

ABRIENDO VENTANAS EN LAS REPRESENTACIONES DEL OFICIO DE ENSEÑAR A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA DE LA PRÁCTICA DE "PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN"

Autor: Cristina Erausquin; María Esther Basualdo; Livia García Labandal; Daniela Nora González; Gabriela Ortega; Clara Meschman

Institución: Proyecto UBACyT P023 Facultad Psicología UBA

Email: cristinaerausquin@yahoo.com.ar

Resumen

El trabajo analiza las creencias y representaciones acerca de la enseñanza y el cambio percibido en la recontextualización del "oficio" a través de la experiencia, en profesores de Psicología en formación. La hipótesis de trabajo es que la perspectiva sobre el enseñar que construye el profesor y su experiencia de apropiación del rol se entrelazan en una reconceptualización significativa para su futuro desempeño. El marco teórico se sustenta en la construcción de competencias para la enseñanza (Perrenoud), el cambio cognitivo en contexto educativo (Rodrigo, Cole) y el giro contextualista en las concepciones del aprendizaje (Pintrich, Baquero). Se destacan como horizonte de referencia las investigaciones realizadas en diferentes países de América Latina sobre los desafíos y obstáculos que atraviesan la actuación y competencia de los nuevos docentes (Tedesco y Tenti Fanfani, IIPE UNESCO). Estrategias metodológicas utilizadas: análisis cualitativos y cuantitativos, enfoque etnográfico y estudio de casos. La investigación enfoca procesos de desarrollo y cambio en la comprensión de la práctica docente, en contextos inter-institucionales y sociales de formación del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Se reconstruye la epistemología que da sentido a la acción de enseñar Psicología a través de la reflexión conjunta de alumnos y docentes en comunidades de práctica y aprendizaje de la enseñanza. Se construyen ocho categorías que describen las diferentes figuras del enseñar, a partir del análisis cualitativo de 78 respuestas de 53 sujetos a la pregunta ¿Qué es enseñar? al inicio del cursado de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Psicología. Las categorías que describen los cambios autopercebidos en la concepción del enseñar Psicología, se

construyen a partir del análisis cualitativo de 73 respuestas de 53 sujetos a la pregunta ¿Algo ha cambiado en su concepción de la enseñanza de la Psicología con esta asignatura? al cierre del cursado de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Psicología. Se presenta la distribución de las respuestas sobre las figuras del enseñar, al inicio de las prácticas del profesorado, y la distribución de las respuestas sobre el cambio autopercibido en la concepción de la enseñanza de la Psicología, al cierre del ciclo lectivo 2007. Los resultados se articulan con los hallazgos acerca de los modelos mentales de intervención de profesores de Psicología en formación sobre problemas situados en contexto y los giros que los mismos presentan entre el inicio y el cierre de la práctica de enseñanza en el Profesorado de Psicología de Universidad de Buenos Aires (Erausquin, Basualdo, 2008). Se referencia, como antecedente significativo, la indagación acerca de las Prácticas Formativas de Psicólogos en la Carrera de Grado, en relación a la diversidad y heterogeneidad de campos de actividad profesional y las demandas sociales más relevantes (Erausquin, Basualdo 2006). Se ha encontrado que, en el inicio de las prácticas de enseñanza, predomina la figura de la trasmisión de conocimientos, adquiriendo relevancia asimismo la oferta de herramientas y la facilitación de los aprendizajes de los alumnos. En el cierre de las prácticas, los cambios autopercibidos se centran en: la apropiación del rol del profesor de Psicología y la implicación de la subjetividad; la apropiación de herramientas, recursos de planificación y estrategias de enseñanza; la dimensión subjetiva; la reelaboración de la trasmisión de conocimientos articulada con otras dimensiones del enseñar, y la interacción dialógica y dialéctica que entrelaza lo situacional en la co-construcción. En cambio, se halla poco desarrollo del trabajo en equipo con otros actores, la dimensión grupal e institucional de la labor docente y la especificidad de la enseñanza de la disciplina Psicología. Se vinculan los nudos críticos a la complejidad de los dispositivos inter-institucionales, a la tendencia a la individualización descontextualizadora del sujeto de la educación y a los modelos dominantes en la tradición formativa de psicólogos y docentes en la región. Se profundiza el trabajo de investigación e intervención pedagógica a través de la co-construcción entre el equipo de investigación y el equipo docente de la asignatura, a partir de interrogantes que la indagación promueve acerca de expectativas, creencias y representaciones del oficio de enseñar.

Palabras clave: enseñanza, representación, trasmisión, apropiación participativa

Trabajo Completo:

Introducción

Para la educación actual no es tan importante enseñar cierta cantidad de conocimientos, como educar la aptitud de adquirirlos y valerse de ellos. Y eso se logra únicamente – igual que todo en la vida – en el propio proceso del trabajo y de la conquista del saber. [...] la adquisición del conocimiento sólo es posible haciéndolo, es decir, adquiriendo esos conocimientos” (Vigotsky, 1926-2005:475).

En cada aula hay una ventana y el auténtico maestro mirará desde su mesa de trabajo al vasto mundo, a las inquietudes de la gente, a las alegrías y deberes de la vida. Y esas ventanas estarán abiertas de par en par y el maestro no sólo mirará sino también participará activamente en ellos (Vigotsky, 1926-2005:317).

Antecedentes

El Profesorado de Psicología fue creado en la Universidad de Buenos Aires, inicialmente en la Facultad de Filosofía y Letras, en 1995, y desde 2004 tiene sede en la Facultad de Psicología, para estudiantes avanzados y graduados de la Licenciatura en Psicología. La indagación acerca de *Profesores de Psicología en formación y formadores en la Universidad de Buenos Aires*, se enmarca en el 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*”, 2008-2010, dirigido por Mgter. C. Erausquin. En el marco del Proyecto UBACYT P061 2004/2007, se presentaron, en el *Anuario de Investigaciones XV de Psicología* (2008), antecedentes, marco teórico, estrategias metodológicas, instrumentos de recolección y análisis de datos, caracterización de las muestras de estudiantes y profesores y análisis de datos de la indagación, en el ciclo académico 2007 sobre Prácticas de la Enseñanza y su papel en la formación de Profesores de Psicología de Nivel Medio y Superior. En el *Anuario de Investigaciones XVI* (en prensa), se observan los giros en

los modelos mentales de intervenciones docentes en situaciones problema, entre el inicio y el cierre de la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza 2007 y 2008. Como estudios convergentes realizados en la región, es oportuno mencionar el trabajo de investigación “La enseñanza de la Psicología en profesores y principiantes” de Compagnucci E., Denegri A. y Ojeda G. (2007), realizado en el marco del Proyecto de Investigación *La formación de profesores de Psicología en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata* dirigido por la Prof. E. Compagnucci, que destaca la necesidad de *abrir nuevos espacios institucionales tanto en la práctica docente como en el trayecto de formación, que posibiliten la reflexión-reconstrucción de la acción, del saber psicológico,[...] a fin de configurar redes de interacción y transformación que permitan un posicionamiento crítico y creativo*” (p.22), en estudios comparativos entre contextos de formación del Profesorado de Psicología y estudios antes-después de Prácticas de Enseñanza.

Marco epistémico

Los modelos mentales de *profesionales en formación* (Labarrere Sarduy, 2003) - en nuestro caso, *psicólogos y profesores de Psicología* - acerca de las situaciones problemas de intervención profesional en contexto - constituyen una *unidad de análisis* compleja y multidimensional, en las perspectivas *sistémica, dialéctica y genética* inspiradas en el pensamiento de Lev Vigotsky (Vigotsky, 1987, Baquero, 2005). Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables, con interacciones, conflictos y tensiones, que promueven *giros* de significados y sentidos (Erausquin y otros, 2004), a través de procesos de internalización y externalización (Cole y Engeström, 2001), en torno a los cuales surge *novedad* en el conocimiento y se despliegan a la vez diferentes planos de desarrollo de la *identidad profesional*. En ese marco, los *profesores de Psicología en formación* realizan un proceso de *dominio y apropiación participativa* de instrumentos de mediación (Wertsch, 1999), en el seno de una *comunidad de práctica y aprendizaje* (Lave y Wenger, 1991, Rogoff 1997), que desemboca en la creación de *competencias*, generales y específicas, apropiadas para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos. En una entrevista en Canadá, Philippe Perrenoud (1999) desarrolla el valor de *transformar los saberes en competencias* como meta de la educación del siglo XXI. Según su análisis crítico de la educación “*el fracaso escolar se construye porque, al cabo de su pasaje por ella, los jóvenes adquieren saberes, pero no pueden movilizar ni utilizar esos saberes fuera de las*

situaciones de examen, no pueden identificarlos y coordinarlos para solucionar situaciones a las que la vida y la experiencia los enfrentan” (Perrenoud, 1994, p.196). Una competencia es algo que se sabe hacer, una habilidad, pero más aun, es una capacidad estratégica, indispensable en las situaciones complejas. No se reduce a un conocimiento procedimental codificado y tomado como regla, aun cuando lo incluya. Una competencia es una capacidad de acción eficaz hacia una *familia* de situaciones, que se logra construir porque se dispone de conocimientos necesarios y es la capacidad de movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas. Las competencias profesionales se construyen en la formación, pero también en el *pilotaje* cotidiano del profesional, de una situación de trabajo a otra. (Perrenoud, 2004). En la línea del *aprendizaje situado y cognición en la práctica*, vinculada al enfoque socio-histórico-cultural inspirado en Lev Vygotsky, educar es desarrollar posibilidades de *apropiación participativa* (Rogoff 1997), de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando y *siendo parte* de experiencias *plenas de diferentes sentidos*. Ello supone un *giro contextualista* (Pintrich, 1999, Baquero 2002) en la concepción del *aprendizaje*, que deja de ser sólo un fenómeno mental y centralmente individual para pasar a constituir una actividad compleja, en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos, que se produce fundamentalmente en el seno de un funcionamiento intersubjetivo. El *aprendizaje*, según esta conceptualización, no es unidimensional ni exclusivamente conceptual o cognoscitivo, sino un cambio abierto y relativamente impredecible en las formas de participación y comprensión de los sujetos en las situaciones sociales, un proceso radicalmente heterogéneo y diverso de producción de significaciones y sentidos. Se entiende el *cambio cognitivo* como una interacción entre el mundo social y el desarrollo individual, en donde el individuo aislado no es la unidad de análisis para entender las novedades, invenciones y reestructuraciones, sino la relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico, en *zonas de construcción social de conocimientos* que introducen indeterminaciones, discontinuidades y aperturas en los desarrollos de y entre las personas. Las representaciones no son, en este enfoque, estructuras cognitivas internas fijas que subyacen y determinan las conductas de un individuo en una situación de tarea; las representaciones son variables y pueden corresponder a intercambios con otros y uso de dispositivos externos que ordenan las prácticas culturales. Por lo tanto, en

la evolución de las representaciones *existen ventanas* (Newman et al.,1989) a través de las cuales se producen dinámicas y comunicaciones entre los diferentes actores en una situación de aprendizaje. Hoy resulta imperativo el análisis de instrumentos y recursos disponibles para el *desarrollo de competencias para la acción profesional del profesor de Psicología*, en los sistemas de actividad que constituyen las unidades de formación académica. Según Tejada Gómez (2005), el *practicum* es un espacio privilegiado de inicio a la socialización profesional, un lugar de intersección entre el ámbito laboral y el ámbito formativo, en el que los estudiantes se insertan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios reales de relevancia social y, como considera Zabalza (2003), el lugar donde se atraviesan significativos dilemas (a) *desarrollo personal versus desarrollo científico*, b) *profesionalización versus enriquecimiento cultural*, c) *especialización versus polivalencia*, d) *institución formadora versus institución de trabajo*, e) *prácticas versus practicum*. La *apropiación participativa* de profesores de *Psicología en formación* de instrumentos para el análisis y la resolución de los problemas de intervención profesional, implica procesos de *participación guiada* en comunidades de práctica y dispositivos específicos de aprendizaje en contexto de prácticas culturales (Rogoff, 1997).

La formación de profesores de Psicología en el contexto de los desafíos para la formación docente en siglo XXI - El presente trabajo se enmarca en la reflexión sobre los problemas y demandas sociales que, como plantean Tedesco y Tenti Fanfani (2002), inciden en las *tendencias generales de transformación o reproducción del oficio de enseñar* y producen los *nuevos desafíos en la definición del rol docente*. Las encuestas realizadas a maestros acerca de las funciones prioritarias de la educación y su propio rol profesional por IPE_UNESCO en Uruguay, Perú y Argentina (Tedesco y Tenti Fanfani, 2000) indican que el 61% de los maestros eligió como función prioritaria el *desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico*; el 45%, *la preparación para la vida en sociedad*; y el 28% eligió la *transmisión de conocimientos actualizados y relevantes*, a la vez que sólo el 13% de docentes se pronunció por la *formación para el trabajo*. La crítica a la educación *bancaria* y al aprendizaje *memorístico y superficial* promovido por las pedagogías más tradicionales, ha dado lugar al énfasis en el desarrollo de facultades complejas como la creatividad y el espíritu crítico, modo hegemónico de ver la educación por los docentes latinoamericanos. Pero este cambio, si va de la mano de una

desvalorización de la trasmisión y apropiación de conocimientos y capital cultural, puede tener consecuencias empobrecedoras. La creatividad no es mágica, tiene que estar acompañada por la apropiación de aquellas herramientas de pensamiento y de acción que los hombres han desarrollado, acumulado y transmitido a lo largo de la historia. El cuestionario aplicado en Argentina, Perú y Uruguay proponía dos definiciones del rol docente: como *trasmisor de cultura y conocimiento* y como *facilitador del aprendizaje de los alumnos*. La preferencia de los docentes argentinos se orientó decididamente (72,8%) hacia el segundo término de la opción, lo que indica subvaloración de la transmisión cultural a las nuevas generaciones y desdibuja la especificidad del rol. El trabajo de Tedesco apunta al análisis de las condiciones sociales para la construcción de un docente guía, punto de referencia necesario - aunque no exclusivo - del *aprender a aprender* (Delors, 1996).

Referencias metodológicas. El diseño metodológico es descriptivo-exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos de los datos. La recolección de información se realizó a través del “Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos” que se aplicó al inicio y al cierre de la práctica de la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires del curso 2007. 55 *Profesores de Psicología en formación* respondieron a las preguntas abiertas dirigidas a obtener opiniones. Siguiendo una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de las *representaciones sociales y teorías implícitas* (Rodrigo, 1994), se delimitaron *figuras* dinámicas y complejas, ofrecidas por la *narrativa* construida por los estudiantes.

Análisis de datos

Los primeros análisis cualitativos que el equipo de investigación y la cátedra, han co-construido como hipótesis de trabajo sobre la significación de los giros hallados en los estudiantes, entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa. Se detectaron ocho categorías que son consideradas modales para el análisis de los datos. A continuación se presentan, exclusivamente, el total de las respuestas a la pregunta del Pre-Test: “*Según la opinión que Ud. tiene hoy, ¿qué es enseñar?*” y a la pregunta del Post-Test: *¿Algo ha cambiado en su concepción de lo que es enseñar Psicología, con esta asignatura?*

PRE-TEST

Tabla 1. Frecuencias de las respuestas de los *profesores de Psicología en formación*, según la pregunta ¿qué es enseñar?

Tabla 2. Frecuencias de las respuestas de los *profesores de Psicología en formación*, según la pregunta ¿Algo ha cambiado en su concepción de lo que es enseñar Psicología, en esta asignatura?

Conceptualizaciones	Frecuencias	Porcentaje
I – Transmitir contenidos o conocimientos	23	29,5
II – Brindar herramientas	11	14,1
III – Interactuar, intercambiar...	10	12,8
IV – Acompañar, ayudar, guiar...	4	5,1
V – Contribuir al desarrollo de ...	9	11,5
VI – Favorecer aprendizajes	15	19,2
VII – Hacer circular el saber	5	6,4
VIII – Es un don...	1	1,3
TOTAL	78	100,0

Conceptualizaciones	Frecuencias	Porcentaje
I - la apropiación del saber y la subjetividad del docente	24	32,9
II - la trasmisión de conocimientos y	7	9,6
III – los sujetos de la educación	9	12,3
IV – las herramientas, el saber-cómo, lo instrumental	14	19,2
V – la interacción docente-alumno,	6	8,2
VI – experiencia de co-construcción	6	8,2
VII – la especificidad de la disciplina a enseñar	6	8,2
VII – cómo encarar diferentes grupos e instituciones	5	6,8
VIII – Sí...Genérico.	2	2,7
		100,0

POST-TEST

TOTAL	73	
-------	----	--

REFLEXIONES FINALES:

En el inicio de las Prácticas de Enseñanza, las *figuras del oficio de enseñar* predominantes en los *profesores de Psicología en formación* son la *transmisión de contenidos o conocimientos*, (Anexo), en el sentido de trasposición o trasvasamiento de contenidos fijos de un recipiente lleno a otro vacío - asimetría en la relación pedagógica y déficit en alumno -, como en la comunicación del contenido a enseñar, que puede involucrar también *valores, actitudes o conductas* e incluso *deseo de aprender o de saber*, es decir, una figura fuertemente centrada en la acción unidireccional del docente. La figura que alcanza el segundo puesto en la distribución de respuestas es la *facilitación de los aprendizajes*, centrada en los procesos de los estudiantes: *generando el docente condiciones o abriendo espacios para la construcción de conocimientos o la apropiación activa, despertando o generando interés, dando confianza a los estudiantes, motivándolos*: (Anexo). La que ocupa el tercer lugar en la distribución de frecuencias: *oferta de herramientas a los estudiantes para pensar, para aplicarlas al análisis o resolución de los problemas de la vida, para construir o utilizar los conocimientos, incluso para posicionarse en el mundo*; (Anexo). Las dos últimas figuras corresponden a las *diez competencias de la enseñanza* identificadas por Perrenoud (1994) en su *referencial* - inventario de habilidades que representan un horizonte para la reflexión sobre la práctica docente- a: (1) *organizar y animar situaciones de aprendizaje* e (4) *implicar a los alumnos en su trabajo*. La figura que ocupa el cuarto puesto es la de *interactuar e intercambiar conocimientos y experiencias*, vinculada al *diálogo y la interacción dialéctica entre docentes y alumnos*, e incluso *entre el deseo de aprender y el deseo de enseñar*, que corresponde parcialmente a la novena competencia (9) *afrentar los deberes y dilemas éticos de la profesión*, la relación pedagógica y la comunicación docente-alumnos. La figura que ocupa el quinto puesto es más significativa en los formadores psicólogos y se refiere al *desarrollo de capacidades, actitudes o competencias* en los estudiantes: *pensamiento crítico, autonomía, reflexión y comprensión, apertura de interrogantes, promoción de un cambio, investigación o complejización y visibilización del saber*.

Por otro lado, el cambio autopercebido al cierre de las prácticas de enseñanza (Anexo), se centra en: *la apropiación del rol y la implicación de la subjetividad*, como *compromiso, responsabilidad, gratificación, experiencia, identidad*

profesional, complejidad de la labor, también vinculada a la competencia (9) y a la (10) *organizar la propia formación continua e implicarse en el rol* del referencial de Perrenoud. En segundo lugar, *el dominio y la apropiación por parte de docentes de las herramientas para la labor pedagógica, estrategias, saber cómo, objetivos, propuestas, trasposición didáctica, selección de contenidos y evaluación continua*, que corresponden a la competencia (2) del referencial de Perrenoud de habilidades docentes: *gestionar la progresión de los aprendizajes* - observar, evaluar, controlar competencias, decidir progresiones -. En tercer lugar, el cambio se centra en: *la mirada sobre los sujetos de la educación, sus deseos, intereses, necesidades, conocimientos previos*, o la propia *subjetividad del docente*, en una redescrición de la escucha y del conocimiento de sí que caracteriza a la representación del rol del psicólogo. Por último, la *trasmisión* reaparece, siempre acompañada de la fórmula *no sólo o además*, como mediada o articulada por la generación de interés en los alumnos o por un *plus* vinculado a los procesos que se desarrollan en ellos. En cambio, son escasas las repuestas acerca de: *trabajo en equipo, intervención sobre grupos o entrelazamientos institucionales, trabajo con padres u otros actores sociales, especificidad de la disciplina a enseñar, diferenciación del rol docente y del rol del psicólogo y dimensión ética de la profesión*, que corresponden a las competencias (3), *elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; (5), trabajar en equipo; (7), informar e implicar a los padres; y (9) afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión* del referencial de Perrenoud de habilidades docentes. En síntesis, escasas referencias a *habilidades relacionadas con las disciplinas a enseñar y relacionadas con la sociedad o contextos culturales de las prácticas sociales más allá de lo escolar*, y en cambio más frecuentes referencias a *habilidades vinculadas a la vida en las aulas, la relación con los alumnos y sus particularidades y las inherentes a la persona del docente* (Perrenoud 2004). Convergiendo con hallazgos acerca del *cambio cognoscitivo y desarrollo de la profesionalización en profesores de Psicología* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, 2008) y *giros en los modelos mentales de actividad del psicólogo* (Erausquin, Basualdo 2006), se incrementa el *perspectivismo* y el *entrelazamiento mediacional bidireccional* en alumnos y de docentes interactuando procesos de enseñanza y aprendizaje y la *implicación subjetiva-situacional en el rol y su apropiación en contexto*. Al mismo tiempo, se confirman resultados ya relevados, en dirección a la escasez de *trabajo en equipo, dinámicas de grupos y conflictos*,

proyectos institucionales e inter-agencialidad en psicólogos y profesores. La figura predominante es, pues, la del docente frente a sus alumnos, cultivándolos como si fueran un solo ser, percibiendo una grupalidad homogénea, de espaldas - y en aislamiento - con relación a diferentes dimensiones de la institución educativa y demandas sociales o formas culturales de la actividad. Se profundiza la *reflexión sobre la práctica* en el grupo de *formadores de profesionalización* del Profesorado de Psicología y la creación de dispositivos de externalización en dirección al *aprendizaje por expansión y tercera generación de la teoría de la actividad*, construyendo puentes de articulación cognitiva, objetos interpsicológicos y modelos compartidos entre Universidad y escuela, docentes y alumnos, y de los alumnos entre sí, para reelaborar la experiencia pedagógica. Se vinculan nudos críticos a la complejidad de los dispositivos inter-institucionales y a la tendencia a la individualización descontextualizadora del sujeto de la educación en los modelos dominantes de la tradición formativa de psicólogos y docentes en la región. Se profundiza la co-construcción de proyectos entre el equipo de investigación y el equipo docente de la asignatura, a partir de interrogantes acerca de expectativas, creencias y representaciones del *oficio de enseñar*.

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.
- Baquero, R. (2006) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires:Aique.
- Castorina A., Baquero R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Chartier, Roger (1991), "Las prácticas de lo escrito" en Philippe Aries y George Duby, *Historia de la vida privada*, vol. 5, Madrid:Taurus.
- Compagnucci E., Cardós P. y Ojeda G. (2002) "Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela. ISSN1316-9505N°7:7-24.
- Cole Michael y Engeström Yrjo (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires:Amorrortu Editores.

Delors J., (Comp) (1996), *Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro*, México: UNESCO

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., Btsh E., Lerman G., Bollasina V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885

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 C., Basualdo M., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., Salinas D., Fernández V., Nuevo M. y López A. (2007) "Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas". *XII Congreso Argentino de Psicología (FEPPA-AUAPSI) Agosto de 2007*. San Luis. Argentina.

Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. (2007) "Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología". *XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Julio de 2007*.

Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. Ortega, Meschman C. (2008) *Anuario XV de Investigaciones del Año 2007*. "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". ISSN.0329 5885. pp. 89-107

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.

IIFE/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000); *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*. Informe de investigación. Buenos Aires. Dos vol.

- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Grao ESF, 1999.
- Perrenoud Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29 137-148.
- Rodrigo Maria José (1994). "Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J. and J. Arnay (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rodrigo M.J. y Pozo J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), 407-423.
- Rogoff, Bárbara (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J.C., *Profesionalización y capacitación docente*, documento IIPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (1999), *Maestros en América Latina, II. Formación inicial y perfeccionamiento de los maestros*, documento IIPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7 N° 2.
- Vygotsky Lev (1991) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Visor, 1934.
- Vigotsky Lev (2005) *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: AIQUE. 1926.

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