

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

# **Modelos mentales, comunidades de práctica e integración escolar en educación común. Análisis de caso.**

Robles López, Nicolás Leonardo y Speranza, Melina Vanesa.

Cita:

Robles López, Nicolás Leonardo y Speranza, Melina Vanesa (2011). *Modelos mentales, comunidades de práctica e integración escolar en educación común. Análisis de caso. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/522>

*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, COMUNIDADES DE PRÁCTICA E INTEGRACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN COMÚN. ANÁLISIS DE CASO

Robles López, Nicolás Leonardo; Speranza, Melina Vanesa  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es ubicar, en función de los Modelos Mentales para el análisis y resolución de problemas e intervención profesional del área de la Educación abocados a problemáticas referentes a la Integración Escolar, cuáles son las condiciones de posibilidad para el desarrollo de una comunidad de práctica. De forma que sea posible la apropiación participativa de conceptualizaciones y modos de trabajo por parte de sus integrantes en el planteo e intervención sobre situaciones problema en contexto, vinculado al proyecto de integración escolar existente. Se ha realizado un estudio de caso en una escuela laica, estatal, de jornada completa en Capital Federal, donde se llevaba a cabo su primer proyecto de integración. Indagamos cómo cada agente pensó y conceptualizó el problema y la intervención que se llevó a cabo, la descripción de las herramientas que utilizó para su abordaje y los resultados obtenidos y aquello a lo que son atribuidos. Se realizó el análisis con la ayuda de tres categorías construidas a partir de distintos ejes de distintas dimensiones de la matriz de análisis. Estas tres categorías son: complejidad, interagencialidad y atribución de sentido.

## Palabras clave

Modelos mentales Integración escolar

## ABSTRACT

MENTAL MODELS, COMMUNITIES OF PRACTICE AND SCHOOL INTEGRATION IN REGULAR EDUCATION. CASE ANALYSIS

The aim of this work is to locate which are the conditions of possibility for the development of a community of practice related with school integration. We think in a community of practice that allows the ownership participation of concepts and work models in the construction and the intervention in problems related to a project of school integration. To do this we made an analysis of the mental models for analysis and resolution of problems and intervention in the educational area referred to school integration of each agent. We did a case analysis in a secular state primary school, located in Capital Federal, where it was taking place their first project of school integration. This was done by seeing how each agent thought and conceptualized the problem and how the intervention was carried out, considering the description of the tools used for boarding the issue and the results and their attribution. We constructed three categories

from different axis and dimensions of the matrix of analysis to do this case analysis. They are: complexity, interagency and attribution of sense.

## Key words

Mental models School integration

Este trabajo se realizó en el marco de la Práctica de Investigación: *“Psicología y Educación: La participación de Psicólogos y Docentes en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado”*, que es parte del proyecto UBA-CyT P023 (2008-2010) *“Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa. Modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contextos”*.

Los objetivos se centran en:

- Identificar los modelos mentales (MM) para el análisis y resolución de problemas e intervención profesional del área de la Educación abocados a problemáticas referentes a la Integración Escolar de cada uno de los agentes indagados.
- Analizar los MM en función de tres categorías: *complejidad, interagencialidad y atribución de sentido*.
- Ubicar en función de estos datos las condiciones de posibilidad para el desarrollo de una comunidad de práctica que posibilite la apropiación participativa de conceptualizaciones y modos de trabajo por parte de sus integrantes.

El material discursivo obtenido en los cuestionarios será analizado mediante la matriz de análisis (Erausquin, Basualdo, 2006). Posteriormente, seleccionaremos aquellos indicadores que permitan dar cuenta de la existencia o no de una comunidad de práctica profesional que pueda llevar adelante un proyecto de integración escolar en el marco de la escuela común.

## Marco conceptual

La perspectiva contextualista plantea al contexto como parte inherente a los procesos de aprendizaje. Por lo que “ha llegado el momento de buscar nuevas unidades de análisis que permitan captar este agregado funcional que forma una persona y su contexto” (Rodrigo, 1994). Pensar la actividad como unidad de análisis implica ciertas transformaciones en la perspectiva de la relación del individuo con su entorno (Rogoff, 1997). Los eventos se organizan en torno a propósitos o metas que

les dan sentido y estos componentes -significado y propósito- no son reductibles a sumas de rasgos del individuo o el contexto; es necesario tener en cuenta la especificidad de las circunstancias de un evento para comprender cómo actúan los individuos.

Las “comunidades de práctica son grupos de personas que comparten una preocupación o pasión por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor mientras interactúan” (Wenger, 2001). La idea fundamental es concebir el aprendizaje como participación social, entendido como una participación activa dentro de las comunidades, que no sólo da forma a lo que hacemos sino a quiénes somos y como interpretamos lo que hacemos.

Rodrigo plantea como unidad de análisis un “escenario que integra actores, ligados por diferentes tipos de vínculos, que de forma conjunta realizan actividades enmarcadas en tareas con sentido para la cultura y que, durante la realización de las mismas se comunican verbalmente o no, para tratar de negociar sus intenciones y metas, **con el fin de construir un significado conjunto de sus actividades y de la tarea**” (Rodrigo, 1994, el resaltado es nuestro).

Los sujetos organizan sus conocimientos sobre el mundo en torno a Teorías Implícitas que no sólo permiten la construcción de la realidad sino que alojan a un sujeto activo al cual le permiten ir más allá de las situaciones, generando inferencias y transformaciones sobre el mundo. Al contar con información prealmacenada y estereotipada, no pueden adaptarse a todas las situaciones y a sus demandas particulares. Es por ello que requieren integrarse en un modelo mental (MM) de la situación que medie con ella para lograr una representación ajustada de la situación concreta (Rodrigo 1997). Es una construcción que se sitúa en el aquí y ahora y las personas lo van elaborando a la vez que se va modificando a través de las sucesivas negociaciones e intercambios de ideas, pudiendo éstos incrementarse hasta generar un MM compartido que también se modificará de acuerdo a las demandas cognitivas que exija la situación.

El interés que guía este trabajo, entiende la Integración Escolar como “un proceso que implementamos conjuntamente con la institución de educación común para posibilitar la incorporación de un niño con dificultades de aprendizaje diagnosticadas antes de su ingreso escolar” (Borsani y Gallicchio, 2005). El proceso de integración se puede lograr cuando el niño es capaz de ser sujeto activo del proceso de aprendizaje y puede alcanzar los objetivos escolares. Por otra parte, es posible una integración en aquellas instituciones escolares que posean las condiciones necesarias para hacerlo: deseo de participar del proyecto y posibilidad de sostenerlo porque cuenta con docentes interesados y con grupos escolares que pueden enriquecerse y enriquecer al niño.

### **Estrategias Metodológicas**

El enfoque de este trabajo es descriptivo y exploratorio, está basado en análisis cuantitativos y cualitativos de datos obtenidos de las respuestas al *Cuestionario sobre*

*Situaciones Problema de Intervención Profesional*. La muestra está compuesta por el director (DR), la docente de grado (DG) y la docente integradora (DI) pertenecientes a una escuela primaria laica y estatal, de jornada completa, ubicada en Capital Federal y en la que se llevaba a cabo su primer proyecto de integración. La muestra es intencional, la escuela se eligió de acuerdo a las características de su proyecto de integración.

### **Análisis de Resultados**

#### **Dimensión I: Situación Problema**

**DR:** “(...) alumno, S, actualmente en 2º grado, que viene a la escuela desde sala de 5 años y que cursó 1º grado en 2009. (...) pese a las recomendaciones del EOE y de las autoridades del JIN (Jardín Integral Nucleado), la mamá de S no aceptó (...) Lo recibimos entonces en 1º.”

**DG:** “Cuando los chicos comienzan a trabajar y están en silencio, el nene integrado hace ruidos con la boca, grita, escupe, etc (...)”

**DI:** “(...) un Alumno con T.G.D. cuyas características son lenguaje reducido, comportamiento inadecuado en algunas ocasiones. (...) El alumno asiste desde jardín a la Escuela primaria, actualmente cursa segundo grado. Este año la integración se vio obstaculizada en un Primer momento por las continuas licencias que la docente anterior solicitaba y a la que posteriormente estoy sufriendo”

- Eje 1 (*De lo simple a lo complejo de los problemas*):

DR obtuvo el indicador **4** (*problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones*) y la DG (docente de grado) y la DI (docente integradora) el indicador **3** (*problema complejo, multidimensional*).

- Eje 6 (*Del realismo al perspectivismo*):

DR obtuvo el indicador **4** (*Se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva*) la DG el indicador **2** (*Da una sola perspectiva como si fuera “la realidad”*) y la DI obtuvo el indicador **3** (*La creencia o la duda de la única perspectiva se basa en un conocimiento científico de la disciplina, más allá del “sentido común”*).

#### **Dimensión II: Intervención del actor psicoeducativo:**

**DR:** “(...) primera reunión de personal en la que se escucharon las “quejas” de los docentes y pudimos “compartir” el encuadre del trabajo que comenzábamos a realizar. (...) lo que S podía hacer como punto de partida para construir desde esa base; lo que no podía y como este no poder podía tener diversas explicaciones. (...) solicitar la intervención de una maestra integradora (...)”

**DG:** “Los alumnos requieren mi intervención, la cual hago (...)”

**DI:** “La intervención se llevó a cabo (...) regularizando el proceso de Integración del Alumno (...) se realiza sobre el alumno a través de una atención individualizada realizando adaptaciones de actividades escolares dentro del aula”.

- Eje 2 (*De lo simple a lo complejo de las acciones*):

DR obtuvo el indicador **4** (*Se indican acciones articula-*

das, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención), la DG el indicador 1 (No se indican acciones) y la DI el indicador 3 (Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí).

- Eje 3 (Un agente o varios en la intervención):

DR obtuvo el indicador 5 (Actuación del agente psicoeducativo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la indagación) y la DG y la DI el indicador 3 (Actuación de un solo agente: el agente psicoeducativo).

#### **Dimensión IV: Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso**

**DR:** "Los resultados fueron positivos, cuando comparamos cómo ingresó y cómo se encuentra en estos momentos, podemos decir que son ampliamente satisfactorios. (...)"

**DG:** "Al momento de intervenir, todo se calma, pero cuando por ej, a los dos días sucede nuevamente, hay que volver a conversar sobre el tema"

**DI:** "(...) considero que fue bueno porque no solo se logra cambiar la mirada de la Docente respecto del Alumno, sino que a su vez se observa al alumno que ha logrado identificarse como parte del grupo escolar y que constantemente demanda participar de las actividades que realiza el grupo escolar"

- Eje 1 (Resultados y atribución unívoca o múltiple):

DR y DI obtuvieron el indicador 2.a (Se mencionan resultado/s sin atribución) y la DG el indicador 3 (Se mencionan resultado/s con atribución unívoca del mismo a: a) una competencia o incompetencia del agente). La categoría complejidad, construida para el análisis, está asociada a la articulación entre diferentes dimensiones o factores y a la inclusión de varios elementos tenidos en cuenta. Consideramos esto como fundamental ya que trabajar en una temática compleja como la integración escolar requiere de instrumentos complejos de pensamiento y categorización para el planteo y abordaje de la misma. En función de ello hemos tomado de la dimensión Situación Problema el eje 1 (de lo simple a lo complejo) donde se puede observar que el DR pudo plantear una interrelación entre factores y dimensiones, en contraste con la DG y la DI, que plantearon un problema complejo pero no existe interrelación entre factores. De la dimensión Intervención Profesional tomamos el eje 2 (de lo simple a lo complejo en las acciones), donde el DR mostró articulación y contempló dimensiones diferentes. La DI no mostró articulación entre las acciones emprendidas. La DG no indicó acciones.

Por otro lado, *interagencialidad* remite al grado en que los actores pueden dar cuenta de las relaciones que mantienen entre ellos en la construcción y abordaje del problema. Está íntimamente relacionada con el punto anterior debido a que el trabajo en equipo, la comunicación nutrida dentro de él y poder descentrarse de la propia perspectiva en la construcción del problema para tomar en cuenta otras, hace a la complejidad y es fundamental para llevar a cabo esta empresa exitosamente. El primer eje que tomamos, de la dimensión SP, es el

eje 6 (del realismo al perspectivismo) tomado aquí como una condición de posibilidad de la interagencialidad y el trabajo interdisciplinario. En este eje se observa que el DR muestra descentramiento de su propia perspectiva, la DI se basa en el conocimiento científico, más allá del sentido común. En cambio, la DG da una sola perspectiva del problema, presentado como si fuera la realidad. Esto quiere decir que, según estos indicadores, el DR y la DI mostrarían más capacidad para establecer vínculos y relaciones con otros agentes. En el eje 3 (un agente o varios en la intervención) el DR muestra que actúan varios agentes y que construyen el problema y la intervención de manera conjunta. La DG y la DI mencionan que actúa un solo agente.

Por último, *atribución de sentido* da cuenta de la relación que construimos, a partir del marco teórico, sobre el sentido que tienen las tareas que se emprenden en las comunidades de práctica como un ingrediente básico en la consecución de las mismas y la posibilidad de los agentes de dar cuenta de los resultados y la atribución de los mismos a las actividades que realizan en función de los problemas que han construido. Vemos que DR y DI mencionan resultados pero no hacen ninguna atribución de causas y la DG hace una atribución a su propia intervención.

La correlación entre el *perspectivismo* y la *interagencialidad* se ve notablemente en todos los encuestados. El DR obtiene indicadores más elevados en los ítems *perspectivismo* y *construcción conjunta* de la intervención, y en las docentes se observa el centramiento en una sola perspectiva y la no construcción conjunta de la intervención. El movimiento *de lo simple a lo complejo* también muestra un grado más elevado de desarrollo en el DR. Él obtiene indicadores más altos que dan muestra de un MM más complejo y de su capacidad para observar las relaciones entre distintos aspectos y para incluir más variables en sus análisis. La DG y la DI muestran menos articulación y menos cantidad de variables en juego. Sin embargo en la categoría *atribución de sentido* se observa cierta dificultad para atribuir causas al éxito o fracaso de la intervención. Pensamos que esta dificultad podría estar emparentada con algún obstáculo para darle sentido a las tareas emprendidas en la comunidad.

#### **Reflexiones finales**

La diferencia observada entre el director y las docentes nos invita a pensar que no existe aún una comunidad de práctica que permita la apropiación participativa de conceptualizaciones y modos de trabajo compartidos relacionados con la integración escolar por parte de sus agentes. Sin embargo, podría pensarse que hay una comunidad de práctica emergente, debido al hecho de que el DR es un agente capaz de construir un MM de la situación complejo e intervenir dando lugar a multiplicidad de voces y su posición jerárquica permitiría traccionar a los demás agentes psicoeducativos, logrando que se conforme un equipo de trabajo capaz de lograr los objetivos propios de un proceso de integración exitoso.

Una pregunta posible es cómo este MM complejo se podría transformar en una estructura de trabajo grupal en la que se integren y formen parte activa los distintos actores, tanto las docentes y compañeros, el alumno y su entorno familiar. La historización del proyecto de integración podría brindar datos útiles acerca de los espacios institucionales de discusión y construcción conjunta que se constituyeron para dar lugar a esa multiplicidad de agentes, y como fueron desarrollándose en el tiempo.

---

## BIBLIOGRAFÍA

Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2. Buenos Aires.

Baquero, R. (2001) "Contexto y aprendizaje escolar". En Baquero, R. y Limón, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal: UNQ.

Borsani M.J. y Gallicchio M.C. (2005) *Integración o Exclusión: La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*, Ediciones Novedades Educativas.

Erausquin C., Basualdo M.E., González D., García Coni A. y Ferreiro E. (2005) "Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en el siglo XXI". 30° Congreso Interamericano de Psicología (SIP). Bs As. Ficha CEP.

Erausquin C., Basualdo M.E., Ferreiro E. (2005) "Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes educativos: la construcción de modelos mentales de intervención sobre problemas situados". Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Buenos Aires. 2005. Ficha de Cátedra CEP.

Erausquin C., Basualdo M.E., (2006) "Matriz de Análisis Complejo Multidimensional del proceso de construcción de competencias para la intervención/indagación profesional del psicólogo sobre problemas situados en contexto. Adaptación para el análisis de Problemas vinculados a la temática de la Integración escolar".

Erausquin C. (2006) "Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en educación, en contextos del siglo XXI". Ficha de Curso Posgrado UBA 2006.

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. 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 B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, Del Río y Álvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Vigotsky, Lev (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Grijalbo, México.

Wenger, Etienne (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, Barcelona.