

## Ponencia 1

### **GIROS EN LOS MODELOS MENTALES DE PROFESORES/AS EN FORMACIÓN: LA CONSIDERACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS Y DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA.**

Soledad Arpone, Carolina Pouler y María Julia Fernández Francia  
Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata (UNLP)  
soledadarpone@hotmail.com

## Resumen

El presente trabajo se centra en visualizar fortalezas, nudos críticos y giros en los modelos mentales situacionales de Estudiantes del Profesorado en Psicología que transitan las Prácticas de la Enseñanza en la última asignatura del tramo pedagógico. La investigación se inscribe en una indagación de los modelos mentales situacionales que construyen Profesores de Psicología en formación sobre la resolución de problemas y focaliza el análisis en las dimensiones “herramientas” y “resultados” de las prácticas y los giros cognitivos y actitudinales que se evidencian a lo largo de ese trayecto formativo. Para ello se administró un “Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica de un Profesor de Psicología en formación” (Erausquin y otros, 2009) antes y después de las Prácticas de Enseñanza de la Psicología, cuyas respuestas fueron analizadas con la “Matriz de Análisis Complejo de la Práctica de Enseñanza de la Psicología”, arribando como conclusión a algunas líneas deseables en la transformación de la profesionalización de los Profesores de Psicología en Formación.

**Palabras clave:** profesores en formación, modelos mentales situacionales, herramientas, resultados

## Abstract

The present work focuses on visualizing strengths, critical nodes and shifts in the situational mental models of students of Professor in Psychology which get along Teaching Practices in the last subject of the pedagogical section. The research is inscribed in an investigation of the situational mental models that Psychology Teachers in

[43]

training construct on problem solving, and it focuses on the analysis of the "tools" and "results" dimensions of the practices and the attitudinal and cognitive shifts that become evident along this formative path. A "Questionnaire of Problem-Situations of Psychology Teacher's in professional training practice" (Erausquin et al., 2009) was administered before and after the Psychology Teaching Practices, whose answers were analyzed with the "Matrix of complex analysis of the Psychology Teaching Practices", arriving as a conclusion to some desirable lines in the transformation of the professionalization of the Psychology Teachers in academic training.

**Keywords:** Psychology teachers in academic/professional training, situational mental models, tools, results

## Introducción

El presente trabajo se realiza en el marco del proyecto de INVESTIGACIÓN "CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS" (I+D, 2016-2017, Facultad de Psicología de la UNLP) dirigido por Mg. Cristina Erausquin. Se propone describir y analizar los modelos mentales situacionales (Rodrigo, 1993, 1999) que construyen psicólogos y profesores de Psicología en formación, para el análisis y resolución de problemas en el ámbito educativo, guiados por docentes tutores de Prácticas Profesionales Supervisadas, Prácticas de Enseñanza de la Psicología, y Proyectos de Extensión en Educación. Se analizan fortalezas y nudos críticos en los modelos mentales situacionales (en adelante, MMS) de los agentes y giros que se producen a partir de la participación en sistemas de actividad, administrando para ello el "Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica de un Profesor de Psicología en formación" a estudiantes del Profesorado de Psicología, antes y después de las Prácticas Profesionales Supervisadas en el Área Educacional (Erausquin y otros, 2009; Iglesias y otros, 2016).

**Marco Teórico.** Los MMS de los agentes se estudian a partir de la perspectiva cognitivo-contextualista de Rodrigo, entendiéndolos como construcciones psicológicas, representaciones dinámicas y temporales basadas en una específica parte de nuestras creencias y conocimiento sobre el mundo, que son activados por el contenido de la tarea o la situación, y que dependen de la intención subjetiva de la persona, relacionada con el evento que él/ella tiene que enfrentar (1994). Son flexibles, en tanto pueden cambiar en función del intercambio y negociación con otros actores en sistemas de actividad, con el

fin de constituir modelos mentales compartidos; interdependientes y contruidos de modo recíproco en los escenarios socioculturales, a través de procesos de internalización y externalización en los sistemas de actividad (Cole & Engeström, 2001), con conflictos y tensiones capaces de promover *efectos* y *giros* de aprendizaje y desarrollo en los participantes (Erausquin y otros, 2009). Constituyen construcciones mediadas por *instrumentos* y *artefactos* proporcionados por la cultura, por medio de procesos de *participación guiada en comunidades de práctica social* (Rogoff, 1997).

**Objetivos.** En este trabajo nos centraremos en el análisis de las *herramientas* y *resultados de la intervención* que se ponen en juego en los relatos sobre las prácticas de los Profesores de Psicología en Formación. Tomamos los aportes de Lev Vigotsky (1988) entendiendo a las *herramientas* como instrumentos que median la actividad intersubjetiva y permiten modificar el medio, a la vez que implican un mayor dominio de la mente y la expansión de la conciencia. La Psicología Cultural posibilita pensar las herramientas como *artefactos* creados por la cultura, que se ponen en juego en la *acción mediada* (Wertsch, 1999), en la que herramientas y agentes que se vinculan de manera dialéctica, planteándose así una tensión que puede conducir a la internalización de la herramienta como *dominio o apropiación*.

**Metodología.** En esta ocasión se administró el “Cuestionario de Estudiantes de la Carrera del Profesorado de Psicología”, antes y después de las Prácticas de Enseñanza Supervisadas (Erausquin y otros, 2009), que constituye un artefacto con larga trayectoria de uso en investigaciones dirigidas por Mag. Erausquin, con equipos de investigación de la Facultad de Psicología de la UBA y la UNLP.

El contexto en el cual se recogió la información aquí analizada es el desarrollo de las Prácticas Profesionales Supervisadas correspondientes a la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”. La misma pertenece al quinto año del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología (UNLP), forma parte del “bloque pedagógico”, junto con “Diseño y planeamiento del currículum” y “Fundamentos de la educación, y es la última materia de la carrera, así como la única pedagógica específica del campo de la Psicología.

Las prácticas de enseñanza, por su singularidad, demandan la construcción de acciones, la reflexión sobre esas acciones y el conocimiento surgido de esa reflexión. El desarrollo de estas dimensiones posibilita la construcción del conocimiento profesional (Compagnucci & Cardós, 2007). La *narrativa* (Bruner, 2003; Edelstein, 2011) se erige como lugar propicio para la reflexión, en tanto estrategia para explorar y revelar saberes prácticos que se ponen en juego en la acción, y con el doble valor de indagar sobre las huellas del pasado (revelar las estructuras que funcionan como estructurantes), así como

sobre lo que va aconteciendo en el presente (alternando tiempo de clase y espacio de formación); pudiendo así recuperar y construir el sentido que tiene la acción para sus participantes y ensayar alternativas y transformar la experiencia al contarla.

Para el análisis de las respuestas a los Cuestionarios, se utilizó la “Matriz de Análisis: Dimensiones, Ejes e Indicadores en Modelos Mentales de Intervención del Profesor de Psicología en Problemas situados en Contexto” (Erausquin y otros, 2009), que distingue cuatro dimensiones: a) situación problema en contexto de intervención/ actuación del rol docente; b) intervención del profesor de psicología; c) herramientas utilizadas en la intervención/ actuación del rol; d) resultados de la intervención/ actuación del rol y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin y otros, 2006). En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones del proceso de las Prácticas de Enseñanza del Profesor de Psicología. En cada uno de los Ejes de las cuatro Dimensiones se distinguen cinco Indicadores en una escala que implica diferencias cualitativas de los modelos mentales, ordenadas del 1 al 5, en dirección a un enriquecimiento de la práctica. En el presente trabajo focalizamos las dimensiones c) y d): “Herramientas” y “Resultados y atribución de causas a los mismos”, detallando resultados cuantitativos de las frecuencias expresadas en porcentajes de sujetos, así como la descripción cualitativa de los Indicadores en cada Eje.

### **Análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados**

En la dimensión “Herramientas”, en el Eje 1, correspondiente a “Unicidad o multiplicidad de herramientas”, el 6,3 por ciento de los sujetos encuestados -2 de 32- *no mencionan ninguna herramienta* (Indicador 1). El 37,5 por ciento -12 de 32- *mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema* (Indicador 4). Dichos porcentajes, son idénticos en Pre-test y Post-test. En el mismo Eje, se observan “giros” en indicadores 2, 3 y 5. Aumenta significativamente, del 6,3 por ciento al 28,1 por ciento -de 2 a 9 de 32 - el porcentaje de sujetos que *menciona una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema* (Indicador 2). Disminuyen significativamente, de 50% en Pre-test a 21,9 por ciento en Post-test -de 16 a 7 de 32 sujetos- respuestas que *mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema o una sola herramienta vinculada a varias dimensiones del problema* (Indicador 3). Con respecto al (Indicador 5) en el Post-test, un 6,3 por ciento del total -2 de 32 sujetos- *menciona múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto*, resultando ello significativo, dado que en el Pre-test el porcentaje era nulo (Ver Tabla 1).

| Indicadores | Frec.PRE | PRE% | Frec. POST | POST% |
|-------------|----------|------|------------|-------|
| 1           | 2        | 6,3  | 2          | 6,3   |
| 2           | 2        | 6,3  | 9          | 28,1  |
| 3           | 16       | 50,0 | 7          | 21,9  |
| 4           | 12       | 37,5 | 12         | 37,5  |
| 5           | 0        | 0    | 2          | 6,3   |

Tabla 1: Herramientas Eje 1 “Unicidad vs Multiplicidad.” Frecuencia y porcentaje de sujetos en cada indicador PRE/POST.

En consecuencia, la mayor proporción de respuestas, tanto como en el Pre como en el Post, se sitúa en los Indicadores 3 y 4 del Eje “Unicidad o multiplicidad de herramientas”, lo que supone la posibilidad de reconocer multiplicidad de herramientas y/o dimensiones, aunque disminuye en el Post con relación al Pre -19 sujetos en lugar de 28 -. Podemos apreciar una respuesta situada en Indicador 3, con *multiplicidad de herramientas en relación a una sola dimensión del problema*, en el siguiente relato: “...utilizaron la modalidad de taller, encuesta y plenario para que puedan hablar sobre lo que pasó”. De modo que los resultados, en cuanto a “giros” relevados, se conceptualizan como de “Heterogeneidad de los cambios”. Una porción de la muestra gira hacia el Indicador 5, con respuestas sobre *multiplicidad de herramientas en diferentes dimensiones, y ponderación relativa al contexto*, mientras otra porción de la muestra incrementa las respuestas que se refieren a *una sola herramienta en relación a una sola dimensión del problema y de la intervención* (Indicador 2).

En la Dimensión “Herramientas”, Eje 2 “Carácter genérico o específico de las herramientas”, la proporción de respuestas situadas en Indicadores 1 y 5 se mantuvieron constantes en Pre-test y Post-test. Las respuestas que *mencionan herramienta/s sin especificidad con relación al rol del profesor* (Indicador 1), concentran un porcentaje del 6,3 por ciento en Pre y Post. Las respuestas que *mencionan herramientas específicas del rol del profesor en psicología y del campo de enseñanza de la disciplina, consistentes con el marco teórico, modelos de trabajo, y competencias específicas del profesor de psicología en el nivel académico correspondiente* (Indicador 5), concentran un porcentaje de 3,1 por ciento en Pre y Post. En los otros Indicadores, se registran ligeras modificaciones: las respuestas que *mencionan herramienta/s específicas del rol del profesor, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de enseñanza de la disciplina*, son el 31,3 por ciento en Pre-test y el 25 por ciento en Post-test –de 10 sujetos a 8 sujetos de 32– (Indicador 2). Las respuestas que mencionan *herramientas específicas del rol de profesor de psicología, vinculadas a los modelos de*

[47]

*trabajo del área o campo de enseñanza de la disciplina*, son el 46,9 por ciento en Pre-test y el 50 por ciento en Post-test -de 15 sujetos a 16 sujetos de 32- (Indicador 3). Hay un incremento de las respuestas que mencionan *herramientas vinculadas al rol del profesor de psicología y al área o campo de enseñanza de la psicología, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso* (Indicador 4) del 12,5 por ciento en el Pre-test al 15,6 por ciento en el Post-test -de 4 sujetos a 5 sujetos de 32- , que es interesante pero no es estadísticamente significativo.

| Indicadores | Frec. PRE | PRE% | Frec. POST | POST% |
|-------------|-----------|------|------------|-------|
| 1           | 2         | 6,3  | 2          | 6,3   |
| 2           | 10        | 31,3 | 8          | 25,0  |
| 3           | 15        | 46,9 | 16         | 50,0  |
| 4           | 4         | 12,5 | 5          | 15,6  |
| 5           | 1         | 3,1  | 1          | 3,1   |

Tabla 2: Herramientas Eje 2 “Carácter Genérico vs Específico”. Frecuencia y porcentaje de sujetos en cada indicador PRE/POST

En Eje 2, no aparecen giros significativos entre Pre y Post, las proporciones de respuestas se mantienen relativamente estables en todos los Indicadores, y la mayor concentración de las mismas se sitúa en el Indicador 3, tanto en el Pre-test como en el Post-test. Resulta significativo -aunque no estadísticamente- que la concentración de respuestas en Indicador 4 aumenta ligeramente de 4 a 5 sujetos y que, tanto en Pre-test como en Post-test, hay 1 respuesta situada en Indicador 5. La máxima concentración de las respuestas entre Indicadores 2 y 3 en el Post-test -un 75 ppor ciento-, señalaría cierto *Nudo Crítico* en materia de “giros” entre Pre-test y Post-test.

Ejemplo de respuesta de un sujeto que se mantiene en indicador 2 (*mención de herramienta/s específicas del rol profesional, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de actuación*). En el PRE plantea como herramienta la flexibilidad del docente para adaptar la actividad frente a una situación en la que el recurso tecnológico no funcionó, también refiere como herramienta la posibilidad de escuchar sugerencias por parte de los/as alumnos/as. En el POST indica como herramienta la propuesta de leer la consigna en voz alta y recorrer los grupos de trabajo en el marco de una clase en la que el grupo trabaja desorganizado.

En la Dimensión “Resultados y atribución de causas a los mismos”, en el Eje 1, “Resultados y atribución unívoca y múltiple”, las respuestas que *no mencionan resultados ni atribución* (Ind.1) se incrementan de 3,1 por ciento a 15,6 por ciento -o sea de 1 a 5

sujetos de 32- y las que *mencionan resultado/s sin atribución o atribución sin aclarar el resultado* (Ind.2) se incrementan de 28,1 por ciento a 37,5 por ciento -o sea de 9 a 12 sujetos de 32-. Por el contrario, las respuestas que *mencionan resultados con atribución unívoca del mismo a a) una competencia o incompetencia del agente, b) una condición del contexto, c) la dimensión interpersonal, d) la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención*, (Ind.3) disminuyen del 37,5 por ciento en Pre-test al 28,1 por ciento en Post-test -de 12 a 9 sujetos de 32-. Las respuestas que *mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones* (Ind.4) disminuyen del 31,3 por ciento al 18,8 por ciento -o sea de 10 a 6 sujetos de 32-, tal como se puede observar en la tabla 3. Ninguna respuesta *menciona resultado/s con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto, a diferentes condiciones de producción de resultados*, (Ind.5) ni en el Pre-test ni en el Post-test.

| Indicadores | Frec.PRE | PRE% | Frec. POST | POST% |
|-------------|----------|------|------------|-------|
| 1           | 1        | 3,1  | 5          | 15,6  |
| 2           | 9        | 28,1 | 12         | 37,5  |
| 3           | 12       | 37,5 | 9          | 28,1  |
| 4           | 10       | 31,3 | 6          | 18,8  |

Tabla 3: Resultados Eje 1 "Atribución de causas de éxito". Frecuencia y porcentaje de sujetos en cada indicador PRE/POST

La disminución significativa de respuestas en Indicador 4 y 3 estaría señalando también un *Nudo Crítico* en materia de "giros" entre Pre-test y Post-test de las respuestas en materia de Resultados y Multidimensionalidad en las Atribuciones Causales.

Por último, en la Dimensión Resultados, Eje 2 "Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención", se pueden destacar movimientos de frecuencias de respuestas en Indicadores 1, 2 y 3 entre el Pre-test y el Post-test. Las respuestas que indican *resultado/s que no tiene/n consistencia con el problema ni con la intervención* (Ind.1) aumentan del 6,3 por ciento en el Pre-test al 15,6 por ciento en el Post-test. Las respuestas que *mencionan resultados, e incluyen una atribución que no guarda consistencia con el problema y la intervención* (Ind.2) se incrementan del 28,1 por ciento en el Pre-test al 34,4 por ciento en el Post-test. Las respuestas que *mencionan resultados, e incluyen una atribución que guarda consistencia con el problema y la intervención* (Ind.3) disminuyen de 50 por ciento en Pre-test a 34,4 por ciento en Post-test. Las respuestas que *mencionan resultados a la vez que atribución de causas, ambos consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad* (Ind.4) se mantienen en un 15,6 por ciento en Pre-test y Post-test. Por último, las

respuestas situadas en el indicador 5, que *analizan resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación*, se mantiene constante en 0.

| Indicador | Frec.PRE | PRE% | Frec. POST | POST% |
|-----------|----------|------|------------|-------|
| 1         | 2        | 6,3  | 5          | 15,6  |
| 2         | 9        | 28,1 | 11         | 34,4  |
| 3         | 16       | 50,0 | 11         | 34,4  |
| 4         | 5        | 15,6 | 5          | 15,6  |

Tabla 4: Resultados Eje 2 “Consistencia de los resultados y de la atribución”. Frecuencia y porcentaje de sujetos en cada indicador PRE/POST

Cabe destacar que el hecho de que un gran porcentaje de respuestas del Eje 1 de esta Dimensión se sitúen en el indicador más bajo, repercute en el resultado en Eje 2, dado que, si no se mencionan resultados y atribución, tampoco se encontrará consistencia entre ellos, la situación-problema y la intervención. Asimismo, en el Pre-test, encontramos en el Indicador 3 la mayor concentración de respuestas, representada por la mitad de los sujetos, mientras que en el Post-test la mayor concentración se ubica en 2 y 3 con un 34,4 por ciento cada una.

Retomando uno de los ejemplos antes citados en el PRE *se mencionan resultado/s* (logra llevar a cabo la actividad planeada y cumplir con sus propósitos) y *atribución* (a la flexibilidad del docente y la colaboración del grupo), y *ambos son consistentes con el problema y con la intervención* ya que, frente a la dificultad en la utilización de un recurso tecnológico, el docente adecúa su estrategia ante este imprevisto.

## Reflexiones finales

A partir del análisis de los resultados, pueden señalarse varios *Nudos Críticos* que necesariamente invitan a repensar aspectos de la formación profesional del Profesor en Psicología.

Por un lado, la elección preponderante de la palabra y de la entrevista como herramientas de intervención y las dificultades para imaginar posibles resultados de las intervenciones, podría vincularse, en parte, al sesgo clínico con orientación psicoanalítica de la formación de la Licenciatura en Psicología, con la cual el Profesorado comparte gran cantidad de asignaturas al punto de llegar a invisibilizarse como carrera y profesión. Cabe así preguntarse por el grado de especificidad de las herramientas en relación con los problemas y los contextos en que éstos suceden.

[50]

Por otro lado, resulta llamativo cómo en el Pre-test son indicadores 3, 4 o incluso 5 -o sea los que cualitativamente indican mayor complejidad en el análisis- los que concentran la mayor cantidad de respuestas. Lo mismo, cómo algunos porcentajes de respuestas situados en esos Indicadores decrecen entre Pre-test y Post-test, tomando una dirección distinta de la esperada, luego de realizar una intensa y compleja práctica en el ámbito educativo.

Cabe asimismo destacar que, por el sistema de correlatividades de la carrera de Profesor en Psicología, al inicio de la práctica indagada, una gran cantidad de estudiantes acaban de cursar la asignatura “Psicología Educacional” y sus prácticas profesionales supervisadas presentan al estudiantado -curricularmente, por primera vez- conceptualizaciones en torno al giro contextualista y sus implicancias. De allí que la inesperada dirección que toman las frecuencias de respuestas en algunos Indicadores, en esta ocasión, podría deberse a que las Prácticas del Profesorado de Psicología -así como las carreras de Lic. y Prof. en Psicología, en términos generales- no estarían orientadas en dirección al *giro contextualista*, en base al cual se organiza el Cuestionario y la Matriz.

Si bien los resultados aquí analizados corresponden a la mitad de la muestra de respuestas recolectada, las conclusiones preliminares a las que se ha arribado en el presente trabajo permiten vislumbrar algunas líneas deseables en la transformación de la formación profesional de los Profesores de Psicología, que convocan a reflexionar acerca de giros necesarios en el modo en que se organizan los espacios curriculares y las prácticas profesionales al interior de las Carreras.

## Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Compagnucci E. y Cardós, P. (2007). “El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología”. En *Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional*, Vol. 7, pp. 103-114.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., y Meschman, C. (2009). “Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación

de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza”. En *Anuario de investigaciones*, 16, pp. 157-173.

Iglesias, I.; Espinel Maderna, M.C.; Michele, J.; Roldan, L. A.; Pouler, C.; Miranda, A.; y Anastasio Villalba, V. (2016). “Giros y “expansión” de aprendizajes en trayectorias de profesionalización psico-educativa. Modelos mentales situacionales antes y después de prácticas profesionales supervisadas”. En *Memorias VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*.

Marder, S.; Fernández Francia, J.; Pouler, C.; Arpone, S y D’Arcangelo, M. (2017). “Estudio de las herramientas y de los resultados de las prácticas en Psicología Educacional. Giros en los modelos mentales de estudiantes avanzados de psicología” (en prensa).

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

\_\_\_\_\_ (1994). “El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres?”. En *Revista investigación en la escuela*, 23, pp. 7-16.

Rodrigo M. J. y Correa (1999) “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En Pozo y Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

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.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

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