CONSTRUCCIÓN DE PROBLEMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA DE LOS PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Arpone, Soledad; Erausquin, Cristina; Fernández Francia, María Julia; Szychowski, Andrés
Laboratorio de Psicología Comunitaria y Políticas Públicas (LACOPP) de la Facultad de Psicología de la UNLP
Correo electrónico para contacto: cristinaerausquin@yahoo.com.ar

RESUMEN:

En la Carrera del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, las "Prácticas de Enseñanza Supervisadas" constituyen una experiencia formativa para construir conocimiento, competencia e identidad en el proceso de profesionalización docente de *profesores de psicología en formación*. En este trabajo, se describen fortalezas y nudos críticos hallados en los giros y movimientos que produce la experiencia –personal, interpersonal y socio- institucional- de construcción de problemas en los *profesores de psicología en formación*, en contextos de intervención educativa. Entendemos que un *problema* es una situación que requiere solución sin que los implicados conozcan aún los medios para obtenerla; por eso se define como tal. Un problema lo es para alguien que lo analiza desde una perspectiva y contribuye a resolverlo, en una re-lectura de su singularidad. Es una construcción relacional entre el sujeto y el mundo y necesita de la situación que enmarca su existencia sobre el escenario de la acción (Schön, 1998).

A partir de la discusión de resultados, el equipo de investigación plantea como objetivo el intercambio reflexivo con los equipos docentes para la co-implicación en la construcción de tramas inter-agenciales, capaces de promover y desarrollar en la Facultad de Psicología de UNLP espacios de profundización de las prácticas en el ámbito educativo, que articulen docencia, extensión e investigación. Desafío convocante, que puede contribuir a configurar *zonas de construcción social del conocimiento, competencia e identidad profesionales* (Erausquin et al., 2009) para *profesores de psicología en formación*, que son en su mayoría al mismo tiempo *psicólogos en formación*. Los autores de este trabajo, y los equipos docentes e investigadores, somos también *profesores de psicología en formación*, que *aprendemos* todos los días de los estudiantes en nuestro rol de *formadores*.

En el Proyecto de Investigación (I+D) 2016-2017 "Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos", se analizaron respuestas de 60 *profesores de Psicología en formación* al "Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica de un Profesor de Psicología" (Erausquin et al., 2009), administrado al inicio y al final de las prácticas de enseñanza en la asignatura "Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología". Las 120 respuestas fueron analizadas con la "Matriz Dimensiones, Ejes e Indicadores en Modelos Mentales Situacionales del Profesor de Psicología" (Erausquin et al., 2009), y esta presentación incluye los hallazgos principales sobre Giros en la Dimensión Situación-Problema. El marco epistémico de la investigación es el enfoque cognitivo-contextualista del cambio educativo y de la construcción de "modelos mentales" en el escenario sociocultural (Rodrigo y Correa, 1999), y la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001), que provee unidades y categorías de análisis para el estudio de los cambios en la configuración de los modos de acción profesional, en relación a los sistemas de actividad y al aprendizaje expansivo (Larripa y Erausquin, 2008, Erausquin, 2014). Entre los giros identificados en la construcción de *modelos mentales en escenario sociocultural*, identificamos *fortalezas* en la complejización de

planteos problemáticos, en las relaciones inter-sistemas y en los desafíos éticos, y *nudos críticos* en la escasa especificidad de los problemas planteados, articulación con otros saberes disciplinarios, y escasa historización. Parafraseando a Paulo Freire (2012): *Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta… Los profesores contestan preguntas que los alumnos no han hecho… Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando. Enseñar exige saber escuchar… Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas…Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.*

PALABRAS CLAVE: Construcción, Problemas, Aprendizaje, Profesor de Psicología en Formación

INTRODUCCIÓN:

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación (I+D) "Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos" dirigido por Mg. C. Erausquin. Con el objetivo de identificar giros y expansiones en la construcción de problemas en contextos de intervención educativa, se han estudiado los modelos mentales situacionales de Profesores de Psicología en formación, y sus cambios entre el inicio y el cierre de las Prácticas de la Enseñanza Supervisadas en el ámbito educativo, durante el cursado de la asignatura "Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología", de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Las Prácticas de la Enseñanza, situadas en el quinto año de la carrera del Profesorado, buscan promover el desarrollo del conocimiento profesional del profesor en Psicología, entendido como "un proceso de construcción y reconstrucción de significados sobre la relación pedagógica contextuada institucional y socialmente" (Compagnucci y Cardós, 2007).

Nos propusimos un acercamiento a los *sistemas representacionales* que construyen los "Profesores de Psicología en Formación" antes y después de atravesar sus prácticas de enseñanza supervisada, en sus *giros*, *fortalezas* y *nudos críticos*. Ello a partir de la administración del "Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica de un Profesor de Psicología en Formación" (Erausquin et al., 2009), y la utilización para su análisis de la "Matriz de Análisis: Dimensiones, ejes e indicadores en Modelos Mentales de intervención del Profesor de Psicología sobre Problemas situados en Contexto" (Erausquin et al., 2009).

En este trabajo nos centraremos en identificar los cambios de perspectiva sobre la dimensión que se representa como *Situación-Problema* en el ámbito educativo. La "construcción de problema" consiste en una construcción/ recorte /implicación particular de los agentes/ actores al momento de definir el problema (Erausquin y D' Arcángelo, 2013).

A partir de la discusión de resultados de esta investigación, se plantea como objetivo el intercambio reflexivo con los equipos docentes para la co-implicación en la construcción de tramas inter-agenciales, capaces de promover y desarrollar en la Facultad de Psicología de UNLP espacios de profundización de las prácticas en el ámbito educativo, que articulen docencia, extensión e investigación.

MARCO TEÓRICO:

El marco epistémico corresponde al enfoque cognitivo-contextualista del cambio educativo (Arpone et al., 2016). Enfoca los "modelos mentales situacionales" (Rodrigo y Correa, 1999) y los cambios en la configuración de las representaciones vinculadas a la acción profesional y al escenario sociocultural (Larripa y Erausquin, 2008). El "conocimiento profesional" conlleva la construcción de acciones, la reflexión sobre la práctica situada y una producción de saber resultante. Se define como un "complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, y responder a los requerimientos de la práctica" (Sanjurjo, 2004, p.128). Lejos del aplicacionismo de la racionalidad técnica, en esta concepción es la reflexión desde y sobre la práctica, con otros, la que puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas, dando un nuevo sentido a las situaciones (Schön, 1998). Se articulan categorías del Enfoque Socio-Cultural (Erausquin y Bur, 2017) y de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001, Erausquin, 2014) con la perspectiva contextualista del cambio cognitivo educativo (Rodrigo, 1999). El modelo mental situacional conforma una síntesis del conjunto de experiencias de dominio frente a demandas de la tarea, intenciones del sujeto en relación al objeto, conocimientos y creencias previas, intercambio y negociación con otros actores (Rodrigo, 1999; Carretero & Asensio, 2008), y se construye a través de procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad (Engeström, 2001), que producen giros conceptuales y actitudinales en el análisis y la resolución de problemas.

MÉTODO:

Se trata de un estudio descriptivo con un enfoque cuali-cuantitativo. La muestra está conformada por 60 sujetos, estudiantes de la asignatura "Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología". La misma es de cursada obligatoria y se encuentra ubicada en quinto año del Plan de Estudios de la Carrera del Profesorado (Facultad de Psicología, U.N.L.P.). Las técnicas de recolección de la información son dos cuestionarios autoadministrados: uno, previo a la experiencia (pre-test), del recorrido por las Prácticas, y el otro, al finalizar las mismas (post-test). El instrumento se denomina "Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica de un Profesor de Psicología en Formación" (Erausquin et al., 2009).

La participación en la respuesta al mencionado cuestionario es voluntaria y supone cumplimentar con un Consentimiento Informado. Cada dupla de Pre-test y Post-test posee un número de identificación que permite compararlos, a la vez que asegurar la confidencialidad de quien los responde. Las estrategias de análisis de la información recolectada son: 1) La aplicación de la "Matriz de Análisis: Dimensiones, ejes e indicadores en Modelos Mentales de Intervención del Profesor de Psicología sobre Problemas situados en Contexto" (Erausquin et alt., 2009) que distingue cuatro *dimensiones*: *a*. situación problema en contexto de intervención; *b.* intervención profesional del profesor; *c.* herramientas utilizadas en la intervención; *d.* resultados de la intervención y atribución de causas - en este trabajo se aborda la primera de esas cuatro dimensiones -; 2) la aplicación del SPSS (Statistical Package for the Social Science) para construcción de tablas de frecuencias. Se comparan puntuaciones de cada sujeto en ambos cuestionarios respecto de la dimensión seleccionada y se analiza la información obtenida en las tablas de frecuencia para interpretar datos recolectados.

RESULTADOS:

El análisis de las respuestas elaboradas por los Profesores de Psicología en Formación, al inicio y al cierre de sus "Prácticas de Enseñanza", permitió identificar *giros significativos* entre Pre-test y Post- test en la **Dimensión Situación Problema**.

Eje 1: De la simplicidad a la complejidad de los problemas. En Pre-test, 53,3% de las respuestas de los estudiantes se sitúan en Indicador 4: "plantean un problema complejo, con interrelación entre factores, actores o dimensiones" y 10% en Ind. 5: "plantean un problema complejo, que incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales, con interrelación entre factores, actores o dimensiones". Esos porcentajes aumentan en Post-test: el 58,3% se sitúa en Ind.4 y el 15% en Ind. 5. Una **fortaleza**: giro de expansión. Ejemplo: El planteo del problema se sitúa en Ind.4 en pre-test y en Ind.5 en post-test. *Pre-test*: en el marco de una práctica supervisada, los practicantes se dirigen a una institución y quienes estaban a cargo de la misma desconocían la cuestión. Se reconoce un problema complejo con interrelación de actores y dimensiones, porque afecta a practicantes, docentes, directivos en escena. *Post-test*: la situación problema se ubica en Ind. 5: ejerciendo como practicante, trabajó el tema 'violencia de género' y alumnos varones "se quejaban de la excesiva atención brindada al tema". En el planteo, se articulan relaciones intersubjetivas entre los participantes (alumn@s, docente, practicante) y aspectos que trascienden el espacio áulico en una problemática social.

Eje 2: De la descripción a la explicación del problema. En Pre-test, 83 % de los sujetos se ubican entre Ind. 3, "mencionan alguna inferencia más allá de los datos" e Ind.4. "formulan una hipótesis explícita sobre causas, factores o razones del problema". En Post-test, aumenta proporción de respuestas en Ind. 4 (del 43,3% en Pre-test, pasa a 51,7 % en Post-test). Pero en Post-test 43,3% de la muestra se sitúa entre Ind. 3 "menciona inferencias" e Ind. 2, "describe el problema sin explicarlo". Una **fortaleza**, con polarización. Ej. *Pre-test* Ind.3: Una docente pensó su clase apoyada en el uso del power point - mostrar unas imágenes y luego proponer su análisis-, y encontró que el recurso audiovisual no funcionaba. Se introducen inferencias, vinculadas al uso de esos recursos en la enseñanza. *Post-test* Ind.4: el mismo sujeto formula una hipótesis explícita sobre causas, factores o razones, con una situación problema de su propia práctica, en la que, en una actividad grupal nota que "el ambiente de trabajo era un poco desordenado", y que eso se debía a que los grupos de trabajo no habían sido organizados por ellas mismas, "a diferencia de otras veces".

Eje 3: De la inespecificidad a la especificidad de la Enseñanza de la Psicología y articulación con otras disciplinas. Incremento de frecuencia de respuestas en Ind. 3, entre Pre-Test, 46,7% y Post-Test, 56,7%: "especificidad del problema con relación a la intervención de un profesor de psicología en un determinado campo de conocimientos y de la enseñanza de la disciplina". En Post-test, esas respuestas alcanzan máxima frecuencia. Se mantienen frecuencias en Inds. 4 y 5, y decrecen en Post-test las de Ind. 2: "especificidad del problema con relación a la intervención de un profesor en general". Ej. Ind.4: intervención de un Profesor en Psicología: ofrecer a los alumnos que escriban sobre algo que les interese, frente al problema de "un alumno que no prestaba atención en clase en ninguna materia y molestaba a sus compañeros". Se observa su enfoque como docente, pero también la especificidad como psicólogo, que trabaja con el sujeto, que los conocimientos "se enmarquen en los deseos de los alumnos".

Eje 4: Historización del problema. Se incrementa frecuencia de respuestas en Ind.2, que "mencionan un solo antecedente del problema", de un 33, 3%, en Pretest, a un 48,3% en el Post

test – máxima frecuencia -, mientras en Ind. 3, "mención de varios antecedentes del problema pero sin interrelación", la frecuencia decrece del 21,7% al 8,3%. **Nudo crítico**, incremento de frecuencia en indicadores de baja complejidad. Ej.: En *pre test*, (Ind.4): "un compañero que debía participar en una micro-clase, abandona la cursada y deja a su pareja pedagógica solo para esa actividad". Menciona varios antecedentes: aviso del estudiante por una red social de que no continuará por falta de correlativas, resolución de la Facultad que lo habilita a cursar, el estudiante avisando que irá, y finalmente su ausencia. En *post-test*, (Ind.1) en cambio, si bien presenta un problema complejo ("un docente, al momento de realizar una actividad, descubre que los estudiantes no responden las consignas e incluso se tiran al piso"), no historiza la situación.

Eje 5: Relaciones causales. Del Pre-test al Post-test, se incrementa significativamente porcentaje de frecuencia de respuestas Ind.2: "unidireccionalidad en relación causa efecto", del 28,3% a 45,0%, máxima frecuencia en Post-test, y decrece Ind. 3: "multidireccionalidad en relación causa efecto", del 45,0 % al 23,3%, máxima frecuencia en Pre-Test. Se incrementa -sin significatividad estadística- porcentaje Ind. 5, "Relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva", de 1,7% a 8,3%, Polarización tendiente a **Nudo Crítico**, incremento de frecuencia en Inds. de baja complejidad. Ej. Ind.3 *Pre-Test:* "Desde educación me convocaron, junto a otros compañeros del área de salud mental y trabajo social del centro de salud en el cual trabajo, para crear un dispositivo de intervención en una escuela secundaria frente a una situación de ingreso de un alumno con un arma". Y en *Post-test* planteo del problema se reduce: "Convocatoria de la Inspectora en Psicología de Educación a Equipo de Salud del que formo parte, para intervenir en una situación del ingreso a la misma con un arma de fuego". El relato no formula relaciones de causalidad.

Eje 6: Del realismo al perspectivismo en el enfoque. Incremento de frecuencia de respuestas en Ind.4: "perspectivismo en la descentración de una única perspectiva", entre Pre-test y Post-test. Máxima frecuencia Ind. 3, en Pre-Test: "la única perspectiva se basa en conocimiento científico de la disciplina, más allá del sentido común", 38,3%, mientras en Ind. 4, en Post-test, la frecuencia de respuestas es 46,7%.Las respuestas presentan mayor diversidad de perspectivas entre diferentes actores y agencias. **Fortaleza**, giros en Inds. de mayor complejidad. Ej. Post-test, Ind.4: "Una profesora de psicología de escuela secundaria expone en una de sus clases un tema referido a violencia de género, al final de la clase una de las alumnas se le acerca y plantea que sufre violencia de género por parte de su novio". La profesora actúa, consciente de que ha movilizado a las alumnas, abordando la problemática con profesionales del EOE. Hay diferentes perspectivas – la suya, Profesora de Psicología, y la de miembros del EOE – en el análisis del problema.

Eje 7: Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad. No hay cambios significativos entre Pre-test y Post-test. El 73,3%, en Pre-test, y el 80,0%, en Post-test, se sitúan entre Ind.3, "combinan factores subjetivos singulares e idiosincráticos con factores estructurales, dando cuenta de regularidades y diversidades" e Ind.4, "combinan factores subjetivos e interpersonales con conflictos intra e intersistémicos". La máxima frecuencia de respuestas está en Ind. 3, tanto al inicio como al cierre. **Giros** sin significación estadística en disminución de frecuencia de Ind. 2: "tendencia a la personalización del problema más allá de factores estructurales colectivos" – 16,7% en pre-test y 8,3% en post-test -, e incremento de Ind. 5: "combinan factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos, dilemas éticos y entrelazamientos institucionales" – 10% en pre-test y 11,7% en post-test -. Ej. Ind. 3 *Pre-test:* estudiante plantea un problema de su biografía universitaria. En una situación de examen, el docente no permite que hable de un tema, arguyendo la complejidad de los textos y

dando a entender que un estudiante no está a la altura de esa tarea. Aparece con claridad el contexto (Facultad de Psicología), la complejidad de los textos, el sistema de exámenes finales (evaluación, acreditación), y una situación interpersonal singular que hace foco en ese contexto, sin hacer explícito el conflicto intersubjetivo ni las perspectivas diferentes. Ej. Ind.4 *Post-test:* retoma problema de su experiencia como docente en secundaria, sin formación pedagógica. Comenzó a abordar la "etapa" de la adolescencia y los alumnos lo interceptaron diciéndole que ya lo sabían y estaban cansados de que todos les hablaran de lo mismo. "Tener que abordar el tema, junto con la dificultad de pensar la propia adolescencia, fueron factores que me costó sortear".

DISCUSIÓN Y APERTURA:

Nos interrogamos si los giros y expansiones que aparecen en la muestra responden, en parte, a una mayor implicación con el campo educativo y a la resignificación de las inquietudes profesionales que supone la elección del Profesorado, en el marco de una Facultad a la que la mayor parte de los alumnos se acercan interesados por la Licenciatura en Psicología. La permanencia de una significativa parte de la muestra en indicadores de más baja complejidad, en el enfoque de problema, la formulación de hipótesis, la articulación interdisciplinaria, la historización, la causalidad y las tramas intersubjetivas, conflictos y dilemas éticos, o sea, en la mayoría de los Ejes de la Dimensión Situación Problema, nos compromete en tanto formadores de formadores, a repensar dispositivos y acciones de formación. Las Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Psicología se sitúan en una de las materias del "bloque pedagógico" de la formación, quedando las materias disciplinares asociadas a la Licenciatura, en una suerte de escisión que reproducen los distintos actores institucionales educativos. Promover y sostener espacios de profundización de prácticas en el ámbito educativo, que entramen docencia, extensión e investigación, configura un reto convocante, para el desarrollo de zonas de construcción social del conocimiento, competencia e identidad profesionales (Erausquin et al., 2009) en Profesores de Psicología en Formación. En una línea similar, diversas investigaciones han estudiado los procesos de profesionalización en términos de trayectorias profesionales-existenciales. Cada trayectoria, en tanto "itinerario en situación", sería particular y remitiría simultáneamente a dimensiones interpersonales, institucionales y comunitarias, más allá de singularidades. Pensar trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales, a la vez, implica atravesar "espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente, intersubjetivamente, en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado" (Nicastro y Greco, 2009:58).

En este marco, la construcción/escritura de la biografía escolar, previa a las Prácticas de la Enseñanza en Psicología, es una herramienta para la reflexión enfocada en las trayectorias de los sujetos por el ámbito escolar, y la reconstrucción de sentidos en función de las prácticas docentes que se avecinan. Se promueve en dicho espacio una reescritura de dicha biografía, para dar cuenta de la reflexión en torno a cuestiones académicas que han marcado a los profesores de Psicología en formación, que pueden incidir en sus prácticas y que requieren de una resignificación y análisis en función del devenir de su formación. Dentro de este trabajo, los debates valorizan la reflexión en, desde y sobre la práctica (Schon, 1998) como herramienta de "aprendizaje por expansión" (Engeström, 2001) para el desarrollo de conocimiento, competencia e identidad profesionales. Se debaten encuentros y desencuentros entre formación académica y ejercicio de la profesión, que convocan a la discusión pedagógica, es decir, a poner en cuestión modelos de transmisión que parecen reducir lo epistemológico a la lógica de producción de saberes científicos y desconocer,

por un lado, aquello que es necesario construir en situaciones particulares y, por el otro, la necesidad de estar inmersos en las situaciones. La investigación educativa, psico-educativa, y la propia formación docente han producido, en las últimas décadas, un importante giro hacia la narrativa, caracterizada como operación insoslayable en la construcción de sentidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Arpone, S., Fernández Francia, M. J., Miranda, A. y Szychowski, A. (2016). La construcción de modelos mentales situacionales para el análisis y la resolución de problemas educativos en profesores de psicología en formación. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Carretero, M. y Asensio, M. (2008). Psicología del Pensamiento. Teoría y prácticas. Alianza Editorial: Madrid.

Cole, M. y Engestrom, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: Amorrortu

Compagnucci, E. y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. Orientación y Sociedad. Versión On-line ISSN 1851-8893

Engeström, Y. (2001). 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.

Erausquin, C. y Basualdo, M. E. (2013). "El giro contextualista", en Erausquin C. y Bur R. (2013) Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación. Proyecto Editorial: Buenos Aires. Segunda versión, corregida y aumentada. Erausquin C. y Bur R. (comps y edit.) (2017) Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural. ISBN 978-987-42-4584-7. Disponible en: https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf.

Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. Revista de Psicología Segunda Época (13), (173-197). La Plata: EDULP.

Erausquin, C. y D' Arcángelo, M. (2013). Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativo. Ficha de cátedra. Facultad de Psicología UNLP. Presentado para Libro de Cátedra EDULP, en prensa

Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., y Meschman, C. (2009). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza. Anuario de investigaciones, 16, 157-173.

Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Larripa, M. y Erausquin, C. (2009). Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. Anuario de Investigaciones. Facultad de. Psicología, Universidad de Buenos Aires, 15, 1851-1686

Nicastro, S. y Greco B. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario. Ed. Homo Sapiens. 2009.

Rodrigo, M. J. & Correa. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo, I. y Monereo, C. (coord.) El aprendizaje estratégico. Santillana: Madrid. Disponible en: http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/7442

Rodrigo, M. J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor: Madrid.

Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En La Formación docente. Publicación de Conferencias y Paneles del 2do. Congreso Internacional de Educación. (pp. 121-129). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Buenos Aires: Paidós.