

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.

Larripa M. y Erausquin C.

Cita:

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.* Anuario XV de Investigaciones Año 2005, XV (I), 109-124.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/95>

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



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

TEORÍA DE LA ACTIVIDAD Y MODELOS MENTALES. INSTRUMENTOS PARA LA REFLEXION SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL: "APRENDIZAJE EXPANSIVO", INTERCAMBIO COGNITIVO Y TRANSFORMACIÓN DE INTERVENCIONES DE PSICÓLOGOS Y OTROS AGENTES EN ESCENARIOS EDUCATIVOS.

ACTIVITY THEORY AND MENTAL MODELS. TOOLS FOR REFLEXION ON THE PROFESSIONAL PRACTICE: "EXPANSIVE LEARNING" SHARED COGNITION AND TRANSFORMATION OF INTERVENTION OF PSYCHOLOGISTS AND OTHER ACTORS IN EDUCATIVE SCENARIOS.

Resumen

Intervenciones profesionales de psicólogos, docentes y otros agentes en escuelas públicas y privadas de ciudad y conurbano bonaerenses se estudian mediante dos unidades de análisis: tercera generación de sistemas de actividad (Engeström) y modelos mentales en contexto educativo (Rodrigo, Van Boven & Thompson). Tensiones y conflictos intra e inter sistemas de actividad, aprendizaje expansivo, cambio e intercambio cognitivos en escenarios socioculturales se implican con narrativas sobre modelos mentales generando artefactos para la indagación y reflexión sobre prácticas de intervención. Estudio descriptivo y exploratorio de *perspectiva etnográfica*, con reelaboración de análisis cualitativos, a partir de entrevistas en profundidad y Cuestionarios sobre Situaciones Problemas de Intervención Profesional administrados a psicólogos y docentes (Erausquin) Se analizan *convergencias* y *divergencias discursivas* entre distintos agentes sobre problemas e intervenciones con la tercera generación de teoría de actividad. Se indagan dificultades y posibilidades de construcción de objetivos comunes de actividad y modelos compartidos como entrelazamientos de sentidos.

Palabras clave: sistemas de actividad, modelos mentales, aprendizaje expansivo.

Abstract

Professionals interventions by psychologists, teachers and other agents in public and private schools of the city and the suburbs of Buenos Aires are studied using two units of analysis: third generation of activity systems (Engeström) and mental models in educational contexts (Rodrigo, Van Boven & Thompson). Tensions and conflicts intra and inter systems of activity, expansive learning, cognitive change and exchange in sociocultural stages are embedded with narrations about mental models generating artifacts for research and for reflection over intervention practices. Descriptive and exploratory study of ethnographic perspective, by re-working on qualitative analysis based on deep interviews and Questionnaires on Situations Problems of Professional Intervention administered to psychologists and teachers (Erausquin). Discursive convergences and differences are analyzed between different agents on problems and interventions with third generation of activity theory. Difficulties and possibilities for construction of common objects-aims of activity and shared mental models like senses entwined each other are investigated.

Keywords: activity systems, mental models, expansive learning.

INTRODUCCION Y ANTECEDENTES

Entre los años 2000 y 2002, el equipo de investigación dirigido por C. Erausquin realizó una indagación sistemática sobre los psicólogos escolares y su interacción con otros agentes, en la ciudad y conurbano bonaerenses, basada en los datos recogidos por Estudiantes de Psicología Educativa en sus *Trabajos de Campo*, a través de entrevistas a psicólogos, docentes y

directivos de 150 escuelas, y el seguimiento realizado posteriormente por investigadores del Proyecto (Bur et al., 2001, Erausquin et al., 2001, 2002a, 2004). Se indagaron: 1) Las *funciones* que ejerce el psicólogo situado en dichas instituciones, a partir de la opinión de psicólogos y otros agentes psicoeducativos, la opinión de los docentes y la opinión de los directivos. 2) Los principales *problemas* educativos señalados por cada uno de esos tres actores. 3) Las *causas* de los problemas que cada uno de ellos identifica en su quehacer cotidiano. La función más mencionada por los psicólogos fue la *derivación* de alumnos a agentes externos a la institución escolar (hospitales, consultorios privados, etc.); en segundo lugar, la función de *orientación* (a padres, a alumnos, a docentes y a directivos), en tanto que la *evaluación psicológica* de los alumnos (en sus modalidades *bajo señalamiento* o *al inicio del ciclo lectivo*) apareció en tercer lugar. En cuanto a los testimonios de los docentes entrevistados, éstos señalaron las mismas funciones mencionadas por los psicólogos, con una ponderación diferente: la evaluación psicológica como función principal, luego la orientación y en tercer término la derivación, aunque tanto psicólogos como docentes privilegiaron en sus discursos la evaluación psicológica *bajo señalamiento*, es decir, aquella originada a partir del señalamiento del alumno por parte de un tercero, en general maestro o directivo, como portador de un problema, para que el psicólogo intervenga. Se encontraron similitudes en el discurso de los tres tipos de actores, en cuanto al predominio, en las intervenciones de los psicólogos escolares, de las intervenciones *individuales por sobre las grupales, institucionales o comunitarias*, y de las intervenciones *con alumnos más que con docentes, directivos y padres*. Con respecto a la caracterización de los *problemas*, los psicólogos enfatizaban los problemas de *conducta*, a continuación los de *aprendizaje*, y luego los *emocionales*, es decir, en todos los casos, se trataba de problemas situados en los alumnos como individuos, no en los grupos, ni en las relaciones de los alumnos entre sí, con los docentes o con la escuela. Los docentes coincidían en identificar el *aprendizaje* y la *conducta* como los problemas principales, y como relevantes en tercer lugar los problemas *familiares*, externos como tales a la institución escolar. Considerando la concentración de respuestas, mayoritariamente los problemas eran asignados *al individuo* —más concretamente al alumno—, y el carácter de los mismos *no aparecía ligado a lo educativo*. Con relación a las *causas* atribuidas a los problemas, los psicólogos coincidían en causas vinculadas con lo *emocional*, luego *conflictos familiares* y en tercer lugar *problemas económicos*. Para los docentes, aparecían como relevantes los *conflictos familiares*, en segundo lugar los *económicos*, y luego, el *escaso estímulo familiar*. Con respecto a las *herramientas de intervención* que utilizaba el profesional psicólogo para abordar los problemas, la mayor concentración de respuestas señala herramientas que privilegian un abordaje del sujeto individual - entrevistas, tests, pruebas operatorias, juegos- y en

segundo término, aparecía el abordaje grupal, a partir de la implementación de reuniones, talleres, observaciones, y en pocos casos, intervenciones áulicas.

De acuerdo con las categorías construidas por César Coll (1988) para el *análisis de las intervenciones profesionales en la Psicología Educativa*, en dicho estudio inicial, predominaban las intervenciones *orientadas hacia la salud* – o, como se resignificó en un trabajo posterior (Erausquin, Bur et al., 2003b), predominaban las intervenciones *orientadas hacia la emergencia de la subjetividad* por sobre las *orientadas hacia la educación*; predominaban las intervenciones de *influencia directa* - sobre los alumnos – por sobre las intervenciones de *influencia indirecta* – sobre docentes, padres, directivos, currículo, proyectos o programas -; predominaban las intervenciones con o sobre *individuos* por sobre las intervenciones con *grupos, instituciones, comunidades*; predominaban las intervenciones de carácter *reactivo o retroactivo* – cuando el problema ya se presentó, y se lo ubica en un individuo o grupo – por sobre las de carácter *proactivo* - o preventivo, antes de la presentación de un problema como dado, y cuando aun no es situado en una parte diferenciada de la población -. En diferentes trabajos (Erausquin et al., 2002, 2003b), se analizaron las producciones escritas de psicólogos profesionales de orientación escolar en las *Jornadas de Equipos de Orientación Escolar de la Ciudad de Buenos Aires*, a lo largo de seis años, configurando la articulación entre *modalidades de intervención* que mencionaban con mayor frecuencia los discursos de dichos profesionales lo que se entiende en la literatura del área (Bisquerra Alzina y Alvarez ,1998) como *modelo de intervención clínica*, en detrimento de los modelos más contemporáneamente desarrollados en Orientación Psicoeducativa, como *modelo de programas, modelo de consulta colaborativa y modelo de animación socio-cultural* (Erausquin, 2007). En el año 2003, se realiza una nueva indagación sobre psicólogos y docentes escolares, con una muestra constituida por 40 profesionales – psicólogos, docentes y directivos - que trabajaban en instituciones educativas de la ciudad y el conurbano bonaerense. Los actores escolares – psicólogos, docentes y directivos - fueron entrevistados por Estudiantes de la Carrera de Psicología de Universidad de Buenos Aires, en el primer semestre de 2003, en su Trabajo de Campo en la materia Psicología Educativa de la Cátedra II. Los datos que se analizaron en dicho trabajo fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas aplicada a psicólogos y docentes: el *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional*. En las conclusiones del trabajo presentado sobre dicha indagación (Erausquin et al., 2005a) se destacó lo siguiente:

- El estudio da cuenta, en los *psicólogos escolares* entrevistados, de un *giro contextualista* con relación a las tendencias observadas en estudios anteriores: se presenta: a) una mayor frecuencia de respuestas de *intervenciones dirigidas a grupos, comunidades, e instituciones*, entrelazadas con las dirigidas a individuos en tramas relacionales intersubjetivas; b) una mayor

frecuencia de *intervenciones en las que participan otros agentes escolares*, ya que en sus narrativas diferentes agentes participan en la decisión y en la acción, con *apertura a la interdisciplina*; y c) una mayor posibilidad de *intervenciones proactivas*.

- En cuanto a la *orientación* de las intervenciones, los *psicólogos* entrevistados permanecen sesgados hacia temas de *salud* y especialmente de *emergencia de la subjetividad*, con una intersección muy genérica y vaga con *lo educativo*.
- Más significativo aun resultó el *modelo mental* predominante en el grupo de docentes. Los docentes entrevistados recortaban problemas individuales de alumnos, atribuyendo a dichos problemas causas múltiples pero generalmente extra-escolares y las intervenciones que relataban sobre dichos problemas— en convergencia entre diferentes agentes — también rozaban más bien ligeramente lo educativo, lo pedagógico, lo didáctico, sin conectarse con procesos de aprendizaje y enseñanza. Usaban categorías que no parecían corresponderse con la especificidad de su función docente y tendían a presuponer o anticipar cuestiones que indicaban *supuestos saberes* sobre déficits, como *madre abandonada* o *padre ausente*, a los que atribuían un papel crucial en la genealogía del problema señalado en los alumnos. Por lo tanto, se sostenían con insistencia interrogantes como: en los discursos de los psicólogos y docentes escolares: ¿puede entrecerse la apropiación de la especificidad del rol profesional en la intervención y en el recorte de problemas?; ¿aparecen signos de interdisciplina o de inespecificidad del rol profesional? Una psicóloga escolar, de orientación comunitaria, sostenía en las entrevistas: “todos en el equipo somos psicólogos”, refiriéndose a los integrantes del departamento de alumnos de la escuela: un profesor de geografía, un jefe de preceptores y una profesora de matemática. “¿Por qué son todos psicólogos?” preguntaba el entrevistador. “Porque todos escuchan a los alumnos”, respondía. ¿Pero es que todos los escuchan del mismo modo? El tema de la especificidad del saber psicoeducativo parece estar aun en problemas en nuestras escuelas, de acuerdo con los estudios realizados en el período 2003-2004 (Erausquin et al., 2005^a). El psicólogo escolar se sitúa en equipos multidisciplinarios, pero frecuentemente no se recorta su especificidad en la apropiación del rol y la identidad profesional de psicólogo. En ese estudio se sostuvo: “Sin especificidad, no hay verdadera interdisciplina, ya que no hay interdependencia bidireccional ni interacción entre pares, ni intercambio de experiencias ni perspectivismo epistemológico, sino unidireccionalidad y subordinación o difusión de rol y de identidad profesional, disolución de saberes y prácticas que han construido comunidades disciplinares y profesionales”. (Erausquin et al. 2005, p.9). El docente también parecía situarse de un modo permeable a la interacción e intercambio en equipos de trabajo, pero dirigida a la consulta y derivación al psicólogo de un problema situado en un alumno individual; en cambio, tampoco parecía reafirmar su propio rol y saber, vinculados a lo pedagógico y a la práctica docente. Ni el psicólogo enunciaba hipótesis científicas para explicar

los problemas descriptos de modo de fundamentar líneas de acción, ni el docente mencionaba la enseñanza y el aprendizaje, en su interacción con el desarrollo de sujetos, la construcción de significados y el hallazgo de sentidos. Ninguno de los dos parecía asumir un “oficio” en su especificidad, a través de la apropiación de rasgos propios de la intervención desde su rol. El equipo de investigación se formuló, a partir del estudio, los siguientes interrogantes: “*No hay en este desconocimiento/disolución del saber disciplinar y profesional el riesgo de un camino hacia atrás, involutivo?, ¿no es acaso necesario y útil deconstruir el supuesto saber específico del psicólogo o del docente, en contacto con la práctica y la reflexión problematizadora, sin desmantelarlo, tornarlo invisible, disolverlo?, ¿en qué reside la crisis de confianza en la propia profesión?*” (Erausquin et al. 2005, p.10)

El trabajo de indagación en el Proyecto UBACYT P061 de la Programación Bienales Renovables 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, actualmente en desarrollo -, 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 -. En el marco del modelo propuesto por Y. Engestrom (1987, 2001), dicho proyecto se propone indagar: a) los modelos mentales de los agentes sobre problemas en contextos de intervención, con foco en los intercambios e interacciones entre diferentes agencias; b) la historicidad y la multivocalidad de la actividad de intervención en los sistemas; c) las tensiones y contradicciones que atraviesan el/los

sistema/s de actividad; d) el “cruce de fronteras y la construcción de dispositivos o unidades de tarea para desatar nudos”, e) y el aprendizaje - de sujetos-en- contexto - de las profesiones, en el marco del análisis de la factibilidad de desarrollo del “aprendizaje por expansión”, a través de la intersección de objetos/objetivos de actividad de distintos agentes o sistemas y la construcción de “modelos mentales compartidos”, con perspectivismo epistemológico e inter-agencialidad en el diseño, decisión y evaluación de las intervenciones .

MARCO TEÓRICO

Teoría de la actividad: primera, segunda y tercera generación

Reformulaciones contemporáneas de la teoría de la actividad histórico-cultural efectuadas por Yrgö Engeström son adoptadas en esta investigación para la comprensión de prácticas de intervención y aprendizaje profesional de distintos agentes psicoeducativos que trabajan en la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense. Los múltiples sistemas de actividad que involucran las acciones de los agentes estudiados son asimismo analizados en función de los modelos mentales de intervención profesional sobre situaciones problema que desarrollan y modifican dichos agentes en su accionar profesional. Determinadas características de dichos modelos mentales, junto a tensiones y contradicciones halladas dentro y entre los sistemas de actividad se puntualizan como avances de la investigación en curso.

Publicado en EEUU en el año 1978, *Pensamiento y Lenguaje* de Lev Vygotsky, impulsó y consolidó las demandas de varios psicólogos americanos y europeos por conceptualizar nuevas unidades de análisis psicológico que dieran al contexto un papel central en la constitución y explicación del comportamiento humano. Desde entonces, es creciente el desarrollo teórico de unidades de análisis compuestas por la trama inseparable del sujeto y su medio sociocultural. La actividad como una de estas unidades de análisis psicológico fue desarrollada por el psicólogo ruso Alex Leontiev a finales de los años el 70 y ha sido reformulada actualmente por Engeström, (Engeström, 1987, 2001, 2005) el cual considera que la teoría de la actividad histórico-cultural ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación.

La primera generación se basa en la idea vygotskyana de mediación cultural, concibiéndose a toda acción humana mediada por instrumentos y orientada hacia determinados objetos. La idea fue cristalizada por Vygotsky (1978, p.40) en el famoso modelo triangular de “un acto complejo y mediado” que es expresado comúnmente como la tríada de sujeto, objeto y artefacto mediador (figura 1). Según Engeström (2001), la primera generación permite superar el dualismo cartesiano individuo-sociedad. El individuo no podría en lo sucesivo ser entendido sin sus medios culturales; y la sociedad no podría en lo sucesivo ser entendida sin la agencia de individuos que usan y

producen artefactos. De todos modos, la unidad de análisis vygotkiana queda circunscrita a las acciones individuales. La segunda generación supera esta limitación, a partir de los desarrollos de Leontiev acerca de la actividad colectiva. El trabajo de Leontiev sobre la actividad supuso una elaboración de las nociones de objeto y objetivo y del carácter central del objeto para un análisis de la motivación. Estableció que la transformación del objeto/objetivo es lo que conduce a la integración de los elementos del sistema de actividad (figura 2). Según este enfoque, retomado por Engeström (2001), la actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Un sistema de actividad produce acciones y se desarrolla por medio de acciones; sin embargo, la actividad no es reducible a acciones, que son relativamente efímeras y tienen un principio y un final determinados en el tiempo de los individuos o grupos. Los sistemas de actividad, en cambio, evolucionan durante períodos de tiempo sociohistórico, adoptando la forma de instituciones y organizaciones. En su famoso ejemplo de la “caza colectiva” Leontiev (1981, p.210-213) mostró cómo la históricamente desarrollada “división del trabajo” produce la diferenciación crucial entre acción individual y actividad colectiva.

“Cuando los miembros de una tribu están cazando, cada uno de ellos tiene unos objetivos separados y está a cargo de distintas acciones. Algunos espantan a una manada de animales para que corra hacia otros cazadores(...) y otros miembros tienen otras tareas. Estas acciones tienen unos objetivos inmediatos, pero el motivo real se encuentra más allá de la caza. El objetivo conjunto de esas personas es obtener comida y vestimenta: sobrevivir. Para comprender por qué son significativas unas acciones separadas es necesario comprender el motivo que hay detrás de toda la actividad. La actividad está guiada por un motivo (Leontiev, 1978, p.62-63)

Engeström (1987) retoma esta segunda generación representando en la expansión del triángulo vygotkyano los elementos colectivos del sistema de actividad, añadiendo la comunidad, las reglas y la división del trabajo y destacando la importancia de analizar sus interacciones y conflictos. Con ello, pretende posibilitar el examen de los sistemas de actividad en el macronivel de lo colectivo y de la comunidad, en lugar de concentrarse exclusivamente en el micronivel del actor o agente individual que opera con instrumentos, o en las relaciones intersubjetivas próximas de los vínculos cara a cara en microcontextos (figura 3). Se describe el objeto con la ayuda de un óvalo que indica que las acciones orientadas al objeto están siempre caracterizadas de manera explícita o implícita por la ambigüedad, la sorpresa, la interpretación, la comprensión y el potencial para el cambio (Engeström, 1999, citado por Daniels, p.129). Al mismo tiempo Engeström se basó en Ilénkov para destacar la importancia de las contradicciones en los sistemas de actividad como fuerza impulsora del cambio y el desarrollo. El propio Engeström puntualiza que en la Rusia de los años 30, los sistemas de actividad sociales estudiados por los teóricos de la actividad se limitaron al juego y el aprendizaje entre los niños, ya que las contradicciones de la actividad colectiva constituían un tema difícil de abordar en dicho contexto

sociohistórico. Desde los 70, la tradición es retomada y recontextualizada por investigadores de Occidente. Nuevos dominios de actividad, incluyendo el trabajo, fueron enfocados por la investigación concreta. Pero desde el trabajo fundacional de Vygotsky, el enfoque histórico-cultural permaneció como un discurso del desarrollo “vertical” hacia las “funciones psicológicas superiores” (Vygotsky, p.193). El propio Michael Cole (1999, ver Newman, Griffin et al., 1991) pone de manifiesto que la segunda generación de la teoría de la actividad permanece insensible a la diversidad cultural. La tercera generación de la teoría de la actividad es convocada a desarrollar herramientas conceptuales para entender el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad inter-actantes. La tercera generación de investigación formulada por el propio Engeström (Engeström, 2001) toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, lo que posibilita estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones que se producen intra e inter sistemas de actividad, aspectos no abordados por la segunda generación (figura 4).

“La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva son como un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca se establece por completo “ (Engeström, 1999, citado en Daniels, p.131).

“... la construcción de objetos mediada por artefactos (...) es un proceso dialógico y en colaboración donde distintas perspectivas (...) y voces (...) se encuentran, chocan y se fusionan. Estas distintas perspectivas están arraigadas en distintas comunidades y prácticas que siguen coexistiendo dentro del mismo sistema de actividad colectiva” (Engeström, 1999, citado en Daniels, p.131)

Para dar cuenta de la figura 4 en la articulación de sus componentes :

“El objeto pasa de un estado inicial de “material en bruto” dado por la situación y que no ha sido tema de reflexión (objeto 1; por ejemplo, un paciente concreto que entra en la consulta de un médico) a ser un objeto colectivamente significativo construido por el sistema de actividad (objeto 2; por ejemplo, el paciente como espécimen de una categoría de enfermedad/salud) hasta convertirse en un objeto potencialmente compartido o construido conjuntamente (objeto 3; por ejemplo, una comprensión construida en colaboración de la situación vital y del plan de asistencia del paciente). El objeto de la actividad es un blanco en movimiento que no es reducible a objetivos conscientes a corto plazo” (Engeström, 1999, citado en Daniels, pp. 132-133).

Para Engeström, la teoría de la actividad es la base teórica para el análisis del aprendizaje innovador porque: a) “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”; b) “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la cognición humana”; c) “ es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Engeström, 1999, citado Daniels, p.133). Para Cole y Engeström (2001), la cognición es el

“nuevo estado emergente” del conocimiento del sujeto resultante del análisis y la síntesis de por lo menos dos fuentes de información en tiempo real, siendo una el objeto que ya posee el sujeto y la otra el objeto representado por el medio. Ambos autores postulan un “ciclo expansivo” que representa una relación cíclica entre la interiorización y la exteriorización en una actividad que se encuentra en constante cambio. Su pensamiento refleja una teoría cultural de la mente donde la cognición se redistribuye entre formas de actividad conjunta próximas y a distancia y el pensamiento se da tanto entre individuos como dentro de ellos. Engeström considera que la interiorización está relacionada con la reproducción de la cultura y la exteriorización con la producción de nuevos artefactos culturales. El “ciclo expansivo” comienza con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos de la práctica consagrada, que se expande gradualmente hasta formar un movimiento colectivo o una nueva institución. El conflicto y el cuestionamiento, incluso la insatisfacción, son fundamentales para su noción del desarrollo, porque de ellos surge la transformación de la práctica. El trabajo de Engeström (2001) supone una investigación basada en la intervención evolutiva. La investigación tiene una relación dialéctica dialogal con la actividad y se centra en las contradicciones como factores causantes de movimientos y en las perturbaciones como indicadores del potencial. En su enfoque, las intervenciones permiten la construcción de nuevas “instrumentalidades”, y la producción mediante la exteriorización, de nuevos instrumentos y formas de actividad en los niveles colectivo e individual.

Engeström (2001) resume la “tercera generación de la teoría de la actividad” en cinco principios a considerar para estudiar a los sistemas de actividad en su dinámica interna y su interrelación:

- El primer principio considera que la unidad mínima de análisis psicológico es un sistema de actividad en relación con otro/s sistema/s de actividad. Las acciones individuales y grupales son relativamente independientes, pero están subordinadas y entrelazadas y sólo pueden llegar a comprenderse cuando se interpretan en relación con sistemas de actividad íntegros vinculados a otros sistemas de actividad que se relacionan entre sí. Un sistema de actividad colectivo, mediado por artefactos y orientado a objetos, es considerado en el contexto de sus relaciones de red con otros sistemas de actividad.
- El segundo principio entiende que la división del trabajo en una actividad crea distintas posiciones para los participantes, e implica agentes con múltiples puntos de vista, intereses y tradiciones. Esta multiplicidad de voces o multivocalidad de los sistemas de actividad permite vislumbrar fuentes de problemas y prácticas de negociación. Ello permite pensar cómo se negocian, modifican o cristalizan los modelos mentales de situación que construyen y ponen en interacción los agentes psicoeducativos en escenarios socioculturales concretos. La multivocalidad se multiplica en redes de sistemas de actividad en interacción

- El tercer principio rescata el carácter histórico de los sistemas de actividad, entendiendo que los mismos se conforman y transforman durante largos períodos de tiempo y que la historia se debe estudiar como historia local de la actividad y de sus objetos y como la historia de los instrumentos conceptuales y materiales que han dado forma a la actividad.
- El cuarto principio destaca las contradicciones históricas que acumulan los sistemas de actividad, como fuentes de cambio y desarrollo, entendidos como sistemas abiertos que al introducir nuevas tecnologías u objetos provocan contradicciones que abren la posibilidad de acciones innovadoras de cambio.
- El quinto principio establece la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad, generadas a partir de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradicciones acumuladas. En algunos casos, ello desemboca en un objetivo colectivo nuevo y en un esfuerzo en colaboración para producir un cambio; objeto y motivo de la actividad se replantean para adoptar un horizonte de posibilidades más amplio que en el modo anterior de la actividad. *Un ciclo completo de transformación expansiva se puede concebir como un viaje colectivo por la zona de desarrollo próximo de la actividad* (Engeström, 1999, citado por Daniels, p.137)

Este encuadre teórico permite detectar una serie de tensiones y contradicciones que se suceden dentro y entre los sistemas de actividad en los que tienen intervenciones agentes psicoeducativos. Diversos autores (Daniels, 2001, 2004, 2005; Engeström, 1999, 2001, 2005; Edwards, 2007) señalan la necesidad de construir nuevas herramientas conceptuales para abordar los procesos de aprendizaje profesional inter-organizacional y los conflictos que se suceden en dichos procesos, a fin de superar tanto modelos clásicos individualistas del aprendizaje como aquellos modelos contextualistas poco sensibles al carácter conflictivo de las dinámicas del aprendizaje, como muchos de los encuadres de aprendizaje experto-novato.

Dimensión vertical y horizontal en la reconceptualización del desarrollo cognitivo

Engeström sugiere (1996) la reconceptualización del desarrollo psíquico y cognitivo a lo largo de tres ejes paralelos: a) en lugar del logro benigno de la madurez y la experticia, el desarrollo debería ser visto como el rechazo parcialmente destructivo de lo viejo; b) en lugar de la transformación individual, el desarrollo debería ser visto como la transformación colectiva; c) en lugar de un movimiento vertical a través de niveles, el desarrollo debería ser visto como un movimiento horizontal a través de bordes o fronteras. La influencia del pensamiento de Vygotsky tiende, tanto como la de Piaget, a reflejar un pensamiento evolutivo vertical, en el cual diferentes tipos cualitativos de actividad parecen estadios fijos de una escala normativa evolutiva. Desde el punto de vista de la historicidad, el rasgo clave de los ciclos expansivos es que no están

definitivamente predeterminados sus cursos en un desarrollo unilineal. Qué es lo más avanzado no puede ser decidido usando escalas fijas externamente dadas. Esas decisiones se toman en contexto, dentro de los mismos ciclos expansivos, bajo condiciones de incertidumbre y búsqueda intensiva, lo que no significa que sean decisiones arbitrarias. Las contradicciones internas de un sistema de actividad, en una fase determinada de su evolución, pueden ser más o menos adecuadamente identificadas y cualquier modelo de futuro que no encare y resuelva esas contradicciones puede convertirse en “no expansivo”, reproductivo o de estancamiento. Un sistema de actividad es, por definición, una formación multi-vocal. Un ciclo expansivo de aprendizaje es una re-orquestación de dichas voces, de los diferentes puntos de vista y enfoques de los diferentes participantes.

La historicidad, en esta perspectiva, significa identificar los ciclos pasados del sistema de actividad. La re-orquestación de las múltiples voces está dramáticamente facilitada cuando las diferentes voces son vistas sobre el fondo de sus antecedentes históricos, como “capas” o “niveles” en un conjunto de competencias complementarias dentro del sistema de actividad. El reconocimiento de la dimensión horizontal llama la atención al diálogo como búsqueda discursiva de significados compartidos en actividades orientadas a objetos. J. Wertsch (1991) ha sido uno de los primeros en introducir los conceptos de Mikhail Bakhtin sobre dialogicidad como un modo de expandir el marco conceptual de Vygotsky. En general, en la década de los 90, la inmersión de la teoría de la actividad en los esfuerzos por comprender diferencias y choques culturales, dentro y fuera de las salas de clase, las escuelas o los ambientes de trabajo, así como la investigación empírica de las redes de actividades, generaron un crecimiento de la dimensión horizontal. El concepto de “cruzar fronteras” emergió como herramienta del desarrollo en la investigación sobre escenarios de trabajo organizacionales (Engeström, 2001).

Por otra parte, Engeström sostiene que la dimensión vertical o jerárquica del aprendizaje y la cognición humana siguen siendo relevantes. Estudios del aprendizaje y de la innovación que sólo operan con nociones horizontales “aplanadas” de la cognición quedan desprovistos de un importante recurso, fracasando en la exploración de las potencialidades complementarias y las limitaciones de los diferentes niveles de los modos mediacionales. Los argumentos que defienden la importancia de la dimensión vertical a veces han sido interpretados como un retorno a modelos determinísticos del desarrollo, concebido como sucesión fija de estadios que conducen a una meta final fija. ¿Pero es ello necesario? Se ignoraría la dialéctica de la universalidad y la especificidad de contexto en el desarrollo. Justamente es significativo que Vygotsky no ofrezca una “progresión de estadios culturales” hacia las formas superiores de comportamiento humano. Engeström sostiene que Vygotsky no representa los sistemas superiores como modos generales

de pensamiento o como estructuras generales de inteligencia, en el sentido que lo hace Piaget. Las comparaciones de Vygotsky están siempre hechas con respecto a algún sistema particular de comportamiento mediado por signos: la memoria, el conteo de números, la escritura.... Y cada uno de esos sistemas tiene su propio curso de desarrollo. Todos ellos – “superiores” o “culturales” por definición – avanzan desde los rudimentarios a los avanzados, pero no hay ninguna *necesidad* presente en la teoría de que todos los sistemas funcionales que caracterizan la conducta de un individuo, o las conductas de un grupo social determinado, estén en el mismo nivel al mismo tiempo. Los niveles del aprendizaje representan procesos generales de formación de sistemas funcionales particulares. Como procesos o mecanismos generales, no tienen un orden fijo de progresión ni una meta final fija. Están continuamente presentes como recursos para la formación de innovaciones específicas y transformaciones en organizaciones particulares. Es característico de los niveles de aprendizaje que aparezcan en diferentes combinaciones y en continuos interjuegos. El conjunto de recursos es muy general, puede ser usado en una enorme variedad de tareas específicas; pero siempre se usa en un particular contexto y situación. Hay una jerarquía en el conjunto, pero no hay una necesidad inherente de que los recursos tengan que ser usados en un orden específico. Es importante evitar las secuencias rígidas, unilineales, impuestas sobre la realidad social por la matriz evolutiva moderna del desarrollo. Pero sostiene Engeström especialmente que entre los investigadores anglosajones que adhieren a las ideas de Vygotsky, dicha alternativa conlleva a veces evitar también la historia. Las diferencias de la cognición entre las culturas, los grupos sociales y los dominios de la práctica, son así explicadas comúnmente o naturalizadas, sin analizar seriamente el desarrollo histórico que ha llevado a esas diferencias. La noción implícita – relativista - es que no deberíamos formular juicios de valor relacionados con cuál cognición es mejor o más avanzada, ya que todas las clases de pensamiento y práctica son igualmente valorables. Si bien ese pensamiento liberal puede ser una base confortable para el discurso académico, ignora la realidad de que en todos los dominios de la práctica social los juicios de valor son formulados y las decisiones sobre su base son tomadas todos los días. La gente tiene que decidir a dónde quiere ir y qué es lo mejor para ella. Si la ciencia social y del comportamiento quiere evitar ese tema, no podrá elaborar herramientas intelectuales útiles y teóricamente ambiciosas para agentes que toman decisiones cruciales.

Modelos mentales

El sistema de actividad, como unidad de análisis reconceptualizada desde la tercera generación a partir de los cinco principios formulados por Engeström, enriquece el análisis de los modelos mentales de situación que los agentes psicoeducativos construyen, ponen en interacción y en algunos casos negocian en su práctica profesional en instituciones educativas.

María José Rodrigo (1997) postula que los sujetos elaboran representaciones temáticas de las situaciones o eventos en los que participan. La construcción de modelos mentales debe comprenderse como un proceso incremental y flexible, sujeto a cambios generados por la participación, negociación y ajuste de objetivos que caracterizan a las acciones humanas. Los modelos mentales y los modelos mentales compartidos son unidades de análisis de creciente utilización en el ámbito institucional para el estudio del comportamiento y rendimiento de grupos y equipos de trabajo, explorándose las características y los cambios de los modelos mentales que desarrollan y comparten en sus interacciones laborales los miembros de dichos grupos. (Peterson et al, 2000, Van Boven & Thompson, 2003).

El estudio de *modelos mentales de intervención profesional sobre situaciones-problema en contextos educativos* ha contribuido a la comprensión de formas de razonamiento y praxis que diversos agentes educativos despliegan en escenarios escolares, así como también vislumbrar determinadas modalidades del funcionamiento institucional en las que dichos agentes desempeñan sus funciones. Como representación psicológica de situaciones reales, hipotéticas o imaginarias, el constructo *modelo mental* apunta a que las personas construyen *modelos a escala reducida* de la realidad para comprender, explicar y anticipar eventos. Siguiendo esta noción, la teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird (1983) postula que el razonamiento consiste en la manipulación de modelos mentales, entendiéndose éstos como análogos estructurales del mundo y de lo que representan. Enmarcada esta teoría dentro del cognitivismo clásico, los modelos mentales se ubican como tercer código representacional de la mente, sumándose a las proposiciones e imágenes. Objetivo central para Johnson-Laird (1983) fue demostrar que la lógica proposicional, -el uso de reglas formales de inferencia sobre proposiciones- era insuficiente para explicar los procesos de razonamiento y toma de decisiones. 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. Los modelos mentales que se construyen en el proceso de comprensión de un determinado fenómeno, son de naturaleza analógica, se diseñan en base a heurísticos de pensamiento. Los modelos mentales de situación son construcciones apropiadas para el recorte, análisis y resolución de problemas de la práctica profesional, problemas que como Schön (1998) enuncia en su *epistemología de la práctica*, son complejos, multidimensionales, borrosos, imprecisos, cargados de conflictos, singulares, dependientes de contexto, de fuerte implicación y atravesados por dilemas éticos – verdaderos *revoltijos* para la mirada de la ciencia positiva -. Los desarrollos producidos en la psicología cognitiva, junto a los aportes de la psicología cultural (Cole, 2001; Wertsch, 1999; Rogoff, 1997, 2002, Engeström, 1991, 2001a, 2001b) y la psicología organizacional (Hysong et al., 2005) han contribuido a recalcar la dimensión social y cultural de la mente, desatendida en el cognitivismo

clásico. 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, 2001), por lo tanto inseparables de un determinado contexto sociocultural de producción. En este *giro contextualista*, 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. En psicología organizacional, diversas líneas de investigación han recalcado la importancia de estudiar modelos mentales que agentes institucionales construyen y ponen en funcionamiento. De especial interés es el constructo *modelos mentales compartidos* (*shared mental models*) que recorta el problema de la interacción y compatibilidad entre los modelos mentales que miembros de una institución generan, comparten y negocian. Sólo la 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, puede abrir 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. Dentro de las investigaciones en teorías implícitas y construcción de conocimiento cotidiano, escolar y científico, Rodrigo (1993,1997) ha destacado también que los modelos mentales generados por distintos agentes situados en escenarios socioculturales sufren transformaciones, en la medida en que se intenta alcanzar un modelo mental compartido de una determinada situación. La negociación de modelos mentales puede entonces generar cambios en los mismos, como por ejemplo, la explicitación de un modelo mental implícito para el desarrollo de habilidades de reflexión sobre los propios modelos mentales que los sujetos poseen y ponen en acción e interacción. La importancia de generar procesos reflexivos en escenarios profesionales ha sido subrayada también por distintos teóricos de diversas disciplinas (Schön, 1998, Perrenoud, 2004).

Para M. J. Rodrigo (1994,1997, 1999), los modelos mentales son unidades dinámicas que reorganizan los *esquemas de conocimiento* en función de los sentidos y finalidades de los sujetos y las demandas de la tarea y de la situación. Tienen aspectos conscientes e inconscientes y están vinculados a las representaciones sociales y a la identidad personal. Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables en sus interacciones. Los modelos mentales se construyen a través de procesos de *internalización* y *externalización* en los *escenarios socioculturales*, lo mismo que definen para los *sistemas de actividad* Cole y Engeström, (2001), con conflictos y tensiones capaces de promover *efectos* y *giros* de aprendizaje y desarrollo. Ello implica el pasaje del realismo al perspectivismo epistemológico, articulando heterogeneidad y jerarquías en materia de consistencia lógica o coherencia argumental, con una revisión de la

condición genética de la “evolución” de las representaciones. En tal sentido, Vygotsky señalaba la necesidad de articular fortalezas y debilidades de los conceptos científicos enseñados en la escuela – su organización jerárquica en sistemas articulados y consistentes pero desvinculados de experiencias vitales y vacíos – y los conceptos cotidianos aprendidos en la vida – su proximidad a las vivencias con sentido para los sujetos en sus contextos sociales y su no pertenencia a sistemas coherentes - y que la función de la escuela era contribuir al desarrollo conjunto de ambos sistemas para su enriquecimiento recíproco (Vygotsky, 1934).

“Los modelos mentales no se almacenan en la memoria a largo plazo, sino que son representaciones analógicas temporarias que se construyen en la memoria de trabajo para resolver determinadas tareas. ...Desde esta perspectiva, puede concluirse que no existen modelos mentales anteriores en la mente que puedan transformarse en modelos nuevos. En cambio, se construyen siempre de acuerdo con las configuraciones específicas de los esquemas cognitivos que han sido activados. Si se activan configuraciones que fueron utilizadas asidua y exitosamente en el pasado, se necesitará un menor esfuerzo cognitivo del que se requerirá en el caso en que las configuraciones sean nuevas, con una estructura diferente de la anterior, en función del principio de economía cognitiva. Si bien los modelos mentales no se almacenan en la memoria a largo plazo, los sujetos muestran una marcada tendencia a preservar la estructura de los modelos mentales que ya han utilizado exitosamente y la construcción de un modelo con una estructura nueva y alternativa requiere un mayor esfuerzo cognitivo y más difícil resulta mantener dicha estructura en la memoria de trabajo.... Esta situación, que puede ser un obstáculo en el terreno de la educación, también representa una ventaja significativa, puesto que la coexistencia de diversos conceptos puede originar una mayor flexibilidad cognitiva”. (Schnotz, Carretero et al. comp.2006)

En una posición histórico-dialéctica de revisión problematizadora de las construcciones de la psicología cognitiva, Engeström sostiene, en su obra *Learning by expanding* (1987), que el interés en los “modelos mentales” se ha incrementado en las últimas décadas, porque son dinámicos y modificables, pueden generar descripciones de un sistema de actividad, su forma y propósito, su funcionamiento, además de predicciones sobre los estados futuros. Al distinguirlos de los “modelos culturales” o de “la enseñanza”, queda a su juicio poco claro si los “modelos culturales” verdaderamente considerados “artefactos” (Cole, 1999), creaciones de la cultura de las que el individuo se apropia en su desarrollo, y a las que contribuye también el individuo a transformar en un contexto determinado, son mentales o no lo son, y si la diferencia es sólo de conciencia o de rigor. Wartofsky, citado por Engeström (1987), afirma que *“en la conversación sobre los modelos mentales, los modelos parecen habitar en un limbo entre dos mundos. Por un lado, no son ciudadanos del mundo de carne y hueso de los objetos y procesos reales, o al menos tienen una ciudadanía derivada por medio de su referencia a ese mundo. Por el otro lado, se les niega igualdad plena con las verdades comprobadas del mundo cognitivo, asignándoles sólo la función de instrumentos de tal cognición: ayudas a la imaginación, máquinas de inferencia, dispositivos heurísticos, marcos de procesamiento de datos y qué no...”* (1979, 3). Esta crítica resulta valiosa si los modelos mentales

son concebidos como algo que evoluciona espontáneamente dentro de las cabezas de los individuos, sobre la base exclusiva de su experiencia individual. Los dos procesos básicos: construirlo o visualizarlo y usarlo o aplicarlo - el modelo mental - han sido históricamente desvinculados en la “corriente principal” de la psicología cognitiva de la construcción y el uso de los modelos externos, materiales, socio-culturales. El enfoque de Engeström del *aprendizaje expansivo* requiere que los *objetos de consumo del pensamiento* sean transformados en *instrumentos productivos de pensamiento*, que los conceptos representacionales se transformen en conceptos instrumentales. Si los modelos son reconstrucciones simplificadas y purificadas de los objetos concretos de la percepción, creados para ganar información inesperada o descubrir potencialidades de los objetos, son transparentes y compactos al mismo tiempo, funcionan a la vez como proyecciones y como medios de construcción y toma de conciencia de proyecciones. En esta línea, Engeström y Wartofsky delinean una visión de los modelos, no tanto como entidades mentales sino como modos de acción, que encarnan propósitos a la vez que modos de concretar dichos propósitos, concepción afín con la de Wertsch (1999) y Cole (1999), acerca de la idealidad y a la vez materialidad de los artefactos o instrumentos de mediación semióticos de los sistemas sociales. El ser humano mismo, - sus más íntimos deseos y metas -, tiene que ser comprendido, según estos autores, no como un individuo con un cerebro, sino como formando y siendo parte de un conjunto de personas que toman conciencia colectivamente de su actividad y un conjunto de relaciones sociales entre personas reunidas para producir socialmente su vida. Los procesos de internalización y externalización de modelos mentales y sistemas sociales de actividad necesitan concebirse de un modo articulado, en unidades de análisis capaces de capturar la complejidad de los fenómenos educativos y comunicacionales, su historicidad y multivocalidad en el desarrollo individual y social de los sujetos.

REELABORACIÓN CONCEPTUAL DE RESULTADOS DE INDAGACION 2003/2004 CON PSICÓLOGOS, OTROS AGENTES PSICOEDUCATIVOS Y DOCENTES

Las entrevistas realizadas a los agentes psicoeducativos en el período 2003-2004 - a psicólogos y psicopedagogos que trabajan en escuelas - revelan un complejo escenario sociocultural en el que profesionales y otros actores desarrollan su labor a través de interacciones que - en el estudio realizado - no denotan “perspectivismo” en la construcción de modelos mentales compartidos, que fundamenten las decisiones, planificaciones y evaluación sistemáticas de las intervenciones que efectivamente se desarrollan en dichas instituciones. Para María José Rodrigo (1999), el cambio cognitivo en contexto educativo es un cambio en el conocimiento de dominios cuyo estudio requiere analizar sus dimensiones y estudiar cómo se desarrollan en los diferentes escenarios socioculturales o comunidades de práctica. La autora describe tres dimensiones/direcciones cruciales del cambio educativo: *de lo simple a lo complejo, de lo implícito a lo*

explícito y del realismo al perspectivismo. La tercera dimensión enunciada requiere pasar de una posición realista sobre el mundo, que tiene una sola voz, a la capacidad de entender - y ser parte de - la voz plural de los otros, tanto en el mundo cotidiano como en el de la ciencia. *“El perspectivismo abre el espacio para la formulación de explicaciones e intervenciones alternativas, para entender diferencias y similitudes a través de la argumentación de ideas y percibir contradicciones y tensiones entre los argumentos, esenciales para la formación científica de alumnos - o agentes profesionales -, yendo desde lo conversacional hacia lo dialéctico, ya que el propio conocimiento científico es fruto de un sistema socialmente construido de comprensiones y procedimientos compartidos por una comunidad”* (1999, p.85) Los servicios de asistencia psico-educativa pueden entenderse como un sistema social de actividad con contradicciones internas que se manifiestan en la definición de objetivos y tipos de herramientas de intervención psicoeducativa. Distintas estrategias y herramientas de intervención reflejan y a la vez desbordan los diferentes “modelos de orientación psicoeducativa” que se han delimitado en el área disciplinar de la Psicología Educativa. Una significativa cantidad de agentes entrevistados enuncian intervenciones que se corresponden con un “modelo clínico-médico”, centrado en el individuo y retroactivo, o reactivo a la presentación de un problema y con ubicación en un solo componente de la situación. Una también significativa cantidad de agentes psicoeducativos entrevistados comienza a desarrollar intervenciones sobre colectivos, de tipo preventivo, como las experiencias de “talleres”, “proyectos transversales”, “orientación de tutorías”, compatibles con el “modelo de programas” (Bisquerra Alzina & Gutiérrez, 1998). En cambio, es aun incipiente la intervención indirecta, propia del “modelo de consulta”, de carácter triádico, en la que el consultante - por ejemplo, el docente - actúa como mediador entre el consultor - por ejemplo, el psicólogo -y el destinatario de la intervención - por ejemplo, el grupo de alumnos -. Del mismo modo, es incipiente la presencia de la “intervención colaborativa”, propia del “modelo de consulta colaborativa”, entendiéndose por tal la que se encamina a la “resolución conjunta de problemas” por parte de psicólogos y docentes, psicólogos y asistentes sociales, psicopedagogos y psicólogos, que requiere y posibilita a la vez la construcción conjunta del conocimiento sobre el problema y la intervención, así como el desarrollo de un plan de acción común con responsabilidad compartida. La división de roles y responsabilidades de los agentes de gabinetes o equipos de orientación escolar desemboca la mayoría de las veces en una comprensión fragmentada de los sujetos destinatarios de la intervención, sean individuos o colectivos. Las instancias de actividad conjunta de distintos agentes de gabinetes o equipos de orientación escolar, o entre dichos agentes y docentes y directivos, o entre dichos agentes y padres, alumnos u otros actores comunitarios, son en general puntuales y focales, a-sistemáticas, con un desarrollo muy acotado en el tiempo, y por ello no habilitan un seguimiento coordinado del proceso de intervención capaz de potenciar la revisión, negociación y expansión de objetivos y herramientas de intervención. En muchas ocasiones, los agentes se reúnen en “espacios

marginales” de los sistemas de actividad, en movimientos e intercambios que: a) permiten la mutua contención frente a las dificultades y el desamparo, y b) muchas veces reflejan un potencial creativo en la imaginación de formas alternativas de concebir los problemas y las acciones sobre los mismos. Pero aun no revelan la fuerza instituyente necesaria en la “externalización” de la voluntad de cambio y expansión de la mirada de los agentes en forma de una “red de acciones, instrumentos, categorías, dispositivos” que los sistemas de actividad escolares necesitan para superar la caducidad pero aun insistencia y poder de lo instituido en materia de intervenciones psicoeducativas y prácticas de escolarización. En el marco conceptual que fundamenta el presente trabajo, dichos espacios de diálogo e interacción - y su proyección estratégica en la reelaboración de normas, distribución del poder y división de trabajo de las instituciones escolares -son cruciales para el proceso de negociación de sentidos y cambio de los modelos mentales de intervención, capaces de traducirse en la expansión de posibilidades en el campo de la intervención psicoeducativa. La atomización o acotamiento de estos espacios “cristaliza” las prácticas de intervención instituidas más allá de la imaginación y voluntad de creación alternativa de los agentes, encapsulando y contrayendo los modelos mentales que a la vez sostienen y reflejan dichas prácticas. Estos aspectos se grafican en la figura 5 del Anexo.

FRAGMENTO 1

Entrevistador: *¿Trabajan en equipo? (en relación al trabajo del gabinete)*

Psicólogo educacional: *Si... pero como es reciente la incorporación... la idea es que ella [la psicopedagoga] entre ahora al nivel inicial que es donde ella... digamos le compete su formación y menos la mía, que de alguna manera es la falencia que arrastraba. Yo podía colaborar en el nivel inicial en algunos aspectos, pero en otros no eran incumbencias mías... Y ella está trabajando fuertemente el nivel inicial y una vez que organice su trabajo en el nivel inicial, la idea es que aporte al primario. Y yo ahí trabajaré en conjunto primaria y, la idea es que yo trabaje exclusivamente en secundario y ambos en primaria.*

FRAGMENTO 2

Entrevistador: *¿Participan en la confección del PEI?*

Psicólogo educacional: *Hubo reformas en el plan de estudios hace unos años. Los profesores lo discutieron.*

Entrevistador: *¿Pero ustedes participaron?*

Psicólogo educacional: *No me acuerdo.*

Entrevistador: *¿Conoces el PEI?*

Psicólogo educacional: *Si, hay un plan de estudios, se agregaron materias. Está todo por escrito con la fundamentación de los cambios que se hicieron. Ahora me acuerdo que la jefa lo trajo a una reunión y lo leímos.*

FRAGMENTO 3

Entrevistador: *¿Los docentes tienen conocimiento de todos los talleres que se realizan?*

Psicólogo educacional: *A veces, por ejemplo, no saben del día si no leen las carteleras, porque quizás no hubo reunión de equipo, y no les informé la fecha, pero sí saben que hay talleres. A veces existen esas fallas en la comunicación institucional, pero sí saben las tareas que nosotras hacemos. Por ejemplo, en primer año tenemos reuniones de equipo docente para evaluar el seguimiento de los chicos, y al principio del año les hacemos un puntito en una lista a los chicos que tienen una historia importante, para que los docentes conozcan. No lo publicamos, sino que el docente que le interesa o que tiene algún problema con ese chico se acerca y se lo notificamos.*

En los casos en los que se planifican u organizan espacios de participación y construcción de programas de intervención colectiva, los esfuerzos instituyentes se diluyen en el imperativo de agilizar y formalizar canales de comunicación “oficiales”, más que en generar, sostener, optimizar genuinos territorios de reflexión conceptual sobre las herramientas utilizadas y sus posibilidades de transformación. Esto reduce la posibilidad de cuestionar las praxis constituidas o, siguiendo a Engeström, obtura las oportunidades de cuestionamiento de las praxis existentes, impidiendo el posterior desencadenamiento de “procesos de aprendizaje expansivo” (Engeström 1987). La dificultad para generar dinámicas expansivas de aprendizaje se articula con determinadas características de los modelos mentales de los agentes entrevistados: a) la dificultad para delimitar y articular en su enunciación diferentes dimensiones del problema recortado, b) el acotamiento de la enunciación descriptiva y explicativa de experiencias sistemáticas de abordaje inter-agencial, c) la limitación de la revisión consensuada de objetivos de la actividad y de la construcción de dispositivos o herramientas compartidas. En los casos en que se presentan acuerdos sobre las herramientas a utilizar, rara vez habilitan espacios de reflexión y visibilización de conflictos intra e inter-sistemas de actividad. Estas “contracciones” de los sistemas sociales de actividad analizados, articuladas con diversos aspectos de los modelos mentales de sus agentes, sugieren la importancia de indagar no sólo acerca de las tensiones históricas que atraviesan el ejercicio profesional, sino también acerca de las vías y experiencias de promoción de espacios de trabajo inter-agencial a través de la “reflexión desde la acción, en la acción, sobre y para la acción”, que permiten y exigen a la vez procesos de negociación de sentidos en los modelos mentales, impulsando a los agentes involucrados hacia sistemas “expansivos” de

actividad. Las dinámicas de contracción o expansión de los sistemas de actividad se grafican en la figura 6 del Anexo.

APERTURA DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

La comprensión de la praxis de intervención y la transformación profesional de agentes psicoeducativos exige continuar indagando tensiones y conflictos intra/inter sistemas que presentan, como común denominador, los complejos escenarios que entrelazan la intervención profesional. La tercera generación de la teoría de la actividad de Engeström y los modelos mentales de Rodrigo, Van Boven y Thompson constituyen herramientas poderosas para iluminar dicha comprensión. La investigación futura se orientará a este objetivo, y para ello abordará tensiones específicas de los servicios de asistencia psicoescolar, entendiendo que su enriquecimiento debe ser garantizado, gestionado e instituido como un tema crucial de las “políticas educativas” a desarrollar en nuestro contexto socio-histórico-cultural. La investigación focalizará el estudio de tensiones, desarrollos, modelos mentales y transformaciones de los servicios de asistencia psicoeducativa en instituciones de educación especial. El análisis avanzará también al estudio de procesos de negociación en redes de trabajo - «*negotiated kwotworking*» -, entendidas como formas emergentes de organización, sin jerarquías de autoridad ni reglas determinadas de antemano; junto con un estudio más detallado de los *niveles epistémicos* de los artefactos mediadores o instrumentos de mediación (Engeström 2006) que poseen los sistemas de actividad que entretejen las intervenciones profesionales.

REFERENCIAS

- Baquero R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva situacional”, en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57-75. México.
- Basualdo M. E., BOLLASINA V. (2004) “Modelos mentales de estudiantes de psicología sobre problemas situados de intervención profesional”, *XI Jornadas de Investigación “Psicología, Sociedad y Cultura”*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Bisquerra Alzina, R. y Alvarez G. M. (1998) “Los modelos en orientación”, en Bisquerra Alzina, R. (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Ed. Praxis, Barcelona.
- Bur R., Erasquin 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.
- Castorina A. y Baquero R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Coll, C. (1988): “Las intervenciones psicoeducativas”, en “*Conocimiento y práctica psicológica y educativa*”. Barcelona
- 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.
- Chaikin, S. and J. Lave (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Edwards. V. (1992) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico*. Tesis DIE Nro. 4. México: Centro de investigaciones y de estudios avanzados del instituto politécnico nacional,
- Engeström, Y (1987) *Learning by expanding*. Extraído el 12 Diciembre, 2007 de <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engstrom/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1991) “Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- 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 Lave J.(comps). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engeström, Y (2006) “From Well-Bounded Ethnographies to Intervening in Mycorrhizae Activities” *Organization Studies*, 27: pp. 1783 - 1793.

- 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.; Cameán, S.; Bur, R.; Btesh, E.; Sulle, A., Ródenas, A. (2001): "Los psicólogos y su práctica en educación". Presentado en 8ª Reunión Nacional de Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, filial de IUPYS – International Union of Psychological Science -. Rosario. Octubre de 2001
- Erausquin, C; Bur, Ricardo, Bonaventura Valeria, Ródenas Alba (2003b) "Psicología y escuela: describiendo prácticas, revisando miradas", *X Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología UBA*.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Lerman G., Btesh E., (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje", *Memoias 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. (2005b) "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*." en prensa *XII Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin C., García Labandal L., Carrera N. y López A. (2006a) "A follow up study of recently graduate psychologists in different contexts of practice", presentado en *XXVth International Congress of Applied Psychology*, en Counselling Psychology, 16-21 Julio 2006, Atenas, Grecia. Julio 2006
- 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 Cristina (2007a) "Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas". Ficha de Curso Posgrado UBA. Publicación interna
- 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 FEPPA-AUAPSI, Agosto 2007, San Luis, Argentina
- 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.
- Lave J. y Wenger E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Perrenoud Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Peterson E., Mitchell T., Thompson L., y Burr R. (2000) "Collective Efficacy and Aspects of Shared Mental Models as Predictors of Performance Over Time in Work". *Groups Group Processes & Intergroup Relations*, **3**: pp. 296 - 316.
- Rodrigo M.J., Rodríguez A. y Marrero J. (1993) *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid:Visor
- 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. and J. Arnay (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- 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 Barbara (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 K. Topping (2002). "Mutual contributions of individuals, partners, and institutions: planning to remember in girl scout cookie sales." *Social Development* **11**(2): 267-289.
- Schön D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass. Trad cast. de L. Montero y J. M. Vez: *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós-MEC, 1992
- Schön, D. (1998) *El Profesional Reflexivo*, Paidós
- Van Boven L. y Thompson L. (2003) "A Look into the Mind of the Negotiator: Mental Models in Negotiation". *Group Processes & Intergroup Relations*, **6**: pp. 387 - 404.
- Vygotsky (1986) *Pensamiento y lenguaje*, Cambridge: MIT Press.
- Wenger E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós
- Wertsch J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.
- Wertsch J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.

Yamazumi Y., Engeström Y. y Daniels H. (2005) *New Learning Challenges: Going Beyond the Industrial Age System of School and Work*. Kansai: Kansai University Press.