

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

Las practicas de asesoramiento educacional a través de la teoría de la actividad.

Martín, Laura Cecilia y Roco, María Victoria.

Cita:

Martín, Laura Cecilia y Roco, María Victoria (2015). *Las practicas de asesoramiento educacional a través de la teoría de la actividad. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/460>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/dbo>

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>.

LAS PRÁCTICAS DE ASESORAMIENTO EDUCACIONAL A TRAVÉS DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD

Martín, Laura Cecilia; Roco, María Victoria

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Comahue. Argentina

RESUMEN

El objetivo del presente escrito es profundizar el marco teórico de referencia del proyecto de investigación: Las intervenciones en el asesoramiento educativo como mediaciones que se producen en contextos escolares del Nivel Medio. En el mismo, se focaliza la mirada en el asesoramiento educativo, con el propósito de interpretarlo como práctica situada. La propuesta consiste en considerar el asesoramiento como coproducción de ayuda en un marco más amplio y distinto de relaciones que incluye a la comunidad escolar en su totalidad. Ello implica conceptualizarlo como una práctica educativa situada, no restringida a los profesionales. De acuerdo al nivel de conocimiento que se pretende obtener, esta investigación se inscribe dentro del tipo descriptivo - interpretativo, considerando que este modo de aproximación al objeto está fundamentado tanto desde la perspectiva socio-histórica como en la teoría de la actividad.

Palabras clave

Asesoramiento educativo, Actividad, Teoría de la actividad

ABSTRACT

EDUCATIONAL COUNSELING PRACTICES THROUGH THE ACTIVITY THEORY

The purpose of this writing is to deepen the theoretical framework of the research project : interventions in the educational advice as mediations that occur in school settings Level Medio. In it, the look is focused on educational counseling , in order to interpret it as situated practice . The proposal is to consider the advice and co-production support in a wider and different framework of relations including the school community as a whole. This implies conceptualize as an educational practice located , not restricted to professionals. According to the level of knowledge to be obtained , this research is part of the descriptive - interpretative , considering that this way of approaching the subject is based both from a socio - historical and activity theory.

Key words

Educational advice, Activity, Activity theory

Presentación

Hablar de asesoramiento no es una tarea sencilla. En primer lugar, porque es un campo que se presenta difuso tanto desde el aspecto teórico como desde la práctica misma. En este sentido, hemos de reconocer la escasa tradición investigadora sobre el tema, su indefinición y la descoordinación entre las actuaciones de los distintos sujetos dedicados a dichas tareas. Creemos que esta "falta" es precisamente la que da lugar hacia la búsqueda de marcos teóricos y conceptuales que contribuyan a clarificar su naturaleza.

Partimos de reconocer que, dependiendo de la situación, varían los cometidos del asesoramiento: analizar necesidades, elaborar y articular estrategias en forma interdisciplinaria para el análisis y orientación de las problemáticas educativas, proveer recursos

o materiales, etc. En este trabajo planteamos una redefinición del asesoramiento que, manteniendo características básicas atribuidas al mismo, permite seguir considerando *asesoramiento* como *práctica situada*. Práctica que está atravesada por diversos o múltiples factores, ya que se da en contextos socio-históricos, incluyendo a otros actores implicados en ella. Supone la posibilidad de construcción conjunta de problemas e intervenciones de los actores involucrados en diversos contextos. Las intervenciones son consideradas como parte de un sistema de interacciones, suponen modos de mediación y surgen de procesos de apropiación o de dominio de dichas intervenciones.

Asimismo, siguiendo a Wenger (2001) consideramos que los asesores como grupo profesional forman parte de una comunidad de prácticas sociales determinadas, donde las relaciones de participación y las identidades de sus integrantes se transforman en relación con las posibilidades y restricciones de los contextos donde se desenvuelven.

Algunos de los interrogantes que guían nuestro proyecto son: ¿Cuáles son los ámbitos de intervención de los profesionales en el asesoramiento educativo? ¿Qué tipos de intervenciones están implicadas en él? ¿Cuáles son los factores que definen estas intervenciones? ¿Cuáles son los nudos críticos que los profesionales del asesoramiento enfrentan en sus intervenciones? ¿De qué modo las intervenciones actúan como instrumentos de mediación entre los sujetos y los objetos sobre los que opera? ¿Cuáles son los procesos intersubjetivos que caracterizan a las intervenciones y posibilitan la construcción de nuevos sentidos y significados?

Utilizando como punto de partida algunos de estos interrogantes, de forma más específica, nos proponemos como objetivo:

Identificar y describir las intervenciones que están implicadas en el asesoramiento educativo, a partir de las acciones y actividades institucionales.

Analizar los procesos de construcción de sentidos y significados de los distintos actores implicados, a partir de las intervenciones propias del asesoramiento educativo.

Dado estos objetivos, se reconoce la necesidad de trabajar con un marco teórico que nos permita interpretar el proceso en toda su complejidad.

Antecedentes: Haciendo un poco de historia.

Partimos de reconocer que la falta de unanimidad para definir el asesoramiento escolar da cuenta también de la vigencia de distintos modelos teóricos y posturas ideológicas que constituyen diferentes tipos de asesoramiento. En este sentido, basta revisar someramente los distintos documentos legislativos que regulan la creación y desarrollo de los distintos servicios, equipos y programas, a los que se les adjudican funciones de asesoramiento, para darnos cuenta que a los asesores se le atribuyen tareas y responsabilidades diversas.

En nuestro país, el primer impacto masivo de la inserción de los equipos de asesoramiento psicopedagógico en las escuelas, se re-

gistró con la creación de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la provincia de Buenos Aires, en el año 1947. Dicha Dirección acompañaba cambios profundos que se sucedían en Argentina en esa época, con el objetivo de impulsar una transformación total del sistema educativo, en la que los equipos de asesoramiento educacional eran el inyector y el mediatizador del mismo. En la década del 50' el sistema muestra un cierto resquebrajamiento respecto de los saberes y las posiciones que hasta ese momento ocupaban los actores escolares principales. Aparecen asociados dos fenómenos: la psicologización de la pedagogía en teorías, métodos y técnicas; y la demanda de intervención de psicólogos, a los efectos de evaluar el potencial de aprendizaje de los sujetos. Así se crean los primeros gabinetes o equipos de asesoramiento psicopedagógico, con la misión de trabajar con el "alumno problema" con el objetivo de juzgar las posibilidades y capacidades de los alumnos. A partir de la década del 80', con la restauración de la democracia, se reorganizan los Equipos Técnicos de Orientación, estructurándose conjuntamente programas asistenciales y preventivos.

S. Nicastro y M. Andreozzi (2003) realizan un interesante trabajo en el que analizan la necesidad de revisar el sentido de la práctica de asesoramiento. Adhieren a una mirada institucional respecto del asesoramiento, entendiendo a éste como práctica localizada- en un puesto de trabajo específico- a la par que transversal- que se expande, extiende y desarrolla como componente constitutivo del trabajo realizado desde diferentes posiciones institucionales-. En esta línea definen el trabajo del asesoramiento como un acto de intervención que ubica al asesor como un tercero que, en juego de entrada y salida de la situación, de presencia y ausencia, apunta a volver a mirar la cotidianeidad del trabajo proponiéndose como recurso para interrogar, pensar, dilucidar y acompañar (S. Nicastro y M. Andreozzi; 2003:65) Esta perspectiva supone la posibilidad de recuperar la diversidad de situaciones en las que la actividad efectivamente se lleva a cabo en los contextos locales, impregnando los procesos de intervención.

El inicio de la Asistencia Técnica en los distintos niveles del sistema educativo rionegrino, se puede fechar en el año 1974, en el que por Resolución 1185/74 del CPE se aprueba el cuerpo normativo que regirá los Gabinetes de Investigación Pedagógica de la provincia, que dependerían de la Administración de Planeamiento. El ámbito de tarea del mismo abarca tantos los establecimientos de los niveles primarios como medio y superior.

Con el advenimiento de la democracia se pone en marcha la Reforma Educativa del Nivel Medio (CBU-1986). Coincidentemente con ello se crean los *Equipos interdisciplinarios del Servicio de Apoyo Técnico (SAT)* por Resolución 1831/86.

En febrero del año 1996 y por cuestiones políticas y presupuestarias, a través de la Resolución N° 151/96 se suprime el SAT y también la Reforma de Nivel Medio -CBU- llega a su fin. Ese mismo año, por Resolución 200/96 se crea un nuevo servicio: los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP)ⁱⁱ

En el año 2004 y por Resolución N° 3748/04 se establecieron las misiones y funciones de los técnicos, bajo una reestructuración que buscó ampliar el campo de intervención técnica, reinstalando lo institucional, lo interdisciplinario y el trabajo en red como prioritarios. A partir de un trabajo colectivo que incluyó los aportes de los profesionales de los ETAP de los distintos niveles y modalidades del sistema, como así también de los supervisores, se pautaron nuevamente las misiones y funciones que regulan hasta la fecha las actividades de los profesionales del ETAP.

Un modelo institucional es el que hoy prevalece en esa provincia, destacándose por los siguientes aspectos:

- una relación de colaboración con los docentes, a la hora del asesoramiento, y no de imposición frente a las decisiones educativas que deben tomar en cuenta;
- la consideración de que el cambio y la mejora en la institución se produce a partir de un trabajo dentro de ella y de que este cambio y mejora sea planificado por todos los actores y que a su vez éstos se sientan parte;
- el establecimiento de una relación no jerárquica entre docentes y asesores/as;
- el acompañamiento al docente en la contextualización del currículum, la revisión y análisis conjunto de la práctica, el fomento de la formación entre iguales, entre otros.

Algunos conceptos para pensar el problema

En un sentido genérico, el asesoramiento puede ser definido como una práctica profesional surgida en el campo de la Psicología y la Pedagogía, cuya finalidad es brindar acompañamiento a las tareas de construcción de sentido, identidad y posibilidad que son propias de las acciones sociales. En la actualidad, se torna necesario reinventar propuestas de intervención de modo de posibilitar la generación de marcos conceptuales y de acción cada vez más compartidos y menos estancos.

En el presente apartado se considerarán los referentes conceptuales como herramientas teóricas y metodológicas que sustentarán el estudio que se inicia.

Creemos que las propuestas desde la teoría de la actividadⁱⁱⁱ, son sugerentes para analizar las prácticas de *intervención del asesoramiento educacional*, en el marco de un sistema educativo interpelado con exigencias de adecuación al nuevo contexto social.

Los principios de la Teoría de la Actividad son, en esencia, metodológicos:

"Primero, un sistema de actividad colectiva puede tomarse como unidad de análisis, lo cual aporta contexto y significado a acontecimientos individuales aparentemente aleatorios. Segundo, el sistema de actividad y sus componentes pueden ser comprendidos históricamente. Tercero, las contradicciones internas del sistema de actividad pueden analizarse como fuente de desorganización, innovación, cambio y desarrollo de ese sistema, incluidos sus participantes individuales. (Engeström, 2001: 79-80)

Entender el asesoramiento como un sistema de actividad colectivo le aporta contexto y significado a los acontecimientos individuales aparentemente aleatorios. En tal sentido, consideramos que la teoría de la actividad ofrece una unidad de análisis que responde a la necesidad, señalada por Baquero y Terigi (1996), de ampliar la mirada cognitiva más allá de la relación sujeto-objeto situando esta relación, en el contexto de una actividad cultural específica.

Esta propuesta requiere recordar que los instrumentos de mediación - en este caso las intervenciones del asesoramiento educacional - no son herramientas neutras a través de las cuales se ejecutan operaciones, sino que integran las comprensiones de las prácticas situadas en que se usan. Esto es particularmente importante ya que, mediante determinada *intervención* se definen modalidades de construcción de sentidos y significados, tanto en la sala de clase como en la institución (Baquero y Terigi, 1996), remitiendo a una visión de la *intervención del asesoramiento* como participación comprometida en cambiantes procesos de actividad humana donde el conocimiento es inacabado y problemático.

En función de lo expuesto, resulta necesario recuperar algunas ideas centrales de la teoría socio-histórica. La primera de ella, nos remite a considerar los procesos de desarrollo, en tanto éstos están

imbricados en la apropiación cultural; lo que nos lleva a la necesidad de analizar el papel específico que juegan la diversidad de prácticas culturales en la constitución subjetiva.

En este sentido, las prácticas de escolarización contribuyen fundamentalmente al desarrollo de los procesos psicológicos exclusivamente humanos. Inciden en los procesos de construcción de conocimiento y en la producción de cursos específicos de desarrollo cognitivo (Baquero y Terigi, 1996). En este marco, el aprendizaje consiste en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta y es un resultado deseable de prácticas culturales sistemáticas, deliberadas, explícitas e intencionales para acceder al conocimiento.

Los enfoques que investigan el desarrollo de la cognición en su contexto interpelan la manera en que la institución escolar intenta promover el aprendizaje, permitiéndose la posibilidad de cuestionar la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada. Estos estudios permiten concebir el aprendizaje distribuido en contextos de participación y no exclusivamente en las cabezas de las personas; poniendo de relieve el modo particular de involucramiento del aprendiz que participa comprometidamente en una práctica con otros.

Al decir que integran una comunidad, se problematiza la identidad de lo escolar en términos de las prácticas extramuros o su legitimidad para promover formas de subjetividad alternativas.

Asesoramiento y Sistema de Actividad

El centro tesis de la teoría de la actividad, iniciada por Vygotsky (1978) y la escuela histórico-cultural de Rusia (Leontiev, 1978; Luria, 1979), es que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos emerger a través de una actividad culturalmente e históricamente mediada, y el desarrollo de la actividad práctica (Cole, 1996 :108)

Resulta entonces central la categoría de actividad desarrollada por Vygotsky al postular que la acción humana está mediada por herramientas (físicas o simbólicas). Esta categoría es la unidad de análisis básica de la acción cultural humana y consiste en la acción de un sujeto sobre la realidad objeto mediante herramientas (físicas o simbólicas).

Estos elementos integran en una unidad la comprensión de las formas de pensamiento imbricadas en las prácticas.

Las acciones no se realizan directamente sobre la realidad sino a través de la mediación de un instrumento. Esta concepción de mediación integra de tal manera la herramienta a una práctica determinada que sin ella, esa práctica no se podría comprender. Al actuar sobre la realidad usando herramientas, éstas forman parte de la cognición que orienta la acción.

Desde esta perspectiva, la actividad no se realiza en soledad, sino en el marco de un sistema de actividad que integra sujeto, objeto e instrumentos que se lleva a cabo en una comunidad, regulada por un conjunto de reglas y una determinada división social del trabajo. Ello define una comunidad de prácticas (Engeström, 2001) en que se comparte cierta identidad en las prácticas cotidianas.

El sistema incorpora dos aspectos de la conducta humana: el *productivo* orientado a los objetos y el *comunicativo* orientado a las personas e integra subsistemas de producción, distribución, intercambio y consumo.

La noción de sistema de actividad permite explicar el proceso y los componentes involucrados en la producción de conocimiento. La comprensión no se reduce a procesos cognitivos (recordar, clasificar, decidir, etc.), sino que está imbricada en la práctica misma.

Resuenan aquí los desarrollos vigotskianos que ponderan a la actividad instrumental y la interacción social como unidades de análisis de la conformación de las formas superiores del psiquismo (Rivière, 1988, Baquero, 1996).

En línea con la propuesta de Baquero (2002, Baquero y Terigi, 1996) a continuación se plantea una situación de aprendizaje concebida como sistema de actividad:

- el sujeto que aprende.
- los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente semióticos.
- el objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- reglas que regulan las relaciones sociales.
- una división del trabajo que delimita tareas en la misma actividad.

De este modo se sitúa esta relación en el contexto de una actividad cultural específica con sus sistemas de interacción y rutinas.

De acuerdo a Engeström (2001) "*para la teoría de la actividad, los contextos no son ni contenedores ni espacios empíricos creados situacionalmente. Los contextos son sistemas de actividad*".

Concebir las prácticas de asesoramiento como sistema de actividad permite identificar un tipo ideal en el que pueden reconocerse los siguientes componentes:

- un sujeto: asesor, cuyo accionar elegimos como punto de vista en el análisis,
- un objeto: la institución, entendida como espacio problemático al que se dirige la actividad del asesor y que es moldeado y/o transformado en resultado, en este caso, el resultado deseable
- herramientas: la intervención, instrumentos materiales y/o simbólicas: actividades didácticas que median la relación Sujeto-Objeto
- una comunidad: Escuelas de Nivel Medio integradas por individuos y/o subgrupos que comparten el mismo objeto general: alumnos, docentes, padres, director, etc.
- una división del trabajo es vista tanto horizontalmente- distribución de tareas entre asesor, estudiantes, entre docentes - como verticalmente asignación de posición y poder: docente- estudiantes; alumnos entre sí, directivos- docentes, directivos- estudiantes; asesor - docente; asesor - directivos, entre otros.
- reglas, normas, convenciones explícitas e implícitas que rigen las acciones e interacciones en el sistema: tareas, evaluación, contrato pedagógico, programa, etc.

A continuación se propone un análisis posible de este sistema de actividad ensayando los tres niveles de análisis para atrapar la lógica general que parece guardar toda actividad humana, surgida de los desarrollos de Leontiev (citado en Baquero y Terigi, 1996):

- 1º Nivel de Análisis: la actividad humana implicaría la definición de motivos. el asesoramiento. En este sentido, la actividad de asesoramiento se orienta a una realidad objeto: abordar diversas problemáticas que se le presenta a las instituciones educativas. Aquí cobra importancia la apropiación de instrumentos semióticos específicos que caracteriza a las prácticas de escolarización, tales como la escritura.
- 2º Nivel de análisis: las acciones (componente de la actividad) se orientan a fines. La intervención. La actividad de asesoramiento se realiza por medio de acciones deliberadas e intencionalmente vinculadas al objeto de la actividad. Cobra entonces relevancia la intervención del asesor entendida como las acciones intencionales de comunicación, transmisión y construcción de conocimientos. Tal

intervención posibilita y organiza tanto las relaciones interpersonales como las relaciones de los sujetos con los objetos de conocimiento.

- 3º Nivel de análisis: la operación -componente de la acción- se insertan los medios para ejecutar la acción. Medios. ¿Cómo? Proyectos, entrevistas, observaciones, relevamiento de documentos oficiales y personales. Cabe reconocer que las acciones se concretan en secuencias de operaciones diseñadas para responder a los requerimientos en el desarrollo de la acción y se llevan a cabo mediante el uso de determinadas herramientas. Aquí, la intervención del asesor apela al desarrollo de actividades específicas para facilitar el acceso y la reinención del nuevo conocimiento que resulta de la participación en la práctica.

En línea de continuidad con este planteo, la intervención es “un proceso de continuas transformaciones, constantemente re-modelado por su propia organización interna; por la dinámica política y por las condiciones específicas que encuentra o crea, incluyendo respuestas y estrategias de grupos locales que pueden luchar para definir y defender sus propios espacios sociales, fronteras culturales y posiciones, dentro del amplio campo del poder” (Engeström, 2009).

A modo de reflexión.

La teoría de la actividad resulta útil como método de análisis para el desarrollo de un sistema, ya que ayuda a identificar e interrelacionar los elementos que intervienen en su definición atendiendo, fundamentalmente, a su organización y estructuración social. Al respecto, y como sostiene Yamazumi (2009), la “agencia humana”, central en la teoría de la actividad, es el conjunto de “potencialidades y posiciones de los sujetos para la creación de nuevas herramientas y formas de actividad con las cuales transformar al mismo tiempo sus mundos interno y externo y manejar sus propias vidas y futuros” (Engeström, 2005, Yamazumi, 2009, p.213).

Desde el marco teórico- metodológico en que nos apoyamos, el asesoramiento trata de un proceso largo, distribuido, que no aparece ni definido ni dictaminado desde arriba; sino a través de auto-organización colectiva y reflexiva. En este sentido, el proyecto se propone poder identificar las tensiones y contradicciones que surgen en la práctica cotidiana del asesoramiento, y que resultan cruciales para dinamizar los esfuerzos de colaboración para transformarlas. Las contradicciones son para la teoría de la actividad “fuerza impulsora y motivo para el desarrollo. Son identificadas entre múltiples motivos involucrados en y engendrados por la evolución histórica de las comunidades y sus objetos” (Engeström, 2006).

NOTAS

i EL SAT se caracterizó por una conformación en equipos interdisciplinarios integrados por los siguientes perfiles: psicopedagogo, psicólogo, pedagogo, asistente social y fonoaudiólogos, que dependían de una Dirección Central, una Regional y una Zonal. Los SAT se instalan fuera de la institución escolar, permitiendo así alejarse del involucramiento que la dependencia anterior marcaba.

ii Como misión principal los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico se proponen: “desarrollar e integrar sistemáticamente acciones de apoyo a las problemáticas educativas que inciden en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la población escolar de las instituciones de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial” y dentro de sus funciones se destacan entre otras:

- la elaboración de estrategias de acción para las instituciones educativas sobre la base de los diagnósticos y la priorización de las problemáticas emergentes, en forma conjunta con el supervisor con quien desempe-

ñan la tarea educativa;

- la articulación de acciones en relación con el proceso de integración de alumnos con discapacidad en forma conjunta con el supervisor del nivel y/o la modalidad con quien desempeñan la tarea, el supervisor de educación especial y el equipo técnico de la escuela de educación especial”.

Los ETAP continúan funcionando por fuera de la escuela, pasando a depender ahora de las sedes de Supervisión Escolar.

iii *La Teoría de Actividad* nació como un enfoque filosófico para analizar diferentes formas de la práctica humana como procesos de desarrollo, con niveles interrelacionados tanto individuales como sociales. Tiene su origen en la tradición social-histórica rusa - partió de Vigotsky [1], y fue desarrollada por Leont'ev [2] -, y se puede caracterizar por la combinación de perspectivas objetivas, ecológicas y socio-culturales de la actividad humana.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Bs. As Editorial Aique.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Revista Apuntes pedagógicos Nº 2. UBA. Bs. As
- Bassedas, E. y otros, 1995: Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona, Editorial Paidós.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2002) Estudiar las Prácticas. Bs. As. Amorrortu.
- Cole, M., & Engeström, (1993) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G: Salomón (comp.), Cogniciones distribuidas. Argentina: Amorrortu
- Daniels, H. (2003) Vigotsky y la pedagogía. Barcelona. Paidós.
- Engeström, Y. (1991) Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. Learning and Instruction, 1, 243-259.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica en la asistencia básica. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.), Estudiar las Prácticas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J. (2001) “La práctica del aprendizaje”. En Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. CHAIKLIN, S. Y LAVE, J. (comps.) Buenos. Aires. Amorrortu.
- Leontiev, J. (1978) Actividad, conciencia y personalidad. Buenos. Aires. Ciencia del Hombre.
- Martin, D. 2005: Modelos de organización en el asesoramiento educacional - Documentos de Trabajo, Capacitación a profesionales del ETAP. Dirección de Capacitación, Consejo Provincial de Educación de Río Negro.
- Monereo, C.; Sole, I. (coordinadores), 1999: El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid, Alianza Editorial.
- Nicastro, S. (2008) Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. En Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 12, núm. 1, pp. 1-10, Universidad de Granada, España.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003) Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Valdez, D. (2007) El psicólogo educacional: estrategias de intervención en contextos escolares. En Nora Elichiry (Comp.) ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa. Buenos Aires. Eudeba.
- Vigotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Editorial Grijalbo. México.
- Vigotsky, L.S. (2000) Pensamiento y lenguaje. Barcelona. Paidós