007a) ha identificado 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 en las distintas Áreas de Prácticas Profesionales. El marco epistémico se basa en el pensamiento de Lev Vygotsky, y en la línea de 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), permite articular la experiencia inmediata de la cognición en la práctica con la trama de orden constitutivo del sistema social. El enfoque supone un *giro contextualista* (Pintrich, 1994, Baquero 2002) en la concepción del aprendizaje, que deja de ser un fenómeno exclusivamente mental y exclusivamente individual para pasar a constituir una actividad compleja que forma parte de experiencias intersubjetivas como trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos. En la línea de M. J. Rodrigo (1993, 1994, 1999), los modelos mentales son unidades dinámicas que reorganizan los *esquemas de conocimiento* en función de los sentidos y finalidades de los sujetos y las demandas de la tarea y de la situación. Tienen aspectos conscientes e inconscientes y están vinculados a las representaciones sociales y a la identidad personal. Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables en sus interacciones. Los modelos mentales se construyen a través de procesos de internalización y externalización en los *sistemas de actividad* (Engeström, 2001), con conflictos y tensiones capaces de promover *efectos y giros* de aprendizaje y desarrollo, entendiendo que la apropiación social involucra cambios que “jerarquizan, corrigen y/o desacreditan los bienes culturales” (Chartier, 1999:19). En torno a ellos, surge la novedad y singularidad en el conocimiento y en la identidad. En la formación académica-profesional, dichos procesos requieren del diseño, de la implementación y de la evaluación de los dispositivos de aprendizaje práctico, experiencial y reflexivo en instituciones que Rogoff denominó *apprenticeship* (1997). El estudio analiza los modelos mentales que construyen los Tutores de la Práctica acerca de las situaciones problema que convocan a la intervención profesional de un psicólogo. El enfoque se articula con la *epistemología de la práctica* de Donald Schön (1998) que presenta diferentes dispositivos para *la reflexión en, sobre y para la profesión*, como alternativa al criterio de profesión como operacionalización de *procedimientos* de la epistemología positivista. El proceso de *formación profesional* traza recorridos en la construcción de competencias generales y específicas para la actividad en diferentes escenarios. Philippe Perrenoud (1999) desarrolla el valor de *transformar los saberes en competencias* como meta educativa del siglo XXI. Se supone una competencia a la

capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a una *familia* de situaciones. Una competencia es un compuesto de conocimientos, habilidades y actitudes que moviliza, integra y/o guía los *recursos cognitivos*; una capacidad *estratégica* de acción eficaz de modo apropiado y en tiempo oportuno para identificar y resolver problemas en forma pertinente a las *situaciones* (Perrenoud, 2004). Las Prácticas Profesionales de la Facultad de Psicología son un dispositivo propicio para la composición de situaciones y experiencias educativas en múltiples *zonas de desarrollo próximo*, entendidas como *zonas de interacción y construcción social de conocimientos e identidades profesionales* (Newman, Griffin y Cole, 1989). Su estudio trasciende las *unidades de análisis* centradas exclusivamente en el individuo, para abarcar procesos de enseñanza y aprendizaje sociales, que necesariamente incluyen identificación y resistencia con relación a los modelos transmitidos. **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.** Es un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos de datos. La muestra está conformada por 42 integrantes del sistema tutorial - tutores, asistentes de tutores y coordinadores docentes - de Prácticas de Grado en la carrera de Psicología en diferentes campos: 21 Clínica, 5 Educación, 3 Trabajo, 7 Social-Comunitaria, 6 Justicia. Los sujetos fueron entrevistados antes del comienzo de Cursos de Capacitación en Sistema Tutorial, entre 2003 y 2005. Se aplicó un Cuestionario de preguntas abiertas similar al utilizado en tres cohortes de estudiantes de Psicología y una de Egresados, y cuyos resultados fueron analizados por Erausquin et al. (2004a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2007b). Los *modelos mentales de los Tutores de Prácticas Profesionales sobre la intervención profesional del psicólogo en problemas contextualizados* constituyen la “unidad de análisis” compuesta por cuatro dimensiones: a) problemas situados en contextos de actividad profesional, b) intervención profesional sobre problemas, c) herramientas utilizadas, d) resultados y atribución de causas o razones de resultados (Erausquin, Basualdo 2006b). En cada dimensión, se despliegan ejes que conforman líneas de desarrollo y tensiones identificadas en el proceso de profesionalización de psicólogos, en nuestro contexto. En cada eje, se distinguen cinco indicadores que señalan diferencias cualitativas entre modelos mentales, ordenados en dirección al enriquecimiento de la profesionalización, sin suponer “jerarquía representacional” de carácter genético, ni de eficiencia o poder, en un sentido fuerte (Wertsch, 1991). Asimismo, los integrantes del sistema tutorial respondieron a otro Cuestionario de preguntas abiertas, de las que, para este informe, presentamos la siguiente: ¿Qué aprenden los estudiantes en la Práctica Profesional?

ANALISIS DE DATOS

1. ¿Qué aprenden los estudiantes de Psicología en las Prácticas Profesionales? Las frecuencias de respuestas de Tutores acerca de los aprendizajes de los estudiantes de Psicología en las Prácticas Profesionales de Grado son: el 31, 9% responde “enfrentar problemas

en situación, resignificando y articulando saberes teóricos con la práctica profesional” y el 27,7%, “apropiarse del rol profesional a través del desempeño en contexto y de la relación con el paciente/consultante/usuario/participante”. Se percibe una significativa diferencia en las respuestas de los Tutores en los distintos campos de Práctica: “Trabajar en equipo interdisciplinario” responden: en **Área Clínica**, el 4,8%; en **Área Educación**, el 20,0% y en **Área Justicia**, 33,3%. “Elaborar modalidades diferentes de práctica profesional vinculadas a campos de acción y situaciones problemas” responden: en **Social-Comunitaria**, el 14,3%, mientras que en **Clínica**, el 9% y ningún Tutor en **Educación, Trabajo y Justicia**. “Pensarse a sí mismos como futuros psicólogos desde la tarea, para la elección de un campo de acción profesional” responden: en **Clínica**, el 14,3%; en **Social-Comunitaria**, el 14,3% y en **Justicia**, 16,7%.

2. MODELOS MENTALES

Dimensión 1. Situación Problema. Eje **De lo simple a lo complejo en el análisis del problema.** El porcentaje de Tutores que “recortan problemas complejos que incluyen tramas intersubjetivas y psicosociales entre actores y dimensiones” (5) y “recortan problemas complejos articulando significativamente sus dimensiones” (4) y “recortan problemas complejos” (3) es: en **Área Clínica**, el 38,1% en el (5) y el 33,3% en el (4); en **Área Educación**, el 80% se sitúa en el indicador (5) y el 20% en el indicador (3); en **Área Social-Comunitaria**, el 42,9% en el indicador (5) y el 28,6% en el indicador (4); en **Área Justicia**, el 50% en el indicador (5) y el 33,3% en el indicador (4); en **Área Trabajo**, el 33,3% en los indicadores (5), (4) y (3). Eje **De la descripción a la explicación del problema.** El porcentaje de Tutores que “formulan hipótesis complejas, con diversas combinaciones de factores en interrelación” (5), “formulan hipótesis sobre causas, factores o razones” (4), “mencionan alguna inferencia más allá de los datos” (3), “describen un problema sin explicarlo” (2) es: en **Clínica**, el 28,6% se sitúa en el indicador (5), el 33,3% en los indicadores (4) y (3) respectivamente; en **Educación**, el 20% en el (5), el 40% en el (4) y en el (3) respectivamente; en **Social-Comunitaria**, el 57,1% en el (4) y el 28,6% en el (3); en **Justicia**, el 16,7% se sitúa en los indicadores (5) y (4), el 33,3% en los indicadores (3) y (2) respectivamente; en **Trabajo**, el 66,7% en el indicador (4) y el 33,3% en el (3). Eje **De la historización en la mención de antecedentes del problema.** El porcentaje de Tutores que enuncian “diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial” (5), enuncian “diversos antecedentes históricos del problema interrelacionándolos significativamente” (4), “menciona diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos” (3) enuncia “un solo antecedente del problema” (2) y “no mencionan ningún antecedente histórico del problema” (1) es: en **Clínica**, el 23,8% se sitúa en el indicador (4), el 23,8% en el (2) y el 14,3% en el (1); en **Educación**, el 20% en el indicador (5), el 60% en el (4) y el 20% en el (1); en **Social-Comunitaria**, el 28,6% se sitúa en los indicadores (4) y (3) y el 42,9% en el (2); en

Justicia, el 50% en el (4), el 16,7% en el (2) y el 33,3 % en el (1); en **Trabajo**, el 33% se sitúa en los indicadores (5), (4) y (3). Eje **Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad**. El porcentaje de Tutores que *“combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos”* (5) que *“combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos”* (4), *“combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos con factores estructurales, dando cuenta de regularidades y diversidades”* (3), *“tienden a situar el problema sólo en el individuo, más allá de factores estructurales”* (2) es: en **Clínica**, el 28,6% se sitúa en el (5), el 28,6% en el (4), el 28,6% en el (3) y el 14,3% en el (2); en **Educación**, el 80% se sitúa en el indicador (4) y el 20% en el (2); en **Social-Comunitaria**, el 28,6% se sitúa en el indicador (5), el 42,9% en el (3) y 14,3% en el (4) y (2) respectivamente; en **Justicia**, el 33,3% se ubica en el (5), el 50% en el indicador (4) y el 16,7% en el (3); en **Trabajo**, el 33,3% se sitúa en los indicadores (5), (4) y (3) respectivamente.

Dimensión 2. Intervención Profesional del Psicólogo. Eje **De la simplicidad a la complejidad de las acciones**. El porcentaje de Tutores que *“indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención”*(5), *“indican acciones articuladas, con dimensiones diferentes de la intervención”* (4), *“indican una sola acción”*(3) es: en **Clínica**, el 38,1% se sitúa en el indicador (5), el 38,1% en el (4) y el 23,8% en el (3); en **Educación**, el 100% se ubica en el indicador (4); en **Social-Comunitaria**, el 14,3% se encuentra en el indicador (5) y el 71,4% en el indicador (4); en **Justicia**, el 50% se ubica tanto el indicador (5) como en el (4); en **Trabajo**, el 33,3% en los indicadores (5), (4) y (3) respectivamente. Eje **Un agente o varios agentes en la intervención sobre el problema**. El porcentaje de Tutores que *“refieren la actuación del psicólogo y de otros agentes con construcción conjunta del problema y de la intervención”* (5), *“refieren la actuación del psicólogo y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención”*(4) *“refieren la actuación de un solo agente, el psicólogo profesional”*(3) es: en **Clínica**, el 33,3% se sitúa en el (5) y el 42,9% en el (4); en **Educación**, el 100% sitúa en el indicador (4); en **Social-Comunitaria**, el 85,7%.se sitúa en el indicador (4) y el 14,3% en el (3); en **Justicia**, el 33,3% en el indicador (5) y el 66,7% en el (4); en **Trabajo**, el 33,3% se sitúa en el indicador (4) y el 66,7% en el (3).

DIMENSION 3. Herramientas. Eje **De la unicidad o multiplicidad de herramientas**. El porcentaje de Tutores que *“mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto”* (5) *“mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema”*(4), *“mencionan una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema”* (3), *“mencionan una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema”* (2), *“no mencionan ninguna herramienta”*(1) es: en **Clínica**, el 38,1% se sitúa en el indicador (5), el 28,6% se sitúa tanto en el indicador (4) como en el (3); en **Educación**, el 40% en indicador (5) y el 60% en el (4); en **Social-Comunitaria**, el 28,6% se

sitúa en los indicadores (4) y (3) y el 42,9% en el (2); en **Justicia**, el 16, 7% se sitúa en indicador (5) y el 66,7% en indicador (4); en **Trabajo**, el 66,7% en el (4) y el 33,3% en el (1). Eje **Carácter genérico o específico de herramientas**. El porcentaje de Tutores que *“mencionan herramientas específicas del rol profesional y del área de actuación, consistentes con el marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas del psicólogo profesional”* (5), *“mencionan herramientas que se vinculan al rol profesional y al área o campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso”* (4), *“menciona herramientas específicas del rol profesional que se vinculan a los modelos de trabajo del área de actuación”* (3), *“mencionan herramientas específicas del rol profesional, pero sin especificidad con relación al área de actuación”* (2) y *“menciona herramienta/s sin especificidad con relación al rol profesional del psicólogo”* (1) es: en **Clínica**, el 33,3% se ubica en el indicador (5), el 14,3% en el (4) y el 38,1% en el (3); en **Educación**, el 20% en los indicadores (5) y (4) y el 60% en el (3); en **Social-Comunitaria**, el 14,3% en el indicador (4), el 57,1% en el indicador (3) y el 28,6% en el (2); en **Justicia**, el 16,7% se sitúa en el indicador (5), el 50% en el (4) y 16,7% se sitúa en los indicadores (3) y (1); en **Trabajo**, el 66,7% se sitúa en el indicador (4) y el 33,3% en el (1).

Conclusiones con apertura a líneas de indagación y discusión:

La mayoría de los Tutores de la Práctica Profesional de Grado consideran que:

- En las Prácticas se aprende a “enfrentar problemas en situación, resignificando y articulando saberes teóricos con la práctica profesional” y a “apropiarse del rol a través del desempeño en contexto y la relación con el paciente/ consultante/usuario/participante”.
- Es relevante la respuesta de los Tutores de las Áreas Educación y Justicia destacando la necesidad de aprender a “Trabajar en equipo interdisciplinario”, lo que no es señalado por los Tutores de las Áreas Clínica, Social-Comunitaria y Trabajo;
- Es significativa en los Tutores del Área Social-Comunitaria e incipiente en los Tutores del Área Clínica la respuesta “Elaborar modalidades diferentes de práctica profesional vinculadas a campos de acción y situaciones problemas”, mientras que está ausente en las otras Áreas;
- Es significativa en los Tutores de las Áreas Social-Comunitaria, Clínica y Justicia la respuesta “Pensarse a sí mismos como futuros psicólogos desde la tarea, para la elección de un campo de acción profesional”, ausente en las otras Áreas.

Son *fortalezas* de los “modelos mentales” de los Tutores de las Prácticas Profesionales de Grado:

- Recortan problemas complejos articulando tramas inter-subjetivas y psico-sociales.
- En la intervención profesional, presentan una marcada tendencia a articular la acción del psicólogo con la de otros agentes profesionales, excepto en el Área Trabajo. Esa fortaleza es correlativa de la especificidad y el perspectivismo con apertura inter-disciplinaria en el análisis de los problemas.

Los “modelos mentales” de los Tutores por Áreas de Práctica son *heterogéneos* en:

- La reconstrucción significativa de la historia de los problemas es problemática en los Tutores, lo mismo que en los Estudiantes de Prácticas Profesionales, pero la articulación significativa de los antecedentes y su ponderación se desarrolla en Área Educación más que en otras Áreas.
- Las hipótesis explicativas, articulando factores y dimensiones complejos en su formulación, se desarrollan significativamente más en los Tutores de Área Clínica y de Área Educación que en los Tutores de otras Áreas.
- Los análisis de singularidades y estructuras, con regularidades y contextualizaciones, que articulan conflictos inter-sistémicos y dilemas éticos, se desarrollan significativamente más en los Tutores de Áreas Educación, Justicia, Social-Comunitaria y Trabajo que en los de Área Clínica.
- Un porcentaje significativo de Tutores de Áreas Clínica y Trabajo refieren una sola acción en materia de Intervención Profesional, compleja y multidimensional, pero única.
- La multiplicidad de las herramientas utilizadas por el psicólogo profesional, vinculadas a diferentes dimensiones de los problemas, es significativamente mayor en las Áreas Educación, Social-Comunitaria, y Justicia que en Clínica y Trabajo. La pertinencia y consistencia de las herramientas con relación a los problemas y las intervenciones, es significativamente mayor en las Áreas Educación y Justicia que en las Áreas Clínica, Social-Comunitaria y Trabajo.

La construcción de “modelos mentales” para el análisis y resolución de problemas de intervención profesional constituye una experiencia paradigmática de *zona de desarrollo próximo* en la vida universitaria, integrando la participación guiada en comunidades de práctica social con la dimensión subjetiva del proceso de apropiación participativa y de dominio de instrumentos de mediación para la acción estratégica y la construcción de la identidad de psicólogo profesional. El estudio de los giros y transformaciones en los modelos mentales, especialmente en el recorrido por esa instancia clave del proceso de profesionalización que es la participación en comunidades de práctica social genuina, resulta un analizador de la formación, una puesta a prueba de las competencias desarrolladas y por desarrollar y un imperativo social que interpela a los dispositivos universitarios y a los actores sociales implicados en los desafíos del siglo XXI. Siendo un título polivalente el de Psicólogo, en un momento histórico en que la Psicología es declarada “de interés público” porque la acción de sus egresados “afecta la vida y la salud de las personas”, ¿no es importante garantizar, en la formación profesional de los futuros psicólogos, amplias posibilidades para la “apropiación participativa” e interacción entre las diferentes lógicas, para un discernimiento y abordaje integradores de los problemas de la profesión? *“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”* (Engeström, 1991:254). En el contexto universitario del siglo XXI, los sistemas de actividad constituidos para la Formación del Psicólogo requieren implicación en

zonas de construcción social e intercambios de sentidos en experiencias genuinas de trabajo profesional. Es ineludible la gestión de consensos, en la comunidad educativa universitaria, para identificar y promover el *desarrollo de competencias para la actividad del Psicólogo en la resolución de problemas genuinos y su participación creativa en el enriquecimiento de la práctica social*.

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
- Chartier, Roger.(1999) "Entrevistas" En: *Cultura escrita literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México. Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Engeström, Y. (1991). "Non scolae sed vitae discimus. Toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, -Vol I, 243-259.
- Engeström Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N° 1, 2001, California.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bollasina V. (2004a) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados.", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin, C.; Basualdo, M.E.; Bollasina, V; García Coni, A. (2004b) "The apprenticeship in "communities of practice": a cognitive contribution to model a professional psychologist" *28th International Congress of Psychology (ICP 2004) August, Beijing, China*.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh 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 Cristina, Basualdo María Esther y González Daniela (2006a) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados", *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C. y Basualdo M.E. (2006b). "Learning the skills of psychologist profession in communities of practice". *XXVlth International Congress Of Applied Psychology*, Atenas, Grecia, Julio.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Lerman G., González D., Ortega G., Larripa M., Malti V., Paglia G., Salinas D. (2007a) "Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: diversidad y cambios de los modelos mentales de los "psicólogos en formación" en la construcción de competencias profesionales", *Anuario XIV de Investigaciones Año 2006*, ISSN 0329-5885, (En prensa).
- Erausquin, C. y Basualdo, Ma. E. (2007b) "Aprendizaje en contexto y desarrollo de competencias en la formación profesional de psicólogos. *La mirada de los tutores y docentes de Prácticas de Grado*", IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Abril, 2007.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman D, Griffin P y Cole M. (1989) *La zona de construcción social: trabajando para un cambio cognitivo en la escuela*. Cambridge University Press. USA. Madrid, Morata 1991.
- Perrenoud Philippe (1999) *Construire des compétences, tout un programme!. Entrevue avec P. Perrenoud par Luce Brossard por Vie Pédagogique*. Canada, 1999.
- Perrenoud Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica..* Grao. Barcelona.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions in Educational psychology", *Educational Psychology* 29 137-148.
- Rodrigo Maria José (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid:Visor.
- Rodrigo, M.J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En: Rodrigo, M.J. (ed.): *Contexto y desarrollo social*, Madrid. Síntesis.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Rogoff Barbara (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"*.Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid. España. 1997.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires:Paidós.
- Vigotsky, Lev (1966):*"Desarrollo de las funciones mentales superiores"*.Moscu:Progress Publishers. Crítica. Grijalbo ,México 1988.
- Wertsch James (1991). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid:Visor.

- Wertsch James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires:AIQUE.