

APRENDIZAJES Y EXPERIENCIAS EN ESPACIOS DE FORMACIÓN ¿COMO PIENSAN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA LAS INTERVENCIONES EN ESCENARIOS EDUCATIVOS?

Centeleghe, Maria Eugenia; Michele, Jesica Paola; Roldan, Luis Angel; Fernández Knudsen, Marianela Marta; Scabuzzo, Antonela; Denegri, Adriana
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo indaga la construcción del conocimiento profesional de estudiantes de 5° año de Licenciatura y Profesorado de Psicología en Universidad Nacional de La Plata, acerca de intervenciones desarrolladas en escenarios educativos. El análisis se enmarca en el Proyecto de investigación (I+D) “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” dirigido por Mg. Erausquin. Describe los modelos mentales situacionales que construyen “psicólogos/as y profesores/as de Psicología en formación”, para analizar y resolver problemas de Inclusión y Calidad Educativas, en sistemas de apropiación participativa, guiados por docentes tutores de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS). Se administró el Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional en Escenarios Educativos (Erausquin et al., 2005, 2014) a 34 estudiantes, en las clases teóricas previa y posterior al desarrollo de las PPS en la asignatura Psicología Educativa. Los resultados destacan, al cierre, como “fortaleza”, la construcción conjunta de la decisión sobre la intervención entre diferentes agentes, la concreción de una práctica inter-disciplinaria, y la implicación y distancia objetivante de la práctica profesional. Se visibiliza como “nudo crítico” la dificultad para pensar la intervención como un proceso complejo que requiere contemplar diferentes momentos, destinatarios, objetivos, ponderando el contexto.

Palabras clave

Modelos Mentales, Psicólogos en formación, Intervención Psicología Educativa

ABSTRACT

LEARNING AND EXPERIENCES IN TRAINING SPACES. HOW DO PSYCHOLOGY STUDENTS THINK INTERVENTIONS IN EDUCATIONAL SCENARIOS?

This work aims to explore the construction of professional knowledge by 5th year Course of Psychology and Teaching of Psychology at La Plata University, about interventions that were displayed in educational stages. The analysis are in the frame of the research project “Construction of professional knowledge and appropriation of inclusive practices and innovative strategies at educational stages” directed by Mg. Erausquin and certificated by Programa de Incentivos Docentes UNLP. The work analyses the situational mental

models that psychologists-in-training construct, for analysing and solving problems of Inclusion and Quality in Education, through participative appropriation systems, under the guidance of teachers in Supervised Professional Practices. The Questionnaire of Situation-Problems of the Professional Practice of Psychologists in Educational Stages (Erausquin et al., 2005, 2014) was administered to 34 students at the first and last theoretical classes, before and after the development of the Supervised Professional Practices. The results highlight, as a “strength”, the joint decision of the intervention constructed by different agents, the interdisciplinary professional practice, and the involvement and objective distance obtained of narrators related to agents intervention. However, a “critical node” is visualized in the difficulty to think the intervention as a complex process that requires contemplation of the different moments, objectives, destinations and the pondering over the context.

Key words

Mental Models, Psychologists in-training, Intervention Educational Psychology

Marco teórico

El trabajo se vincula a producciones científicas previamente realizadas y expuestas en Congresos de Investigación de Unidades Académicas de Psicología en UBA y en UNLP (Zabaleta et al., 2015, Iglesias et al., 2016, Denegri et al., 2015, Erausquin, Zabaleta, 2014), para indagar la construcción del conocimiento profesional de las psicólogas y los psicólogos en formación, en escenarios educativos, y a una línea de investigación sobre la temática que ya tiene más de 15 años de desarrollo en ambas Facultades de Psicología (Erausquin, Bassedas, Di Biasi y Caramés, 2001; Erausquin, Basualdo, Lerman, Btsh y Bolasina, 2003; Erausquin, Basualdo, Lerman y Btsh, 2004; Erausquin, Basualdo, Btsh, Lerman y Bolasina, 2004; Erausquin, Basualdo y González, 2006; Erausquin y Basualdo, 2007; Erausquin y Lerman, 2008; Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman y Ortega, 2009).

La formación práctica constituye un eje que atraviesa la propuesta de formación del Plan de Estudios vigente en la Facultad de Psicología de la UNLP. A través de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), se promueve un proceso de construcción de conocimiento profesional en los/as estudiantes, que favorece la gradual apropiación de herramientas para comprender e intervenir en los

escenarios profesionales. Las PPS requieren una creciente participación de los/as cursantes en distintos ámbitos y modalidades de aplicación de la psicología. En tal sentido, constituyen un trayecto integrado, en relación a la formación general y específica, que desarrolla una actividad de articulación teórico práctica, favoreciendo un abordaje multidisciplinario para articular dimensiones transversales del ejercicio profesional de la psicología. Las PPS son prácticas extra áulicas, realizadas para introducirse en el quehacer profesional, que pretenden consolidar conocimientos, valores, habilidades y destrezas. En la asignatura “Psicología Educativa”, las PPS se desarrollan en espacios educativos, formales y no formales. Se destaca particularmente que en el Equipo de Gestión de dicha Cátedra – del que formamos parte autores de este trabajo -, hay un fuerte interés en sostener espacios de PPS promoviendo la integración entre la docencia, la extensión y la investigación universitaria (Erausquin y Zabaleta, 2014).

En este trabajo, la construcción del conocimiento profesional en las PPS en escenarios educativos escolares es analizada con la categoría conceptual de *modelos mentales situacionales* (Rodrigo y Correa, 1999), enfocando los giros y cambios en la configuración de representaciones y conceptualizaciones, vinculadas a la acción y al escenario sociocultural (Larripa y Erausquin, 2008). Las PPS se configuran como contextos en los que los participantes negocian significados, siguiendo determinados formatos interactivos, lográndose así una modificación en sus intenciones y metas. Pretenden favorecer la construcción de una representación del contenido de la tarea, usando instrumentos mediadores con y entre otros actores/agentes. Opera una re-consideración de situaciones del campo profesional, que por la *diversidad de perspectivas* que introduce, puede favorecer la complejización de tramas singulares sujeto-otros-instrumentos-contexto-historia, en su mismo movimiento de construcción-apropiación de significación y sentidos en la experiencia.

Los modelos mentales situacionales de los agentes se abordan a partir de la perspectiva contextualista del cambio cognitivo y son analizados a la luz de categorías del enfoque socio-cultural y la teoría de la actividad. Rodrigo (1993) define a los Modelos Mentales explicando que “*las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social*”. La construcción del conocimiento social no es homogénea ni ordenada en secuencias de transformaciones lógicas *necesarias* ni necesariamente racionales; es semántica, experiencial, episódica, personal en entornos de interacción social, dirigida a metas culturalmente reconocidas y usando sistemas de conocimiento compartido. El *modelo mental situacional* conforma una síntesis del conjunto de experiencias *de dominio* frente a: demandas de la tarea, intenciones del sujeto en relación al objeto, conocimientos y creencias previas, intercambio y negociación con otros actores (Rodrigo, 1999), y se construye a través de un “*procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad*” (Engeström, 2001), que producen *giros* conceptuales y sensibles en el análisis y la resolución de problemas. Asimismo Rodrigo, M.J. (1997) agrega que “*un modelo mental es una representación dinámica y temporal basada en una parte específica de nuestras creencias sobre*

el mundo, activada y actualizada por los contenidos de la tarea o situación”. La re-conceptualización de los problemas y su devenir, afectan a la construcción del rol y también condicionan la aceptación o rechazo de los cambios que se pretendan para la renovación de la práctica profesional (Larripa, Erausquin, 2009).

El *giro contextualista* (Pintrich, 1994) utiliza unidades de análisis complejas y sistémicas, que articulan sujetos y contextos más allá de reduccionismos (Baquero, 2002), e insertan la construcción de significados en la trama *social* – interacciones entre personas – y *societal* – con instituciones y tradiciones – (Chaiklin, 2001). En contextos de formación y desarrollo profesional, se requiere diseño, implementación y evaluación de *dispositivos de aprendizaje experiencial* para la *reflexión desde, en y sobre la práctica* (Schön, 1998). El concepto de Lave y Wenger (1991) de *comunidad de práctica* articula la participación, la negociación de significados y el desarrollo de la identidad (Wenger, 2001). Se trata de una relación entrelazada, entramada, que sostienen los *sistemas de aprendizaje situado* conformados para el aprendizaje del ejercicio profesional (Erausquin, Basualdo, 2009).

Las PPS constituyen un diseño de *dispositivos de acompañamiento y tutorización* del trabajo profesional, noción que se fundamenta en la *segunda y la tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad* (Engeström, 2001). Partiendo de la *mediación cultural* de la acción (Vygotsky, 1934), Engeström sitúa objetos e intenciones de sujetos en sistemas de interacciones multitriádicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación. Las contradicciones que atraviesan los *sistemas de actividad* y la toma de conciencia de dichas contradicciones por parte del sujeto colectivo de la actividad, generan movimientos expansivos de cambio, que atraviesan y superan círculos viciosos de reproducción.

En la estructura de inter-agencia de *comunicación reflexiva*, los actores problematizan y re-conceptualizan su propia organización e interacción, los objetos y motivos de la actividad, el guión y sus propias inter-relaciones, a través de esfuerzos colectivos sistemáticos y estratégicos de *reflexión sobre la acción*, mientras en las estructuras inter-agenciales de *coordinación y cooperación*, la *reflexión es en y desde la acción* (Schon, 1998). Está implícita una acepción de la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1934) como área que va más allá de la comprensión y dominio individual, en la que todos aprovechan el apoyo de instrumentos e indicaciones por parte de los otros: una *zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades* – en nuestro caso, vinculada a la *profesión psico-educativa* - (Erausquin y Basualdo, 2007).

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo de análisis cualitativos y cuantitativos, de los Modelos Mentales Situacionales que construyen los psicólogos y profesores de psicología en formación para el trabajo en educación en las PPS específicas. Se administra, al comenzar y al finalizar el recorrido curricular y la experiencia en las PPS de Psicología Educativa, el Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional en Escenarios Educativos (Erausquin y Basualdo, 2005, Erausquin, Zabaleta, 2014). La muestra está compuesta por 34 estudiantes de quinto año de las carreras de Profesorado y/o

Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología, U.N.L.P.), que cursaron y acreditaron las PPS correspondientes a la asignatura Psicología Educativa en 2016.

Las respuestas a dicho Cuestionario se analizan aplicando la Matriz de Análisis Complejo de Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Psico-Educativa (Erausquin y Basualdo, 2005) que distingue cuatro Dimensiones: a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención profesional del psicólogo; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas. En todas las Dimensiones, se despliegan Ejes de profesionalización psicoeducativa. Cada uno de los ejes diferencia cinco Indicadores, en orden de complejidad creciente, entendiendo el movimiento en los mismos como una jerarquía genética heterogénea en sentido débil (Wertsch, 1999), ya que incluye movimientos proactivos y regresivos, en la reconstrucción elaborativa de sujetos, prácticas y contextos, a analizar en cada experiencia singular. En este trabajo, se describen las respuestas obtenidas al Cuestionario, antes y después, en relación a la Dimensión: *Intervención profesional del psicólogo*, teniendo en cuenta los siguientes Ejes: 1 - Quien/ quienes deciden la intervención; 2 - De lo simple a lo complejo en las acciones; 3 - Un agente o varios en la intervención; 4 - Objetivos de la intervención; 5 - Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales; 6 - Acción indagatoria o/ y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas; 7 - Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional; 8 - Implicación, valoración y distancia del relator con relación al problema, al agente y a la intervención.

Resultados

Los datos obtenidos se presentan atendiendo a los diferentes Ejes de Análisis de la Dimensión Intervención Profesional, utilizando la Matriz de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin, Basualdo, 2006, Erausquin, Zabaleta, 2014), y se identifican “fortalezas” y “nudos críticos” en los giros y cambios así como los estancamientos o dispersiones, en los Modelos Mentales Situacionales, entre el inicio y el cierre de la experiencia del trayecto formativo de sus PPS en Psicología Educativa.

EJE 1. Quién/quienes deciden la intervención: identificamos como fortaleza que, al cierre de las PPS, los estudiantes – (12) en 34 sujetos - pueden describir *decisión sobre la intervención del agente psicoeducativo, construida conjuntamente con otros agentes*. En contraposición a lo que aparece al inicio, en el cual sólo (1) sujeto en 34 ubicó a la decisión sobre la intervención de manera distribuida entre distintos agentes. Una estudiante, en el Post-Test: *“Lo decidió todo el equipo. Se pensó el problema de la discriminación como algo que no involucra sólo a los alumnos, sino que la práctica educativa hace a la convivencia escolar”*.

EJE 2. De lo simple a lo complejo en las acciones: No se evidencian ni en el pre-test ni en el post-test *acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención* (Ind. 5); pero (11) de 34 sujetos en el post-test *indican acciones articuladas que contemplan dimensiones diferentes de la intervención* (Ind. 4), mientras que al inicio de las PPS sólo (4) de 34 podían describir acciones articuladas y multidimensionales. En el siguiente ejemplo de un

post-test, se observan acciones articuladas, aunque no se despliega un proceso de intervención, con inicio, desarrollo y cierre (Ind. 5). *“La intervención fue un espacio de charla sobre esos temas y para darle sentido al desfile de presentación de fin de cursada. Se trató de un taller de reflexión sobre los cuerpos. En el desfile de presentación de trabajos, cada una ha realizado el diseño que utiliza”*.

EJE 3. Un agente o varios en la intervención: En este Eje, los resultados son correlativos con las **fortalezas** destacadas en el eje 1, respecto de la intervención de los agentes. Se aprecia una diferencia significativa entre el pre-test – (2) sujetos de 34 - y el post-test – (10) de 34 sujetos – destacando la *actuación del profesional psi y de otros agentes en la construcción conjunta del problema y la intervención* (Ind. 5), con modelos mentales situacionales más complejos y multidimensionales y una mirada más cercana al trabajo relacional en el enfoque de las intervenciones. Un ejemplo, propio del *giro contextualista* en las prácticas de intervención, es la presentación de una compleja situación-problema relatada por una estudiante en el post-test: *“Uno de los problemas fue un caso de abuso, o mejor dicho una denuncia en el jardín cerca de la Escuela Primaria donde concurrimos por la PPS. Estaba relacionada con un docente de música, y luego se generalizó al resto de los profesores. Hubo protestas, incendios y difusión mediática.”* Respecto a la intervención, relata: *“La intervención en el momento fue por parte de los inspectores del sistema, se siguió trabajando en conjunto con el EOE y los docentes, realizando entrevistas y trabajos con las familias en general y los casos en particular (...) La intervención, según los datos recolectados, fue interdisciplinaria, destacando siempre el trabajo en equipo”*.

EJE 4. Objetivos de la intervención. Se aprecia un “nudo crítico” en los Indicadores que remiten a mayor complejidad y multidimensionalidad de los objetivos, ya que en ambas instancias de administración, la mayoría de las respuestas – (20) sujetos de 34 en pre-test y (21) sujetos de 34 en post-test - enuncian *acciones que están orientadas a un objetivo único* (Ind.3), sin tener en cuenta la complejidad en el enfoque de una intervención psico-educativa, con diferentes agencias y con los diferentes momentos que implica. *“El objetivo era que el niño aprenda a leer y escribir; oralmente el niño respondía correctamente a las consignas”*. Sin embargo, se aprecia cierta disminución de las respuestas que *no identifican objetivos* (Ind. 1) – (6) en 34 sujetos en el pre-test y (2) en 34 sujetos en el post-test -, y un incremento significativo – pero no mayoría de respuestas – que *enuncian objetivos multidimensionales, complejos, articulados* (Ind. 4) - (7) en 34 sujetos en pre-test y (11) en 34 sujetos en post-test -. Por lo tanto, hay giros significativos, no estancamiento, pero sin alcanzar la mayoría de los sujetos de la muestra el Indicador 4, que refleja consideración de objetivos multidimensionales.

EJE 5. Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales. En este Eje, las respuestas no dan cuenta de *acciones sobre sujetos individuales con tramas vinculares y dispositivos institucionales, ponderados en función del contexto* (Ind.5). Sin embargo, en el post-test, la mayoría de las respuestas - (12) sujetos de 34, en lugar de (4) de 34 en el pre-test - reflexionan sobre *acciones en articulación, diferentes dimensiones o planos de los destinos de la intervención* (Ind.4). La respuesta de la estu-

dante que reseñamos anteriormente, que presenta una situación de denuncia de abuso en una institución educativa, desarrolla una trama compleja de intervención, de la cual toma conocimiento en su tránsito por la PPS, en la que se opera sobre la institución, el grupo-clase, los familiares de la víctima y el dispositivo pedagógico.

EJE 6. Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas: Se observa una diferencia significativa entre el pre-test - (12) de 34 sujetos -, y el post-test - (21) de 34 sujetos -, en cuanto a *identificar acciones de ayuda de los actores, para resolver el problema, sin plantear indagación antes, durante o después de la intervención* (Ind. 3b), lo cual también subrayamos como “nudo crítico”. Citamos el siguiente ejemplo: “*El psicólogo (OE) propuso que el niño concurra a doble turno para ir adquiriendo los conocimientos y llegar al nivel del grupo, pactando el secreto con él, la maestra y la familia*”. Una sola respuesta de toda la muestra da cuenta de *acción indagatoria y de ayuda a los actores para resolver problemas, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal según la ponderación relativa al contexto* (Ind. 5), a partir de su recorrido por las PPS.

EJE 7. Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional. La mayoría de las respuestas sitúan a *la intervención de modo pertinente respecto al problema y la misma se realiza desde la especificidad del rol profesional del psicólogo* (Ind.3) – (19) en 34 sujetos en pre-test y (17) en 34 sujetos en post-test -, lo cual representa cierto estancamiento en cuanto a giros o cambios de la mayoría de las respuestas. Se destaca como *fortaleza*, al cierre del trayecto formativo, que los modelos mentales situacionales de un número significativamente más alto de estudiantes, pueden referirse al *modelo de trabajo y/o al marco teórico* con conceptualizaciones específicamente psico-educativas en relación al enfoque del problema y la intervención (Ind.4) - (15) en 34 sujetos en post-test en lugar de (4) sujetos en 34 en el pre-test - . “*Una adolescente embarazada a quien le brindaron diversos horarios y modos para continuar su trayectoria escolar (...) la intervención la llevó a cabo el equipo conjuntamente con la vicedirectora y los docentes. Por elección la alumna concurría a ciertos horarios, y en aquellos que se le imposibilitaba asistir, con ayuda del equipo, pudo continuar su trayectoria. Según mi opinión, la intervención estuvo orientada siguiendo un modelo situacional, ya que el embarazo adolescente NO fue considerado un riesgo educativo, planteándose alternativas para que la alumna continúe con su trayectoria. La hipótesis que lleva al psicólogo a plantear dicha intervención podría ser NO pensar al fracaso escolar como un atributo subjetivo, sino propio del sistema educacional Si se hubiesen posicionado desde una perspectiva patológica-individual, la adolescente embarazada hubiese sido considerada como ‘un riesgo educativo’*”. El ejemplo señala el modelo de trabajo y marco teórico, al mencionar el modelo situacional y contrastarlo con una intervención pensada desde un modelo patológico-individual del fracaso escolar.

EJE 8. Implicación, valoración y distancia del relator con respecto al problema, el agente y la intervención: Podemos destacar en este Eje cierto giro en relación a la implicación, valoración y distancia que presentan en las respuestas los estudiantes en relación al problema, al agente psicoeducativo y a la intervención. En un primer momento *hay un cierto predominio de des-implicación o*

sobre-implicación del relator con el problema y la intervención que no se presenta al cierre - (24) de 34 sujetos en pre-test y (6) de 34 en post-test se sitúan en (Ind. 3a o 3b). Por otro lado, al cierre de la experiencia, la mayoría de las respuestas denota *implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente, con distancia y objetividad en la apreciación* - (15) sujetos de 34 en post-test, (4) sujetos de 34 en pre-test en (Ind. 4) -. Inclusive, resulta habilitada, en algunos sujetos, una respuesta con *contextualización, pensamiento crítico y apertura a otras alternativas, respecto del agente psicoeducativo y las intervenciones* (Ind. 5) – (1) de 34 en el pre-test y (9) en el post-test - . “*Estos resultados fueron posibles gracias a la posición adoptada por el equipo, posiblemente, si su mirada hubiese sido patológica individual hubiese tenido que dejar la escuela. (...) Siempre una intervención que incluya diferentes actores y voces es enriquecedora con relación a otra que no lo hace*”.

A modo de conclusiones. Apertura de líneas de discusión

Teniendo en cuenta el análisis de la Dimensión Intervención Psico-educativa de los Modelos Mentales Situacionales estudiados, identificamos los siguientes “nudos críticos” y “fortalezas”:

- La mayoría de las respuestas sigue tendiendo a la *simplicidad o unicidad de objetivos de la intervención*, aunque hay un incremento de las respuestas que al cierre denotan objetivos múltiples, complejos o multidimensionales articulados.
- Sin embargo, se puede visualizar la presencia de “giros” relevantes de la profesionalización psicoeducativa al cierre del trayecto formativo; en tal sentido, destacamos como una “fortaleza” .
- En casi todas las respuestas, la decisión conjunta sobre la intervención es a la vez es construida y llevada a cabo inter-agencialmente con otros actores/ agentes de otras disciplinas, profesiones, en relación a problemas complejos y perspectivas diferentes.

En la misma dirección, en otro trabajo (Denegri, Iglesias, Espinel, Scharagrodsky, 2015) destacamos como valor positivo que estudiantes que participan en Proyectos de Extensión Universitaria valoran la práctica interdisciplinaria en territorio, ya sea en escenarios educativos o en ámbitos comunitarios. La complejidad de los problemas pone a prueba y exige diversas miradas y propuestas de resolución, abordajes conjuntos, valorando al mismo tiempo los saberes específicos de cada disciplina y los fondos de conocimiento (Moll, 2014), de competencia y de identidad, presentes en los escenarios socioculturales. La inter-disciplina que se pone en juego en los análisis realizados por psicólogos y psicólogas en formación, comienza a conformar una aspiración de la práctica profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2004) “Analizando unidades de análisis. Los enfoques socioculturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar”. En Castorina, Dubrovsky (comps.) Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Denegri, A., Iglesias, I., Espinel, C., Scharagrodsky, C. (2015) "La construcción de conocimiento profesional en Extensión universitaria. Motivación de docentes y aprendizaje de estudiantes", 5º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.
- Engeström, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". San Diego: University of California.
- Erausquin, C. (2014) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista de Psicología*, 13, 173 -197.
- Erausquin, C., Bassedas, A., Di Biasi, S., Caramés, D. (2001) "Teorías, herramientas y problemas. Prácticas profesionales en la formación del psicólogo". XXVIII Congreso Interamericano de Psicología (SIP). Santiago de Chile, Chile.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., Lerman, G., Btsh, E., Bollasina, V. (2003). "La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". *Anuario de Investigaciones*, 10, 81-90.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btsh, E. (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje". XI Jornadas de Investigación. Buenos Aires, Argentina.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Btsh, E., Lerman, G., Bollasina, V. (2004) "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", *Anuario de Investigaciones* 17, 135-151.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., González, D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de 'psicólogos en formación sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad.". *Anuario de Investigaciones*. 13, 105-123.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E. (2007) "Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de tutores de la práctica profesional". *Revista Investigaciones en Psicología*, 12, 61-84.
- Erausquin, C., Lerman, G. (2008) "La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo". XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires, Argentina.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" *Anuario de Investigaciones*, 16, 157-172.
- Erausquin, C., Zabaleta, V. (2014) Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. *Revista Ext.* . vol. 5, , pp. 1-36.
- Iglesias, I.; Espinel Maderna, M.C.; Michele, J.; Roldan, L.A.; Pouler, C.; Miranda, A.; Anastasio Villalba, V. (2016) "Giros y "expansión" de aprendizajes en trayectorias de profesionalización psico-educativa. Modelos mentales situacionales antes y después de prácticas profesionales supervisadas". *Memorias VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR "Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación"* 26, 27 y 28 de noviembre. Publicado Trabajo Completo. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, CABA. Tomo 1, (p. 65-68).
- Larripa, M., Erausquin, C. (2008) "Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos". *Anuario de Investigaciones* 15, 109-124.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. *Contexts for Learning*. New York-Oxford: Oxford University Press.
- Rodrigo, M. J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J. y Correa (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- 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.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotski, L. (1934). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Zabaleta, V., Anastasio Villalba, V. S., Miranda, A., Pouler, C., Tartarini, M.L. (2015) "La construcción de Modelos Mentales para el Análisis y la Resolución de Problemas Psicoeducativos en "psicólogos en formación" *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad Psicología UBA*. Presentado en noviembre 2015. Resumen publicado. Tomo 1. ISSN 1667-6750 Indizada LATINDEZ.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.