

Modelos mentales y sistemas de actividad. Perspectiva de aprendizaje y cambio en las experiencias de psicólogos, docentes y otros actores en escenarios educativos.

Erausquin C., Basualdo M. E., Larripa M. y Malti V.

Cita:

Erausquin C., Basualdo M. E., Larripa M. y Malti V. (Agosto, 2007). *Modelos mentales y sistemas de actividad. Perspectiva de aprendizaje y cambio en las experiencias de psicólogos, docentes y otros actores en escenarios educativos. XII Congreso Argentino de Psicología FEPPRA_AUAPSI. Federación Psicólogos República Argentina (FEPPRA) Asociación Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI), San Luis.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/153>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/q6S>



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>.

Modelos mentales y sistemas de actividad. Perspectivas del aprendizaje y cambio en experiencias e intervenciones de psicólogos, docentes y otros actores en escenarios educativos.

Proyecto de Investigación P061. Programación Bienal Renovable UBACYT 2004/2007

Marco teórico

El estudio de *modelos mentales de intervención profesional sobre situaciones-problema en contextos educativos* contribuye a la comprensión de formas de razonamiento y praxis que diversos agentes psicoeducativos despliegan en escenarios escolares, así como también permite vislumbrar determinadas modalidades del funcionamiento institucional donde dichos agentes desempeñan sus funciones.

Como representación psicológica de situaciones reales, hipotéticas o imaginarias, el constructo *modelo mental* sostiene que las personas construyen *modelos a escala reducida* de la realidad para comprender, explicar y anticipar eventos. Siguiendo esta noción, la teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird (1983) postula que el razonamiento consiste en la manipulación de modelos mentales, entendiéndose estos como análogos estructurales del mundo y de lo que representan. Enmarcada esta teoría dentro del cognitivismo clásico, los modelos mentales se ubican como tercer código representacional de la mente, sumándose a las proposiciones e imágenes. Objetivo central para Johnson-Laird (1983) ha sido demostrar que la lógica proposicional, -el uso de reglas formales de inferencia sobre proposiciones- es insuficiente para explicar los procesos de razonamiento y toma de decisiones. La construcción de modelos mentales es una característica estructural del pensamiento, sin el cual no podría razonarse ni interpretarse el mundo. A los propósitos de la presente investigación, entendemos que cuando un agente psicoeducativo interviene sobre una situación problema, lo hace en función de determinadas representaciones del mismo y de su función como agente psicoeducativo. Es decir, su accionar está guiado por un *modelo de trabajo*, un modelo mental del fenómeno en cuestión.

Los modelos mentales, a diferencia de otros formatos representacionales, son de naturaleza menos estable, conformándose en la memoria de trabajo como elaboraciones *ad hoc* en respuesta a determinadas demandas contextuales, aunque pueden, -en parte- almacenarse en la Memoria a Largo Plazo (MLP). Los modelos mentales que se construyen en el proceso de comprensión de un determinado fenómeno, como modelos de naturaleza analógica, no son exactos, puesto que se construyen en base a determinados heurísticos de pensamiento. Estos aspectos de los modelos mentales han sido destacados por distintos investigadores en psicología del desarrollo y en didáctica de las ciencias (Rodrigo,1993,1997). Los modelos mentales de situación son construcciones apropiadas para el trabajo en el recorte, análisis y resolución de problemas de la práctica profesional, que como Schön (1998) enuncia en su *epistemología de la práctica*, son complejos, multidimensionales, borrosos, imprecisos, cargados de conflictos, singulares, dependientes de contexto, de fuerte implicación y atravesados por dilemas éticos – verdaderos *revoltijos* para la mirada de la ciencia positiva.

Los desarrollos producidos en estas disciplinas mencionadas, junto a los aportes de la psicología cultural (Cole, 2001; Wertsch, 1999; Rogoff, 1997, 2002, Engeström, 1991, 2001a, 2001b) y la psicología organizacional (Hysong et al., 2005) han contribuido a recalcar la dimensión social y cultural de la mente, dimensión desatendida desde el cognitivismo clásico. Los modelos mentales, podrán repensarse entonces como construcciones mediadas por artefactos, generadas durante el proceso de inserción y

transformación de la participación del sujeto en *comunidades de práctica de aprendices* (Rogoff, 1997, 2002), por lo tanto inseparables teórico-conceptualmente de un determinado contexto sociocultural de producción. En este *giro contextualista*, la actividad cognitiva debe comprenderse distribuida, forjada en la contribución simultánea del sujeto, de las relaciones interpersonales y de las comunidades/instituciones culturales, a fin de superar la dicotomía factores individuales/factores externos en la investigación psicológica. Sujeto, actividad interpersonal y comunidad/instituciones pueden tomarse como *focos de análisis* (Rogoff, 2002) y si bien distintas disciplinas podrán centrarse en un foco o en otro, -a modo de una gestalten de figura y fondo -, todos los focos son necesarios para que no pierda sentido el fenómeno a investigar.

En psicología organizacional, diversas líneas de investigación han recalcado la importancia de estudiar modelos mentales que agentes institucionales construyen y ponen en funcionamiento. De especial interés es el constructo *modelos mentales compartidos* (*shared mental models*) que recorta el problema del grado de interacción y compatibilidad entre los modelos mentales que miembros de una institución generan, comparten y negocian. Que los miembros compartan o no determinadas creencias acerca de las funciones, objetivos y metas de la institución donde trabajan, puede afectar la coordinación, la planificación y la efectividad de sus intervenciones. Sólo la apropiación recíproca de los modelos mentales de unos y otros agentes, en el marco de la *inyección* de cambios en la dinámica de los componentes de los sistemas de actividad profesional, puede abrir perspectivas de cambio y enriquecimiento en las organizaciones educativas, en el logro de sus objetivos y en la realización personal de sus agentes en determinados escenarios socioculturales.

Dentro de las investigaciones en teorías implícitas y construcción de conocimiento cotidiano, escolar y científico, Rodrigo (1993,1997) ha destacado también la importancia del carácter compartido de los modelos mentales. Los modelos mentales generados por distintos agentes situados en escenarios socioculturales sufren transformaciones, en la medida en que se intenta alcanzar un modelo mental compartido de una determinada situación. La negociación de modelos mentales puede entonces generar cambios en los mismos, como por ejemplo, la posibilidad de explicitación de un modelo mental implícito, es decir, el desarrollo de habilidades de reflexión sobre los propios modelos mentales que los sujetos poseen y ponen en acción e interacción. La importancia de generar procesos reflexivos en escenarios profesionales ha sido subrayada también por distintos teóricos de diversas disciplinas (Schön, 1998).

De los aportes centrales de los enfoques socioculturales, se atiende también con interés los desarrollos conceptuales de Engeström, (1991, 2001) quien retoma la teoría histórico-cultural de Vygotsky (1986) para desarrollarla hacia una tercera generación de investigación que define como mínima unidad de análisis la de dos sistemas de actividad interactuando. Esta tercera generación de investigación permitirá capturar aspectos importantes que entrelazan el proceso de construcción y transformación de modelos mentales. Por ejemplo será posible pensar la multivocalidad de los sistemas de actividad, comprendiendo que los agentes psicoeducativos se encuentran participando en comunidades que presentan distintas tradiciones, intereses, conflictos y tensiones.

Antecedentes de la Investigación

Entre los años 2000 y 2002, se realizó una indagación sistemática sobre los psicólogos escolares y su interacción con otros agentes, en la Ciudad y conurbano bonaerenses, basada en los datos recogidos por Estudiantes de Psicología

Educacional en sus *Trabajos de Campo*, a través de entrevistas a psicólogos, docentes y directivos de 150 escuelas, y el seguimiento realizado posteriormente por investigadores del Proyecto (Erausquin y otros, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b). Se indagaron: 1) Las *funciones* que ejerce el psicólogo situado en dichas instituciones, a partir de su propia opinión, la opinión de los docentes y la de los directivos. 2) Los principales *problemas* educativos señalados por cada uno de estos tres actores. 3) Las *causas* de los problemas que cada uno de ellos identifica en su quehacer cotidiano. La función más mencionada por los psicólogos fue la *derivación* de alumnos a agentes externos a la institución escolar (hospitales, consultorios privados, etc.), en segundo lugar, la función de *orientación* (a padres, a alumnos, a docentes y a directivos), en tanto que la *evaluación psicológica* de los alumnos (en sus modalidades *bajo señalamiento* o *al inicio del ciclo lectivo*) apareció en tercer lugar. En cuanto a los testimonios de los docentes entrevistados, éstos señalaron las mismas funciones mencionadas por los psicólogos, con una ponderación diferente: la evaluación psicológica como función principal, luego la orientación y en tercer término la derivación, aunque tanto psicólogos como docentes, privilegian la evaluación psicológica *bajo señalamiento*, es decir, aquella originada a partir del señalamiento del alumno por parte de un tercero, en general maestro o directivo, para que el psicólogo intervenga. Se encontraron grandes similitudes en el discurso de los diferentes actores, en cuanto al predominio de las referencias a intervenciones de los psicólogos *individuales por sobre las grupales, institucionales o comunitarias, y con alumnos más que con docentes, directivos y padres*.

Con respecto a la caracterización de los *problemas*, los psicólogos enfatizaban los de *conducta*, a continuación los de *aprendizaje*, y luego los *emocionales*, es decir, como el enunciado lo indica, problemas situados en los alumnos. Los docentes coincidían en identificar el *aprendizaje* y la *conducta* como los problemas principales, y como relevantes en tercer lugar los problemas *familiares*, como tales externos a la institución escolar. Considerando la concentración de respuesta, mayoritariamente los problemas eran asignados al individuo —más concretamente al alumno—, y el carácter de los mismos no parecía ligado a lo educativo. Con relación a las *causas* atribuidas a los problemas, los psicólogos coincidían en causas vinculadas con lo *emocional*, luego los *conflictos familiares* y en tercer lugar los *problemas económicos*. Para los docentes, aparecían como relevantes los *conflictos familiares*, en segundo lugar los *económicos*, y luego, el *escaso estímulo familiar*. Con respecto a las *herramientas de intervención* que utilizaba el profesional psicólogo para abordar los problemas, la mayor concentración estaba en herramientas que privilegian un abordaje sobre el sujeto individual - entrevistas, tests, pruebas operatorias, juegos- y en segundo término aparecía el abordaje grupal, a partir de la implementación de reuniones, talleres, observaciones e intervenciones áulicas.

De acuerdo con las categorías construidas por César Coll (1988) para el *análisis de las intervenciones profesionales en la Psicología Educacional*, en ese estudio inicial predominaban las intervenciones *orientadas hacia la salud* - o, como lo resignificó un trabajo posterior (Erausquin, Bur, Ródenas, 2003), *orientadas hacia la emergencia de la subjetividad* - por sobre las *orientadas hacia la educación*; predominaban las intervenciones de *influencia directa* - sobre los alumnos - por sobre las intervenciones de *influencia indirecta* - sobre docentes, padres, directivos, currículo, proyectos o programas -; predominaban las intervenciones con *individuos* por sobre las intervenciones con *grupos, instituciones, comunidades*; predominaban las intervenciones de carácter *reactivo o retroactivo* - cuando el problema ya se presentó, y se lo ubica en un individuo o grupo - a las de carácter *proactivo* - o preventivo, antes de la presentación de un problema como dado, y cuando aun no es situado en una parte diferenciada de la población -.

En diferentes trabajos (Erausquin y otros, 2002, 2003), se analizaron las producciones escritas de psicólogos profesionales de orientación escolar en las Jornadas de Equipos de Orientación Escolar de la Ciudad de Buenos Aires, a lo largo de seis años, configurando la articulación entre *modalidades de intervención* que mencionaban con mayor frecuencia los discursos de dichos profesionales lo que se entiende en la literatura del área (Bisquerra Alzina y Alvarez ,1998) como *modelo de intervención clínica*, en detrimento de los modelos más contemporáneamente desarrollados en Orientación Psicoeducativa, como *modelo de programas*, *modelo de consulta colaborativa* y *modelo de animación socio-cultural*.

En el año 2003, se realiza una nueva indagación sobre psicólogos y docentes escolares. La muestra estuvo constituida por 19 psicólogos y 10 docentes que trabajaban en instituciones educativas de la Ciudad y el conurbano bonaerense. Los actores escolares – psicólogos y docentes - fueron entrevistados por Estudiantes de la Carrera de Psicología de UBA, en el primer semestre de 2003, en su Trabajo de Campo en la materia Psicología Educativa Cátedra II. Los datos que se analizaron en dicho trabajo fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas aplicada a psicólogos y docentes: el *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional*. En las conclusiones del trabajo presentado sobre dicha indagación (Erausquin et al.,2005) , se destacó lo siguiente:

El estudio da cuenta, en los *psicólogos escolares* entrevistados, de un *giro contextualista* con relación a las tendencias observadas en estudios anteriores: se presenta una mayor frecuencia de respuestas de *intervenciones dirigidas a grupos*, comunidades, e instituciones, entrelazadas con las dirigidas a individuos, en tramas relacionales intersubjetivas, así como una mayor frecuencia de *intervenciones indirectas*, ya que en sus narrativas, se hallan múltiples agentes participando en la decisión y en la acción, con *apertura a la interdisciplina*, y mayor posibilidad de *intervenciones proactivas* que reactivas. En cuanto a la *orientación* de las intervenciones, los *psicólogos* entrevistados permanecen sesgados hacia temas de la salud y hacia temas de emergencia de la subjetividad, con una intersección muy genérica y vaga con lo educativo. Pero aun más significativo resultó el *modelo mental* predominante en el grupo de docentes. Los docentes entrevistados recortaban problemas individuales de alumnos, atribuyendo a los mismos causas múltiples pero generalmente extra-escolares y las intervenciones que relataban sobre problemas– en convergencia entre diferentes agentes – también rozaban más bien ligeramente lo educativo, sin conectarse con procesos de aprendizaje y enseñanza. Usaban categorías que no parecían corresponderse con la especificidad de su función docente y tendían a presuponer o anticipar cuestiones que indicaban *supuestos saberes* sobre déficits, como *madre abandonada* o *padre ausente*, a los que atribuían un papel crucial en la genealogía del problema señalado en un alumno.

Psicólogos y docentes escolares: ¿especificidad en la intervención y recorte de problemas? ¿Interdisciplina o inespecificidad y disolución del propio rol profesional?

Una psicóloga escolar, de orientación comunitaria, sostenía en las entrevistas: todos en el equipo somos psicólogos, refiriéndose a los integrantes del Departamento de Alumnos: un profesor de geografía, un jefe de preceptores y una profesora de matemática. ¿Por qué todos son psicólogos? ¿Porque todos escuchan a los alumnos? ¿Pero es que todos los escuchan del mismo modo? ¿No hay una banalización de la escucha como herramienta o competencia profesional del psicólogo, en esa acepción?

El tema de la *especificidad del saber psicoeducativo* está aun en problemas en nuestras escuelas. El psicólogo escolar se sitúa en equipos multidisciplinares, pero si no asume ni recorta su especificidad en la apropiación del rol y la identidad como psicólogo, no habrá interdependencia bidireccional y sin ella no hay condiciones para

la interdisciplina; sin interacción entre pares, no hay verdadera interdisciplina, sino unidireccionalidad o subordinación. El docente también se sitúa de un modo permeable en la intersección de equipos de trabajo, pero en la consulta y derivación al psicólogo de un problema tampoco parece poder reafirmar su propio rol y su propio saber vinculado a lo educativo y a la práctica docente. Ni el psicólogo enuncia hipótesis causales científicas para explicar problemas y fundamentar líneas de acción, ni el docente menciona la enseñanza y el aprendizaje en su interacción recíproca, ni presume habilidad o competencia con relación a dichos temas. Ninguno de los dos parece querer asumir la experticia en su especificidad, la apropiación de rasgos propios de la intervención desde su rol.

El equipo de investigación se formula, a partir del estudio, interrogantes como los siguientes: *¿No hay en este desconocimiento/disolución del saber adquirido, el riesgo de un camino hacia atrás, involutivo? ¿No es acaso necesario y útil deconstruir el supuesto saber específico del psicólogo o del docente, en contacto con la práctica y la reflexión problematizadora, sin que haga falta des-realizarlo o desmantelarlo, tornarlo invisible, disolverlo.....en nada?*

El trabajo de indagación en el Proyecto UBACYT P061 de la Programación Bienales Renovables se concentró, entre 2004 y 2007, en el estudio y análisis de la construcción y apropiación por parte de los Estudiantes de Psicología de los conocimientos, competencias y actitudes vinculadas a la Práctica de la Profesión del Psicólogo en las distintas Áreas de Incumbencia, a través del dispositivo de las Prácticas Profesionales y de Investigación que recorren en su formación de grado, y al que se postuló como propicio para la configuración de *comunidades de práctica social y aprendizaje situado*.

Las conclusiones de la indagación realizada reafirman la importancia del estudio de los *modelos mentales y sus transformaciones, giros o reafirmaciones*, a través de la implicación en *sistemas de actividad diversos y heterogéneos* como los que presenta la práctica de intervención sobre problemas situados en el contexto de las distintas áreas de ejercicio profesional *del psicólogo*. Los resultados comprometen e interpelan a la gestión formativa en relación al interés público de la Carrera, la polivalencia del título profesional y la necesidad de construir consensos sobre las competencias a desarrollar en los *psicólogos en formación* para la mejora de los servicios que brindan y el desarrollo de conocimientos útiles para promover la felicidad y la salud de los individuos y las poblaciones. Es por eso que se ha construido un Plan de Trabajo, al cierre del Proyecto UBACYT P061, y en vistas al Proyecto a desarrollar y profundizar entre 2008 y 2010 con el equipo de investigación ya consolidado, que contempla los lineamientos que son enunciados en el siguiente ítem.

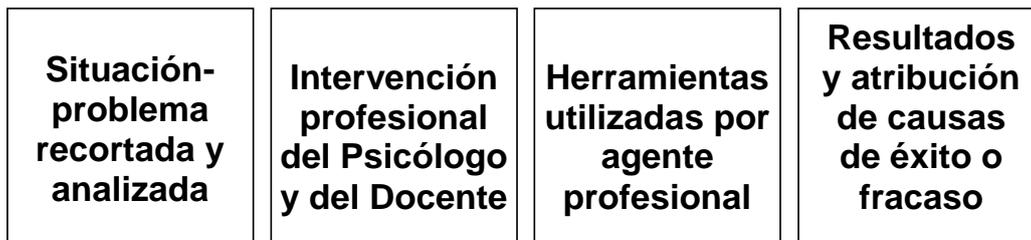
Metodología

Estudio de tipo descriptivo-exploratorio, de perspectiva etnográfica (Edwards, 1992).

Unidad de análisis

Modelos mentales de los psicólogos y de los docentes que trabajan en instituciones educativas acerca de su intervención profesional sobre problemas situados en contexto educativo que requieren una estrategia de intervención profesional por parte de dichos agentes, trabajando en diferentes campos de práctica.

Compuesta por cuatro DIMENSIONES



En la *unidad de análisis* se distinguen las siguientes *dimensiones*: a. situación problema que describen y recortan los agentes psicoeducativos; b. intervención profesional del psicólogo y del docente; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas o razones a los mismos. (Erausquin, Basualdo et al. 2004). En cada una de las dimensiones, se despliegan *ejes*, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones, que se han identificado en el proceso de profesionalización del psicólogo en nuestro contexto.

La categorización de este estudio se fundamenta en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo, 1993, 1994, 1999) aplicadas al ámbito educativo. 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, ordenadas en dirección a un enriquecimiento de la profesionalización. Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes ni están implicados en una jerarquía representacional genética en el sentido potente del término (Wertsch, 1991).

Se administrará a Psicólogos y otros Agentes Psicoeducativos -psicopedagogos o pedagogos con similar y diferente función -, a Docentes y otros Agentes Educativos – directivos, preceptores – de la Ciudad y Conurbano bonaerenses el Cuestionario de Reflexión sobre Situaciones-Problemas de Intervención Profesional en Contexto Educativo ya aplicado en el trabajo citado a agentes educativos y psicólogos en Ciudad de Buenos Aires y conurbano bonaerenses. Se trabajará asimismo con *entrevistas en profundidad* con los agentes, para reconstruir trayectorias, tramas, recorridos y configuraciones motivacionales, identificaciones y obstáculos, modelos formativos y expectativas de los agentes con relación a la inserción de la actividad profesional en contexto educativo. Se incluirá el trabajo etnográfico de *estudio de caso* en el seguimiento de un problema, de un proyecto, o de un dispositivo de intervención, para el estudio de las interacciones, los modelos mentales *en acto*, los objetos/objetivos de la acción profesional y los sistemas sociales de actividad, delimitando tensiones, conflictos y posibilidades de apropiación recíproca y perspectivas de construcción de *motivos, sentidos y objetos/objetivos de intersección en la actividad*, problematizando la *fragmentación de la experiencia educativa*.

Para el análisis de los datos recogidos en los Cuestionarios, se utilizará la Matriz de Análisis (Dimensiones, ejes e indicadores de Modelos Mentales de Intervención en Problemas Situados en Contexto) que se ha utilizado para la indagación sobre *psicólogos en formación, psicólogos egresados recientemente, tutores y docentes de prácticas profesionales, estudiantes y docentes del Profesorado de Psicología, y psicólogos y docentes que trabajan en la misma escuela*, con las necesarias re-contextualizaciones. Se desarrollará el Diseño de Competencias y la construcción y desarrollo de Líneas de Formación Profesional a través del estudio del continuum noveles-expertos de Psicólogos Escolares y Psicólogos formados para el Trabajo en Educación.

Referencias Bibliográficas:

- 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 M. E., Bollasina V. (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.
- Basualdo, M.E.; Lerman G., Ortega G. y Del Duca C. (2005) "El trabajo de los psicólogos en educación", *Libro de las Jornadas XII Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología UBA.
- Bisquerra Alzina, R. y Alvarez G. M. (1998) "Los modelos en orientación", en Bisquerra Alzina, R. (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Ed. Praxis, Barcelona.
- Castorina A. y Baquero R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Coll, C. (1988): "Las intervenciones psicoeducativas", en "*Conocimiento y práctica psicológica y educativa*". Barcelona
- Cole M. y Engestrom Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu .Buenos Aires.
- Chaiklin, S. and J. Lave (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Edwards. V. (1992) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico*. Tesis DIE Nro. 4. México: Centro de investigaciones y de estudios avanzados del instituto politécnico nacional,
- Engeström, Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol. 1, 243-259.
- Engeström Y. (2001a) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica", en *Estudiar las practicas* Chaiklin S. y Lave J.(comps).Buenos Aires:Amorrortu Ediciones.
- Engeström Y.(2001b) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Engeström, Y. (2001). "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education* 14 (1).
- 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. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". *Anuario X de Investigaciones*. Revista Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Lerman G., Btsh E., Bollasina V (2003a) "Psicólogos en formación y construcción de modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación". *XI Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin, C; Bur, Ricardo, Bonaventura Valeria, Ródenas Alba (2003b) "Psicología y escuela: describiendo prácticas, revisando miradas", *X Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología UBA*.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Lerman G., Btsh E., (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje", *Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Tomo I (ISSN: 1667-6750).
- Erausquin, C.; Basualdo, Ma. Esther; Btsh, E.; Leman, G. (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje", *Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Tomo I (ISSN: 1667-6750).
- Erausquin C., Basualdo M.E. y Ferreiro E. (2005a) "Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: la construcción de modelos mentales de la intervención profesional sobre problemas situados", presentado en *XXX Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología*, Buenos Aires, 26 al 30 de junio de 2005
- Erausquin C., Basualdo M.E, González D. (2005b) "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 *XII Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin C., García Labandal L., Carrera N. y López A. (2006a) "A follow up study of recently graduate psychologists in different contexts of practice", presentado en *XXVIth International Congress of Applied Psychology*, en Counselling Psychology, 16-21 Julio 2006, Atenas, Grecia. Julio 2006
- Erausquin C. y Basualdo M.E. (2006b). "Learning the skills of psychologist profession in communities of practice". *XXVIth International Congress Of Applied Psychology*, Atenas, Grecia, Julio 2006
- Hysong, Best, Pugh y Moore (2005). "Not of one mind: mental models of clinical practice guidelines in the Veterans Health Administration." *HSR: Health Services Research* **40**(3): 829-847.
- Johnson-Laird, P.N. (1983) *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave J. y Wenger E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Perrenoud Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo M.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. and J. Aray (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo", en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Rogoff Barbara (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.
- Rogoff, B. and K. Topping (2002). "Mutual contributions of individuals, partners, and institutions: planning to remember in girl scout cookie sales." *Social Development* 11(2): 267-289.
- Schön D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass. Trad cast. de L. Montero y J. M. Vez: *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós-MEC, 1992
- Schön, D. (1998) *El Profesional Reflexivo*, Paidós
- Vygotsky (1986) *Pensamiento y lenguaje*, Cambridge: MIT Press.
- 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.