

En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires (Argentina): Proyecto Editorial.

Una actividad pedagógica de construcción y análisis de un problema psicoeducativo con Estudiantes de Psicología.

Sulle A., Erausquin C. y Astinza S.

Cita:

Sulle A., Erausquin C. y Astinza S. (2013). *Una actividad pedagógica de construcción y análisis de un problema psicoeducativo con Estudiantes de Psicología*. En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires (Argentina): Proyecto Editorial.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/356>

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



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>.

TITULO: Una actividad pedagógica de construcción y análisis de un problema psicoeducativo con Estudiantes de Psicología.

AUTORES: Mg. Cristina Erausquin, Mg. Adriana Sulle - Lic Silvia Astinza

Resumen: Presentaremos el análisis de una experiencia pedagógica de articulación teórico-práctica, desarrollada con la participación de estudiantes y docentes, en uno de los espacios de las Clases Teóricas de la Cátedra II de Psicología Educacional. El propósito de dicha experiencia fue generar reflexión e intercambio, en la problematización de una situación psicoeducativa. En el trabajo se articula el análisis de la actividad conjunta desarrollada, con conceptualizaciones de los Enfoques Socio-Histórico-Culturales sobre los procesos de descontextualización y recontextualización que operan en la construcción de conceptos. Antes y después de su participación en el Espacio de Articulación, los Estudiantes de Psicología reflexionaron y participaron grupalmente en las Comisiones de Trabajos Prácticos. En el primer encuentro, los estudiantes respondieron por escrito a una de las preguntas formuladas, y en el trabajo se identifican los constructos conceptuales recurrentes en las respuestas y en la puesta en común oral que tuvo lugar después. Se analiza también el desarrollo del segundo encuentro, en el cual se produjeron intercambios discursivos que vincularon y articularon categorías teóricas trabajadas a lo largo del curso.

Introducción:

En este capítulo presentamos una experiencia pedagógica llevada a cabo en uno de los espacios de las clases teóricas a cargo de la Mg. Cristina Eausquin, de la asignatura Psicología Educativa, cátedra II de la Facultad de Psicología de la UBA. En la experiencia se habilita una “zona de construcción social e intercambio de significados y sentidos”, entre docentes y alumnos universitarios, a partir del encuentro e intercambio de reflexiones y articulación entre teorías, conceptos y categorías, por un lado, y problemas e intervenciones psicoeducativas, herramientas y resultados, por el otro .

La actividad conjunta desarrollada en estos espacios, permitió articular las conceptualizaciones de los Enfoques Socio-Histórico-Culturales sobre los procesos de descontextualización y recontextualización que operan en la construcción de conceptos “verdaderos” .

En la experiencia pedagógica se propuso a los estudiantes situaciones de aprendizaje que implicaran, además de aprender contenidos y saberes específicos, desarrollar competencias para “usar” de nuevas formas los conocimientos aprendidos y/o generar nuevos conocimientos (Pozo & Echeverría, 2009) y promover en los alumnos tanto estrategias de reflexión como de resolución de problemas similares a los que pudieran enfrentar en su futura práctica profesional como psicólogos.

El proceso de desarrollo de esta experiencia de análisis y re-construcción de problemas e intervenciones llevadas a cabo por psicólogos y agentes psicoeducativos por parte de los Estudiantes de Psicología, se inició con la lectura de diversas situaciones–problema que abordan los psicólogos en su trabajo en las escuelas. Dicha lectura se realizó en las comisiones de Trabajos Prácticos, promoviendo la relación con temas, conceptos y categorías del programa de la materia, para alcanzar niveles crecientes de comprensión.

Relato de la experiencia

Se realizaron dos encuentros en los Espacios de Articulación Teórico-Práctica. En el primero, se propuso a los alumnos analizar una situación-problema concreta e identificar tramos significativos de la misma, primero en una puesta en texto individual, para dar lugar luego a un espacio colectivo de debate y discusión. El encuentro se inició con la proyección de un video con la entrevista a un agente psicoeducativo, que relata su intervención en una situación-problema en una institución educativa. En el encuentro participaron 179 estudiantes de 15 comisiones de Trabajos Prácticos y 14 docentes de la materia. El texto de la entrevista fue entregado a cada alumno con seis consignas, - de las cuales debían seleccionar una para *textualizar* individualmente -, que fueron respondidas por 177 alumnos.

Las consignas presentadas fueron: 1 - ¿Cómo se ha construido el problema? ¿Desde qué lugar?, ¿Frente a qué demanda?, ¿Cómo participan las perspectivas e interacciones de y entre diferentes actores de la comunidad educativa en la construcción del problema? (elegida por 90), 2.- ¿Cómo impactan en la experiencia educativa los “determinantes duros” del experimento escolar moderno y la crisis de lo escolar en la construcción del sentido?, (seleccionada por 46) 3.- ¿Qué indica la narrativa acerca de los “efectos impensados” de los discursos psicológicos y las prácticas escolares en las profecías de destino y la “(no) inexorable desigualdad”? (respondida por 22), 4.- ¿Qué aportan las unidades de análisis de los enfoques Socio Históricos Culturales a nuestro entendimiento de la construcción del problema?, ¿Existen tensiones/contradicciones entre la construcción del problema y de la intervención?, (seleccionada por 8) 5.- ¿Cómo se articulan el problema, los objetivos y las herramientas, en tanto “instrumentos de mediación” o “artefectos”?, (respondida por 4); y 6.- ¿Cuáles son los alcances

y límites del “giro contextualista” en la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje? (elegida por 7 alumnos).

La tarea de escritura solicitada, tuvo el propósito de interpelar a los alumnos, llevándolos al encuentro con “modelos mentales” que han construido a lo largo de su experiencias de vida y formación. En investigaciones realizadas por Erausquin et. alt. (2004, 2005, 2006 y 2007) acerca de los Modelos Mentales (MM) y su construcción a través de la Práctica Profesional de “Psicólogos en Formación”, se identifica a los MM como “constructos dinámicos y flexibles, que se construyen en respuesta a las demandas de la tarea, a las intenciones de los actores, a los intercambios y negociaciones de significados a través de la actividad conjunta, a las estructuras cognitivas previas de los sujetos y al uso y recontextualización de instrumentos de mediación disponibles en el escenario sociocultural, dando lugar a efectos y giros, cambios cognitivos y/o modelos mentales compartidos” (Erausquin, 2005, p.7). Cobraron especial relevancia las textualizaciones realizadas por los alumnos, como un esfuerzo metacognitivo de control y regulación de habilidades referidas a tareas y/o prácticas (Nisbet y Shucksmith, 1987), que promueven en el estudiante la conciencia y conocimiento de sus procesos cognitivos, así como el control de los mismos, organizándolos y dirigiéndolos hacia el logro de la tarea (Flavell, 1976, 1979). La *textualización* es un proceso complejo que requiere una serie de acciones y habilidades cognitivas y metacognitivas por parte del estudiante. En los procesos de escritura se discriminan diferentes momentos: búsqueda y selección de la información, jerarquización de la misma, planificación de cómo se la incluye en el texto, puesta en texto y revisión. El escritor tiene que formular un plan de texto (mental o escrito), y aunque no lo tenga armado en forma de plan, tiene que tener claro dónde quiere llegar (objetivo o meta) y cómo va a llegar (Sulle & Colombo, 2006).

En el segundo encuentro de los Espacios de Articulación Teórico-Práctica, se desarrolló la discusión grupal desde el principio, para promover el intercambio y reflexión de ejes transversales correspondientes a los Trabajos de Campo realizados por los alumnos, desde cada comisión de Trabajos Prácticos. En este encuentro participaron 139 alumnos. Se agruparon según los Ejes de Trabajo de Campo y analizaron las Intervenciones según dichos ejes: Trayectorias en Educación secundaria; Fracaso escolar y educación primaria; Atención a la diversidad y educación especial.

En los tiempos de encuentro grupal de ambos Espacios de Articulación, se generaron diálogos y discusiones en pos de tramas comunicativas de *comprensiones compartidas* (Edward y Mercer, 1988). Existen indicios, en el registro de los diálogos e intercambios, de una construcción de “contextos mentales para la comprensión conjunta”, atendiendo a cómo los intercambios discursivos de-y-en la clase colocan a los alumnos participando según determinadas reglas – explícitas e implícitas – del discurso, que por sí mismas actúan como instrumentos mediadores a ser apropiados durante el desarrollo de un sistema de actividad (Engestrom, 1987).

Análisis de las producciones escritas y los intercambios

Para la gran mayoría de los estudiantes “el problema” se construye a partir de la intervención de la psicóloga que produce la narrativa. Por ejemplo: “la situación aparece como naturalizada y como imposible de ser cuestionada...,” “la construcción del problema se logró a partir de la desnaturalización de la profecía de destino”. Se hace visible en las respuestas la percepción de la responsabilidad de otros actores en la situación, como también las acciones docentes e institucionales no realizadas: “...la institución no desplegó una estrategia educativa adaptada a él, sino que directamente lo estigmatizó” . “los

actores, maestros, directivos catalogaron al niño con un prejuicio” “no se trata de un niño problemático sino de una situación entre docentes padres y alumno...no se ve una involucración verdadera en la situación del alumno” “¿Cómo nadie se puso a pensar en lo que J. podía hacer y sí siempre en lo que no hacía?”

Por otra parte, parece interpelarlos, implicarlos la ausencia de reflexiones sobre las prácticas que tienen *efectos* significativos (Baquero, 2002) sobre el alumno: “Hasta la intervención de la profesional, no se ha dado lugar a la construcción de sentido, que al niño le pase algo en relación al aprendizaje”, “la etiqueta impuesta por los demás termina generando conductas en el alumno”. Se esbozan constructos conceptuales tales como: *determinantes duros* (Baquero,1996), *experiencia* (Larrosa, 2003), *crisis de lo escolar*, (Greco, Perez y Toscano, 2007) pero en líneas generales, se nombran, se discriminan, pero no se explicitan como conocimiento diferenciado, o bien aparecen dificultades en su puesta en relación con la situación de análisis: “...graduación, homogeneización de lo heterogéneo, no se tiene en cuenta los tiempos individuales...diferencia como deficiencia” “Todo esto da cuenta...de una crisis del sistema.. . no se busca entender al sujeto, se busca homogeneizar..” . Se esbozan tensiones entre *inclusión-exclusión* educativa: “el problema del alumno lo solucionan derivándolo”, “está arreglado que lo van a derivar...” En algunos casos, aparecen juicios de valor nítidos en las atribuciones: “la institución quería librarse del problema.” Se observan otras tensiones, entre la mirada institucional y la intervención: “Con la intervención...cambia la etiqueta a una más positiva que tiene en cuenta las posibilidades del alumno...” “J. no logra alcanzar ciertos contenidos, repite una y otra vez causando una desigualdad aun mayor” “no hay estructura de lo escolar que parezca ser productiva (de sentido)”

Con respecto a la *intervención* de la psicóloga, en general la valoran considerando que realiza un *cambio de la mirada* previamente focalizada en el *niño-problema*: “la agente psi decidió ayudarlo en sus tareas, acompañándolo para que baje sus niveles de frustración generando confianza (Cornu, 1990) y un vínculo con el niño...usó las herramientas de la palabra, el material didáctico y la presencia de alguien que le dé sostén ..., es necesario un tipo de ayuda para que el alumno avance”.

Pero también los estudiantes *formulan críticas* a la intervención psicoeducativa: “la intervención es desde un enfoque médico clínico, teniendo en cuenta sólo al sujeto, dejando por fuera el contexto y a otros actores...”; “la intervención no se plantea modificaciones en los mecanismos de la institución”. Tanto desde las valoraciones como desde las críticas, las textualizaciones remiten a unidades de análisis diádicas y triádicas (Baquero, 1996). Se enuncia la importancia de las unidades de análisis, sin aproximarse a poner en juego la tensión entre los componentes en relación, sin dar cuenta aun de las contradicciones y conflictos que las atraviesan en su complejidad: “las unidades de análisis aportan a abrir el problema...abarcando la multiplicidad” “las unidades de análisis nos permiten pensar que la Orientadora Educacional sólo tomó al niño al construir el problema...”.

Algunas respuestas dan cuenta de aproximaciones a la conceptualización vygotskiana de los *conceptos verdaderos*. Como recuerda Harry Daniels (2009), para Vygotsky, los conceptos verdaderos son aquellos que, a la vez que traccionan hacia la abstracción y la generalidad a través de la inclusión en sistemas explicativos para la comprensión del mundo, también resuenan en lo concreto y singular del sentido de la experiencia de un sujeto en situación: apuntan a la contextualización así como a la descontextualización, en una síntesis – no exenta de tensiones - de determinismo y libertad (Erausquin,

2010). Para construir *verdaderos conceptos*, decía Vygotsky, es necesario abarcar la línea descendente lo mismo que la línea ascendente, incluir la tensión dialéctica entre la universalización de lo singular y la singularización de lo universal (Vygotsky, 1993).

En la discusión de y entre estudiantes y docentes en el Espacio de Articulación, asoman asimismo preguntas por la *historización del problema* y su *fractura*. Como sostienen Engestrom, Brown y Engestrom (1992), a propósito del “olvido organizacional”, la memoria colectiva suele disociar la recuperación y el acceso a la historia de “un problema”, de la historia de lo que el propio sistema social de actividad desarrolló en la construcción, análisis o resolución del problema, tanto hacia el pasado como en proyección al futuro: “me llamó la atención que había cursado 4 o 5 veces el mismo grado...considero que ninguna maestra se interesó demasiado...ninguno pudo ver más allá”, “la pregunta que queda abierta es: ¿qué va a ser del chico una vez que ella (la psicóloga) cumpla su suplencia...?”. Es que “el olvido del pasado colectivo le hace incapaz – a un actor social que participa de la reconstrucción – de ver cómo sus acciones derivan su significado de la actividad colectiva y cómo puede él influir en la evolución de esta actividad mediante sus acciones. El tiempo se convierte en una cadena de acciones y logros individuales desconectados de su significado colectivo y de su contexto y actividad.” (Engestrom et al., 1992, p. 161)

Aparecen también, en los estudiantes explicaciones psicológicas sobre la conducta del alumno: “la frustración por no pasar de grado deriva en conductas violentas”, a veces en clave determinista y con ligera complejización. En algunos casos, las explicaciones resultan psicologizantes en el establecimiento de relaciones causales: “El dispositivo...con los determinantes duros excluyen a J. de una construcción de conocimiento,

sintiéndose “maltratado y reaccionando de manera “negativa...” “los determinantes duros impactan en Julio de manera perjudicial”, “la asimetría de roles no le dio el espacio a J. para escucharlo para que opine, para ver sus deseos de aprender y se siente disminuido”. Se hacen explícitas propuestas como: “habría sido de mucha ayuda indagar acerca de la historia de la institución, cómo trabaja el docente, que dice el legajo...” “la necesidad de ampliar la mirada, no focalizar sólo en el alumno”, “habría sido más productivo lograr una interacción del niño con su compañeros, hacer algún trabajo en grupos”. En la mayoría de las producciones, se hace referencia a la necesidad de considerar el *contexto* en el que se construye el problema. Sin embargo, las referencias al contexto se aproximan más a su consideración como *factor incidente o activante*, como algo que “rodea” al problema, que a conceptualizarlo como *inherente al problema*, entrelazado con él, contribuyendo a la construcción de nuevas unidades de significación y sentido: “no se tiene en cuenta el contexto”.

A continuación, organizamos las cuestiones más frecuentes discutidas en el segundo encuentro, sobre las *intervenciones* en los Trabajos de campo, según los siguientes ejes:

Trayectorias en Educación Secundaria: es el eje que presenta una mayor participación en el Espacio de Articulación Teórico-Práctica, con 5 grupos en el debate. Los problemas recurrentes planteados como afectando las trayectorias escolares son: el embarazo adolescente, el ausentismo, el consumo de sustancias tóxicas. En las explicaciones sobre las acciones de los agentes psicoeducativos, predominan, en el análisis de los Estudiantes de Psicología, las que atribuyen al alumno la responsabilidad en el fracaso, con escasa presencia de intervenciones superadoras de unidades de análisis diádicas y con predominio de explicaciones reduccionistas. Las intervenciones

relatadas son casi siempre sobre la superficie de emergencia de un problema ya manifestado, construido en torno a un sujeto individual, menos frecuentemente en torno a un grupo, y no abundan intervenciones proactivas, hacia el conjunto de dimensiones involucrado en la situación-problema. Por otra parte, los estudiantes enuncian como dificultades la imposibilidad de los agentes psicoeducativos de realizar el trabajo interdisciplinario y de articulación interinstitucional. Las propuestas de intervención más significativas para los Estudiantes fueron: los proyectos de tutorías, la orientación educativa y los acuerdos de convivencia, que proponen la construcción colectiva del sentido de las acciones.

Atención a la Diversidad y Educación Especial: En este eje se conformaron 4 grupos. Las discusiones se focalizaron en el rol del psicólogo en instituciones educativas especiales, analizándose los proyectos de integración, así como los discursos y la toma de decisiones que afectan las trayectorias educativas integradas. Se señalaron como situaciones frecuentes en la actividad del agente psicoeducativo: la dificultad para definir su rol en las instituciones educativas, la insuficiencia de la formación universitaria de los psicólogos para el desempeño en el campo educativo y la dificultad para realizar el trabajo en forma interdisciplinaria. Se destacaron como intervenciones frecuentes: la participación en *adecuaciones –adaptaciones curriculares* y la organización de talleres y estrategias diversas, incluyendo el intercambio y la interagencialidad con otros actores como docentes, padres, alumnos.

Fracaso Escolar en Educación Primaria: Un solo grupo toma este eje. A diferencia de los grupos de escuela secundaria y educación especial, destacaron el trabajo interdisciplinario, la creatividad de las propuestas del equipo interviniente, la articulación inter-institucional. En tensión con estas

miradas, el análisis presentado se centra en un alumno particular en una institución específica.

Conclusiones:

El análisis de esta experiencia pedagógica de articulación teórico práctica que consideramos enriquecedora tanto para docentes como alumnos, permitió la participación individual y grupal y el intercambio colectivo, sobre situaciones de intervención protagonizadas por psicólogos y otros agentes psicoeducativos en escuelas. Se ha podido visibilizar, tanto en las puestas en texto analizadas, como en los intercambios orales, la presencia de interrogantes sobre el accionar del agente psicoeducativo, la puesta en tensión de conceptos teóricos y categorías, la posibilidad de realizar críticas, así como propuestas alternativas sobre la intervención. Como reflexión final, destacamos el valor pedagógico de esta experiencia, en la que nos propusimos, a través del uso de *artefectos mediadores*, que los alumnos pudieran conectar acciones individuales a un *sistema de actividad colectivo*, (Engestrom, 1992), definido por la formación de una simultaneidad y polifonía de voces, con un potencial expansivo que promueve la re-orquestación/reorganización de los diversos puntos de vista de los participantes en dicho sistema de actividad.

Se abren prospectivamente líneas de desarrollo de investigación psicológica acerca de la interactividad en las intervenciones en educación, la especificidad disciplinaria o interdisciplinaria del conocimiento profesional de la Psicología, los problemas e intervenciones en educación inclusiva e integración escolar y la construcción-reconstrucción de los problemas y de los modelos mentales en el marco del “aprendizaje expansivo” (Engestrom, 2001) . También se abren en dirección prospectiva posibilidades de enriquecimiento de la actividad pedagógica universitaria, de dinamización de la construcción conceptual y de

participación colectiva de los psicólogos en el análisis y resolución de problemas del campo. En el escenario socio-histórico-cultural de Argentina Siglo XXI, tanto el “trabajo de campo” como “los espacios de articulación teórico-práctico” en Psicología Educacional funcionan, en la formación de psicólogos, como un dispositivo situado y de cognición distribuida entre diferentes escenarios institucionales - la Universidad y las escuelas -. En ese dispositivo inter-cultural, el “aprendizaje por expansión”, en el que los sujetos se apropian a través del descubrimiento, la crítica y la implicación en la práctica, de aquello que aun no está y que podrá ser construido (Engestrom, 2001), inter-actúan sujetos, vínculos y artefactos culturales en y entre genuinos “sistemas de actividad”.

En base a la experiencia desarrollada, pensamos que ese dispositivo abre posibilidades de articular un objetivo, el de la formación de psicólogos capaces de analizar situaciones- problema educativas y de diseñar intervenciones, con otro, que las instituciones educativas se nutran con el reconocimiento crítico-reflexivo que los propios actores producen con sus narrativas. El proceso de problematización de las escuelas, las infancias y adolescencias y del propio accionar y saber psicoeducativos de hoy se desarrolla en la Universidad desde lecturas que los “psicólogos en formación” aportan con sus interrogantes, y mañana - tal vez - en la co-construcción efectiva con protagonistas del escenario educativo.

Referencias Bibliográficas:

- Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2.
- Baquero R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha” en, *Cuadernos de Pedagogía*. N° 9 Rosario.

Baquero, R. (2007) “Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar”. En: R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.); *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires. Del estante.

Baquero, R., Perez, A. y Toscano, A. comps. (2008) *Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar*. Santa Fe. Argentina Homo Sapiens

Baquero, R. Del experimento escolar a la experiencia educativa

Bajtin, M.: “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*.

Siglo XXI. México. 1982.

Cazden C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*

Barcelona: Paidós

Cole, M y Engestrom, Y.: “Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida” en

Salomón, G. (1993): *Cogniciones Distribuidas*, Amorrortu Edit., Buenos Aires, 2001.

Cole, M.: *Psicología cultural* Madrid, Ed. Morata. 1999.

Daniels, H.: “Vygotsky and inclusion”, in Hick, Kershner and Farrell (eds.) *Psychology for Inclusive Education*. Londres, Nueva York: Routledge.

Engeström, Y. (2001). 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 Chaiklin S. & Lave J. (Comps.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Engestrom, Y., Miettinen, R., Punamäki, R., (1992) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.

Engestrom, Y(1992). “Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad”. En Middleton, D. & Edwards, D. (1992) *Memoria Compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Buenos Aires: Paidós

Cornu, L. (1999) “La confianza en las relaciones pedagógicas” en, Frigerio, G. Poggi, M., Korinfeld D. (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires.

CEM.Novedades educativas

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

Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bollasina V., García Coni A. (2005) “Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional”, *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885

Erausquin C., Basualdo M.E., González D. (2006) “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”. *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885

Erausquin, C. (2006b) “Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI: figuras hegemónicas y alternativas, ejes y vectores en representaciones, prácticas y discursos”. Ficha Curso Secretaría de Posgrado. UBA.

Erausquin, C. (2010) “Adolescencias y Escuelas: interpelando a Vygotsky en el siglo XXI. Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos,

encuentros y desencuentros“. *Revista de Psicología. Segunda época.* Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata. En prensa. ISSN-6274. La Plata: Editorial de la UNLP.

Flavell, J. H. (1979): *Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry.* *American Psychologist*, 34, 10, 906-911.

Flavell, J. H. (1976): *Metacognitive aspects of problem solving.* En Resnick, L. (Ed.): *The nature of intelligence.* Hillsdale: LEA.

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México. FCE.

Lus M. A. (1995): *De la integración escolar a la escuela integradora,* Buenos Aires: Paidós

Monereo, C. (Comp.) (1991): *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar.* Barcelona, Casals.

Nisbet, J, Shucksmith, J. (1987) *Estrategias de Aprendizaje.* Madrid. Santillana

Pozo, J. I. y Pérez Echeverría M. del Puy (Coords.) (2009)*Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias.* Editorial Morata Madrid .

Sulle, A (2001) “La naturaleza psicológica del lenguaje escrito. En *Revista EL OTRO.* Pág 6-8. Junio 2001. Buenos Aires

Sulle, A., Colombo, M.E (2006) “Discurso y textualización en escenarios universitarios” *En XII Memorias de las jornadas de Investigación 1er. Encuentro del Mercosur. Tomo 1.* Facultad de Psicología de la UBA .