

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2014.

Las modalidades de aprendizaje en niños con retraso mental asistentes a una escuela especial.

Neme, Eliana.

Cita:

Neme, Eliana (2014). *Las modalidades de aprendizaje en niños con retraso mental asistentes a una escuela especial. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-035/399>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecXM/8sf>

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>.

LAS MODALIDADES DE APRENDIZAJE EN NIÑOS CON RETRASO MENTAL ASISTENTES A UNA ESCUELA ESPECIAL

Neme, Eliana

Universidad Católica de Santiago del Estero. Argentina

RESUMEN

El presente escrito tiene como finalidad compartir algunas conclusiones obtenidas del trabajo de tesis para la obtención del título de Magister en Psicología Educacional (UNT) denominado "Construcción de aprendizajes en niños con retraso mental asistentes a una Escuela Especial. Aportes psicopedagógicos para repensar las prácticas educativas". La investigación desarrollada, enmarcada en un diseño cualitativo, tuvo como principal objetivo identificar cómo se produce la construcción de aprendizajes en niños con retraso mental asistentes a una Escuela Especial de la Ciudad Capital de Santiago del Estero durante el segundo semestre escolar del año 2009, a fin de proponer aportes psicopedagógicos significativos para repensar las prácticas educativas. A partir de los resultados obtenidos, el trabajo perseguirá presentar las características distintivas de las modalidades de aprendizaje de los sujetos investigados, buscando resaltar las particularidades del proceso de aprendizaje del sujeto con retraso mental no desde una intención de generalización sino en función a las características contextuales tanto de la institución educativa como de sus familiares y también a las características individuales (producción simbólica principalmente). Asimismo, se presentarán algunas consideraciones respecto de las modalidades de enseñanza advertidas en los adultos a cargo que determinarían los procesos de aprendizajes de los sujetos investigados.

Palabras clave

Modalidad de aprendizaje, Retraso mental, Producción simbólica

ABSTRACT

LEARNING PATTERNS IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION ASSISTANT TO A SPECIAL SCHOOL

This letter is intended to share some conclusions drawn from thesis to obtain the degree of Master of Educational Psychology (UNT) called "Building learning in mentally retarded children attending a special school. Contributions to psycho rethink educational practices". The research developed, framed in a qualitative design, main objective was to identify how the construction of learning occurs in children with mental retardation attending a Special School Capital City of Santiago del Estero in the second semester of 2009, a educational psychology to propose significant contributions to rethink educational practices. From the results, the present work will pursue the hallmarks of learning modalities of the research subjects, seeking to highlight the particularities of the learning process of the subject with mental retardation from an intention to generalize but according to contextual characteristics both the school and their families and also individual characteristics (mainly symbolic production). Also present some considerations on modalities warned in teaching adult dependents that would determine the learning processes of the research subjects.

Key words

Learning mode, Mental retardation, Symbolic production

El encuadre teórico a través del cual serán abordadas las diferentes categorías de análisis considera al aprendizaje como un proceso constituyente y constitutivo del ser humano, que lo incorpora al mundo al permitirle sintonizarse con los otros que lo rodean mediante la incorporación de pautas, códigos, leyes del lenguaje, le-galidad, por lo que entreteje en sí múltiples aspectos individuales y contextuales que lo hacen un proceso distintivo para cada uno. De esta manera, en este trabajo se lo comprenderá más allá de la mera incorporación de los objetos culturales socialmente relevan-tes, concepto asociado al aprendizaje escolar.

Siguiendo a Yanuzzi y Osorio, "en el proceso de aprendizaje el niño construye el mundo y a su vez se construye, por esto no existe aprendizaje sin sujeto, ni sujeto sin aprendizaje. Es un proceso dia-léctico e indisoluble" (Yanuzzi y Osorio, 2006: 63).

Abordado desde este posicionamiento, el aprendizaje posee una génesis histórica que le confiere a cada sujeto características par-ticulares. Así como cada uno tiene maneras y formas de ser, así también tiene una modalidad de aprender, que se fue construyendo conforme el sujeto fue vinculándose con los otros, desde el mo-mento mismo de haber *entrado* en el deseo de estos otros.

Desde un recorte psicoanalítico contemporáneo, el aprendizaje es el modo singular de integrar novedades y operar en forma intelligen-te, convirtiéndose en "un proceso de transformaciones sucesivas del sujeto a través del cual se relaciona con los objetos, de acuerdo con modalidades históricamente acuñadas que se expresan en mo-dos de operar y comportarse, y cuya comprensión y significación es histórica y subjetiva" (Schlemenson, 1995:13).

Silvia Schlemenson (2007:206), desde un enfoque psicoanalítico dirá que "las modalidades de aprendizaje de cada sujeto son com-plejas, singulares y heterogéneas y se expresan en las caracte-rísticas de su producción simbólica". La producción simbólica se va construyendo a partir de las primeras relaciones vinculares del sujeto con su ámbito primario y posteriormente con la apertura a lo social. "Las particulares formas de simbolizar de un sujeto se heredan socialmente a partir de la transmisión que concreta cada familia de "un magma de significaciones" compartidas con los con-géneros (Castoriadis, 1993 en Schlemenson, 2004:21), alrededor del cual el sujeto se estructura y constituye. La familia transfiere modos de producción simbólica, mientras que la sociedad los con-diciona de acuerdo con las características de la época en la cual se vive". Por tal motivo, ambos legados (individuales-familiares y sociales), le van a proporcionar al sujeto propuestas identificatorias que entran a ponerse en juego en su constitución subjetiva (Schle-menson, 2004:21).

Desde otro recorte teórico, la psicopedagoga Alicia Fernández

(2000:96) conceptualiza bajo el término *modalidad de aprendizaje* al molde o esquema de operar que el sujeto va a ir utilizando en cada situación de aprendizaje, y que mantiene una tensión entre lo permanente dentro de las estructuras subjetivas y lo que necesita modificarse debido al ritmo dinámico y relacional con el entorno.

La modalidad de aprendizaje va a configurar ese molde relacional con el que cada sujeto va a vincularse con el objeto de conocimiento y con el aprender, siendo esta modalidad singular y distintiva. Conjuntamente con el proceso de subjetivación, en el niño se van generando las bases en las que la modalidad de aprendizaje se asentará y que se vinculan con la manera en la cual sus cuidadores, primeros *enseñantes*, lo reconozcan y quieran como sujeto aprendiente y enseñante, como sujeto autor.

Es así que la modalidad de aprendizaje se liga a las significaciones que dentro de la familia se sostengan sobre el conocimiento, la pregunta, la curiosidad, y que autorizarán (o no) al niño a lanzarse hacia la búsqueda de los objetos que lo circundan. La modalidad de aprendizaje va de la mano de la modalidad de enseñanza, a partir de la cual “en cada persona se va construyendo una modalidad de enseñanza, una manera de mostrar lo que conoce y un modo de considerar a otro como aprendiente” (Fernández, 2000:129).

La modalidad de enseñanza se vincula dinámicamente con la modalidad de aprendizaje: “para que un niño pueda aprender, los adultos deben propiciarle un espacio donde él también se encuentre con que tiene algo para enseñar a los otros, sean adultos o niños” (Fernández, 2000:130).

En el caso de los niños y niñas con retraso mental es sumamente significativo conocer de qué manera se van forjando estas modalidades de aprendizaje, subsidiarias de alguna manera de las modalidades de enseñanza de los adultos a cargo: integrantes del núcleo familiar primero, integrantes de la institución educativa después.

En los sujetos con discapacidad muchas veces “el límite impuesto por la lesión orgánica sería menor que el límite que se genera a partir de un proceso de constitución psíquica en el cual el sujeto queda atrapado a partir de un diagnóstico que genera pronósticos que callan, paralizan y anulan y que produce en los padres una especie de trauma que hace que muchas veces tengan dificultades para filiar a este hijo” (Hormigo, 2006: p. 98).

Evidentemente, en la discapacidad mental muchos pueden ser los indicadores a nivel cognitivo- madurativo que permitan arribar a diagnósticos que de una manera u otra pronostiquen logros y alcances intelectuales a los que el sujeto con discapacidad puede llegar. No obstante, el desconocimiento de las estructuras subjetivas que operan más allá de lo objetivo y de la cognición, que trascienden los diagnósticos médicos (parados desde el paradigma del déficit) puede generar que estos diagnósticos *sepulten* al sujeto detrás del síntoma que porta y no convoquen aquello que muchas veces sostiene y motoriza el conocimiento.

Entonces, en el sujeto con retraso mental la posibilidad de simbolización también estaría limitada (además de lo intelectual) por una restricción libidinal por parte de quienes ejercen las funciones paterna y materna, como consecuencia de la herida narcisista generada a partir del nacimiento de un hijo “diferente”, que produciría en el seno familiar mecanismos y movimientos tendientes a mantener al sujeto en la posición de objeto (*se piensa y se hace por el hijo*), debilitando su capacidad de autonomía y colocándolo en una situación pasiva frente a su propia existencia (Hormigo, 2006:61).

En este sentido cobra especial atención el trabajo terapéutico con los padres y la familia del sujeto con diagnóstico de retraso mental ya que también será en función a ellos que las posibilidades y oportunidades de aprender y de crecer les sean proporcionadas o

negadas, de acuerdo a la manera en la que se posicionen frente a la dificultad y logren resolverla y elaborarla.

Para poder realizarlo, se consideró pertinente realizar un trabajo de investigación tendiente a identificar cómo se produce la construcción de aprendizajes en niños con retraso mental asistentes a una Escuela Especial de la Ciudad Capital de Santiago del Estero. Este trabajo se enmarcó en un diseño cualitativo “exploratorio- descriptivo” que buscó lograr *descripción e interpretación* de los hechos vinculados a las variables “construcción de aprendizaje”, “niños con retraso mental” y “prácticas pedagógicas” dentro de una escuela especial a la que concurren niños y adolescentes pertenecientes a sectores de pobreza.

El abordaje del problema seleccionado se concretó mediante la aplicación de instrumentos de recolección de datos cualitativos (entrevistas en profundidad y entrevistas biográficas) a cinco niñas, niños y pre adolescentes de 6 a 13 años, alumnos de una Escuela Especial y a los adultos a cargo (padres, madres y/o tutor; docentes), a manera de lograr una aproximación a la manera en la cual los sujetos fueron construyendo sus aprendizajes y al rol de los adultos como enseñantes.

Algunos aportes que articulan el terreno y la teoría.

Ahora bien, ¿qué sucede en los pasillos de la escuela especial? ¿Cómo se despliegan las modalidades de aprendizaje (y de enseñanza) de los sujetos con retraso mental en sus procesos educativos?

Los casos investigados pudieron demostrar la presencia de los indicadores propios de los sujetos con diagnóstico de retraso mental:

- Limitaciones funcionales relacionadas con la inteligencia conceptual, práctica y social: falta de adquisición del código lecto- escrito; dificultades para comprender las operaciones básicas; fallas en la ubicación temporal de sucesos históricos significativos; etc.
- Limitaciones adaptativas: dificultades en el control de impulsos; problemas de adaptación al ámbito escolar.
- Hipotonía: labilidad y motricidad fina empobrecida. Dificultades de coordinación viso motora.
- Limitaciones en la capacidad de recuperar la información y utilizarla adecuadamente en cada situación para que le permitan resolver los problemas.
- Capacidad limitada para elaborar representaciones que trasciendan el contexto inmediato: pensamiento muy concreto, descriptivo y adherido al objeto sin posibilidad de generalizaciones mínimas.
- Escasa capacidad de utilizar de manera adecuada el lenguaje como vehículo de comunicación: lenguaje confuso, poco claro, con onomatopeyas y dificultades fonológicas evidentes.

No obstante, se advirtieron otros indicadores que tienen que ver con: factores ambientales particulares (constituciones familiares atípicas); antecedentes familiares de discapacidad (primos, hermanos, tíos con discapacidad intelectual y que asistieron a escuela especial), que también estarían influyendo en sus modalidades de aprendizaje, complejizándolas y potenciando algunas de las dificultades características del cuadro.

En función a estos indicadores, a las producciones realizadas por los sujetos seleccionados y a la manera en la cual sus familias van aportando elementos para la construcción de sus aprendizajes, se podría decir que ellos poseen ciertos patrones comunes que llegarían a conformar sus modalidades de vinculación con el objeto:

- naturalización de la discapacidad, a partir de la cual no operaría en ellos ninguna herida narcisista que impacte negativamente sobre su subjetividad;
- poca circulación del conocimiento en el ámbito familiar que se

expresaría en la pobreza discursiva presente, la poca posibilidad de historizar, el escaso manejo de objetos simbólicos (diarios, libros, TV) que convoquen a aplicar lo aprendido;

- analfabetismo y deserción escolar por parte de los adultos;
- funciones paternas y maternas poco transversalizadas por la legalidad externa.

Entonces se podría decir que los sujetos seleccionados, por lo general, no se miran a sí mismos como aprendientes ya que no llegan a reconocer sus posibilidades y capacidades para vincularse dinámicamente con el objeto de conocimiento, que también es muy poco significado. En este punto, es recurrente que expresen que “no saben”, que “no les va a salir”, que “dibujan fiero”, sin llegar a reconocer lo que pueden y saben hacer, lo cual se expresa en sus producciones gráficas y en sus verbalizaciones

Los sujetos seleccionados tampoco nominan con claridad y espontáneamente qué aprenden en la escuela ni dan cuenta de aprendizajes asistemáticos que se produzcan en sus hogares. El aprendizaje parecería ser un proceso que se desarrolla al margen de su cotidianeidad, por lo cual no se observa un vínculo dinámico con el objeto de conocimiento, aunque en sí mismos sí participan de procesos que les van permitiendo adaptarse a su entorno (algunos hábitos de higiene; conocimientos básicos sobre cómo prepararse la merienda; vestimenta y cuidado personal).

Por lo tanto, se comprende por qué en los sujetos seleccionados persisten ciertas dificultades para reconocer a la escuela como ámbito en el cual se produce el intercambio del conocimiento, ya que por lo general la relacionan con un lugar para jugar, en el que los compañeros pelean y pegan, y en el que los sancionan frecuentemente porque se portan mal.

La escuela tampoco es significada como un espacio agradable y de circulación de novedades. Los maestros como enseñantes son percibidos como personas “cansadas de que los chicos se porten mal”, por lo cual reniegan constantemente, los retan y a veces los quieren pegar. El adulto-docente, al proponerse desde esta imagen, tampoco estaría propiciando la construcción de modalidades de aprendizaje dinámicas y saludables al identificar y asociar a sus alumnos solamente con la transgresión a la norma y al expresarles su cansancio y desgano durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En tanto, a nivel familiar los sujetos seleccionados poco destacan quiénes son sus figuras enseñantes ya que no hay evidencias de aprendizajes asistemáticos ni de personas que los promuevan.

En síntesis, los sujetos entrevistados **construirían sus modalidades de aprendizaje** de acuerdo a:

- Una imagen de sí poco vinculada a posibilidades de producir y crear con el objeto de conocimiento y expresadas en el “no sé”, “no me va a salir”, “yo dibujo fiero”...
- Escasa capacidad de comunicación de su mundo interno (poca verbalización).
- Narraciones pobres, descriptivas y sin implicación subjetiva.
- Poco reconocimiento de la familia como figuras enseñantes.
- Poco reconocimiento de la escuela como espacio en el que circula el conocimiento.
- Idealización hacia la figura del enseñante (en este caso, entrevistador).
- Capacidades para a su desenvolvimiento práctico y social (hacer compras, ocuparse de los quehaceres domésticos, etc.).
- Adecuada capacidad adaptativa.
- Atracción por actividades lúdicas y recreativas, que involucren el cuerpo y el desarrollo de tareas artísticas y manuales (dibujar, amasar, cocinar, etc.).

Los adultos, sus modalidades de enseñanza y las modalidades de aprendizaje de los sujetos con retraso mental

Para concluir, se dirá que los adultos a cargo (padres y/o tutores, docentes) al configurarse como las figuras de referencia e identificación de los sujetos investigados, podrían operar desde sus modalidades de enseñanza como potenciadores de sus posibilidades *más allá del déficit*.

En función a la investigación realizada, se podría anticipar que quienes tienen en sus manos que esta posibilidad se visualice serían los docentes y la institución escolar misma, quienes desde sus prácticas les permitirían a estos niños, niñas y adolescentes restituir sus posibilidades de autoría y producción simbólica desde sus propias características de aprendizaje, fortaleciendo su autoestima e impulsándolos a crear.

Recuperando nuevamente el aporte proporcionado por Fernández, la modalidad de enseñanza (asumida por los adultos) deben crear para espacios donde el sujeto también se encuentre aquello que tiene para enseñar a los otros (Fernández, 2000:130).

De esta manera, queda como propuesta de continuidad del presente trabajo abordar las maneras a partir de las cuales los adultos se ubiquen para con los sujetos con retraso mental desde modalidades de enseñanza dinámicas y saludables, y no discapacitantes y limitantes.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, P. (2001), Acerca de la producción discursiva. En Niños que no aprenden. Compiladora Silvia Schlemenson. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Egea García, C.; Luna Maldonado, J. (1999), El nuevo paradigma del retraso mental: afinidades y diferencias con visiones anteriores. En Discapacidad y Comunicación Social. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Serie Documentos 14/98, páginas 105 a 123 Madrid.
- Fernández, A. (2000), Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- Hormigo, A. K. (2006), Retraso mental en niños y adolescentes. Aspectos biológicos, subjetivos, cognitivos y educativos. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Kornblit, A. L. (coord.) (2004), Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Schlemenson, S. (comp). (1997), Cuando el aprendizaje es un problema. Miño y Dávila Editores, Serie Aprendizaje y Subjetividad. Buenos Aires.
- Schlemenson, S. y col. (2004), Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas. Ediciones Paidós Educador. Buenos Aires.
- Schlemenson, S. (2007), Investigaciones en clínica psicopedagógica en Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional. Aisenson, D. -Castorina, J.A. - Elichiry, N. -Lenzi, A. Schlemenson, S. (comps). Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Silberkasten, M.. (2006), La construcción imaginaria de la discapacidad. Ediciones Topía. Buenos Aires.
- Yanuzzi, S., Osorio, F. (comps). (2006), Inteligencia y subjetividad. Encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis. Editorial Novedades Educativas. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires.