

La profesionalización del psicólogo: apropiación participativa y construcción de “modelos mentales” para el análisis e intervención en problemas situados.

Cristina Erausquin,, Maria Esther Basualdo¹,

Valeria Bollasina, Ana García Coni, Gabriela Lerman, Eliane Btsh (colaboradoras)

Resumen

El estudio introduce una agenda de temas, perspectivas teóricas, hipótesis y conceptos que fundamentan la construcción de categorías de análisis de las representaciones mentales de los “psicólogos en formación” sobre problemas situados de intervención profesional. El enfoque socio-histórico-cultural sostiene que el hecho crucial para la construcción de dichas representaciones es la participación guiada de los estudiantes de Psicología en comunidades de práctica y su implicación en procesos de internalización, externalización y apropiación de instrumentos de mediación. Se desarrollan conceptos de “Acción mediada y cognición en la práctica”, “Participación social, aprendizaje y sentido de la experiencia educativa”, “Zona de Desarrollo Próximo en la experiencia educativa universitaria”, “Modelos mentales y teorías implícitas”, “Cambio conceptual y jerarquías genéticas”, “Conocimientos y competencias en la formación profesional”. Se sintetizan argumentaciones y abren líneas de indagación.

Palabras clave: Comunidades de práctica- Acción mediada- Apropiación.

Becoming a professional psychologist: the participatory appropriation and the construction of “mental models” for the analysis of and the intervention in situated problems.

Abstract

The study introduces the analysis categories for the study of representations of proximal psychologists about: professional role, situated problems in context, intervention

¹Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Braun Menéndez 430, Po. 7° Dpto. 1. Capital. Argentina. Teléfono: 4361-6306.

E-mail: cerausqu@psi.uba.ar; mbasualdo@escape.com.ar

strategies, mediation tools, results and competences. In the frame of socio-historical-cultural focus, it is an important fact in the construction of mental representations the guided participation of future psychologists in communities of practice and their involving into the processes of internalization, externalization and appropriation of mediating tools. The core concepts are: Mediated activity and cognition through the practice, Social participation, contextualized learning and searching of the sense of the educative experience, Zone of Proximal Development in university learning experience, Mental Models and Implicit Theories, Genetic Hierarchies and Conceptual Change, Knowledge and Competences in Professional Education of Psychologists. Different arguments and perspectives are developed and new lines of research are anticipated.

Key words: Communities of practice- Mediated action- Appropriation.

Introducción

En las últimas décadas, se ha generado un legítimo interés por la formación del psicólogo, orientado al mejoramiento de la calidad de la oferta educativa. Las universidades han realizado reformas en sus lineamientos y estructuras curriculares para situar mejor su tarea con relación a las nuevas demandas de las sociedades. La carrera de Psicología no ha sido una excepción: se han realizado progresos teóricos y metodológicos en la formación de nuevas generaciones de psicólogos. Pero aun existe una fuerte contradicción entre una intencionalidad “progresista” de desarrollar profesionales comprometidos con la realidad, y el devenir efectivo de la formación universitaria en esta disciplina, especialmente en el terreno de la “profesionalización”.

Estudios sistemáticos latinoamericanos (Labarrere Sarduy, Ilizastigui & Vargas Alfaro, 2003) proponen revisar la categoría de “estudiantes de Psicología” y reemplazarla por “profesionales en formación”, de modo de contribuir a producir – con el poder de la palabra – alguno de los “giros” en prácticas y discursos que hoy se requieren para responder a las demandas sociales. Las categorías con que pensamos y nombramos a los estudiantes – una construcción social al fin - son signo de la dimensión “representacional” del ser y el hacer que se les atribuye explícita e implícitamente, de su lugar en el dispositivo académico y de las representaciones que de ellos tienen los docentes. Si el estudiante es un receptor pasivo de conocimientos, es posible que no se sienta implicado en actividades de relevancia cultural ni en experiencias genuinas de práctica social, y ello produce “efectos” impensados e indeseados (Baquero, 1997) de empobrecimiento del rol

profesional y de las relaciones sociales que sobre su base se proyectan en el siglo XXI. Labarrere Sarduy y otros (2003) conciben cuatro problemas presentes en la formación de los psicólogos en la región: a) los psicólogos en formación construyen una imagen fragmentaria de la profesión; b) la vida en las instituciones formativas continúa apartada con respecto a la actividad de la profesión en los distintos espacios de la acción del psicólogo; c) el conocimiento del estado actual de la profesión por parte de los estudiantes es insuficiente; d) su participación en actividades de carácter profesional es escasa.

En una escala mundial, las carreras universitarias de grado son interpeladas por los procesos de evaluación y acreditación. La carrera de Psicología no es ajena al proceso. Mientras la matrícula de inscripción señala, en UBA por ejemplo, un crecimiento a gran escala, la Psicología debe probar su aptitud para ser declarada “de interés público”. En el año 2000, 6.000 estudiantes se inscribieron al Ciclo Básico Común para estudiar Psicología, de alrededor de 60.000 que ingresaron a la Universidad para diferentes carreras, quedando Psicología en un tercer puesto, detrás de Medicina y Derecho.

La profesionalización es un problema que no puede ser responsabilidad sólo de asociaciones profesionales y corporaciones y la Universidad tiene que posicionarse frente a él. Desde esa interpelación, Labarrere Sarduy y otros (2003) plantean hallar criterios para determinar “niveles de profesionalización” a lo largo del recorrido curricular de grado y postgrado, construyendo un modelo para la formación del psicólogo, que destaca el potencial de desarrollo de la participación del estudiante en su propio proceso de profesionalización, a la par que las transformaciones necesarias de la currícula y de la práctica profesional. Ese modelo no se agota en lo cognitivo, abarca la interacción social y la construcción de la identidad personal, el sentido de la experiencia y la especificidad de la competencia, el compromiso, la implicación crítica y la innovación educativa.

En el mundo de hoy, la acreditación y evaluación de las carreras de Psicología requiere determinar de qué modo se posibilita el “proceso de profesionalización” a lo largo de la formación de grado y de postgrado. Si bien esto es cada vez más declamado por las instituciones educativas en sus diseños curriculares, en los hechos se sostiene lo que Labarrere Sarduy y otros (2003) denominan “profesionalización tardía”. Este supuesto desemboca en una representación social implícita o *misconception* encarnada en el *currículo real* como una auténtica teoría implícita. La hipótesis es que, obteniendo los conocimientos básicos durante la carrera, el estudiante de Psicología se convierte necesariamente – lo que se presume adviene de un modo automático - en profesional, al recibir su titulación. Como si el conjunto de competencias, actitudes y articulaciones entre conocimientos teóricos y prácticos, emergieran repentinamente, por el solo hecho de haber asimilado de modo sistemático los núcleos básicos de diferentes corpus teóricos.

En la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Slapak, Zubieta & D`Onofrio,1999), se han desarrollado programas de auto evaluación institucional, lo mismo que en otras Facultades de Psicología, como lo acreditara AUAPSI – Asociación de

Unidades Académicas de Psicología - en diferentes documentos. Dicho proceso condujo a la toma de conciencia de la carencia de la formación práctica, el desconocimiento de la amplitud de campos de profesionalización del psicólogo, el predominio y la hegemonía de ciertos modelos de intervención profesional – fundamentalmente el clínico –, que orientaron la formación de grado en el país. En el año 2000, UBA modificó el Plan de Estudios e incorporó la materia curricular “Prácticas Profesionales y de Investigación”, con carácter obligatorio, en el Ciclo de Formación Profesional: en Áreas Clínica, Comunitaria, Educación, Trabajo, Justicia e Investigación.

El 5 de marzo de 2004, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología incluyó la Carrera de Psicología entre las carreras de *interés público*, ya que “la actividad de los profesionales de dichas disciplinas afecta a la integridad y la vida de las personas”. En esta decisión de política pública incidió la voluntad colectiva manifestada por las unidades académicas nacionales y privadas de Psicología de contar, en la formación de grado, con un total de “500 horas de práctica profesional tutorada”. Dice la Resolución para la Educación Superior: "Declárese incluido en el régimen del artículo 43º de la Ley Nº 24.521, el título de Licenciado en Psicología". Destacamos los considerandos:

(...) corresponde a este Ministerio determinar, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. (...) Que el título de Licenciado en Psicología configura, sin duda, un caso típico de los previstos por el mencionado artículo 43, [...] Que en tal sentido, resulta claro que una formación deficiente en lo referido a conocimientos teóricos específicos, o la falta de un entrenamiento práctico que asegure idoneidad a las acciones a realizar en la práctica profesional, atentan contra la salud, el bienestar y la calidad de vida de la población, poniendo a ésta en situación de riesgo directo en tanto un diagnóstico desacertado o intervenciones mal realizadas producen daños a veces irreparables (...) (2004).

Este hecho, histórico en el desarrollo de la profesionalización del psicólogo en nuestro país, profundiza la necesidad de producir conocimientos nuevos y adecuadamente contextualizados sobre el aprendizaje de la práctica profesional en los niveles de grado y postgrado de la formación de psicólogos. Un contexto crítico de precarización y fragilidad

de las estructuras económicas y sociales que sustentan los proyectos educativos, exige que se garantice un máximo de efectividad en el uso de los recursos públicos. En esta dirección, las autoras han elaborado los Proyectos de Investigación aprobados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires para 2003, “La práctica de estudiantes de Psicología en contextos situacionales problematizados” y para 2004-2007, “Construcción de modelos mentales para problemas de intervención profesional”. En ellos se presenta una agenda de temas, perspectivas y conceptos, que sustentan las categorías de análisis de las representaciones mentales de los estudiantes de Psicología acerca de los problemas situados de intervención profesional.

El presente trabajo despliega los ejes y categorías de análisis que ordenaron el diseño de los Proyectos de Investigación mencionados, a través de seis núcleos conceptuales:

- Acción mediada y cognición en la práctica;
- Zona de desarrollo próximo en la experiencia educativa universitaria;
- Participación social, aprendizaje y sentido de la experiencia educativa;
- Modelos mentales y teorías implícitas;
- Dimensiones de la Unidad de Análisis
- Jerarquías genéticas y cambio conceptual;
- Conocimientos y competencias para la profesionalización del psicólogo.

Acción mediada y cognición en la práctica.

Los estudios sobre prácticas humanas en interacciones articulan diversas disciplinas y tradiciones: la psicología, la pedagogía y la sociología críticas; los modelos contextualistas; el construccionismo social y el enfoque histórico-cultural. El marco conceptual deriva del enfoque socio-histórico inspirado en el pensamiento de Lev Vygotski que, en la línea de la *acción mediada* de Wertsch (1999) y los *sistemas de acción* de Engeström (1991), permite articular la experiencia inmediata de la cognición en la práctica con la trama del sistema social, histórico y cultural que la atraviesa. Se redimensiona el recorte de los problemas más allá de los cánones de la psicología positivista y experimental, y se considera que la persona en situación aprende en interacción con otros, desde el lugar que ocupa en instituciones con normas, división de tareas e instrumentos de mediación para actuar en la realidad (Engeström, 1991). Ello implica un cambio interpretativo de la concatenación lineal entre causas y efectos de la concepción epistemológica dominante en la modernidad. Dicha concepción, atravesada

por el individualismo metodológico y la externalidad entre causas y efectos, sostiene en definitiva la *escisión*, como plantea Castorina (2002), entre mente-cuerpo, conocimiento-emoción, individuo-sociedad. La concepción dialéctica de la práctica supone estos elementos mutuamente constituyentes – persona-contexto - conformando unidad y aporta vías posibles de superación de reduccionismos, tanto psicologizantes como ambientalistas.

Este marco epistémico reclama un significado diferente para el concepto de *contexto*: no es sólo lo que rodea – el recipiente en el cual la persona es incluida como contenido -, ni sólo lo que atraviesa – la trama invisible del macrocontexto y la institución -; sino fundamentalmente *lo que entrelaza* (Cole, 1999), es decir, el producto de una co-construcción personal-cultural de un entorno, que el sujeto contribuye a construir al atravesar su propia constitución. Los componentes situacionales se articulan entre sí, dando sentido singular, único e idiosincrásico al *evento o acontecimiento*. El funcionamiento intersubjetivo y las prácticas culturales contextualizadas no son *incidentes sino inherentes* al desarrollo, lo que requiere la revisión de las unidades de análisis utilizadas en la intervención sobre los problemas. El análisis de Wertsch (1999) de la acción mediada, y su distinción entre *dominio y apropiación participativa* de instrumentos o artefactos, comprende la implicación de los psicólogos en formación, en una práctica que articula con vectores posibles de *resistencia y transformación* de modelos de quehacer profesional.

La internalización como dominio es aplicable a cualquier tipo de acción mediada. Al hablar de dominio me refiero al “saber cómo” usar un instrumento de mediación con facilidad (...) Apropiación, en cambio, significa algo así como traer algo hacia el interior de uno mismo o hacerlo propio (...) La internalización como apropiación siempre implica resistencia de alguna naturaleza, o por lo menos “fricción. (Wertsch, 1999, p.87)

Lave & Wenger (1991) infieren que el estudio de las *comunidades de práctica* permite entender la relación entre la participación de los futuros profesionales en prácticas sociales genuinas y la construcción/ negociación de significados comunes y diferentes, así como el desarrollo de la identidad personal y cultural de los participantes. La práctica crea límites, pero también construye puentes entre sujetos, acciones y teorías (Wenger, 1999). La comunidad de práctica es considerada por E. Wenger como una estructura *emergente* con relación a tres dimensiones: compromiso mutuo, empresa común y repertorio compartido de recursos y herramientas. Asimismo, Lave y Wenger (1991) determinan condiciones en

las que la participación en dichas comunidades facilita el aprendizaje situado y puede producir apertura a nuevos sentidos. La idea de la *comunidad de aprendices* connota la génesis de responsabilidad y de autonomía en la gestión y un cambio de paradigma en cuanto a concebir el desarrollo como transformación de la participación más que como transmisión de conocimientos. La *participación periférica legítima* es gradual y creciente y puede producir un cambio de prácticas sociales del que forma parte el aprendizaje. La efectividad de dicho aprendizaje depende de: a) que los participantes tengan amplio acceso a diferentes partes de la actividad y eventualmente a una participación plena en el núcleo de la tarea; b) que exista nutrida interacción horizontal entre los participantes y relatos sobre situaciones problema y su solución; c) que los instrumentos y dispositivos sean transparentes para el que aprende. El desafío del *apprenticeship* es la existencia de una tarea genuina, real y con sentido; el desarrollo de una práctica contextualizada en contacto con toda su complejidad, y no sólo con componentes parciales o versiones simplificadas; así como suficientes oportunidades de observación de otros sujetos realizando el tipo de trabajo que se espera aprender.

La “zona de desarrollo próximo” en la experiencia educativa universitaria

El análisis de los procesos de apropiación y construcción cognitiva de los estudiantes de Psicología, a través la categorización de las representaciones que operan en el contexto de su práctica profesional formativa, actualiza la vigencia de los modelos de andamiaje en sistemas de interacción entre expertos y novatos (Bruner, 1988) y especialmente el constructo de zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1988), no sólo como zona de construcción social de conocimientos (Newman, Griffin y Cole, 1991) sino también como zona de formación y desarrollo de la identidad personal, profesional y cultural (Litowitz,1993). La categoría “zona desarrollo próximo” presenta dos ideas principales: la necesidad de una relación con el otro para la génesis de los procesos psicológicos superiores y la aparición de una potencialidad como emergente de la relación. Existe una diferencia en el desarrollo entre el dominio individual (como realización personal manifiesta) y el dominio compartido (como realización personal futura que aparece como potencialidad en la relación). Esta distancia, como diferencia cualitativa, señala direcciones del desarrollo posible y constituye el objeto de toda intención formativa.

La definición de ZDP se enmarca en la relación entre enseñanza y desarrollo, para extenderse a la comprensión de la ontogenia humana. Susceptible de múltiples

interpretaciones, es uno de los conceptos más fértiles en diversas áreas de la psicología y de la pedagogía. Sin embargo, señala Corral Russo (2002), no es frecuente encontrar aplicaciones del constructo en la pedagogía universitaria. La propuesta del autor cubano es realizar un análisis desde la propia relación educativa como unidad de significación fundante de todas las demás relaciones, tanto entre agentes (profesores, estudiantes y directivos) como con y entre procesos (acciones de enseñar, aprender, dirigir) y estructuras (grupos, escuelas, comunidades). Comprender las relaciones que se establecen en los espacios educativos universitarios, sus peculiaridades y las exigencias que deben cumplir para transformarse en Zonas de Desarrollo. Para que una relación alcance un efecto desarrollador, se requiere una asimetría de ejecución y comprensión entre sus agentes. La enunciación de asimetría connota una distancia entre ejecución individual y ejecución compartida, con una intención evaluativa (cómo medir esta distancia) e interventiva (cómo suprimirla).

En interpretaciones alternativas, nacidas de la propia obra de Vygotski, además de distancias, tiempos y niveles de ayuda, la ZDP es descrita como diferencias cualitativas, que no tienden a una reducción sino a una síntesis entre agentes, operaciones y estructuras. En este caso, no se describe un agente más capaz que otro, sino simplemente diferente, y el efecto del desarrollo resultante es de *enriquecimiento, integración*, más que aumento o crecimiento. La ZDP insiste en su carácter dialéctico y requiere pensar el desarrollo como un movimiento que no es lineal ni unidireccional sino conflictivo, para no redundar en los errores típicos de la tradición pedagógica con palabras como *equilibrio, éxito, resultado*, al servicio de una visión eficientista. La ZDP es vivenciada por los agentes como tensión que se resuelve en diversidad de acciones. Una relación que no ofrece nada diferente a lo previsto no produce desarrollo, aunque sea satisfactoria desde la vivencia de los agentes y no conflictiva para la percepción del observador. Una indagación contextualizada de la práctica y su papel en la formación académico-profesional enfatiza la necesidad de proveer intersecciones entre la dimensión cognitiva y la vertiente identificatoria de implicación personal en la Zona de Desarrollo Próximo. La movilización de afectos, valores, motivos y sentidos en la inmersión comprometida de los estudiantes de Psicología en la práctica profesional, puede introducir discontinuidades – no por desestructurantes menos fértiles y productivas – en el cambio conceptual, que ya es considerado como cambio cognitivo (Newman, Griffin y Cole,1991) y cambio educativo (Rodrigo,1999).

Participación social, aprendizaje y sentido de la experiencia educativa.

Como afirma Tedesco (2003), las condiciones sociales creadas por el nuevo capitalismo nos colocan frente a opciones que ponen de relieve los límites de la racionalidad técnica. Debemos elegir entre opciones que ponen en juego la ética y los sistemas de valores. Desde este punto de vista, la pregunta crucial de la investigación y la intervención educativas, en la profesionalización de psicólogos, se refiere a la posibilidad de superar determinismos sociales, biológicos y culturales. Para lograrlo, en el nuevo capitalismo, es preciso otorgar relevancia a la dimensión subjetiva de las acciones educativas.

En la sociedad del conocimiento, ninguna ciencia puede responder por sí sola a la pregunta por el *sentido de las acciones*. Esa pregunta nos interpela como actores del siglo XXI con una dimensión política y ética, que exige trascender los límites de la ciencia hacia la filosofía social y política. El nuevo capitalismo construye situaciones de exclusión en el nivel del proceso productivo (empleabilidad) y en el nivel del proceso educativo (educabilidad) mucho más amplias que el capitalismo tradicional. Parece ser capaz de prescindir de vastos sectores de población que, en su calidad de excluidos, no desarrollan capacidades básicas vinculadas a la empleabilidad y la educabilidad. Esto, como resulta evidente en el pensamiento contemporáneo sobre la educación – trascendiendo las unidades de análisis exclusivamente centradas en el individuo -, no significa que esos sujetos sean en sí mismos in-empleables o in-educables, sino que las situaciones sociales en las que están inmersos no les permiten desarrollar esas capacidades. El autor analiza el poder que tiene el sentimiento subjetivo de responsabilidad sobre el fracaso en los sujetos excluidos de la competitividad, cada vez más privatizada y con menos sentido público de la responsabilidad. Cada vez más en menos tiempo, en la Argentina, más vastos sectores sociales caen bajo la línea de la pobreza, y cada vez más ello ocurre como fracaso o pérdida traumática vivida en el transcurso de una vida singular. No como algo que se hereda de los ancestros, sino como algo que se tenía y se ha perdido, quedando mutilado el sujeto, que no puede brindarle a sus hijos lo que a él sí le brindaron sus progenitores.

Esto afecta la formación y profesionalización de los psicólogos de dos maneras. Por un lado, es clara la necesidad de trascender el paradigma de la racionalidad técnica, a través del desarrollo de la *reflexión en, desde y sobre la práctica*, como plantea Schön (1998). La misma posibilita el análisis y resolución de los *problemas contemporáneos*, que se caracterizan por ser borrosos, complejos, multidimensionales, atravesados por conflictos de valores, situacionales, singulares e impredecibles. Son esos problemas los que

requieren implicación del psicólogo, desde su intervención sobre tramas y recorridos interpersonales de la subjetividad. Por otra parte, *los psicólogos en formación* son también pasibles de exclusión social de la gestión de conocimientos útiles y del desarrollo de competencias específicas para la profesión. Su posible in-educabilidad e in-empleabilidad no sólo representa un fracaso individual, sino el fracaso de una inversión social: el cercenamiento de un factor de desarrollo de la pregunta por el sentido de la experiencia, en la necesidad de fundar nuevas *políticas de subjetividad*.

En la línea de las relaciones entre profesionalización y formación profesional, participamos del concepto de Perrenoud (1994) de la creación histórica de un malentendido que opone *saberes de referencia a saberes prácticos*. Compartimos su lectura sobre la apertura a la complejidad y a la diversidad que requiere el abordaje del tema de los saberes en la comprensión de los requerimientos para el oficio de las profesiones (Perrenoud, 1994). En la formación profesional, tanto de enseñantes como de psicólogos, es necesario atenerse a las transformaciones de la llamada *transposición didáctica*. Los saberes se modifican, reducen, deforman o aun pervierten, a través del currículo formal y el currículo real, hasta llegar a los aprendizajes efectivamente logrados, de un modo duradero, por los alumnos. Para integrar saberes científicos y técnicos a la situación de la profesionalización, hace falta enfocar no sólo los saberes del cómo hacer sino también los del saber-ser del *habitus* cultural (Bourdieu, 1991). La ausencia de legitimidad oficial de esos saberes; la nebulosa; la cuestionabilidad de los emblemas de quienes los portan; la confrontación permanente entre concepciones en los saberes de la práctica, ¿no los hace acaso más próximos al tipo de problemas de la contemporaneidad post-moderna? Es cierto que los saberes del cómo hacer y del cómo ser transitan más por la ideología y la ética, ello los hace más discutibles, pero ¿por eso, menos científicos? La dimensión del cómo hacer y el cómo ser los atraviesa y se plantea el interrogante: ¿formar para qué, para cuándo?, ¿para producir realistas peces en el agua del aquí y ahora – transposición conservadora-o para ser peces piloto en aguas de lo que vendrá o hay que construir –transposición idealista-? (Perrenoud, 1994).

La profesionalización exige la capacidad de ejercer libertad y responsabilidad en los actos profesionales, evaluar y completar su saber en función de la experiencia y de los problemas hallados. Por eso, la práctica reflexiva debe ser metódica, instalando ni más ni menos que una *rutina del cambio*. Los saberes profesionales tienen componentes declarativos y procedimentales, explícitos e implícitos. También incluyen los *habitus*,

definidos como esquemas de pensamiento y decisión, generalmente inconscientes, de los que depende nuestra puesta en práctica de saberes en situaciones complejas. En las universidades, siempre fue ignorada la transmisión de las herramientas para producir, evaluar y transformar dichos esquemas. ¿Son los *habitus* un mediador entre saberes y situaciones? Sí, pero además la interacción entre diferentes actores, tanto en la toma de conciencia de los *habitus* como en la apropiación de conocimientos declarativos de la ciencia, permite construir un saber hacer y ser profesional consensuado y potente, situado entre lo urgente y lo apremiante, por un lado, y lo trascendente y estratégico, por el otro.

Sostiene Perrenoud (1994) que formar el *habitus* no puede ser tarea sólo del *practicum* o de las pasantías. Debe penetrar la enseñanza y la formación de profesionales atravesando la currícula en diferentes direcciones a través de una práctica sistemática de reflexión sobre lo que sucede. Los colectivos no actúan *sin saberes*, sino encontrando mediaciones posibles para entrelazar su diversidad con las situaciones-problema que enfrentan.

En un trabajo reciente, Baquero (2002) analiza proximidades y contrastes entre los conceptos de construcción, por un lado, y de transmisión o apropiación participativa de conocimientos, por el otro, y los enmarca en el contexto teórico de lo que se llama *giro contextualista o situacional* en la conceptualización del aprendizaje (Pintrich, 1994). Su análisis se centra en los usos y efectos de las categorías e instrumentos de mediación en las prácticas sociales y educativas, poniendo entre paréntesis la fidelidad que las mismas tengan al pensamiento original de Piaget y de Vygotski. En dicho trabajo, Baquero realiza una pormenorizada revisión, tanto del carácter naturalizado, endógeno, unidireccional, universal, del desarrollo del proceso constructivo según ciertos usos de la perspectiva psicogenética en el análisis de lo escolar, como de la versión adulto-céntrica reproductivista de la zona de desarrollo próximo en la perspectiva evolutiva de la teoría socio-histórica. Según esta última, recorriendo la zona con la adecuada asistencia, tanto un niño como un alumno, o un estudiante de psicología que aprende su oficio, arribarían al mismo exacto punto que otro habría logrado antes que él/ella – sea una madre, un maestro o un experto - y para lo cual lo/la habrían instruido y moldeado.

En ambas versiones, dice Baquero, el desarrollo, el aprendizaje y los efectos de las propias prácticas educativas se tornan deseablemente *predecibles* y lo no predecible aparece como no deseable. La experiencia posible se cierra en un experimento deseable (por suerte no siempre advenido o cumplido). “Es por esto que un discurso llamado

supuestamente a otorgar claves sobre el problema de la subjetividad se instrumentaliza en un saber técnico-utilitario llamado a “respetar” y controlar la naturaleza sustantiva de los sujetos o la eficiencia o eficacia de la comunicación y transmisión de conocimientos”.(Baquero, 2002, p.74).

En la línea del *giro contextualista o situacional*, el aporte de Rogoff (1997) a la revisión crítica del concepto vigotskiano de *internalización*, propone el de *apropiación participativa* como dimensión subjetiva de la experiencia de aprendizaje guiado. La preocupación porque los sujetos recuperen un punto de encuentro comunicándose, acordando y transmitiendo herramientas, significados, parece desplazarse a la posibilidad y necesidad de *generar experiencias compartidas* y es ése un elemento importante de la noción de participación. El aprendizaje que genera desarrollo de formas de subjetividad, es entendido como variaciones en las formas de comprensión y participación de los sujetos implicados. Como ha señalado Rogoff (1997), participar significa tanto *tomar parte* como *ser parte*. Lo que varía en el aprendizaje y el desarrollo no son sólo nuestras formas de tomar parte en la resolución de problemas, (figuras clásicas de participar) sino también nuestra manera total, vivencial, de ser parte de la situación compartida.

En sentido estricto, el aprendizaje se produce en la situación, porque es ella al fin la que produce y significa los cambios como desarrollo, aprendizaje o como estancamiento y fracaso. Situaciones educativas genuinamente constructivistas son capaces de generar motivación por el aprendizaje en el sentido de: búsqueda activa y genuina de comprensión, acceso a fuentes múltiples de información y a formas de interacción también múltiples (Hatano, 1993). Se vinculan a la necesidad de producir *novedad*, que los resultados de la experiencia educativa no se pretendan predecibles. Eso hace al carácter *incierto* de la experiencia y es probablemente una condición necesaria de una experiencia genuina. Lo que la torna genuina es la implicación mutua, no paródica ni simulada, de los participantes. Si una búsqueda o un encuentro producen novedad, la producen para todos los participantes. Como señala Engeström, “Quienes aprenden deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad... En otras palabras, los estudiantes deben aprender algo que no está todavía allí; ellos alcanzan su actividad futura mientras la crean”. (Engeström, 1991, p.254).

Teorías implícitas y modelos mentales

Es un tema clave para todo formador la importancia de las teorías implícitas. María José Rodrigo (1994, p.39) afirma que "las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social". Estas teorías no son conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos. No obstante, su grado de organización y su coherencia interna distan mucho de parecerse a teorías científicas. Su carácter implícito alude a que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia. Pero quizá la característica más importante de las teorías implícitas, para Rodrigo (1994) es que no son sólo un dispositivo epistémico de construcción de la realidad, sino que permiten ir más allá de las situaciones (porque generan inferencias) y orquestar planes de acción en torno a metas (porque son propositivas). Los agentes activos, a través de sus teorías implícitas, que contienen cargas motivacionales y afectivas que desbordan el propósito de un procesador frío de información, pretenden producir transformaciones en el mundo que les rodea. La noción de teoría implícita se ha utilizado como herramienta conceptual en diversos ámbitos de la investigación psicológica. "Las personas construyen sus teorías, sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social". (Rodrigo, 1993, p.117).

La construcción del conocimiento es personal, en entornos de interacción social, y se realiza mediante acciones dirigidas a metas socialmente reconocidas y haciendo uso de un sistema conocimiento compartido. La construcción de teorías como fruto de procesos de aprendizaje espontáneo, favorece la hipótesis de que están basadas en trazos de memoria de experiencias específicas más que en abstracciones memorizadas. La teoría no es una recuperación mecánica de una estructura preexistente en la memoria, sino una síntesis obtenida a partir del conjunto de experiencias de dominio para acomodarse a las demandas de la tarea o situación. Rodrigo (1993, p.119) nos remite a la noción de *modelo mental*. Estos modelos identificarían los formatos globales del razonamiento y son, en este sentido, representaciones que se fijan culturalmente y que organizan el significado global del conocimiento.

De acuerdo con los últimos enfoques cognitivos sobre memoria episódica, dinámica y distribuida, las teorías implícitas no se almacenarían en la memoria a largo plazo como esquemas globales, sino como redes de trazos que se activan y sintetizan en un contexto

situacional determinado, en respuesta a una demanda cognitiva. La síntesis de trazos conteniendo información estereotipada sobre la teoría implícita se integraría en la memoria operativa con los trazos episódicos del *modelo mental de la situación* (Rodrigo,1994). Estos trazos episódicos contienen información sobre la estructura temporal, causal e intencional de la situación singular. Las teorías implícitas, al contener únicamente información prealmacenada y estereotipada, no pueden adaptarse a las peculiaridades cognitivas de las situaciones (Rodrigo,1993). Para lograrlo, necesitan integrarse en un modelo mental de la situación, o sea a una representación dinámica y temporal que contiene elementos que representan personas, objetos, sucesos, procesos, tiempos y lugares basada en una parte específica de nuestras creencias sobre el mundo, activada y actualizada por los contenidos de la tarea o situación (Johnson-Laird,1983).

A diferencia de representaciones como los *esquemas*, los *modelos mentales* son constructos psicológicos que se concretan con los datos que en un momento preciso percibe el individuo; asimismo, el contenido informativo del modelo mental depende de la intención del sujeto acerca del objeto, evento o situación a la que se enfrenta (Rodrigo,1993). Un modelo mental se define operacionalmente porque: a) su estructura corresponde a la estructura de la situación que representa; b) puede estar constituido por elementos que corresponden a entidades perceptibles o contener elementos correspondientes a entidades abstractas; y c) no contiene variables porque se refiere a entidades específicas. En *el planteamiento y resolución de un problema que demanda intervención profesional de un Psicólogo*, como los que abordan los estudiantes de la carrera de Psicología, se da lugar a una producción e interpretación del discurso que supone un modelo mental. Las prácticas profesionales permiten analizar tensiones entre modelos formativos y modalidades de intervención en la profesión y disciplina. La comprensión en contexto es potencialmente capaz de reorganizar, transformar parcial aunque sustantivamente saber disciplinar, creencias y valores previos, problematizando los instrumentos de mediación utilizados por el estudiante y sus efectos, reconstruyendo categorías de análisis y herramientas para la resolución de problemas. Estas teorías afectan, no sólo al rol de psicólogo, sino también a la aceptación o rechazo de los cambios propuestos por una formación que pretende la renovación de la práctica profesional.

Dimensiones de la Unidad de Análisis

Para la indagación de los modelos mentales de los estudiantes de Psicología (Erausquin y otros, 2002) sobre los problemas de intervención profesional, la *unidad de análisis* es entendida como la menor unidad en que puede descomponerse un problema de estudio sin perder sus caracteres fundamentales. Se define conformada por:

a) La *situación-problema*. En un enfoque cualitativo, un problema es una situación, cuantitativa o no, que pide una solución para la cual los individuos implicados no conocen – aun – medios evidentes para obtenerla. Son problemas que los estudiantes mismos construyen para su análisis desde el campo de la intervención profesional de un psicólogo, pero son también problemas experimentados o posibles de experimentar en el futuro profesional. Schön (1998) afirma que, en el aprendizaje de la práctica profesional, no se encuentran problemas ya hechos, sino situaciones complejas, mal estructuradas, con límites borrosos, de fuerte implicación para quienes las abordan;

b) La *intervención profesional del psicólogo*. Se la considera una acción instrumental y mediada por la interacción del sujeto con otros agentes o actores, instrumentos de mediación, objetos-objetivos-metas, normas y división del trabajo dentro de los dispositivos institucionales en los que se concreta la actividad social del sujeto en contexto (Engeström,1991). Incluye procesos a la vez que resultados y se desarrolla en el tiempo, a través de tensiones, contradicciones y conflictos. Las mismas producen repeticiones, o cambios en el sistema, a través de desarrollos de internalización, dominio, apropiación y externalización entre los diferentes actores;

c) Las *herramientas utilizadas en la intervención*, en el sentido de instrumentos de mediación (Wertsch,1999) o artefactos culturales (Cole, 1999). Tienen objetivos múltiples y contradictorios, son heterogéneas, no suele haber conciencia de sus condiciones de producción ni del poder de decisión sobre su utilización en contexto, tienen *materialidad* con relación al sujeto y sus intenciones, y hay implicación recíproca y tensión ineludible entre el sujeto y su agencia en la resolución de situaciones. Sirven al dominio de la Naturaleza o a la mediación semiótica para la comunicación con los otros y el dominio de sí mismo (Vygotski, 1988);

d) Los *resultados y la atribución de los mismos*. Implica factores, razones, o problematizaciones vinculadas a los resultados de la acción profesional. Involucra el razonamiento causal, aplicado a situaciones abiertas y relativamente impredecibles, permite contextualizar el resultado con relación a los objetivos propuestos y dar cuenta de

una creencia sobre a qué remite lo que ha ocurrido, y por lo tanto, en qué otras situaciones esa solución puede o no ser útil. Siguiendo la propuesta de Rodrigo (Rodrigo & Correa, 1999), se distinguen *niveles de complejidad* en la información de los sujetos para cada una de las dimensiones de la unidad de análisis. Esa categorización en niveles implica una articulación cualitativa entre diferentes indicadores, no necesariamente igual para todos los componentes, ni con una jerarquía genética o conceptual en el sentido fuerte.

Jerarquías genéticas y cambio conceptual

Como señala Wertsch (1991), Vygotsky no agotó la fertilidad de sentidos e implicaciones del juego de herramientas semióticas en la constitución de procesos mentales, especialmente en lo que se refiere a la *diversidad y heterogeneidad* de dichos procesos. ¿Cómo concebir las diferencias entre los seres humanos en su acción mental, en el marco de una aproximación sociocultural?

En el discurso de la psicología científica, y en general de las ciencias sociales, suele estar presente la metáfora de la “posesión” por parte de individuos, grupos, instituciones o culturas, de ciertas capacidades mentales que otros no poseen. La psicología cultural y los estudios sobre cognición situada han demostrado que niños y adultos que no parecían tener una capacidad o habilidad en un contexto demostraron tenerla en otro (Lave, 1991) y que las diferencias en el funcionamiento mental entre uno y otro grupo no responden tanto a procesos distintos como al mismo proceso usado en contextos diferentes. Ello obliga a considerar diferencias grupales en la acción mental en función de los instrumentos mediadores a los que las personas tienen acceso y los modelos de selección que manifiestan al elegir un medio determinado para una acción determinada. Para Wertsch (1991), *heterogeneidad* es la noción que interpreta que, en toda cultura y en todo individuo, no exista una forma homogénea de pensamiento, sino diferentes formas cualitativamente diferentes.

Hay tres posiciones fundamentales sobre la heterogeneidad de pensamiento. La primera concibe a las formas de representación y de acción según dos escalas: genética y de poder o eficacia. Esas dos escalas se hallan fusionadas, de modo que lo que emerge más tarde se concibe como inherentemente más poderoso, mejor o superior – en la posición de la *heterogeneidad como jerarquía genética* -. La segunda posición asume que las formas de representación y de acción pueden responder genéticamente a una escala, pero ello no significa que las formas posteriores sean inherentemente más poderosas o mejores –

heterogeneidad a pesar de la jerarquía genética -, o no tiene por qué presuponer que lo sean por igual para diferentes contextos. Finalmente, la tercera posición sostiene que no existe escala inherente, ni en función de la génesis ni del poder o eficacia, en las diversas formas de representación y de acción del funcionamiento mental humano – *heterogeneidad no genética* -. Según la primera posición, que domina el discurso de la psicología evolutiva, toda aparición de estadios inferiores del pensamiento humano, ya superados en la ontogénesis o en la sociogénesis por estadios superiores, es una *regresión*, un descenso de su poder o eficacia a la vez que un retorno en el tiempo.

Tanto Vygotski como Piaget parecen haber concebido a las formas posteriores del pensamiento como capaces de transformar e incorporar formas más tempranas. Sin embargo, en Vygotski se hace presente la metáfora de la *interacción de lo diverso*, tendiendo a sobreponerse a la de la fusión o integración de lo inferior en lo superior. Por ejemplo, cuando presupone la complementariedad en el desarrollo ontogenético entre una línea ascendente, que hace progresar el desarrollo de conceptos cotidianos por efecto de la sistematización y abstracción de los conceptos científicos, y una línea descendente, que hace progresar el desarrollo de conceptos científicos más allá del formalismo verbal, por su vinculación con la densidad de sentido y riqueza vivencial de los conceptos cotidianos.

Desde el punto de vista de la evolución natural y la selección adaptativa, es un enigma por qué habiendo alcanzado estadios superiores la acción mediada, se mantienen vivas y vigentes otras formas “inferiores” de acción mental en el repertorio disponible de los seres humanos. Sólo se explica porque diferentes formas de pensamiento son más apropiadas para diferentes esferas de la actividad humana, y ninguna, en ese sentido, resulta inherentemente mejor. Las *versiones contextualistas del cambio conceptual*, son esencialmente permeables a la multiplicidad y funcionalidad contextual de las representaciones disponibles. El cambio educativo promueve el *enriquecimiento en la diversidad de representaciones disponibles para un dominio de conocimiento*, que pueden coexistir en una persona o en una comunidad de aprendizaje, y el crecimiento de la aptitud de los aprendices para discernir escenarios propicios para la activación de una u otra modalidad. De la simplicidad a la complejidad, de una a otra forma de explicitación en la redescipción representacional, del realismo ingenuo egocéntrico al perspectivismo de la descentración, el *cambio conceptual* implica integraciones jerárquicas y reorganizaciones, pero también un cambio representacional que facilite un uso más consistente y coherente

de la multiplicidad y diversidad de representaciones, en su naturaleza y formato, para un dominio dado (Rodrigo & Correa 1999).

Conocimientos y competencias en la formación profesional

Philippe Perrenoud, en una entrevista realizada en Canadá (Perrenoud, 2003), desarrolla el valor de “transformar los saberes en competencias” como meta de la educación del siglo XXI, orientadora de las reformas del currículo escolar en los distintos niveles. Según el autor, en el mejor de los casos, al cabo de la escolaridad los jóvenes adquieren saberes, pero no pueden movilizar, utilizar esos saberes fuera de las situaciones de examen, identificarlos y coordinarlos para solucionar situaciones a las que la vida y la experiencia los enfrenta. Se atraviesa, en este sentido, una *crisis de conciencia*. La escuela se apropia de muchos años de la vida de una persona, prometiéndole una inversión útil. En los países desarrollados, en los que el acceso a los distintos niveles educativos está solucionado, la *cuestión ética* por excelencia es si lo que se ha aprendido justifica los largos años pasados en la escuela: demoras en la satisfacción de los deseos, evaluación continua, disciplina de un trabajo sin producto útil en el presente. “Una competencia es una capacidad de acción eficaz hacia una “familia” de situaciones, que se logra construir porque se dispone a la vez de conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los verdaderos problemas” (Perrenoud, 1994).

Una competencia es algo que se sabe hacer, una habilidad, pero además una capacidad estratégica, indispensable en las situaciones complejas. No se reduce a conocimientos procedimentales codificados y tomados como reglas, aun cuando los incluya cuando es pertinente. Trabajar mediante desarrollo de competencias demanda tiempo y creatividad, inversión de perspectivas. Valorizar las competencias no significa dar la espalda a otras justificaciones de los saberes: algo puede ser interesante o atractivo y no convertirse jamás en algo útil. Pero si la cultura consiste en dar sentido a la existencia, al mundo, a las relaciones con personas amadas, a la propia historia, tal vez no haya necesidad de saber “de todo”, sino aquello que permita dar sentido. “Transferir” saberes o desarrollar competencias: metáforas que aluden a que, en un contexto de acción, se utilice lo mejor que se sabe, con oportunidad y articulación, con la libertad, riesgo y juicio que se requiere.

Resulta imprescindible el análisis de instrumentos y recursos disponibles para el *desarrollo de competencias para la acción profesional del Psicólogo*, en los sistemas de

actividad de las unidades de formación académica. Las antinomias en torno a los modelos de “output” – perfil de competencias del egresado de una carrera – o los modelos de “input” – qué proceso formativo se garantiza a partir de un perfil de conocimientos o habilidades disponibles en el inicio de la carrera – han asumido ya históricamente la necesidad de articular ventajas y desventajas de ambos modelos, compensando debilidades de unos con fortalezas de otros (Roe, 2003). En la respuesta a la pregunta “¿qué hace competente a un psicólogo?”, se reconoce cada vez más necesario un acuerdo en la definición de las cualidades para ejercer exitosa y eficazmente su profesión, tanto como en la forma de lograr esas cualidades para mejorar los programas de formación y desarrollar un sistema compartido de reconocimiento de la calidad en la práctica profesional.

Los modelos de competencias para la profesión de psicólogo, constituyen un lugar de encrucijada y articulación necesarias entre el mundo académico y el mundo del trabajo, entre los recorridos singulares y los planes formativos de Psicología, en los dispositivos de selección, promoción, acreditación y titulación. La “apropiación participativa” de los psicólogos en formación, de los “modelos mentales” para el análisis y la resolución de los problemas de intervención, se produce a través de interacciones que tienen lugar en procesos de participación guiada en comunidades de práctica social genuina. Requieren cuidadoso diseño, implementación y evaluación de dispositivos de entrenamiento y desarrollo de competencias a lo largo de la formación profesional.

A modo de apertura de discusión y líneas de indagación

Las perspectivas constructivista y contextualista del aprendizaje han demostrado su “no incompatibilidad” y la fertilidad de su interacción para orientar principios y reflexiones de prácticas educativas. En tal sentido, 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 de instrumentos de mediación para la identificación del psicólogo como profesional. La indagación sobre giros y transformaciones en los modelos mentales durante el proceso de formación del psicólogo, especialmente en el recorrido por esa instancia clave que es la participación en comunidades de práctica profesional genuina – como analizador de la Carrera y de las competencias desarrolladas -,

resulta hoy imperativo como demanda social que interpela a los dispositivos universitarios y a los actores sociales en los desafíos del siglo XXI.

Referencias

- Baquero, R. (1997). Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educativa, *Revista de Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA*, 8-14.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional. *Perfiles Educativos*. 24, 57- 75. Méjico.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid. Taurus Humanidades.
- Castorina, A. (2002). El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo cognoscitivo, *Revista Psykhe*, Vol.11 N° 1, Mayo 2002, Escuela de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 15-27. Santiago. Chile.
- Cole Michael (1999). *Psicología cultural*. Madrid:Morata.
- Corral Russo, R. (2002). La Zona de Desarrollo Próximo y la Pedagogía Universitaria, Ponencia en *Hominis 2002*, La Habana.
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus. Toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*, 1, 243-259.
- Erausquin C., Basualdo M. E., Lerman G., Btsh E. & Bollasina V. (2002). La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. *Anuario X de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*, 81-90.
- Hatano, G. (1993). Time to merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of knowledge acquisition. En Forman et al (comps.) *Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*, NY, Oxford University Press.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui L., & Vargas Alfaro, A. (2003). La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo. En J. Villegas et al.(comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago: Universidad Central de Chile.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Litowitz, B. (1993). *Deconstruction in the Zone of Proximal Development, In Contexts for Learning*. New York-Oxford: Oxford University Press.
- Newman , Griffin P. & Cole M.(1991)*La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Genève: Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2003). Construire des compétences, tout un programme!. *Vie Pédagogique*, 112, 16-20.
- Rodrigo, M. J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J. (1994). Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En: Rodrigo, M.J. (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo M. J. & Correa (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En: Pozo, I. & Monereo, C. (coord..) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? En *Papeles del psicólogo*, 86.
- Rogoff, B. (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.
- Slapak, S., Zubieta, E. & D'Onofrio, M.G.(1999). Innovación curricular en el ámbito universitario: dimensiones, problemáticas y gestión de conflicto. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA,4, (1)*, 115-143.
- Tedesco, J. C. (2003). Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, (2).
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.