

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Intervenciones educativas y desarrollo de habilidades sociales en trastornos del espectro autista un estudio desde el marco de lateoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por engeström.

Larripa, Martin.

Cita:

Larripa, Martin (2010). *Intervenciones educativas y desarrollo de habilidades sociales en trastornos del espectro autista un estudio desde el marco de lateoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por engeström. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/433>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/zUs>

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>.

juega un papel fundamental para revertir la situación de inmovilidad y cristalización de las aspiraciones de esta población. Desde esta posición, se piensa a la Orientación Vocacional como un campo especializado de intervención que, desde sus dos funciones principales: la de asesoramiento (que apunta a esclarecer problemas y resolver situaciones de un sujeto o grupo con determinadas necesidades para la toma de decisiones) y la educativa, intenta generar las mejores estrategias y condiciones para realizar una elección vocacional - ocupacional lo más autónoma posible.

Lo expuesto hasta aquí responde a un recorrido teórico, ya que el tema que plantea este trabajo pertenece a un proyecto de investigación en curso, sin haber arribado aún a conclusiones y resultados finales.

BIBLIOGRAFIA

- AISENSEN, D. (2002) Después de la escuela. Buenos Aires. Eudeba.
- BOHOLAVSKY, Rodolfo, (1978) Orientación Vocacional: La Estrategia Clínica. Buenos Aires. Nueva Visión.
- CASULLO, M, CAYSSIALS, A. y otros. (1996) Proyecto de vida y decisión vocacional. Bs. As. Paidós.
- CIRULLI DE INTINI, C. (1995) Orientación y discapacidad. Libro de resúmenes del Seminario Internacional Orientación y cambio sociocultural. Bs. As. Argentina.
- DAVIS, E. C. (2003) La alta y baja educación del sordo. Buenos Aires, Argentina. http://www.sitiodesordos.com.ar/Davis_50.htm
- DUEÑAS, M. L. (1995) La orientación de alumnos con necesidades educativas especiales. Libro de resúmenes del Seminario Internacional Orientación y cambio sociocultural. Bs. As.
- JOZAMI, M. (1998) Contribuciones psicoanalíticas a la orientación vocacional. Bs. As. Arregui y Mogilner.
- JOZAMI, M. (1986) Ello (S) eligen. Publicación del Instituto de Investigaciones de Psicología de la U.N.T.
- KWELLER, D. (2000) "Trabajo con padres en una escuela oralista". Resumen de la ponencia presentado en el Congreso Sordos 2000, La Habana, Cuba. <http://www.sitiodesordos.com.ar/dora>
- LUNAZZI, C. (2003) Orientación psicopedagógica dirigida a la integración social y laboral de las personas con necesidades educativas especiales. Actas del Congreso Iberoamericano de Orientación. UNLP. La Plata, Argentina.
- MORANELLI, E. (2003) La diversidad: necesidades educativas especiales. Actas del Congreso Iberoamericano de Orientación. UNLP. La Plata, Argentina.

INTERVENCIONES EDUCATIVAS Y DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA. UN ESTUDIO DESDE EL MARCO DE LA TEORÍA DE LA ACTIVIDAD HISTÓRICO-CULTURAL DESARROLLADA POR ENGESTRÖM.

Larripa, Martin

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente estudio analiza un grupo de herramientas empleadas en dispositivos de integración escolar diseñadas con el fin de promover el desarrollo de habilidades sociales y comunicacionales en sujetos diagnosticados con TEA/TGD (Trastornos del Espectro Autista/Trastornos Generalizados del Desarrollo) que concurren a colegios en la Ciudad de Buenos Aires y en el conurbano bonaerense. Se destacan estrategias educativas que estimulan prácticas de escolarización en las que diversos actores escolares se encuentran colaborando, intentándose evitar confinar la tarea de integración escolar a un único agente psicoeducativo. La teoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por Engeström ofrece un conjunto de herramientas potentes para analizar características, tensiones y conflictos que definen y atraviesan dichos escenarios complejos de integración escolar. Estudio descriptivo y exploratorio de perspectiva etnográfica, con reelaboración de análisis cualitativos, a partir de cuestionarios y entrevistas en profundidad. Se analizan convergencias y divergencias discursivas entre distintos agentes sobre problemas e intervenciones escolares. Se indagan dificultades y posibilidades de construcción de objetivos comunes de actividad

Palabras clave

TEA/TGD Integración escolar Desarrollo de habilidades sociales
CHAT

ABSTRACT

EDUCATIONAL INTERVENTIONS AND SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT IN AUTISM SPECTRUM DISORDERS. A STUDY FROM C.H.A.T. (CULTURAL-HISTORICAL ACTIVITY THEORY) FRAMEWORK DEVELOPED BY ENGESTRÖM. This paper examines a group of tools used in school integration devices designed to promote the development of social and communication skills in individuals diagnosed with ASD / PDD (Autism Spectrum Disorders/Pervasive Developmental Disorder) who attend schools in the city and the suburbs of Buenos Aires. It highlights educational strategies that encourage school practices where different school actors are collaborating, tried to avoid restricting the task of school integration to a single psychoeducational agent. Cultural-historical activity theory developed by Engeström offer a set of tools to analyze characteristics, tensions and conflicts that define and cross those complex scenarios of interagency working in school integration in ASD/PDD. Descriptive and exploratory study of ethnographic perspective, by reworking on qualitative analysis based on deep interviews. Discursive convergences and differences are analyzed between different agents on problems and interventions on special and inclusive education. Difficulties and possibilities for construction of common objects-aims of activity are investigated.

Key words

ASD/PDD School integration Social skills development CHAT

En el marco del Proyecto UBACYT P023, dirigido por Mgter Cristina Erausquin

ANTECEDENTES

El trabajo de indagación en el Proyecto UBACYT P061 de la Programación Bienales Renovables dirigido por C. Erausquin 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 (Erausquin et al. 2002b, 2003^a, 2004). Las conclusiones de la indagación realizada reafirmaron 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 profesional sobre problemas situados en el contexto de las distintas áreas de actuación del psicólogo. Los resultados 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 salud y el bienestar de los individuos y las poblaciones (Erausquin et al., 2005b, 2006^a, 2006b). Es por eso que se ha construido un Plan de Trabajo (Erausquin, Larripa et al. 2007b), al cierre del Proyecto UBACYT P061, - en vistas al Proyecto UBACYT a desarrollar entre 2008 y 2010 con el equipo de investigación consolidado, y en el marco del Proyecto de Beca de Maestría de Larripa, dirigido por Erausquin, sobre el análisis de sistemas sociales de actividad en espacios escolares, en los que participan diferentes agentes y actores, que abarcan diferentes subsistemas del área educativa y del salud - educación primaria, educación especial, orientación escolar, área programática hospitalaria de psicopedagogía y psicología y redes escolares, dispositivos de integración escolar -, indagando los modelos mentales de los agentes, con foco en: a) los intercambios e interacciones entre diferentes agencias, b) la historicidad y la multivocalidad de la actividad, c) las tensiones y contradicciones, d) el "cruce de fronteras" o la "construcción de dispositivos o unidades de tarea para desatar nudos", e) el aprendizaje por expansión, f) la intersección de objetos/objetivos de actividad de distintos agentes o sistemas, g) la construcción de "modelos mentales compartidos", h) el perspectivismo epistemológico e i) la inter-agencialidad en el diseño, decisión, ejecución y evaluación de las intervenciones.

MARCO TEÓRICO

La escolarización de personas con determinadas deficiencias y/o discapacidades ha sido materia de fuertes debates y controversias desde las últimas décadas del siglo pasado. Un modelo social de discapacidad, el cual intenta contrarrestar al modelo médico-individual (Andrews, 2000) ha ganado adeptos desde la declaración de Salamanca (1994), en donde numerosas organizaciones internacionales abogaron por el desarrollo de escuelas con una orientación inclusiva a fin de combatir actitudes discriminativas, y con el objetivo de colaborar en la creación de una sociedad más justa e inclusiva. Sin embargo, distintos investigadores sostienen en la actualidad, que a pesar de los numerosos documentos elaborados y convenciones internacionales celebradas hasta la fecha, las prácticas tradicionales de educación común y especial no han sido impactadas considerablemente por estos enfoques, documentos y políticas inclusivas (Dyson, 2000; Dyson & Slee, 2001; Mittler, 2005; Brantlinger, 2006; Lunt & Norwich, 2009). Además, en este recorrido, distintas terminologías propuestas se han utilizado y mezclado, entendiéndose muchas veces como sinónimos o conceptos solidarios las nociones de "necesidades educativas especiales", "integración" e "inclusión". Norwich, (2000), Armstrong y Barton (2008) plantean la relevancia de diferenciar estos dos últimos conceptos: "integración" se ha referido en la mayor parte de los casos, a los arreglos técnico-pedagógico-administrativos requeridos para ubicar a un alumno

con una determinada discapacidad en la escuela común. Este "alumno integrado" será la mayor de las veces considerado como portador de una discapacidad, y todos los arreglos mencionados tenderán a intentar "su adaptación" a una estructura escolar ya establecida, la cual no debe preocuparse por realizar cambios sustanciales. (Sipes, 2004) En cambio, "educación inclusiva" se basa en el principio de que todos los alumnos tienen el derecho de escolarizarse en un ambiente lo menos restrictivo posible, priorizándose a la escuela común y desalentándose aquellos circuitos de escolarización especial segregados. Esta educación inclusiva requiere una transformación cultural y educacional de la escolarización misma que desafía la división tradicional de educación común-especial. Según Plaisance y Gardou (2001) coexisten hoy simultáneamente políticas integradoras las cuales están en continuidad con la educación especial tradicional, y políticas inclusivas, las que exigen un cambio radical en las escuelas comunes, una nueva cultura escolar, en términos de Carrington (1999), con miras a habilitar la posibilidad de pensar a la diversidad humana en un sentido amplio.

La escolarización de niños con trastornos del espectro autista (TEA), encuadrada dentro del formato tradicional de educación especial, y bajo la concepción clásica de discapacidad, ha configurado en la mayoría de los casos criterios de agrupamiento de estos alumnos en función de discrepancias edad/mental - edad/cronológica. Estos criterios han reforzado la concepción de considerar a la escuela especial como el ámbito escolar "de origen" para estos alumnos. Como consecuencia de esta configuración particular de escolarización, la segregación social y funcional que estos sujetos han padecido se presenta hoy como un obstáculo que visibiliza los límites de dicho formato tradicional de escolarización, (Hamre-Nietupski, 1981; Ochs, Kremer-Sadlik & Solomon, 2001; Humphrey & Lewis, 2008) impulsando parte de las críticas anteriormente mencionadas.

Los *trastornos del espectro autista* (TEA) se definen como un conjunto de trastornos del desarrollo caracterizados por presentar alteraciones en la interacción social y en la comunicación, así como manifestar también comportamientos repetitivos y un repertorio restringido de intereses y actividades. El desarrollo de competencias comunicacionales y habilidades sociales en el caso de los alumnos diagnosticados con TEA se ve comprometido por un conjunto de alteraciones en la cognición social: habilidad para leer claves faciales, capacidad de expresión emocional en el habla, predecir respuestas emocionales en función de situaciones sociales, explicar expresiones emocionales inesperadas, etc. (Dyck, 2006) Estas alteraciones rematan en una dificultad para mantener conversaciones e iniciar comunicaciones espontáneas y dificultades para leer emociones propias y ajenas. Numerosas estrategias se han desarrollado a fin de promover las interacciones comunicacionales y sociales. A modo de ejemplo, se mencionan dos:

- Historias sociales. Una historia social es una breve historieta que describe gráficamente una situación social en términos de claves relevantes y respuestas apropiadas a una situación. (Adams, Gouvousis, VanLue & Waldron, 2004) Estas historias asisten el aprendizaje de normas y códigos de comportamiento explícitos e implícitos considerados críticos para la socialización dentro de la escuela. (Myles & Simpson, 2001). El uso de estas historias sociales excede al aula de clase, pudiendo utilizarse en otras áreas escolares, como bibliotecas, áreas de juego/recreo, comedores, baños, pasillos. Estas historias sociales se complementan con otros soportes visuales, como por ejemplo las agendas personales, las cuales permiten desarrollar las capacidades de anticipación y predicción. Estas agendas pueden estar elaboradas con imágenes y/o con textos, y también se presentan algunos dispositivos electrónicos. Colaboran en el proceso de estructuración de las tareas y reducen estados de ansiedad y comportamiento agresivo (Murillo Bonilla & Vazquez Uceda, 2005)

- Entrenamiento de pares y formación de grupos de interacción: se proponen determinados grupos de juego interactivo entre alumnos diagnosticados con TEA y alumnos de desarrollo típico (los cuales pueden recibir una mínima instrucción para interactuar con los alumnos con TEA), para el desarrollo de habilidades sociales. Por ejemplo la construcción conjunta de determinados ob-

jetos mediante bloques para armar. (Legoff & Sherman, 2006)
El trabajo que realizan los distintos profesionales psicoeducativos en integración escolar en TEA/TGD se aborda en el presente estudio empleando la Teoría de la Actividad Histórico Cultural (CHAT) siguiendo -más precisamente- los desarrollos teóricos postvygotskianos de Yrgö Engeström, (1987, 1999, 2001, 2005, 2006) catalogados por el mismo autor como "tercera generación de la teoría de la actividad". El uso del modelo diagramático de sistemas de actividad como triángulos que articulan la complejidad de la actividad humana nos permite comprender e integrar los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas y cuestionarios recogidos en la presente investigación.

Desde el enfoque propuesto por Engeström, toda acción humana se encuentra embebida en sistemas de actividad colectivos, los cuales evolucionan históricamente vinculándose con otros sistemas de actividad. Siguiendo estos lineamientos teóricos, el trabajo que desarrollan distintos profesionales psicoeducativos en integración en TEA/TGD puede comprenderse embebido dentro y entre distintos sistemas de actividad, entendidos como comunidades que poseen múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses, característica que Engeström denomina "multivocalidad". Se evidencia dicha multivocalidad en varios aspectos, principalmente en múltiples políticas jurídicas y psicoeducativas y múltiples discursos profesionales que exigen permanentemente acciones de traducción, acuerdo y negociación. Se retoma la distinción de Dyson (1999, 2002), que diferencia los discursos profesionales sobre inclusión educativa en dos grandes categorías: los discursos para *justificar* la necesidad de inclusión, y los discursos basados en la *implementación* de la inclusión. Los primeros descansan sobre una perspectiva ética, basada en los derechos civiles y en las investigaciones que apoyen la ineffectividad de los circuitos de educación especial tradicionales. Los discursos basados en la implementación se soportan por un lado sobre la arena de las discusiones políticas, y por el otro, en argumentos pragmáticos acerca de cómo llevar a cabo dichos programas. Así, tanto en los circuitos de educación especial como dentro del movimiento de educación inclusiva y en los dispositivos de integración escolar existen múltiples discursos profesionales y políticas educativas que son fuente de tensiones y conflictos, diferenciándose tensiones y conflictos intra-sistemas de actividad y tensiones y conflictos inter-sistemas de actividad.

Entendidos los sistemas de actividad como sistemas abiertos, la presente investigación aborda características, tensiones, y conflictos que atraviesan el *trabajo en integración en TEA/TGD*, que involucra a psicólogos educacionales, psicopedagogos, maestros integradores, docentes de grado, directivos y otros agentes escolares a partir de los cambios en las reglas, división de tareas y objetivos de dichos sistemas de actividad (escuela común-escuela especial).

METODOLOGÍA

El presente estudio es descriptivo y exploratorio de *perspectiva etnográfica*, con reelaboración de análisis cualitativos, a partir de entrevistas semi-dirigidas en profundidad realizadas a diversos profesionales, especialmente psicólogos, psicopedagogos, maestros integradores y maestros de grado común involucrados en escenarios de integración en TEA/TGD, siendo la mayoría de dichos escenarios escuelas comunes con programas de integración escolar. A estos agentes se les ha administrado el "*Cuestionario sobre intervenciones en espectro autista/TGD*" (Larripa, 2008), siendo este cuestionario una re-adaptación de los instrumentos: "*Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención Profesional de Psicólogos en Contexto*" y "*Cuestionario sobre Situaciones-Problema de la Práctica Docente en Contexto*" presentes en el Proyecto UBACYT P023 (Erausquin et al., 2005 y 2007). Se analizan *convergencias y divergencias discursivas* entre distintos agentes sobre problemas e intervenciones en TEA/TGD. Se indagaron dificultades y posibilidades de construcción de objetivos comunes de actividad utilizando modelo diagramático de sistemas de actividad desarrollado por Y. Engeström.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EN CURSO:

Los enfoques inclusivos que algunas escuelas asumen en sus

propios proyectos institucionales suelen sostenerse en agendas de múltiples temas y perspectivas que exceden al área de integración escolar y que -por otro lado- cuando dichas perspectivas enfocan a la discapacidad desde el discurso de la justificación (Dyson, 1999), parecen desatender cuestiones pragmáticas referidas a la implementación concreta de dichas políticas. Distintos agentes profesionales entrevistados acuerdan en la necesidad de impulsar políticas de integración en TEA/TGD ya que consideran adecuada la escolarización dentro del circuito común, pero simultáneamente acusan necesitar mayor formación académica y recursos para operacionalizar dichas políticas. En algunas entrevistas, psicólogos, psicopedagogos y maestros integradores declaran centrar su trabajo en la disminución de comportamientos considerados "disruptivos" o "desorganizados", pero no siempre estas intervenciones están guiadas por lineamientos teóricos claros. Docentes del circuito común también declaran que - en ocasiones - no han tenido una asistencia sostenida por parte de sus gabinetes durante el transcurso del año escolar, implementando en la mayoría de estos casos estrategias centradas en evitar agresiones a terceros o autoagresiones, quedando la dimensión psicopedagógica y el desarrollo de habilidades sociales en un segundo plano de intervención. En otros casos cuentan con apoyo del gabinete psicopedagógico y con una maestra integradora, pero esta última - muchas veces- por cuestiones de cobertura de las obras sociales que intermedia su intervención, tiene una participación escolar considerada insuficiente.

Se presentan conflictos en la división de tareas en los sistemas de educación común, cuando la implementación de programas de integración escolar de TEA/TGD se restringen a un set de procedimientos que deberán crear y/o ejecutar integradores e integrados, siendo los primeros sólo las maestras integradoras y los últimos sólo los niños "discapacitados", entre ellos los diagnosticados con TEA/TGD, quedando el resto de la comunidad educativa en la periferia, con escasa participación. (que en algunos casos sólo implica ser "notificado/informado" de la integración o del legajo de un alumno en cuestión). La fractura en la división se presenta también, aún en casos donde diversos agentes definen su trabajo como "interdisciplinario", siendo en algunos casos estos espacios de coordinación agotados en tareas de "fraccionado disciplinar", en la que cada agente segmenta su intervención siguiendo criterios disímiles. (Se comunican entre sí quién se dedica o dedicará a "lo pedagógico", lo "terapéutico", "lo social", "lo emocional", "lo cognitivo"). El trabajo de maestras integradoras en las escuelas comunes, al menos en los casos relevados, parece focalizarse a intervenciones con el niño a integrar y -en menor medida- con su maestra de grado, evidenciándose dificultades para generar un trabajo interprofesional entre maestros integradores y agentes psicoescolares del gabinete de la escuela común. En este escenario, son escasas las intervenciones encontradas que presentan un espacio donde tanto los docentes de grado común y los alumnos de desarrollo típico -los denominados "alumnos normales"- toman parte activa junto a la maestra integradora en el diseño y/o participación programada de estrategias específicas de desarrollo comunicacional y social, como las mencionadas en el marco teórico.

Se utiliza el modelo diagramático de sistemas de actividad como triángulos mediacionales de aprendizaje expansivo -desarrollado por Y. Engeström-, que representan figurativamente la complejidad de la actividad humana en las instituciones en su articulación, para integrar los datos cualitativos que se están obteniendo a fin de comprender mejor las características y dificultades existentes en los procesos de integración escolar en TEA/TGD.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, L., GOUVOUSIS, A., VANLUE, M., & WALDRON, C. (2004) Social Story Intervention: Skills in a child with Autism Spectrum Disorder. Focus on Autism and other developmental disorders, 19(2), 87-94.
- AISCOW, M., BOOTH, & DYSON, A. (2006) Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.
- ANDREWS, J., CARNINE, D., COUTINHO, M., EDGAR, E., FORNESS, S., FUCHS, L., JORDAN, D., & KAUFFMAN M. (2000); Bridging the Special Education Divide. Focus on Autism and other developmental disorders, 21,

- ARTILES, A., KOZLESKI, E., DORN, S. & CHRISTENSEN, C. (2006) Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65-108.
- ARMSTRONG, F. & BARTON, L. (2008) *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Springer Netherlands.
- BRANTLINGER, E. (2006) *Who benefits from special education?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BUR, R., ERAUSQUIN C., & RÓDENAS, A. (2001) "Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas". Ficha de Cátedra. Publicación UBA, presentado en Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Santiago de Chile, 2003.
- BURKHARDT, S. (2008) The challenge of social competence for students with Autism Spectrum Disorders (ASDs) En Rotatori, F. Obiakor, F. & Burkhardt, S. *Advances in Special Education*. Volume 18. Autism and developmental disabilities: current practices and issues. United Kingdom: Emerald Group.
- CARRINGTON, S. (1999) Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 257-268.
- DANFORTH, S., TAFF, S. & FERGUSON, P. (2006) Place, Profession, and Program in the History of Special Education Curriculum. En Brantlinger, E. *Who benefits from special education?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- DYSON, A. & SLEE, R. (2001) Special needs education from Warnock to Salamanca. En Phillips, R. & Furlong, J. *Education, Reform and the State*. Twenty-five years of politics, policy and practice. London: Routledge.
- ENGSTRÖM, Y. (1987) Learning by expanding. Extraído el 12 Diciembre, 2007 de <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engstrom/expanding/toc.htm>.
- ENGSTRÖM, Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, 14(1).
- ENGSTRÖM, Y. (2008) *From teams to knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ERAUSQUIN, C., BTESH, E., BUR, R., CAMEÁN, S., RÓDENAS, A., SULLE, A. (2002a) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas", en Anuario IX de Investigaciones Facultad de Psicología.
- ERAUSQUIN, C., BASUALDO, M.E., LERMAN, G., BTESH, E., BOLLASINA, V. (2002b) "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., BTESH, 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., BASUALDO, M.E., LERMAN, G., BTESH, 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, 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", XXX Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología, Buenos Aires, 2005.
- 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." XIII Anuario de Investigaciones (ISS: 0329-5885), Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- ERAUSQUIN, C., BASUALDO, M.E., LERMAN, G., GONZÁLEZ, D., ORTEGA G., LARRIPA, M., MALTI, V., PAGLIA, G., SALINAS D. (2007) "Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: diversidad y cambios de los modelos mentales de los "psicólogos en formación" en la construcción de competencias profesionales" XIV Anuario de Investigaciones (ISS: 0329-5885), Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- ERAUSQUIN, C. y BASUALDO, M.E. (2006b). "Learning the skills of psychologist profession in communities of practice". XXVth International Congress Of Applied Psychology, Atenas, Grecia, Julio 2006.
- ERAUSQUIN, C., LARRIPA, M., BASUALDO, M.E., MALTI, V. (2007b) "Modelos mentales y sistemas de actividad. Perspectivas del aprendizaje por expansión, intercambio de experiencias y modelos mentales de intervenciones de psicólogos, docentes y otros actores en escenarios educativos". Presentado en XII Congreso Argentino de Psicología, organizado por FEPA-AUAPSI, Agosto 2007, San Luis, Argentina.
- FRITH, U. & HILL, E. (2004) *Autism, mind and brain*. London, Oxford.
- HUMPREY, N. & LEWIS, S. (2008) "Make me normal". The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*. Sage Publications and The National Autistic Society, 12(1), 23-46.
- HICK, P., KERSHNER R. & FARREL, P. (2009) *Psychology for Inclusive Education*. New directions in theory and practice. London: Routledge.
- LARRIPA, M. & ERAUSQUIN, C. (2008) Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 15, 1851-1866.
- LEGOFF, D & SHERMAN, M. (2006) Long-term outcome of social skills intervention based on interactive LEGO play. *Autism*, 10(4), 317-329.
- LORD, C. & JAMES P. MCGEE (2001) *Educating Children with Autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.
- NORWICH, B. (2000) *Inclusion in Education. From Concepts, Values and Critique to Practice*. En Daniels, H. *Special Education Reformed. Beyond Rhetoric?* London: Routledge.
- MESIBOV, G. & SHEA, V. (1996) Full inclusion and students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337-346.
- OCHS, E., KREMER-SADLIK, T., SOLOMON, O. & GAINER SIROTA, K. (2001) Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. *Social Development*, 10(3), 399-419.
- OLLEY, G. (2005) Curriculum and Classroom Structure. [Chapter 33]. En Volkmar, F., Paul, R., Klin, A. & Cohen, D. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Volumen 2. Assessment, Interventions and Policy. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- OWEN-DESCHRYVER, J., CARR, E., CALE, S. & BLAKELEY-SMITH, A. (2008) Promoting social interactions between students with Autism Spectrum Disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 23(1), 15-28.
- PLAISANCE, E. (2008) The integration of "disabled" children in ordinary school in France: a new challenge. En Armstrong, F. & Barton, L. *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Springer Netherlands.
- PETERS, S. (2007) Education for All? A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals With Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98-108.
- REINKING, J. (2006). Students with Asperger's Syndrome in general education classrooms. *Law and Disorder*. School of Education, Indiana University 1, 32-37.
- SIMPSON, R. & SASSO, G. (1992) Full inclusion of students with autism in general education settings: values versus science. *Focus on Autistic behaviour*, 7(3), 1-13.
- SIPES, M. (2004) La integración como polémica: La educación especial resiste. Cuando la integración no resuelve. *Novedades Educativas*, 160, 38-39
- VALDEZ, D. (2009) Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. BUENOS AIRES, PAIDÓS.
- YELL, M., DRASGOW, E., & LOWREY, K. (2005) No Children Left Behind and students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 20(3), 130-139.