

# Herramientas y competencias en la profesionalización de psicólogos: aprendizaje, desarrollo y participación guiada en ¿comunidades de práctica?.

Erausquin C. y Basualdo M. E.

Cita:

Erausquin C. y Basualdo M. E. (2006). *Herramientas y competencias en la profesionalización de psicólogos: aprendizaje, desarrollo y participación guiada en ¿comunidades de práctica?.* Memorias de las XIII Jornadas de Investigación en la Facultad de Psicología de UBA, (I), 211-214.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/269>

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



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

## HERRAMIENTAS Y COMPETENCIAS: APRENDIZAJE, DESARROLLO Y PARTICIPACION EN “COMUNIDADES DE PRACTICA” EN LA FORMACION PROFESIONAL DE PSICOLOGOS.

**Autoras:** Erausquin Cristina, Basualdo María Esther. Proyecto UBACYT P061.

Directora: Cristina Erausquin. [cerausqu@psi.uba.ar](mailto:cerausqu@psi.uba.ar)

**Resumen.** El trabajo identifica “competencias para la actividad profesional del psicólogo” que presentan y desarrollan estudiantes de Psicología de Universidad de Buenos Aires, que cursan Prácticas Profesionales en el segundo cuatrimestre de 2004 en diferentes Areas. Se analizan cambios producidos en los “modelos mentales” de “psicólogos en formación” entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa en “comunidades de práctica y aprendizaje situado en contexto”. Se enfocan ejes relevantes de dos dimensiones de la unidad de análisis: construcción de problemas situados en contextos de intervención profesional y herramientas utilizadas por psicólogos en su abordaje. Como “giros” significativos, se denotan fortalezas en: análisis de la complejidad, hipótesis explicativas, problemas situados en tramas intersubjetivas, perspectivismo, apertura a la interdisciplina, y debilidades en: diversificación de herramientas profesionales y construcción histórica de tramas de conflictos y valores en el análisis del problema. **Palabras clave:** unidad de análisis, competencias, profesionales en formación.

**Abstract.** The study analyses “competences for the psychologist professional activity” that are presented and developed by students of Psychology of Buenos Aires University, during their Professional Practice Apprenticeship in the second term of 2004 in different fields. The aim is to analyse the shifts that are produced in “mental models” of those “students becoming professionals” between the beginning and the end of their educational experience in “communities of practice and learning situated in context”. We focus significant axis of two dimensions of the “unit of analysis”: the construction of the problem in contexts of professional intervention and the tools that the psychologists use in their intervention. As significant shifts in “becoming professional development”, we notice strengths in: analysis of complexity, hypotesis in explanation, problems situated in interpersonal networks, diversity of perspectives and interdisciplinary activity, and we notice weakness in: diversity of tools, history and realizing conflicts and ethics dilemmas in the analysis. **Key words:** unit of analysis, competences, becoming professionals.

**Marco epistémico.** Los modelos mentales de “profesionales en formación” (Labarrere Sarduy, 2003) acerca de situaciones problemas de intervención profesional de un psicólogo constituyen una “unidad de análisis” compleja y multidimensional, en las perspectivas “sistémica, dialéctica y genética”, (Vigotsky, 1991, Castorina y Baquero, 2005). Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables, con interacciones, conflictos y tensiones, que promueven “giros” de significados y sentidos

(Erausquin y otros, 2005b) a través de procesos de internalización y externalización (Cole y Engestrom, 2001), en torno a los cuales surge “novedad” en el conocimiento y se despliegan planos de desarrollo de la “identidad profesional”. En ese marco, los “psicólogos 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, 2001), que desemboca en el desarrollo o creación de ciertas **competencias**, generales y específicas, apropiadas para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos. P.Perrenoud, en una entrevista en Canadá (Perrenoud, 1999), desarrolla el valor de *“transformar los saberes en competencias”* como meta de la educación del siglo XXI. Según el análisis crítico de la educación que había realizado (Perrenoud, 1990, p.196), *“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”* 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 cuando es pertinente. *“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 problemas”* (Perrenoud, 2004) Las competencias a) son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, a la vez que movilizan, integran, guían dichos recursos; b) esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras conocidas; c) la ejercitación de la competencia pasa por operaciones cognitivas complejas, sostenidas por un *modelo mental de la situación* que identifica los formatos globales del razonamiento (Rodrigo y otros, 1993; Perrenoud, 2004), que permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación; y d) se construyen en formación, pero también a merced del *pilotaje* cotidiano del profesional, de una situación de trabajo a otra. *“Transferir” saberes o desarrollar competencias, metáforas que aluden a que, en un contexto de acción, se pueda utilizar lo mejor que se sabe, con oportunidad y articulación, siempre con el juego de libertad, riesgo y juicio que se requiere”*. (Perrenoud, 2004). Al desarrollar competencias, se incorporan conocimientos en un plan estratégico, se movilizan recursos para la acción eficaz, satisfactoria, se articulan modelos de acción y

procedimientos para la resolución de problemas. *“La creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y la integración de los mismos en una situación de operabilidad. Toda la dificultad didáctica reside en manejar de manera dialéctica estos dos enfoques. Creer que el aprendizaje secuencial de conocimientos provoca espontáneamente su integración operacional en una competencia, es una utopía”* (Etienne y Leroue, 1997, citado por Perrenoud, p.11, op.cit.). En la línea del “aprendizaje situado” y “experiencias educativas con sentido”, plantea R.Baquero (2002) que constituye una falsa opción “dejar crecer o enseñar”. En el enfoque socio-histórico-cultural inspirado en Lev Vygotsky, educar es desarrollar posibilidades de “apropiación participativa” (Rogoff 1994) de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando y “siendo parte” de experiencias “plenas de diferentes *sentidos*”. Ello supone un “giro contextualista” (Pintrich, 1994) 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 concepción, no es unidimensional ni exclusivamente cognoscitivo, sino un proceso de cambio abierto e impredecible en las formas de participación y comprensión sociales, un proceso radicalmente heterogéneo y diverso de producción de significaciones y sentidos. Hoy resulta imperativo el análisis de instrumentos y recursos disponibles para el *desarrollo de competencias para la acción profesional del Psicólogo*, en los sistemas de actividad que constituyen las unidades de formación académica. Es necesario un acuerdo en la definición de las competencias que necesitan desarrollar los psicólogos para ejercer exitosa y eficazmente su profesión y en la forma de lograr el desarrollo y construcción de esas competencias, a fin de desarrollar un sistema compartido de reconocimiento de la calidad en la práctica profesional del psicólogo. Como afirma Le Boterf (1996, p.105), *“la competencia existe cuando se transfiere en forma efectiva y a su debido tiempo, los conocimientos adquiridos por formación en un lugar de trabajo”*. Según Tejada Gómez (2005) en “El trabajo por competencias”, es el *practicum* 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, atravesados por dilemas (Zabalza, 2003, p.45): 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 “psicólogos en formación”, de instrumentos para el análisis y la resolución de los problemas de intervención profesional, se produce en procesos de participación guiada en comunidades de práctica social (Rogoff, 1997). Requieren el cuidadoso diseño, implementación y evaluación de dispositivos de aprendizaje práctico, experiencial y reflexivo – apprenticeship – para el desarrollo de conocimientos y competencias en la formación académica-profesional de grado y de posgrado. ¿Qué configuración de “eventos” (Rogoff, 1997) emerge en las “comunidades de práctica y aprendizaje” (Wenger, 2001) en las que participan “profesionales en formación” de Psicología? ¿Qué herramientas y competencias son objeto de su apropiación y construcción? -*

**Estrategias metodológicas.** Estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. Los datos fueron recogidos a través del Cuestionario abierto sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional, que se aplicó, en el 2º cuatrimestre del año 2004, a 153 estudiantes que cursaron Prácticas Profesionales de las Áreas: Clínica, Justicia, Trabajo, Educativa y Comunitaria. La delimitación realizada se fundamenta en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo, 1993, 1994, 1999, Rodrigo y Pozo, 2001) aplicadas al ámbito educativo. El diagnóstico realizado en anteriores trabajos (Erausquin y otros, 2003, 2004, 2005) permitió caracterizar la “unidad de análisis” y avanzar en la construcción conceptual para la interpretación de la información ofrecida por la “narrativa” construida por los estudiantes. Se delimitaron “figuras” dinámicas y complejas, de acuerdo a una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de “modelos mentales” (Rodrigo, 1994). En la unidad de análisis “Modelos mentales de estudiantes de Psicología para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos”, se distinguen cuatro “dimensiones”: a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención profesional del psicólogo; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas o razones a los mismos. (Erausquin, Basualdo, Bolasina, 2004b). En cada una de las dimensiones, se despliegan “ejes”, que configuran vectores de recorridos y tensiones, que se identificaron en el proceso de profesionalización del psicólogo en nuestro contexto. En cada uno de los “ejes” de las cuatro “dimensiones” de la “unidad de análisis”, se distinguen cinco indicadores que implican diferencias cualitativas de los “modelos mentales”, ordenados en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización de psicólogos. Los indicadores seleccionados no son uniformes para

todos los ejes, ni están implicados en una “jerarquía representacional genética”, en el sentido fuerte del término Wertsch, 1991). A continuación abordamos el análisis de competencias emergentes en las dimensiones **problema situado en contexto” y “herramientas profesionales utilizadas”**.

#### **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN. COMPETENCIAS DE PSICOLOGO EN FORMACION EN EL ANALISIS DEL PROBLEMA . 1. *Recortar problemas complejos multidimensionales para su análisis y abordaje en contextos de intervención profesional.***

En un análisis cualitativo que gira entre “lo simple y lo complejo”, los estudiantes mantienen la máxima frecuencia de respuestas en indicador (4) “*recortan problemas complejos con interrelaciones significativas entre factores y dimensiones diversos*” (Pre 45,8% y Post 45,8%) y se incrementan respuestas en indicador (5) “*recortan problemas complejos que articulan tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones*” (Pre 7,2% y Post 12,4%) que es la máxima fortaleza de la competencia.**2.Describir, explicar y**

**elaborar hipótesis sobre problemas situados en contextos de intervención profesional del psicólogo.** En un análisis cualitativo que gira entre “la descripción y la explicación”, se incrementan las respuestas de estudiantes en indicador (4) “*formulan hipótesis sobre causas, factores o razones que explican el problema*” (Pre 28,8% y Post 34,6%), estando la máxima concentración en el indicador (3) “*menciona alguna inferencia más allá de los datos*” (Pre 45,1% Post 51,6%) y decrece significativamente el indicador (2) “*describe el problema sin explicarlo o enuncia un esquema abstracto de problema sin describirlo*” (Pre 25,5% y Post 10,5%). Se incrementa el indicador (5) “*formulan hipótesis que dan diversas combinaciones de factores en interrelación*” (Pre 0,7% y Post 3,3%), máxima fortaleza de la competencia.**3.**

#### **Construir problemas en relación con la especificidad de la intervención**

**profesional del psicólogo, con apertura a la intervención de otras disciplinas.** En un análisis cualitativo que gira entre “la inespecificidad y la especificidad en el planteo del problema”, se incrementan las respuestas de estudiantes en indicador (4) “*especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas*” (Pre 35,3% y Post 39,9%), manteniéndose el 10,5% de respuestas en el indicador (5), máxima fortaleza de la competencia, “*especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un campo de actuación, articulada con la intervención de otras disciplinas*”, y decrecen respuestas en indicadores (1 y 2) máxima debilidad de la competencia, “*inespecificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo*” e “*inespecificidad con relación a un campo de actuación profesional*” (% acumulado: Pre 4,6% y Post 1,3%). **4. ar cuenta de antecedentes históricos del problema en sus**

**interrelaciones.** En un análisis cualitativo que gira en “la mención de antecedentes históricos

e historización”, se incrementan ligeramente las respuestas de estudiantes en indicador (4) “mención de diversos antecedentes del problema interrelacionados” (Pre 39,9% y Post 41,8%). Se incrementa la frecuencia de respuestas en los indicadores (1 y 2) de la debilidad de la Competencia, “ninguna mención de antecedentes del problema” y “mención de un solo antecedente del problema” (Pre 48,4% y Post 50,3% entre ambos).

**5 Relacionar factores y efectos en forma multidireccional y en cadena.** En un análisis cualitativo que gira entre “sin mención de factores y efectos y establecer relaciones de causalidad”, se incrementan respuestas de estudiantes en indicador (4) “relaciones causales multidireccionales en cadena” (Pre 24,8% y Post 30,1%); se incrementan respuestas de indicador (2) “unidireccionalidad en la relación causa efecto” (Pre 24,2% y Post 28,8%), habiendo máxima concentración de frecuencia (Pre 39,2% y Post 34,6%) en el indicador (3), “multidireccionalidad en la relación entre causas y efectos”.

**6. Plantear diferentes perspectivas en el enfoque del problema, descentrándose del pensamiento único sobre el mismo.** En un análisis cualitativo que gira entre “realismo y perspectivismo en el enfoque del problema”, se incrementan las respuestas de los estudiantes en el indicador (4) “perspectivismo en la descentración de una única perspectiva de comprensión y abordaje del problema” (Pre 34,6 y Post 41,8%). Siendo el indicador (3) “la creencia o duda sobre la única perspectiva se basa en un conocimiento científico, más allá del sentido común” el que concentra máxima frecuencia en Pre y Post (49,7% y 47,7% respectivamente).

**7. Analizar problemas subjetivos e intersubjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos y dilemas éticos.** En un análisis cualitativo que gira entre “individuo sin contexto y trama interpersonal de la subjetividad”, se incrementan respuestas de estudiantes en indicador (3) “combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades” (Pre 20,9%, Post 26,1%); se mantiene la máxima frecuencia de respuestas en indicador (4) “combinan factores subjetivos e interpersonales singulares y estructurales con planteos de conflictos intra e intersistémicos” (51,6% y 51%). Se incrementa ligeramente la frecuencia de respuestas en indicador (1) “se sitúa el problema en un sujeto individual descontextualizado” (Pre 0,7% y Post 2,6%) y disminuye el indicador (5) de máxima fortaleza, “se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos y dilemas éticos” (Pre 8,5% y Post 7,2%).

**COMPETENCIAS DEL PSICÓLOGO EN FORMACION EN HERRAMIENTAS. Utilizar herramientas diversas en el abordaje profesional de diferentes dimensiones del problema.**

. En un análisis cualitativo que gira entre “unicidad y multiplicidad” de herramientas<sup>1</sup>, se incrementan las respuestas de los estudiantes en el indicador (4) “se utilizan diferentes herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema”, (Pre 42,5% y Post 43,1%), y se incrementan significativamente las respuestas del indicador (2) “se menciona una sola

herramienta vinculada a una sola dimensión del problema” (Pre 10,5% y Post 19%). **Utilizar herramientas específicas del rol profesional en un campo de actuación, con alguna fundamentación teórica.** En un análisis cualitativo que gira entre “carácter genérico y específico de las herramientas”<sup>2</sup>, se incrementan respuestas en el indicador (4) “las herramientas se vinculan al rol profesional y al campo de actuación, con alguna referencia a la fundamentación teórica de su uso” (Pre 32,7% y Post 37,3%), reteniendo máximas frecuencias de respuestas (Pre 44,4% y Post 47,1%) el indicador (3) “las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a los modelos de trabajo en el campo de actuación”. Disminuyen respuestas de indicadores de máxima debilidad de la competencia (1 y 2) “mencionan herramientas sin especificidad con relación al rol profesional” y “mencionan herramientas específicas del rol pero inespecíficas con relación a los modelos de trabajo del campo” (% acumulado: Pre 22,9% y Post 15%). **A modo de reflexión y apertura de líneas de indagación y discusión.** En el análisis de los problemas de intervención se destaca en estudiantes de Psicología fortalezas en el desarrollo de competencias en la Práctica Profesional, con un giro en dirección al enriquecimiento y mejora de la profesionalización en: **recorte de problemas complejos con articulación entre sus componentes, incluyendo algunos tramas psicosociales, descripción y explicación del problema, incluyendo algunos elaboración de hipótesis, especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo con apertura a otros agentes de diferentes disciplinas, descentración del sentido común hacia el conocimiento científico, incluyendo algunos perspectivismo en el análisis del problema, análisis de tramas subjetivas e intersubjetivas, con combinación de singularidades y regularidades, y debilidad en los giros y cambios en materia de: historización del problema, conflictos intra o intersistémicos, causalidad multidireccional en cadena.** En materia de utilización de herramientas profesionales, se denota fortaleza en “apropiación de instrumentos de mediación” en: **herramientas específicas del rol del psicólogo en un campo de actuación, incluyendo alguna fundamentación teórica** y, en cambio, debilidad en materia de “dominio” y “apropiación” de instrumentos de mediación” en cuanto a **diversidad de herramientas profesionales, articuladas con diversas dimensiones del problema en contexto de intervención.** Se ha planteado en otros trabajos (Erausquin y otros, 2005<sup>a</sup>) que la presencia emblemática de la “escucha” como herramienta única en la valoración del psicólogo en formación, refleja la dominancia del “modelo clínico” de intervención, que se torna baluarte “inconsciente” – impensado - de la identidad profesional, a la vez que refleja la crítica a la racionalidad positivista de la técnica como “receta” “aplicacionista”. Ambas condiciones se conjugan para no favorecer la



diversificación y heterogeneidad de un “juego” polivalente de instrumentos de mediación, apropiado a la complejidad y diversidad de las dimensiones del problema de intervención. También convergen la prioridad de la urgencia por sobre el desarrollo de procesos prolongados en la intervención, con los enfoques “estructuralistas” de regularidades en la explicación de los problemas, ambas condiciones favoreciendo que la historia se diluya en su potencia fundante de comprensión e interpretación, conjuntamente con la articulación de tramas de conflictos y dilemas éticos entre dimensiones o factores, que también se diluye. Es así como se debilita la perspectiva de posibles cambios, procesos y desarrollos en contextos de intervención, a favor de visiones más “aplanadas” de tramas de factores y relaciones ordenadas por “estructuras” – a veces congeladas en ellas, al margen de los “eventos” o “acontecimientos” de la historia -, especialmente cuando se trata de estructuras “diagnósticas” psicopatológicas. Habiendo un título polivalente como el de Psicólogo, en un momento histórico en que Psicología es declarada “de interés público” porque la acción de sus Graduados “afecta la vida y la salud de las personas”, ¿no debe garantizarse, en la formación profesional, la presencia de diferentes lógicas y perspectivas, para su discernimiento y apropiación por parte de los futuros egresados?

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

BAQUERO, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva situacional”, en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57-75. México.

BASUALDO, BOLLASINA, (2004). “Modelos mentales de estudiantes de psicología sobre problemas situados de intervención profesional”, *XI Jornadas de Investigación “Psicología, Sociedad y Cultura”*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

COLE M. Y ENGESTROM Y (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida” En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu Editores

CASTORINA A. Y BAQUERO R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

ERAUSQUIN, C., BTESH, E., CARAMES D., CANAVES, M. V., CODARO, V., DI BIASI, S., LERMAN G. (2001) “Comunidades de práctica como contextos para el aprendizaje de la Psicología”. Reunión

Nacional Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento. IUPYS. Rosario. ERAUSQUIN, C., BASUALDO, LERMAN, BTESH, BOLLASINA (2002) “La Psicología como Profesión y como Carrera:

mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones”. *Anuario X de Investigaciones*. Revista Investigaciones Facultad Psicología UBA

ERAUSQUIN; BASUALDO; BTESH; LERMAN; BOLLASINA. (2003). “Psicólogos en formación y construcción de modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados.”. *XI*

*Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Revista de la Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

ERAUSQUIN, C; BASUALDO, MA. E . Y GONZÁLEZ, D. (2005) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de 'psicólogos en formación' sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad." ( en prensa)Anuario 2005 Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología UBA.

ERAUSQUIN C., GARCIA LABANDAL L., CARRERA N. Y LOPEZ A. (2005b)"Giros y tensiones en modelos mentales de intervención profesional en diferentes áreas: de estudiantes a Psicólogos en comunidades de práctica". 30 Congreso Interamericano de Psicología. SIP- Buenos Aires, Argentina.

ERAUSQUIN C. Y GARCIA CONI A. (2005<sup>a</sup>) "Diversidad de modelos de clínica en la intervención profesional.¿Una o varias zonas de construcción de identidad profesional?" *Libro Jornadas de Investigación Facultad de Psicología 2005*.

LABERRERE SARDUY A. ILIZASTIGUI y VARGAS ALFARO (2003). "La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo" En Villegas, Marassi y Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.

LAVE J. Y WENGER E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.

LE BOTERF G. (2001) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Ediciones Gestión 2000.

PERRENOUD, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata. PERRENOUD, P. (1999) *Construire des compétences, tout un programme!. Entrevue avec P. Perrenoud par Luce Brossard por Vie Pédagogique*. Canada, 1999. PERRENOUD, P (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, MA. J., RODRÍGUEZ, A. Y MARRERO, J. (1993). *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid:Visor. RODRIGO M.J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar" en Rodrigo, M. J. (ed.) *Contexto y desarrollo social*, Madrid: Síntesis.

RODRIGO M.J.(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 I. (2001) "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje* 24, (1)m 407-423.

ROGOFF B. (1997) "Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J; del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. ROGOFF B. GOODMAN C., BARTLETT L.(2001) *Learning together: children and adults in a School Community*, Oxford University Press.2001.

SCHÖN, D. (1987). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós-MEC, 1992 SCHON, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós. MEC.

TEJADA GOMEZ J. (2005) "El trabajo por competencias en el *practicum*: cómo organizarlo y cómo evaluarlo, Vol. 7, Número 2, 2005 *Revista Electrónica De Investigación Educativa*

VIGOTSKY LEV (1991) "Sobre los sistemas psicológicos" en Vigotsky L., *Obras escogidas*, T I Madrid, Visor, 1991

WENGER, E (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós

WERTSCH J.(1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor. WERTSCH, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.

ZABALZA M.A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Nancea.

---

<sup>1</sup> Vinculada al concepto de internalización de instrumentos de mediación o artefactos como "dominio", en la conceptualización de James Wertsch, 1999

<sup>2</sup> Vinculada al concepto de internalización de instrumentos de mediación o artefactos como "apropiación recíproca" de instrumentos de mediación, en la conceptualización de James Wertsch, 1999.