

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

# **La intervención profesional en temáticas de inclusión. Giros y nudos críticos en modelos mentales de agentes en contextos educativos.**

D’Arcangelo, Mercedes y Noriega, Javier.

Cita:

D’Arcangelo, Mercedes y Noriega, Javier (2019). *La intervención profesional en temáticas de inclusión. Giros y nudos críticos en modelos mentales de agentes en contextos educativos. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/784>

*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>.*

# LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN TEMÁTICAS DE INCLUSIÓN. GIROS Y NUDOS CRÍTICOS EN MODELOS MENTALES DE AGENTES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

D'Arcangelo, Mercedes; Noriega, Javier

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Argentina

## RESUMEN

El siguiente trabajo explora modelos mentales situacionales de agentes participantes de un proyecto de extensión en relación a su intervención profesional. Se analizó la forma en que piensan dicha intervención antes y después de la participación en sistemas de actividad que propician dispositivos de aprendizaje experiencial para la reflexión desde, en y sobre la práctica, señalando giros y nudos críticos en las voces de los agentes. Se administró el Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Educativa (Erausquin, 2015) a ocho agentes antes y después de su participación en un proyecto de extensión centrado en la inclusión educativa. Las respuestas fueron analizadas utilizando la Matriz de Análisis Complejo (Erausquin & Basualdo 2017). Los resultados muestran giros expansivos en relación a la interagency evidenciando mayor trabajo y construcción conjunta en las intervenciones compatible con una mirada contextualista, atendiendo a las características propias del campo de intervención. Asimismo, los resultados confirman la importancia de los modelos mentales como unidad de análisis evidenciando giros, reafirmaciones y nudos críticos, así como la potencia del trabajo relacional y las comunidades de práctica y aprendizaje para promover nuevas negociaciones de significados y aprendizaje expansivo que evidencian un verdadero giro relacional en la práctica de los agentes.

## Palabras clave

Giro Contextualista - Modelos Mentales Situacionales - Sistemas de Actividad - Giro relacional

## ABSTRACT

PROFESSIONAL INTERVENTION IN INCLUSION THEMATICS. TURNS AND CRITICAL KNOTS IN MENTAL MODELS OF AGENTS WITHIN EDUCATIONAL CONTEXTS

This work explores situational mental models of agents participating in an extension project, in relation to their professional intervention. We analyse the way they think the intervention before and after their participation in activity systems that foster experiential learning for reflection from, in and about practice. We indicate turns and critical knots in agents' voices. The Reflection Instrument on Educational Practice (Erausquin, 2015) was administrated to eight agents before and after their par-

ticipation in an extension project centered in inclusive education. The answers were analysed using Complex Analysis Matrix (Erausquin, Basualdo, 2017). Results show agents' expansive learning in relation to interagency, evidencing more collaborative work in interventions which is compatible with a contextualist view, regarding specific characteristics of the field of intervention. Results confirm the importance of mental models as a unit of analysis, which evidence turns reaffirmations and critical knots, as well as the importance or relational work and communities of practice and social learning systems to promote new negotiation of meanings and expansive learning, compatible with a real relational turn in agents practice.

## Key words

Contextualist Turn - Situational Mental Models - Activity Systems - Relational Turn

## INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

El siguiente trabajo, está enmarcado en el Proyecto de Investigación "Aprendizaje Expansivo y Construcción de Sentidos de Con-vivencia en Entramados de Extensión Universitaria en Escuelas." dirigido por Mg. Cristina Erausquin. El mismo explora modelos mentales situacionales de los agentes participantes de un proyecto de extensión con foco en inclusión, en relación a la intervención profesional. Se analizan fortalezas y nudos críticos en los modelos mentales de los agentes y los giros que se producen a partir de la participación en sistemas de actividad (Engestrom, 1996 1999; 2001; 2008 )

A partir de la perspectiva de Rodrigo (1993, 1997; 1999) los modelos mentales situacionales de agentes son estudiados como representaciones dinámicas, flexibles y de naturaleza episódica, que dan respuesta a las demandas concretas de la situación.

Como representación psicológica de situaciones reales, hipotéticas o imaginarias, el constructo modelo mental apunta a mostrar que las personas construyen modelos a escala reducida de la realidad para comprender, explicar y anticipar eventos.

La construcción de modelos mentales es una característica estructural del pensamiento, sin la cual no podría razonarse ni interpretarse el mundo dentro de un universo de sentido (Johnson-Laird, 1983). Los modelos mentales que se construyen en el proceso de comprensión de un determinado fenómeno,

son de naturaleza analógica y se diseñan en base a heurísticos de pensamiento.

Desde el giro contextualista, surgido a partir de los aportes de la psicología cultural (Cole, 2001; Wertsch, 1999; Rogoff, 1997, 2002, Engeström, 1991, 2001) y la psicología organizacional (Hysong et al., 2005), la actividad cognitiva debe comprenderse distribuida, forjada en la contribución simultánea del sujeto, de las relaciones interpersonales y de las comunidades/instituciones culturales, a fin de superar la dicotomía factores individuales/factores externos en la investigación psicológica. Los modelos mentales pueden repensarse entonces como construcciones mediadas por artefactos, generadas durante el proceso de inserción y transformación de la participación del sujeto en comunidades de práctica de aprendices (Rogoff, 1997, 2002), por lo tanto inseparables de un determinado contexto sociocultural de producción.

Desde esta perspectiva los modelos mentales situacionales deben conceptualizarse como construidos y modificados por la participación de los agentes en sistemas de actividad.

Partiendo de la *mediación cultural* de la acción (Vygotsky, 1988), Engeström (2001 a, 2001b) conceptualiza a los sistemas de actividad como sistemas de interacciones multitríadicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación que ayudan a situar los objetivos e intenciones de los sujetos. Dentro de estos sistemas es posible identificar zonas de desarrollo próximo marcadas por las contradicciones que se presentan entre los distintos elementos de los mismos. La toma de conciencia colectiva de estas contradicciones permitiría movimientos expansivos de cambio que atraviesen y superen círculos viciosos de reproducción.

Es así que la explicitación de los modelos mentales situacionales implícitos facilita la toma de conciencia y superación de sus nudos críticos así como puede apoyar a la visualización de contradicciones del sistema de actividad en el cual fue construido. La explicitación y apropiación recíproca de los modelos mentales de unos y otros agentes, en el marco de la inyección de cambios en la dinámica de los componentes de los sistemas de actividad profesional o en la inclusión de sistemas de actividad novedosos, puede abrir entonces perspectivas de cambio y enriquecimiento en las organizaciones educativas, en el logro de sus objetivos y en la realización personal de sus agentes en determinados escenarios socioculturales (Larripa & Erasquin, 2008).

## MÉTODO

La unidad de análisis del estudio fue *modelos mentales situacionales que construyen agentes de proyectos de extensión universitaria, a través de la experiencia de su práctica profesional, sobre problemas e intervenciones referidas a la inclusión en escenarios educativos*.

Se trata de una unidad sistémica, dialéctica y genética, que articula cuatro **dimensiones**: a) la situación problema que se enfrenta y analiza, b) la intervención profesional que se desarrolla,

desde el rol específico – Maestra de Grado, Maestra Integradora, Directora, Acompañante Externo, Alumna Extensionista -, c) las herramientas utilizadas en la intervención, d) los resultados de la intervención y la atribución de causas a sus resultados. Asimismo, en cada una de las dimensiones, se despliegan **ejes**, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones, identificados por la comunidad científica en el proceso de profesionalización del psicólogo en nuestro contexto las cuales pueden aplicarse a otros agentes educativos profesionales. M. J. Rodrigo, en su análisis del cambio cognitivo de los *modelos mentales* en el desarrollo educativo, distinguió tres dimensiones del cambio: “de la simplicidad a la complejidad”, “del realismo al perspectivismo” y “de lo implícito a lo explícito”, complejizando el constructo de *modelos mentales y cambio cognitivo* en una nueva versión (Rodrigo y Pozo, 2001), a través de su articulación con el *modelo de redescrición representacional* de Karmiloff-Smith.

En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco **indicadores**, que implican diferencias cualitativas de los “modelos mentales”, ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización de agentes psicoeducativos. Los indicadores seleccionados no fueron considerados necesariamente uniformes para todos los ejes, ni implicados en una “jerarquía representacional genética” en el sentido fuerte del término (Wertsch, 1991).

Se trató de un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativo. La muestra estuvo constituida por 8 *agentes* (1 *Maestra de Grado*, 2 *Maestras Integradoras*, 2 *Alumnas Extensionistas*, 1 *Directora*, 1 *Orientadora Escolar*, 1 *Acompañante Externo*) que participaron del proyecto de extensión universitaria “Aprendizaje y Convivencia: co-construcción de estrategias de intervención entre Universidad y Escuelas”, del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad, de la UNLP, Facultad de Psicología. Los mismos fueron entrevistados y colaboraron voluntariamente con el Trabajo de Campo. Los datos que se analizan en el presente trabajo fueron recogidos a través de una consulta de preguntas abiertas, el *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional*. El instrumento se elaboró en base a: *la descripción y la explicación de una situación problema* en la que el agente hubiera participado y el desarrollo de los *elementos significativos de la historia* y el *contexto actual* del problema; *la intervención* del agente desde y en función de su rol en el proyecto; la enunciación de los *objetivos, decisiones, acciones, agentes y destinatarios* implicados en la intervención; la enunciación de *las herramientas* utilizadas por el/los profesional/es; los *resultados* obtenidos y las *causas atribuidas* a dichos resultados. Las respuestas de los agentes se analizan utilizando el Cuestionario a la *Matriz de Análisis Complejo “Dimensiones, Ejes e Indicadores en la Profesionalización de Agentes en Contexto Educativo”* (Erasquin, Basualdo, 2006a) antes y luego de la participación en el proyecto,

## Resultados

A continuación, analizaremos los datos extraídos con el Cuestionario aplicando la *Matriz de Análisis Complejo "Dimensiones, Ejes e Indicadores en la Profesionalización de Agentes en Contexto Educativo"* (Erausquin, Basualdo, 2006a) antes y luego de la participación en el proyecto, identificando giros y nudos críticos producidos en los modelos mentales de los agentes en relación a la dimensión *Intervención Profesional*. Esta dimensión explora el grado de co-configuración e interagencialidad con otras disciplinas a la hora de decidir y actuar sobre situaciones problemáticas, el grado de complejidad de las actividades realizadas, la multiplicidad o unicidad de objetivos y destinatarios, la presencia y articulación entre acciones de indagación y acciones de ayuda a los destinatarios, el grado de pertinencia de la intervención en relación al problema y al rol profesional y la referencia o no a marcos teóricos o modelos de trabajo explícitos.

EJE 1: Quién/quienes deciden la intervención: constituye el eje en el que se presentan mayores giros pre post, teniendo en cuenta que 6/8 agentes evidencian intervenciones construidas y acordadas de modo interagencial (indicador 5), en comparación con las respuestas antes su participación en el sistema de actividad, las cuales daban cuenta de intervenciones pensadas unilateralmente por el profesional, si bien en acuerdo con otros actores (indicador 4). Cabe señalar que los dos sujetos que no evidencian giros en este eje, son agentes que ya daban cuenta de un trabajo con fuerte impronta en la interagencialidad en el tiempo anterior.

EJE 2: De lo simple a lo complejo en las acciones: solo 3/8 sujetos dan cuenta de giros en relación a la complejidad de las acciones descriptas, pudiendo indicar acciones multidimensionales articuladas en el proceso de intervención (indicador 5). Otra parte de la muestra 4/8 no evidencia variaciones respecto de las respuestas en los cuestionarios pre, situando acciones puntuales pero sin articulación entre sí.

EJE 3: un agente o varios en la intervención. la mitad de la muestra -4/8- evidencia giros en sus modelos mentales pudiendo situar la mirada de otros profesionales y la construcción conjunta del problema y la intervención (indicador 5). Cabe señalar que la mayoría de los agentes que no evidencian giros en este eje se mantienen en el indicador que evidenciaban en tiempo anterior (indicador 4). Estos datos son concordantes con el EJE 1 en el que la mayoría parece indicar en los cuestionarios post varios agentes decidiendo la intervención de manera conjunta.

EJE 4: Objetivos de la intervención: 3/8 sujetos evidencian giros en sus modelos mentales, dando cuenta de diferentes objetivos articulados y antes, durante y después de la intervención (indicador 5). Cabe señalar como dato relevante que 2/8 agentes que en sus respuestas anteriores podían señalar varios objeti-

vos dirigidos a diferentes aspectos del problema, en el post no pueden dar cuenta de esta posibilidad, presentando indicadores inferiores a los previamente evidenciados. En un caso el agente no puede enunciar objetivos de la intervención (indicador 1) y en el otro aparecen acciones dirigidas a un único objetivo (indicador 3).

EJE 5: Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales. Mientras que 3/8 sujetos evidencia giros respecto de las respuestas en los cuestionarios pre, 3/8 sujetos dan cuenta de indicadores inferiores respecto del momento anterior no pudiendo situar en la intervención acciones sobre sujetos, tramas y dispositivos institucionales articulados en forma simultánea.

EJE 6: Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas: nudo crítico en la muestra, ya que 4/8 agentes presentan indicadores inferiores a los que se evidenciaban en los cuestionarios pre. En este sentido, se ponen en juego en la intervención acciones de ayuda a los actores pero sin indagatoria que permita historizar el problema (indicador 3b). Incluso en un caso no aparece ni acción indagatoria ni de ayuda a los actores (indicador 1).

EJE 7: Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional: Se reafirman los modelos mentales evidenciados en los cuestionarios pre, siendo que 6/8 agentes presentan idénticos indicadores en los post. En su mayoría se ponen en juego intervenciones pertinentes respecto del problema planteado, siendo estas específicas del rol y con referencias a algún marco teórico o modelo de trabajo propio del contexto escolar que sustentan su uso (indicador 4).

EJE 8: Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención: se reafirman los modelos mentales evidenciados en los cuestionarios pre en 6/8 sujetos, quienes evidencian en su mayoría implicarse en la intervención con una distancia óptima que les permite valorar y ponderar la misma con objetividad.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En sentido general la mayoría de los agentes incluidos en la muestra presenta giros en sus modelos mentales en relación a al trabajo interagencial. Es necesario remarcar que estos giros se muestran más marcadamente en los sujetos pertenecientes al proyecto de extensión de la Facultad de Psicología, lo cual es acorde con el nivel de participación e involucramiento en los sistemas de actividad diseñados. En otros casos como el de las maestras de apoyo a la inclusión y orientador educacional, actores que participaron más periféricamente del sistema de actividad desde un rol de monitoreo pero no involucrados en lo cotidiano, los giros no se hacen tan evidentes.

Se puede pensar que, a partir de la participación en sistemas

de actividad (Engeström, 1987; 1996; 2001) en los que se promueve la negociación de significados con compromiso y participación de los agentes, como los escenarios que potencialmente representan los proyectos de extensión, los modelos mentales de los participantes tenderían a expandirse, evidenciando una mirada más contextualista, atendiendo a las características propias del campo de intervención. Esta idea, va en la línea de lo que Edwards (2010) denomina *trabajo relacional* como la posibilidad de fortalecer y enriquecer las intervenciones profesionales, a partir de la interacción con agentes de distintos campos profesionales, que permitan aportar otras miradas y recursos para abordar un mismo problema. Los resultados ponen entonces en evidencia el valor ya no solo de la experticia profesional de los agentes -cada uno por separado-, sino de la *experticia relacional*: como la capacidad de co-constituir, negociar y abordar un problema común desde una perspectiva interprofesional en la que el conocimiento especialista constituye tan solo una parte de la cuestión.

Por otra parte constituye un dato relevante las dificultades que se evidencian en la muestra para poner en juego una acción indagatoria que permita situar elementos históricos del conflicto antes de la intervención propiamente dicha. Este elemento, nudo crítico en la muestra, se pone en tensión con los tiempos propios de la dinámica escolar, en la que los agentes se ven involucrados en situaciones múltiples y diversas que surgen como emergentes de manera cotidiana. No es casual que los agentes que presentaron mayores dificultades en la historización previa a la intervención hayan sido los docentes (de grado; de apoyo a la inclusión), roles que están diariamente a cargo del grupo, con escasos tiempos para la reflexión y la necesidad de "dar respuesta" frente a las situaciones que se les presentan. Este aspecto, constituye un desafío a trabajar en los escenarios educativos poniendo en tensión las reglas (tiempos; espacios) propias del sistema de actividad y las intervenciones que en dicho ámbito se propician.

Por último y en sentido general, los resultados reafirman, tal como se sostiene en estudios previos (Erasquin et al 2004; 2004b; 2005; 2006; 2007; 2008), la importancia de estudiar los *modelos mentales situacionales en escenarios socioculturales*, sus virajes y reafirmaciones, a través de la participación en *sistemas de actividad*, la combinación de los cuales constituyen unidades de análisis potentes para el estudio y abordaje de las problemáticas psicoeducativas, en terrenos atravesados por heterogeneidades personales, interpersonales e institucionales, como las que atraviesan las escuelas actualmente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Edwards, A. (2010). "*Being an Expert Professional Practitioner: the relational turn in expertise*". Dordrecht. Springer.
- Engeström, Y. (1987). "Learning by Expanding: An Activity-theoretical approach to developmental research".
- Engeström, Y. (1996). "*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. y Lave, J. (comps.). "Estudiar las prácticas". Buenos Aires. Amorrortu.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997). "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work" en Cole, Engeström y Vasquez (comps.). *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Engeström, Y. (1999). "*Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice*" En: Y. Engeström y otros (comps.). "Perspectives on Activity Theory". Cambridge. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001a). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica" en Estudiar las prácticas Chaiklin S. y Leave J. (comps.). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y. (2001b). "*Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*". University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland.
- Engeström, Y. y Cole, M. (1993). "*Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida*". En: Salomon, G. "Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas" Bs As. Amorrortu.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erasquin C., Btsh E., Bur R., Cameán S., Sulle A., Ródenas A. (2002). "*Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas*". IX Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología. Ficha CEP.
- Erasquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btsh, E. (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje". Memorias de las XI Jornadas de Investigación 2004, Tomo I. Fac. de Psicología. UBA. (ISSN: 1667-6750).
- Erasquin, C., Basualdo, M.E. y Ferreiro, E. (2005). "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
- Erasquin, C., Basualdo M. E., González, D. (2006a). "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. Secretaría de Investigaciones. Fac. de Psicología. UBA (ISSN: 0329-5885).

- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Ortega, G. (2006b). "Reflexión sobre la práctica profesional en discapacidad: espacio de desarrollo y formación en intervenciones del psicólogo articuladas con otras disciplinas". Memorias de las XIII Jornadas de Investigación 2006. Fac. de Psicología. UBA. (ISSN 1667-6750).
- Erausquin C. y D'Arcangelo M. (2013). "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Psicología Educacional. UNLP. Facultad de Psicología.
- Erausquin, C., Lerman, G. (2008). "La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo". Memorias de las XV Jornadas de Investigación. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 1667-6750).
- Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2017). "El giro contextualista", en Erausquin C., Bur R. (comps y edit.). (2017). Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural. ISBN 978-987-42-4584-7 <https://www.academica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Hysong, Best, Pugh y Moore (2005). "Not of one mind: mental models of clinical practice guidelines in the Veterans Health Administration." HSR: Health Services Research 40(3): 829- 847.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larripa, M. y 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. Anu. Investig. [online]. 2008, vol.15 [citado 2018-03-28], pp. 0-0 . Disponible en: . ISSN 1851-1686.
- Larripa, M., Erausquin, C. (2009). "La integración escolar en TEA. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico cultural desarrollada por Engeström". Memorias de las XVI Jornadas de Investigación 2009, Tomo I. Fac. de Psicología UBA (ISSN 1667-6750).
- Larripa, M., Erausquin, C. (2010). "Intervenciones educativas y desarrollo de habilidades sociales en TEA. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico cultural desarrollada por Engeström". Memorias de las XVII Jornadas de Investigación 2010. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 0329-3885).
- Lave, J., Wenger, E. (1991). "Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
- Lerman, G. (2010). "El aporte de las prácticas de integración escolar a la inclusión educativa: el trabajo en equipo como condición necesaria". Memorias de las XVII Jornadas de Investigación 2010. Fac. de Psicología. UBA (ISSN 0329-3885).
- Rodrigo, M.J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo y Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Rodrigo M.J. y Pozo J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), 407-423.
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en Wertsch y otros (eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. and Topping, K. (2002). "Mutual contributions of individuals, partners, and institutions: planning to remember in girl scout cookie sales." *Social Development* 11(2): 267-289.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo*, Paidós.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.