



FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

*Sujeto aprendiente – enseñante:
sujeto autor*

AUTOR: Biancotti, Carolina.

ASESORAMIENTO:

- ✓ TUTOR: Lic. María Eugenia Mazzetti.
- ✓ Departamento de Metodología de la Investigación.

FEBRERO 2010



Dor Gravada (Dolor Grabado)

Grabador que estas grabando
aquí en nuestro ambiente.

Tú grabas mi voz,
mi verso y mi "repente".

Pero grabado tú no grabas
el dolor que mi pecho siente.

Tú grabas en tu cinta
con la mayor perfección
el timbre de mi voz
y mi flaca expresión.

Pero no grabas el dolor grave
grabado en mi corazón.

Grabador tú eres feliz
y ay de mí qué será.

Bien puedes haber desgrabado
lo que en tu cinta está
y dolor de mi corazón
jamás se desgrabará.

Poeta brasileño Patativa do Assaré.



ÍNDICE

Abstract	4
Introducción	5
Marco teórico	6
<i>Capítulo I: Algunos aportes teóricos en psicopedagogía clínica</i>	6
Aportes provenientes de la psicología genética.....	6
La noción de equilibrio.....	9
<i>Capítulo II: Cómo se aprende</i>	12
Dimensiones del proceso de aprendizaje.....	14
Modalidad de aprendizaje.....	17
Diagnóstico de la modalidad de aprendizaje.....	20
Modalidades de aprendizaje que perturban el aprender.....	23
<i>Capítulo 3: Modalidad de enseñanza</i>	28
La modalidad de aprendizaje se constituye en reciprocidad con la modalidad de enseñanza de los enseñantes.....	29
Desarrollo metodológico	32
<i>1º Parte: Planteo del problema</i>	32
Problema de investigación.....	32
Enunciado.....	32
Objetivos.....	32
<i>2º Parte: Diseño metodológico</i>	33
Campo de estudio.....	33
Variables: conceptualización y operacionalización.....	33
Materiales instrumentales.....	34
Resultados	34
Conclusiones	44
Propuesta de Intervención	46
Bibliografía	49
Agradecimientos	50
ANEXO	51



ABSTRACT

Este estudio de investigación tiene por objetivo conocer las modalidades de aprendizaje que utilizan los alumnos de 2ª, 3º y 4º año de EP de una institución privada.

Se trabajó sobre una muestra de 196 alumnos. Las edades de los niños oscilan entre 7 y 9 años.

Se administró una prueba pedagógica, que propone al sujeto enfrentarse con una actividad semejante a la escolar, en un contexto común a toda la población (aula).

Todos los niños evaluados pudieron realizar la acción de escribir un relato y desplegar así su modalidad de aprendizaje. Se analizó la elaboración subjetivante y objetivante con respecto al objeto de conocimiento.

Los resultados indican la predominancia de una modalidad saludable de aprendizaje, donde los niños establecen un equilibrio entre las variantes de asimilación y acomodación. También aparecieron modalidades que perturban el aprender.



INTRODUCCIÓN

La psicopedagogía clínica, en tanto aborda la dimensión subjetiva del aprendizaje, permite un recorte de objeto que articula los procesos de constitución psíquica y los procesos constructivos del aprendizaje. En ese marco, el aprendizaje y sus perturbaciones son comprendidos por referencia al proceso de subjetivación en su conjunto y a partir de un modelo de constitución de aparato psíquico que permite establecer las condiciones bajo las cuales el pensamiento autónomo se hace posible. Esta comprensión permite a su vez interpretar las dificultades en el aprendizaje escolar a partir de su resignificación como manifestaciones de una subjetividad en proceso.

Siguiendo a Ana Quiroga¹ se define “como matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento”. Esta matriz o modelo es una estructura compleja y contradictoria y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no solo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción.

Este modelo construido en nuestra trayectoria de aprendizaje sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Sabiendo que estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una estructura en movimiento susceptible de modificación salvo en los casos de extrema patología, indagar la modalidad particular de aprendizaje que ponen en acción los niños en sus prácticas escolares nos permitirá concluir sobre las oportunidades que tuvo el niño para hacer una buena adaptación inteligente.

En resumen, lo que pretende este trabajo es llegar a conocer cómo los alumnos de 2º, 3º y 4º año de EP aplican sus esquemas de acción para indagar y cómo los modifican en la participación de situaciones de aprendizaje. Y así, generar condiciones pedagógicas que favorezcan una modalidad de aprendizaje más saludable, lo cual permitirá formar sujetos lectores, escritores y hablantes / oyentes que tengan cada vez más control, precisión y autonomía.

¹ En *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1994.



MARCO TEÓRICO

Capítulo I: Algunos aportes teóricos en psicopedagogía clínica.

Cuando se abre a la escucha de la singularidad del pensar, el quehacer psicopedagógico es fascinante. Queda abierta una nueva cuestión para abordar, acerca del cuál es el lugar donde el pensar acontece.

La “fábrica” de los pensamiento no se sitúa dentro ni fuera de la persona; se localiza “entre”. La actividad del pensar nace de la ínter subjetividad, promovida por el deseo de hacer propio lo que nos es ajeno, pero también es nutrida por la necesidad de entendernos y de que nos entiendan.

El pensar se alimenta del deseo de diferenciarse lo más posible del otro, pero, a su vez, de que ese otro nos acepte como su semejante.

Entre quienes enseñan y quien aprende se abre un campo de producción de diferencias, pues cada uno de nosotros tiene una modalidad de aprendizaje, un idioma propio para tomar lo del otro y hacerlo suyo, y para entregar – mostrarle algo de nuestra obra.

La modalidad de aprendizaje es como un idioma que cada uno utiliza para entender a los otros y hacerse entender por ellos.

El conocimiento del idioma que hablamos nos enriquece en el modo de interpretar el mundo y a nosotros mismos. El reconocimiento del idioma que utilizamos para aprender y enseñar nos permite ser más libres y creativos.

Cuando el sujeto renuncia o se le impide ser autor de su historia, la primera consecuencia de esta mutilación se manifiesta en la rigidización de su modalidad de aprendizaje. No sólo, ni principalmente deja de transformar el mundo, sino que a su vez abandona la tarea humanizante de transformarse a si mismo.

Pero la potencia de la pulsión transformadora es tan grande que puede apelarse siempre a la misma, para descongelar lo que ha sido congelado. Lo que el sujeto construyó, puede desconstruirlo.

La postura psicopedagógica que se sostiene es una apuesta a propiciar modalidades de aprendizaje que potencien posibilidades singulares de cada persona, ofreciéndole espacios en los que pueda realizar experiencias con enseñantes que favorezcan ese proceso.

Cuando se habla de aprender, se refiere a un proceso que implica la puesta en acción de diferentes sistemas que intervienen en todo sujeto: la red de relaciones y códigos culturales y del lenguaje, que ya desde antes de nacer “hace un lugar” a cada ser humano que se incorpora a la sociedad, “hecha propia” por el sujeto en un proceso que implica un transcurso temporal (una historia) y un lugar, un espacio



psicológico, familiar y también ecológico, mediante estructuras psíquicas relacionadas con el conocimiento y con las representaciones inconscientes.

El aprendizaje tiene que ver con la inserción de cada persona en el mundo de la cultura y de lo simbólico, mundo pre – subjetivo, por el cual el ser humano adquiere un sentido.

Mediante el aprendizaje, y al apropiarse de conocimientos y técnicas, cada ser humano se incorpora a ese mundo cultural con una participación activa, y así construye en su interioridad el universo de representaciones simbólicas, que por otra parte, trascienden.

La psicopedagogía clínica se refiere a tomar en cuenta la singularidad del individuo o grupo en situación de aprendizaje, el sentido particular que toman sus características y sus alteraciones, según las circunstancias de su propia historia, para proceder en consecuencia.

Aportes provenientes de la psicología genética.

La teoría de Jean Piaget, se denomina de forma general, como Epistemología Genética, por cuanto es el intento de explicar el curso del desarrollo intelectual humano desde la fase inicial del recién nacido, donde predominan los mecanismos reflejos, hasta la etapa adulta caracterizada por procesos conscientes de comportamiento regulado y hábil.

El sistema piagetiano, así como sus evidencias empíricas, han dado respuestas a muchas interrogantes de la Psicología Cognoscitiva en general y el procesamiento de la información en particular, que otros no pudieron satisfacer.

Sus objetivos, formulados con notable precisión, consistían en primer lugar, en descubrir y explicar las formas mas elementales del pensamiento humano desde sus orígenes y segundo seguir su desarrollo ontogenético hasta los niveles de mayor elaboración y alcance, identificados por él con el pensamiento científico en los términos de la lógica formal.

Para lograr estos objetivos, Piaget partió de modelos básicamente biológicos, aunque su sistema de ideas se relaciona de igual forma con la filosofía –en especial con la teoría del conocimiento- y con otras ciencias, como la lógica y la matemática.

Así se explica la denominación de Epistemología a esta corriente en el sentido de que enfatiza el propósito principal: comprender cómo el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras mas elementales presentes desde su infancia.



Toda conducta se presenta como una adaptación o como una readaptación, el individuo no actúa sino cuando el equilibrio se halla momentáneamente roto entre el medio y el organismo: la acción tiende a restablecer ese equilibrio, a readaptarse el organismo.

Una conducta constituye un caso particular de intercambio entre el exterior y el sujeto; pero contrariamente a los intercambios fisiológicos, que son de orden material y suponen una transformación interna de los cuerpos que se enfrentan, las “conductas” son de orden funcional y operan a distancia cada vez mayor en el espacio y en el tiempo. Si existen distintos niveles de intercambio entre el sujeto y su medio, la inteligencia va a ser conceptualizada como la forma superior de esos intercambios. Piaget parte de la base de considerar la inteligencia como un proceso de adaptación que verifica permanentemente entre el individuo y su ámbito socio cultural, este proceso dialéctico implica dos momentos inseparables y simultáneos:

- La transformación del medio por la acción del sujeto; permanentemente el individuo intenta modificar el medio para asimilarlo a sus propias necesidades, es lo que Piaget denomina asimilación.
- La continúa transformación del sujeto, a partir de las exigencias del medio. Cada nuevo estímulo proveniente del medio o del propio organismo implica una modificación de los esquemas mentales preexistentes, a los fines de acomodarse a la nueva situación. Es lo que Piaget denomina acomodación.

Si se tiene en cuenta esta interacción de los factores internos y externos entonces toda conducta es una asimilación de lo dado a los esquemas anteriores y toda conducta es, al mismo tiempo, una acomodación de estos esquemas a la actual situación. De ello que resulta la teoría del desarrollo apela necesariamente a la noción de equilibrio. Puesto que toda conducta tiende a asegurarse un equilibrio entre los factores internos y externos o de forma más general, entre asimilación y la acomodación.

Asimilación y Acomodación: Son dos procesos permanentes que se dan a lo largo de toda la vida, pero las estructuras mentales no son invariantes, puesto que cambian a lo largo del desarrollo. Pero aunque cambien permanecen como estructuras organizadas.



La noción de equilibrio.

El equilibrio adaptativo se da primitivamente como un proceso dialéctico, el cual comprende dos momentos que tienden a una síntesis abierta:

- a) un momento de asimilación, en el cuál el sujeto transforma la realidad en función de sus posibles esquemas de acción sobre esa realidad; así por ejemplo, para un bebé neonato cuyo único esquema es la succión, los únicos “objetos” serán los chupables y, por tanto, tendrán existencia exclusivamente en el espacio bucal. Análogamente, y en el plano de la función simbólica, el niño asimilará el objeto a su esquema de acción virtual y, de esta manera, una caja de fósforos se convertirá en un trencito en tanto es accionada como tal y asimilada a toda una secuencia imaginada y
- b) un momento de acomodación, por el cual el niño transforma sus esquemas en función de las exigencias de la realidad. Así el esquema de succión va a discriminarse en varios esquemas por la diferenciación en la actividad de succionar que provocan objetos tan distintos como el chupete, el pezón, la tetina, la cucharita, etc. La actividad donde se advierten los procesos de acomodación es la imitación, en la cual el niño trata de repetir el gesto que observa adecuando la dirección de sus movimientos.

La actividad mental, para ser equilibrada, tiende justamente a la integración de estos dos momentos tal como de da en el reconocimiento, ya sea por la imagen o por el lenguaje, que supone asimilación a esquemas conocidos y acomodación a los nuevos datos que aporta el estímulo, cuya novedad contribuye a su vez a modificar el esquema anterior o a crear uno nuevo.

Esta dialéctica aplicada a los análisis de los procesos mentales nos permitirá discriminar la dirección en la descompensación de ciertos comportamientos que, por ser predominantemente asimilativos o predominantemente acomodativos, no hacen posible la adaptación sana del sujeto a la realidad, ya sea porque la somete indiscriminadamente a sus esquemas o porque se somete pasivamente a ella, deviniendo personalidades disociadas, egocéntricas, estereotipadas, pasivas, etc.

La noción de estructura.

Las estructuras mentales de cada periodo tienen una forma característica de equilibrio, pero lo que subraya Piaget es que las formas de equilibrio tienden a ser cada vez más estables que las anteriores. Esto significa una evolución de los intercambios entre el individuo y el medio, que va desde una mayor rigidez hasta una completa movilidad. Si pensamos cuales son las posibilidades de respuesta al medio de un bebé recién nacido, vemos que son absolutamente rígidas, ya que solo cuenta con algunos reflejos, entonces va a asimilar cualquier objeto del medio a ese único



esquema de acción de que dispone: Succionar. En el cambio, si pensamos en una persona que ha completado el desarrollo de sus estructuras intelectuales, veremos que dispone de una multiplicidad de imaginarias o inexistentes. El equilibrio es, por lo tanto, móvil y estable.

El desarrollo psíquico que inicia con el nacimiento y finaliza con la edad adulta es comparable al crecimiento orgánico.

Toda explicación psicológica termina tarde o temprano por apoyarse en la biología o en la lógica. Piaget describe algunas características que definen la noción de estadio:

- Para que podamos hablar de estadio, es necesario que el orden de sucesión sea constante. Lo que no varía es el orden en que se van produciendo las adquisiciones, lo constante es el orden en que ocurre.
- Los estadios tienen un carácter integrativo.
- Cada estadio se caracteriza por ser una estructura de conjunto. Conociendo las leyes que rigen esa estructura podemos dar cuenta de todas las conductas propias de ese estadio.
- Un estadio supone un nivel de preparación y un nivel de culminación.
- En cada estadio es posible reconocer procesos de formación de génesis y formas de equilibrio final. Estas últimas son las que van a mantener durante el resto de la vida una vez establecidas.

Los estadios que describe Piaget se pueden agrupar en tres grandes periodos:

- El Periodo de la inteligencia sensorio- motriz.
- El periodo de la inteligencia representativa o preoperatorio.
- El periodo de la inteligencia operatoria.

A cada uno de estos periodos los define un eje alrededor del cual se estructuran las adquisiciones propias de ese momento evolutivo. Dichos ejes son la acción, la representación y la operación.

Las acciones constituyen la forma más elemental de funcionamiento psicológico y constituyen el origen de las formas posteriores que adoptan las estructuras intelectuales. Podría decirse que la acción está en la base de todo conocimiento posible, que es a partir de ella que se comienza a conocer el mundo y a sí mismo. Es importante destacar que en tanto la acción es una forma de conocimiento, la primera.

Los aspectos principales del esquema piagetiano, pudieran resumirse en las siguientes ideas:

- La categoría fundamental para comprender la relación entre un sistema vivo y su ambiente es el equilibrio. En un medio altamente cambiante,



cualquier organismo vivo debe producir modificaciones tanto de su conducta (adaptación) como de su estructura interna (organización) para permanecer estable y no desaparecer. Esta característica vital no solo se corresponde con la existencia biológica sino que es igualmente aplicable a los procesos del conocimiento, considerados por tanto como procesos que tienden al equilibrio más efectivo entre el hombre y su medio.

- La relación causal entre estos dos tipos de modificaciones (conducta externa y estructura interna) se produce a partir de las acciones externas con objetos que ejecuta el niño, las cuales mediante un proceso de interiorización, se transforman paulatinamente en estructuras intelectuales internas, ideales. El proceso de interiorización de estas estructuras, Piaget lo explica a través de la elaboración de una teoría del desarrollo y de sus estadios correspondientes.

Inteligencia sensorio motriz.

Comienza con el nacimiento a partir de los reflejos incondicionados, es inmediato, pues trata directamente con los objetos y su tendencia es el éxito de la acción. Este período culmina alrededor de los dos años cuando aparece el lenguaje.

Se subdivide en seis estadios:

- Ejercicios reflejos: cero a un mes.
- Primeros Hábitos: De uno a cuatro meses y medio.
- Coordinación de la visión y de la presión y comienzo de las reacciones "secundarias" De los cuatro hasta los ocho o nueve meses.
- Coordinación de los esquemas secundarios. De los ocho o nueve meses hasta los once o doce meses.
- Diferenciación de los esquemas de acción por reacción circular terciaria. Desde los once o doce meses hasta los 18 meses.
- Comienzo de la interiorización de los esquemas y de solución de algunos problemas, con detención de la acción y comprensión brusca. Desde los 18-24 meses.

Período de preparación y organización de las operaciones concretas.

Este implica un nivel cualitativamente superior en el desarrollo de las estructuras intelectuales. Este segundo período del desarrollo intelectual, Piaget lo subdivide en dos grandes momentos: el subperíodo de preparación de las operaciones concreto (pensamiento operatorio) y el subperíodo de las operaciones concretas (pensamiento operatorio concreto).

El pensamiento preoperatorio abarca desde los 2 hasta los 7 años aproximadamente y se caracteriza por ser un pensamiento preconceptual, intuitivo, egocéntrico, muy



influido por la percepción y donde el niño se encuentra todavía centrado en su punto de vista.

El pensamiento operatorio concreto, comprende desde los 7 u 8 años hasta los 11 o 12 años, y conlleva un importante avance en el desarrollo del pensamiento infantil. Aparecen por primera vez operaciones mentales, aunque referidas o ligadas a objetos concretos. Entre las principales operaciones comprendidas en este estadio, Piaget señala la clasificación, la seriación, la conservación y otras.

Estas estructuras lógicas se van haciendo cada vez mas complejas hasta culminar a los 15 o 16 años.

Período del pensamiento lógico formal.

Este surge a partir de los 15 o 16 años, se caracteriza por ser un pensamiento hipotético-deductivo que le permite al sujeto llegar a deducciones a partir de hipótesis enunciadas verbalmente; y que son, según Piaget, las más adecuadas para interactuar e interpretar la realidad objetiva. Estas estructuras lógico-formales resumen las operaciones que le permiten al hombre construir, de manera efectiva, su realidad. Todo conocimiento es por tanto, una construcción activa por el sujeto de estructuras operacionales internas.

Piaget no limita su concepción al desarrollo intelectual, sino que extiende la explicación a las demás áreas de la personalidad (afectiva, moral, motivacional), pero basándolas en la formación de las estructuras operatorias. El desarrollo intelectual, es la premisa y origen de toda personalidad.

Por ultimo, la formación de estas estructuras durante la ontogenia, son un efecto de la maduración natural y espontánea, con poco o ningún efecto de los factores sociales, incluida la educación. El complemento de una estructura primitiva, a partir de las acciones externas constituye la causa necesaria de la formación de estructuras superiores, que se producirán de manera inevitable como expresión de la maduración intelectual similar a la biológica. La sabiduría de cualquier sistema de enseñanza consistiría en no entorpecer y facilitar el proceso natural de adquisición y consolidación de las operaciones intelectuales

Capitulo II: Cómo se aprende.

Para aprender se necesitan dos personajes (enseñante y aprendiente) y un vínculo que se establece entre ambos.

El ser humano para aprender debe poner en juego:

- su organismo individual heredado,
- su cuerpo construido especularmente,



- su inteligencia autoconstruída interaccionalmente y
- la arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo del deseo de Otro.

El aprender transcurre en el seno de un vínculo humano cuya matriz se conforma en los primeros vínculos madre – padre – hijo – hermano, pues la prematuridad humana impone a otro semejante adulto para que el niño, aprendiendo y creciendo, pueda vivir.

El aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia – deseo y del equilibrio asimilación – acomodación. En el humano, el aprendizaje funciona como equivalente funcional del instinto. Para dar cuenta de las fracturas en el aprender, necesitamos atender a los procesos (a la dinámica, al movimiento, a las tendencias) y no a los resultados o los rendimientos (ya sean escolares o psicométricos)

Sólo observando cómo aprende, cómo juega, y luego cuál es la originalidad de su fracaso (a partir del cual se diferencia como sujeto) estaremos en camino de elucidar por qué no aprende.

Pensamos el aprendizaje como un proceso y una función, que va más allá del aprendizaje escolar y que no se circunscribe exclusivamente al niño. Haciendo una simplificación, una abstracción del proceso de aprendizaje, nos hallamos ante una escena en la que hay dos lugares: uno donde ubicamos al personaje que aprende, y otro donde ubicamos al personaje que enseña.

Un polo donde está el portador del conocimiento, y otro polo que es el lugar donde alguien va a devenir un sujeto. Es decir que no es sujeto antes del aprendizaje, sino que va a llegar a ser sujeto porque aprende.

Cuando nace, el bebé es un manojito de posibilidades, de herramientas que son capaces de atraer, de captar el conocimiento que tiene que ser transmitido y reconstruido en él.

Sabemos que el hombre es un ser histórico, que cada generación acumula conocimientos sobre la anterior y el humano va a devenir humano porque aprende.

La reproducción del ser humano no termina en el soporte orgánico. En el hombre los comportamientos no vienen inscriptos genéticamente, sino la posibilidad de adquirirlos. El modo de criar a un hijo, de comer, de hablar, no se heredan, se aprenden. Las constantes de la especie están garantizadas entonces por la presencia de estructuras generales de elaboración cognitiva y semiótica, preparadas para posibilitar la integración del sujeto a la cultura.



El conocimiento no se puede transmitir directamente en bloque. El enseñante lo transmite a través de una enseña. Se necesita un modelo, un emblema del conocimiento. Se elige una situación, se hace un recorte, se transmite conocimiento y también ignorancia. Además no se transmite, en verdad, conocimiento, sino señales de ese conocimiento para que el sujeto pueda, transformándolas, reproducirlo. El conocimiento es conocimiento del otro, porque el otro lo posee², pero también porque hay que conocer al otro, es decir, ponerlo en el lugar del maestro (que pueden ser los padre u otras instancias que van a enseñar) y conocerlo como tal. No aprendemos de cualquiera, aprendemos de aquel a quien le otorgamos confianza y derecho a enseñar.

En el otro polo, el aprendiz posee una serie de estructuras que le permiten convertir la enseña en conocimiento. Por ejemplo, cuando un padre le dice a su hijo: “no toques” o “no salgas”, le está presentando un paradigma. El chico posee una estructura habilitada para captar el imperativo negativo, y va a poder luego aplicar el imperativo negativo a cualquier tipo de verbo. Sólo con algunos ejemplos dados en un contexto, el niño podrá reproducirlos mediante una mecánica generativa.

El ser humano puede convertir la enseña en conocimiento. Esta a su vez es construida por el enseñante a través de cuatro niveles de elaboración (orgánico, corporal, intelectual y semiótico o deseante)

Dimensiones del proceso de aprendizaje.

Si el aprendizaje no es una estructura definible como tal, no hay duda de que constituye un efecto y, en ese sentido, es lugar de articulación de esquemas. En el lugar del proceso de aprendizaje coinciden un momento histórico, un organismo, una etapa genética de la inteligencia y un sujeto adscrito a otras tantas estructuras teóricas.

Procuro dar cuenta de la amplitud de ese lugar de coincidencia, a través de la descripción de sus dimensiones.

A. La dimensión biológica del proceso de aprendizaje. En su obra *Biología y conocimiento*³ Piaget señala la presencia de dos funciones comunes a la vida y al conocimiento: la conservación de la información y la anticipación. La primera de ellas se refiere a la noción de “memoria”, en cuyo proceso se pueden distinguir dos aspectos: la adquisición o aprendizaje, y la conservación como tal. Aún para los aprendizajes más elementales, “toda información adquirida desde el exterior lo es

² El otro lo posee, hasta que el sujeto haga el proceso de apropiación (aprendizaje), procesándolo a través de sus estructuras y su saber personal.

³ Jean Piaget, *Biología y conocimiento*, Siglo XXI, Madrid, 1969.



siempre en función de un marco o esquema interno, más o menos estructurado”⁴, lo que explica el comportamiento vital de exploración espontánea que garantiza el ajuste óptimo del individuo a cada situación y el mantenimiento de sus esquemas de reacción ya existentes. La misma actividad asimiladora concilia las descripciones hechas para demostrar la formación de reflejos condicionados y la de los condicionamientos “instrumentales”; éstos últimos aparecen como descubrimientos, donde las relaciones descubiertas son el resultado de una acción sobre la realidad, orientado por la coordinación de esquemas surgidos, ellos mismos, por diferenciación de los datos sobre los cuales se aplican y a los cuales se acomodan.

Ya en el terreno de las conductas sensorio- motrices del lactante, Piaget insiste en que las estructuras de conocimiento presentan la característica específica de ser construidas, por lo cual no puede considerárselas innatas, a pesar del carácter hereditario de la inteligencia como aptitud del ser humano. La herencia se inscribe en el cerebro y en la disponibilidad morfológica de conexiones posibles y en la maravillosa síntesis de la molécula ADN, y aparece programa en algunos reflejos instintivos que, como el de la succión, van a desplegarse como mecanismo asimilador de los primeros aprendizajes. La construcción, que prolonga sin embargo, la modalidad asimilativa de toda cognición, implica a la vez una aspecto de experiencia, es decir, de manipulación del medio, y un aspecto de funcionamiento endógeno del sujeto, que tiene que ver con la progresiva estructuración de la coordinación de sus acciones.

Desde el punto de vista biológico, y dentro del marco de la epistemología genética, habría un aprendizaje en sentido amplio, el cual consistiría en el despliegue funcional de una actividad estructurante que derivaría en la construcción definitiva de las estructuras operatorias, esbozadas en tal actividad y, por otra parte un aprendizaje en sentido más estricto que permite el conocimiento de las propiedades y legalidad de los objetos particulares, siempre por asimilación a esas estructuras que permiten una organización inteligible de lo real.

B. La dimensión cognitiva del proceso de aprendizaje. Se distinguen tres tipos de aprendizajes:

- En primer lugar, aquel en el cual el sujeto adquiere una conducta nueva, adaptada a una situación desconocida con anterioridad y surgida de las sanciones aportadas por la experiencia a los ensayos mas o menos arbitrarios del sujeto. El ensayo y el error no son nunca completamente azarosos; aún más, para que la experiencia sea

⁴ Ídem.



provechosa el ensayo debe ser dirigido y el error o el éxito asumido en función de la organización previa que como tal, demuestra ser incompetente o correcta.

- En segundo término, existe un aprendizaje de la legalidad que rige las transformaciones de los objetos y sus relaciones mutuas; en ese aprendizaje la experiencia tiene por función confirmar o corregir las hipótesis o anticipaciones que surgen de la manipulación interna de los objetos. Los procedimientos llamados de realimentaciones comprenden si en la propia definición de los esquemas de asimilación se incluyen mecanismos de anticipación y retroacción capaces de corregir la aplicación del esquema y promover la acomodación necesaria .

- En último término se encuentra el aprendizaje estructural, vinculado a la aparición de las estructuras lógicas de pensamiento por medio de las cuales es posible organizar una realidad inteligible y cada vez equilibrada. Aunque no se puede considerar a tales estructuras como aprendidas, pues ellas mismas se constituyen en condición de todo aprendizaje, la experiencia cumple, sin embargo, la función relevante y necesaria de poner en jaque los esquemas anteriormente constituidos y que demuestran en algún momento su incompetencia para dar cuenta de ciertas transformaciones.

C. La dimensión social del proceso del aprendizaje. En el nivel social se considera al aprendizaje como uno de los polos de la pareja enseñanza – aprendizaje, cuya síntesis constituye el proceso educativo. Dicho proceso comprende todos los comportamientos dedicados a la transmisión de la cultura, incluso los objetivados como instituciones que, específica (escuela) o secundariamente (familia), imparten educación. A través de ella el sujeto histórico ejercita, asume e incorpora una cultura particular, en tanto habla, saluda, usa utensilios, fabrica y reza según la modalidad propia de su grupo de pertenencia.

Educación consiste entonces en enseñar, en el sentido de mostrar, de poner señales, de marcar cómo se hace lo que se puede hacer. Así el niño aprende a expresarse, a vestirse, a escribir, y también a no ensuciarse, a no llegar tarde, a no llorar. La manera de hacer, que la educación prescribe, tiene por objetivo la constitución del ser que un grupo social necesita: ser respetuoso, limpio, puntual, desafectado, etc. A través de la acción desplegada y reprimida el sujeto incorpora una representación del mundo a la que a su vez se incorpora y se sujeta.

Así, toda transmisión de cultura supone un recorte, una selección de modalidades de la acción cuya determinante es la situación del educando en la relación de producción, junto con otros factores de nacionalidad, generación, profesionalización, etc., de su familia y grupo de pertenencia. En este sentido, el aprendizaje garantiza la continuidad del proceso histórico y la conservación de la



sociedad como tal a través de sus transformaciones evolutivas y estructurales. Pero también cumple un papel relevante en la implementación de esas transformaciones, pues es evidente que si los sistemas entronizados necesitan educar para conservarse, los revolucionarios necesitan hacerlo, con más razón a fin de concientizar y motivar la militancia.

La transmisión de la cultura es siempre ideológica en tanto es selectiva y compete a la conservación de modos peculiares de operar y, por lo tanto al mantenimiento de estructuras definidas de poder.

D. El proceso de aprendizaje como función del yo. La aceptación de lo real frente al principio de placer se lleva a cabo mediante la función sintetizadora del yo, ya que este es capaz de pensar y, por lo tanto, de aplazar el cumplimiento de un acto y de anticipar las condiciones en que este acto es posible. También se concede a la mente la capacidad de discernimiento, o sea, la posibilidad de darse cuenta de lo que conviene y de lo que no conviene en atención a los distintos factores en juego, evitando así racionalmente la necesidad de reprimir. Otra posibilidad de la inteligencia humana sin la cual sería imposible detener la demanda impulsiva es la de atender y memorizar, que pone al sujeto en una actitud expectante hacia el exterior.⁵

Podemos considerar que el aprendizaje reúne en un solo proceso la educación y el pensamiento, ya que ambos se posibilitan mutuamente en el cumplimiento del principio de realidad.

La simple revisión del sentido del aprendizaje desde distintos niveles de interpretación de la realidad evidencia la dificultad para comprenderlo como objeto único y científico, puesto que la síntesis no se nos da en el nivel teórico sino en el fenómeno. Es el sujeto aprendiendo el que pertenece a un grupo social particular, definible estructuralmente por medio del materialismo dialéctico, con un equipo mental genéticamente determinado y en cumplimiento de una continuidad biológico funcional, y para cumplir el destino de otro; pero aún la ecuación que pueda resolver esa coincidencia individual no puede considerarse todavía como una construcción si bien se acerca a ella paulatinamente.

Modalidad de aprendizaje

El operar intelectual, es caracterizado por momentos de asimilación y acomodación. Todo acto de inteligencia, por más sencillo y rudimentario que sea, supone una interpretación de la realidad externa, es decir, una asimilación del objeto por conocer a algún tipo de sistema de significados existentes en el sujeto. De igual

⁵ S. Freud, “*Los dos principios del suceder psíquico*”, en Obras completas, tomo II, Biblioteca Nueva, Madrid, 1968.



modo, todo acto de inteligencia, por más elemental que sea, supone un enfrentamiento con las características del objeto, es decir, una acomodación a las demandas o requerimientos que el mundo de los objetos impone al sujeto.

Por asimilación el sujeto transforma la realidad para integrarla a sus esquemas de acción y por la acomodación transforma y coordina sus propios esquemas para adecuarlos a la realidad del objeto a conocer.

El análisis de la modalidad de la inteligencia en su operar nos permite llegar a ciertas conclusiones acerca de la modalidad de aprendizaje y a establecer correlaciones con determinadas patologías.

Cada uno de nosotros se relaciona con el otro como enseñante, consigo mismo como aprendiente y con el conocimiento como un tercero de un modo singular. Analizando con detenimiento el modo de una persona de relacionarse con el conocimiento, encontraremos algo que se repite y algo que cambia a lo largo de toda su vida y en las distintas áreas; este molde o esquema de operar que se va a ir utilizando en las diferentes situaciones de aprendizaje, se llama modalidad de aprendizaje.

Por lo tanto, mantiene la tensión entre lo que se impone como repetición /permanencia de un modo anterior de relacionarse y lo que necesita cambiar en ese mismo modo de relacionarse. Relacionarse ¿Con qué?: con el objeto a conocer, consigo mismo como autor y con el otro como enseñante.

En su construcción participa el modo cómo los enseñantes hayan conseguido reconocer y querer al niño como sujeto aprendiente y como sujeto enseñante, y la significación que en el propio grupo familiar de origen se le haya dado al conocer existencia de “no dichos”, secretos, peligro y culpa por conocer... o si se le ha otorgado un espacio saludable donde el conocer aparezca como desafío posibilitador.

Así, el infante va a ir conformado tal “molde”. Es un molde móvil, que se va transformando con el uso. Precisamente, uno de los indicadores de alarma en relación con posible problema de aprendizaje es una modalidad de aprendizaje que se congela, rigidiza.”

La modalidad opera como una matriz que está en permanente reconstrucción y sobre la cual se van incluyendo los nuevos aprendizajes que van transformándola. De todos modos, la matriz sigue quedando como estructural... “hay que estar atento a los procesos, sin descuidar pese a ello las discontinuidades, los éxtasis, las paradas, las estructuras, las heterogeneidades entre modelos, los lugares, las leyes...”⁶

⁶ Derrida, Jacques, *No escribo sin luz artificial*, Editorial Cuatro, Buenos Aires, 1999.

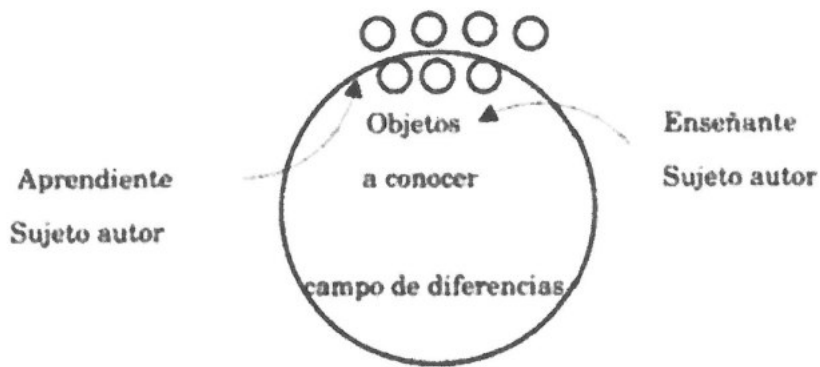


Fig. 1 - Fernández, Alicia, Los idiomas del aprendiente, p. 97.-

Quien enseña muestra una “enseña” de lo que conoce. Quien aprende toma, “agarra” esa enseña para construir las propias. Lo que el enseñante entrega no es lo mismo que lo que el aprendiente toma.

La modalidad de aprendizaje supone un molde relacional que cada sujeto utiliza para aprender, es decir, una organización del conjunto de aspectos (conscientes, inconscientes y preconsciente) del orden de la significación, de la lógica, de la corporeidad, de la simbólica y la estética. Tal organización se va dando espontáneamente y de algún modo significa un intento de ahorro de energía. Así como alguien que, después de realizar un trabajo artesanal, deja más a mano las herramientas que acostumbra utilizar, más disponibles para sus próximos trabajos.

Una modalidad de aprendizaje saludable y viva tendrá la posibilidad de descubrir cuándo la obra que quiere hacer es distinta o los materiales son diferentes y cambiar, es decir, elegir entre las herramientas que tenga guardadas otras que no acostumbra a usar, aunque no estén tan disponibles.

Así, un carpintero que aprendió a fabricar sillas haciéndolas de madera y un día quiere hacer una silla de utilería con bloques de arcilla, puede sucederle que después de juntar dos bloques espontáneamente busque el clavo y el martillo, en lugar del pegamento para unir. Muchas veces nos sucede algo similar en aprendizaje; creemos que disponemos sólo de aquello que siempre usamos y no nos atrevemos a buscar o a encontrar lo que también tenemos, pero hace mucho tiempo que no utilizamos.

A esas diferentes estructuras organizativas de las herramientas y de las significaciones (que también funcionan como herramientas) estoy llamándolas modalidades de aprendizaje.



El psicoanalista inglés Christopher Bollas habla de una "idioma de nuestra personalidad", como una presencia singular de existir de cada uno de nosotros. Dice: ... Somos complejidades singulares de ser humano, tan diferentes en la conformación de nuestro carácter como en nuestra fisonomía; nuestro diseño de persona encuentra su expresión en los distintos albergues (compuestos) por todos aquellos objetos que seleccionamos para cultivar nuestros requerimientos, deseos e intereses que creamos en el curso de nuestra vida...

Cada persona tiene una singular modalidad de aprendizaje que, tal cual un idioma, puede distinguirse entre otros, pero no obliga a todas las personas que lo hablan a decir ni pensar las mismas cosas.

El conocimiento del idioma que hablamos nos enriquece en el modo de interpretar al mundo y a nosotros mismos. El reconocimiento del idioma que utilizamos para aprender y enseñar nos permite ser más libres y creativos.

Diagnóstico de la modalidad de aprendizaje.

En lo que respecta al aprendizaje, lo importante es saber si el niño, una vez adquirida una pauta, es autónomo para realizarla si se mueve por el control materno que cada mañana programa: "vestite, lavate, tomá la leche, peínate ¿no te olvidás nada?, la bufanda, cuidado, etc."

Como ya se ha descriptivo con anterioridad el proceso de adaptación se cumple gracias a un doble movimiento complementario de asimilación y acomodación. Por la primera el sujeto transforma la realidad para integrarla a sus posibilidades de acción y por la segunda transforma y coordina sus propios esquemas activos para adecuarlo a las exigencias de la realidad. En el período sensoriomotor, durante el cual la inteligencia del bebé se despliega en la acción que ejerce sobre el mundo, la asimilación de los objetos a los esquemas y la modificación de éstos por acomodación a la resistencia de la realidad se verifican plásticamente, por regulación dialéctica. En el período representativo – intuitivo encontramos actividades preponderantemente asimilativas, como el juego, y otras predominantemente acomodativas, como la imitación, que posibilita la internalización de imágenes. En el lenguaje se conjugan ambas, pero en dos niveles que no se integran hasta el período lógico concreto, el de la articulación, que cumple la normativa de la sintaxis y el código, y el de la significación, que es egocéntrica y simbólica.

Los problemas de aprendizaje están ligados frecuentemente a perturbaciones precoces que determinaron ya sea la inhibición de los procesos, ya sea, el predominio de uno de los momentos sobre otro, impidiendo la integración que posibilita el



aprendizaje. Recordemos que el primer esquema de acción que el bebé ejercita es el de succión, no sólo para alimentarse sino también para conocer; todo objeto que llega a su boca es indagado a través de la succión y distinguido como duro, blando, tibio, seco mordible, etc; asimismo la función en el vacío determinará una ausencia de objeto. El espacio bucal se enriquece entonces progresivamente con nuevos objetos que el bebé no asigna a los que ve hasta que no coordina los esquemas bucales, visuales y táctiles – motores en un complejo único. Pero puede ocurrir que se prohíba al niño llevarse los objetos a la boca en ese preciso instante de su vida en que puede integrar el conocimiento bucal con el visual, y entonces tal conocimiento queda desintegrado del objeto, irrecuperable para la experiencia del sujeto.

Este “sáquese la mano de la boca” va acompañado meses más tarde de un “no se toca” que inhibe al niño de tocar lo que come. De este modo el conocimiento bucal y el tacto se escinden definitivamente, dando lugar a una serie de objetos que aparecen duplicados en dos espacios distintos y acompañados, además, de sentimientos de asco que garantizan la escisión. Si recordamos la ilustrativa anécdota de Piaget y su hija, en la que se relata cómo la pequeña pudo ubicar en sí misma la oreja que se padre se señalaba sólo cuando, al tener oportunidad de tocar la de su padre, reconoció en sí misma la parte que se correspondía con la de aquél, notamos la limitación que impone al conocimiento el hecho corriente de que los padres no se dejen tocar, a pesar de ser el tacto la única vía, además del espejo, a través de la cual el chico tiene posibilidades de indagar las partes del cuerpo que no le son visibles. Este tipo de control sobre los canales ligados a la provisión de los esquemas de acción por vías de la educación genera seguramente la aceleración de la aparición de los procesos simbólicos, pues los esquemas internalizados tienen mayor posibilidad de coordinarse. Pero si es demasiado precoz deja en el camino muchas experiencias realizadas por el niño, que al no integrarse en el esquema de objeto total no se incluyen en los sistemas cada vez más equilibrados, empobreciendo, por pérdida y falta de disponibilidad, el contenido del pensamiento inteligente. Para indagar la modalidad particular en la que se dieron los procesos asimilativos en el sujeto podemos elegir situaciones ejemplares como la lactancia, el pasaje a la comida semisólida, el manejo de la cuchara, etc; cuya anamnesis provoca comentarios como: “cinco minutos en cada pecho y a la cuna, no se lo levantaba más que para cambiarlo”, “no quería saber nada con el puré, le daba arcadas” o, finalmente, “yo le daba con la cuchara, para que no se ensuciara, le tenía las manos, si no era un enchastre”.



Para indagar, respectivamente, por los aspectos ligados a la acomodación, elegimos la situación de control de esfínteres, es decir, interrogamos acerca de los recursos adoptados para conseguir que el niño demandara que se prestara atención a sus necesidades de evacuación diurna. Este hecho supone que el niño reconoce, por ciertas señales interoceptivas, su necesidad; que puede postergarla hasta que se den las condiciones de su cumplimiento y que es capaz de desplegar cierta actividad (demanda) que mediatiza la efectivización de tales condiciones. Es posible, sin embargo, que ante la amenaza de castigo o la asiduidad en el uso de la peleta el niño inhiba su necesidad o directamente no llegue a sentirla, adecuándose así a la exigencia materna por simple domesticación. Pero este control precoz evita, desde el punto cognitivo, un rápido reconocimiento de la señal; luego la posibilidad de diferir, que internaliza – en un solo esquema – necesidad y condiciones de realización; y por último el arbitrio de medios que anticipan esas condiciones. El interrogatorio acerca de este tema nos permitirá concluir sobre las oportunidades que tuvo el niño para hacer una buena adaptación inteligente.

Lo que interesa llegar a comprender es la oportunidad que tuvo el niño para indagar (aplicar esquemas precoces) y para modificarse (por transformación de sus esquemas), con las implicaciones posteriores de estas actividades en el juego y la imitación, lo que hace a la constitución de símbolos e imágenes.

Necesitamos entender que como la inteligencia humana no es neutral, ya que no es una máquina que opere independientemente de las emociones, los deseos, los sueños, las ilusiones, las frustraciones, las angustias, las alegrías del cuerpo que sufre o goza sus movimientos de asimilación, van a estar más o menos permitidos de acuerdo con:

- el grado de permiso que al sujeto le haya sido dado en su infancia (y le sea dado en el presente) para cuestionar sin sentir que el cuestionado sufre o hace sufrir y para diferenciarse sin perder el amor.
- las experiencias placenteras o dolorosas que sus padres le hayan permitido en relación con responder preguntas difíciles, elegir cosas diferentes a otros, opinar diferente.
- las experiencias placenteras o dolorosas que sus maestros le hayan permitido y ofrecido en relación a facilitar o culpabilizar la pregunta, el elegir y la diferencia.
- las experiencias lúdicas facilitadas e impedidas o sancionadas.

Los movimientos de acomodación también estarán más o menos favorecidos según:

- el sujeto haya transitado por los diferentes movimientos identificatorios.
- la constitución de espacios confiables o persecutorios.



- la presencia de secretos o desmentidas que desinvistan libidinalmente a todo objeto a conocer.
- la convivencia con enseñantes que puedan mostrar y guardar o con aquellos otros que ofusquen por exceso.

Es necesario remarcar en relación con el uso de los términos asimilación – acomodación (que fueron tomados de Sara Paín, quien a su vez los toma de Piaget), que no los utilizamos pensando en una adaptación, que sería el supuesto equilibrio acomodación – asimilación, sino como la dinámica esperable de una modalidad de aprendizaje saludable.

Si bien a causa de su rigidez, las modalidades de aprendizaje patogenizadas se pueden esquematizar (y es necesario hacerlo para facilitar las intervenciones pedagógicas), en cambio, las características de un tipo de modalidad de aprendizaje saludable no se podría esquematizar. Esto último se debe a que su característica central es la posibilidad de variación y de movimientos constantes entre la asimilación (significar desde los propios esquemas de significación al objeto de conocimiento) y la acomodación (someterse a la legalidad propia del objeto de conocimiento).

Modalidades de aprendizaje que perturban el aprender.

Podríamos decir que existen tres modalidades de aprendizaje y de enseñanza que constituyen empobrecimientos del idioma del sujeto, en la medida que lo obligan a repetirse, encadenándolo en el sufrimiento del no cambio.

A nivel descriptivo, es decir, analizando cómo operan las modalidades de aprendizaje, podremos distinguir tres grandes grupos de modalidades (organizaciones) que perturban el aprender.

- Hipo asimilación – hipo acomodación.
- Hiper asimilación – hipo acomodación.
- Hipo asimilación – hiper acomodación.

Hay una cuarta posibilidad, que debería nombrarse como un conjunto ilimitado de modos saludables que posibilitan el aprender:

- Alternancia variable Asimilación – acomodación.

El concepto de modalidad de aprendizaje nos permite incluir tanto los aspectos estructurales como los del proceso constructivo.

Piaget va a establecer una relación entre el uso de los términos asimilación – acomodación, como modo de describir las relaciones del organismo con el medio y el tratamiento que él va a hacer de los mismos pensando en el operar de la inteligencia.



...” Toda conciencia tiene una historia que la vincula con el esquematismo de la acción, y por aquí con el organismo ...”⁷

El organismo se sostiene y crece por medio de transacciones con su ambiente. Se trata de un proceso de adaptación, que tiene lugar cada vez que un intercambio particular entre el organismo y el medio modifica al primero. La incorporación de sustancias nutritivas, la alimentación, es un ejemplo de este intercambio adaptativo. Desmenuzando este proceso de adaptación, veremos que hay dos componentes que pueden distinguirse de un modo conceptual: asimilación y acomodación.

Asimilación: el organismo para incorporar a sus sistema los valores alimentarios de las sustancias que absorbe, debe transformarlas. Por ejemplo, un alimento duro y con una forma clara, en el momento de comenzar a ser ingerido se transformará en blando e informe. Con el acontecer del proceso de digestión la sustancia perderá su identidad originaria hasta convertirse en parte de la estructura del organismo.

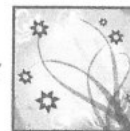
En síntesis, la asimilación es el movimiento del proceso de adaptación por el cual los elementos del ambiente se alteran para ser incorporados a la estructura del organismo.

Acomodación: El organismo, al mismo tiempo que transforma las sustancias alimenticias, para incorporarlas, también se transforma él mismo. Así, la boca (o el órgano correspondiente según la especie) deberá abrirse, el objeto deberá ser masticado y los procesos digestivos deben adaptarse a las propiedades químicas y físicas particulares del objeto. En síntesis la acomodación es el movimiento del proceso de adaptación por el cual el organismo se altera, de acuerdo con las características del objeto a ingerir.

Piaget observa que si bien los detalles de los movimientos asimilativos o acomodativos van variando, hay una invariante en su presentación, en cualquier proceso de adaptación de todo ser vivo. Estas invariantes proporcionan el vínculo fundamental entre la biología y la inteligencia.

Sara Paín observa la constitución de diferentes modalidades en los procesos representativos cuyos extremos pueden describirse como hipoasimilación – hiperacomodación, hipoacomodación – hiperasimilación y explica estas modalidades del siguiente modo:

⁷ J. Piaget, *Biología y conocimientos*, Siglo XXI, Madrid, 1969.



- hipoasimilación: los esquemas de objeto permanecen empobrecidos, así como la capacidad de coordinarlos. Ello redundaría en un déficit lúdico, y en la disfunción del rol anticipatorio de la imaginación creadora.
- hiperasimilación: puede darse una internalización prematura de los esquemas, con un predominio lúdico que en vez de permitir la anticipación de transformaciones posibles desrealiza negativamente el pensamiento del niño.
- hipoacomodación: que aparece cuando no se ha respetado el tiempo del niño, ni su necesidad de repetir muchas veces la misma experiencia. Así, pueden aparecer problemas en la adquisición del lenguaje cuando los estímulos son confusos y fugaces.
- hiperacomodación: se da cuando ha habido sobreestimulación de la imitación. El niño puede cumplir con las consignas actuales pero no dispone con facilidad de sus expectativas ni de su experiencia previa. Se lo describe como que “no es un mal alumno, pero no tiene iniciativa, no es creativo; falla en redacción”.

A partir de lo expuesto, por la asimilación el sujeto transforma la realidad para integrarla a sus esquemas de acción y por la acomodación transforma y coordina sus propios esquemas para adecuarlos a la realidad del objeto a conocer.

... pueden encontrarse actividades predominantemente acomodativas como la copia de un dibujo o el cumplimiento de una consigna ..⁸

Pero cuando estas modalidades se congelan en un sujeto haciendo que el mismo, siempre y en cualquier situación, utilice una misma modalidad, entonces se refiere a hipoasimilación o hiperasimilación y de hiper o hipoacomodación.

⁸ Alicia Fernández, *La inteligencia atrapada*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.



Hiperacomodación – hipoasimilación.

El sujeto autor aparece mutilado por la fuerza del objeto a conocer, que se tiende a imitar:

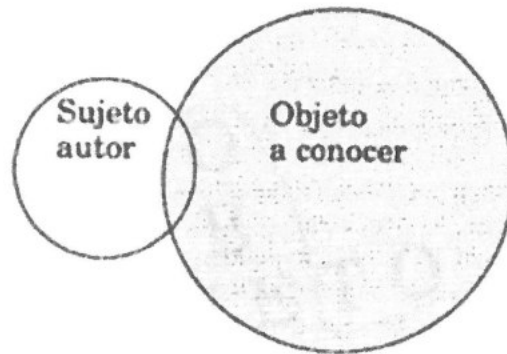


Fig. 2 - Fernández, Alicia, Los idiomas del aprendiente, p. 106.-

Hiperasimilación – hipoacomodación.

El objeto es conocido fragmentariamente, ya que el sujeto autor no acepta la legalidad del mismo e impone como real su imaginario.

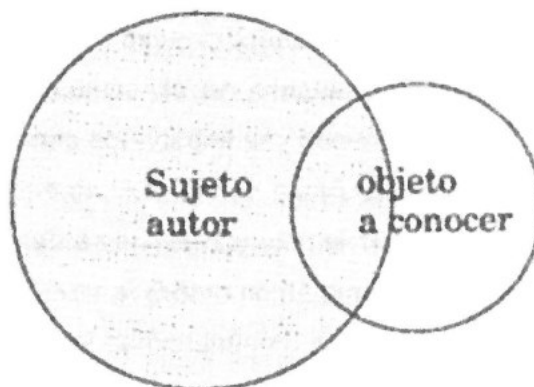


Fig. 3 - Fernández, Alicia, Los idiomas del aprendiente, p.107.-



Alternancia: asimilación – acomodación. (Modalidad saludable)

Para graficar las relaciones asimilación – acomodación que posibilitan el aprendizaje, no podríamos hacer ningún esquema rígido:



Fig. 4 - Fernández, Alicia, Los idiomas del aprendiente, p. 97.-

Los que más se acercan serían los siguientes:

- El modo en que los enseñantes (principalmente lo de los primeros grupos de pertenencia familiar y escolar) hayan conseguido reconocer y querer al niño como aprendiente (es decir, con capacidad de pensar) y como enseñante.
- El ofrecimiento de un espacio saludable donde el preguntar sea valorizado y el elegir posible, o la existencia de un espacio perturbado donde, por exceso o por carencia, ninguna de esas actividades sea posible.
- Las experiencias de vivencia de satisfacción en relación con el aprender y/ o las experiencias traumáticas en relación con el mismo
- El reconocimiento de sí mismo como autor.
- El ofrecimiento o el cercenamiento de espacios objetivos y subjetivos donde jugar sea posible.
- La facilitación o la restricción del conocimiento en los grupos de pertenencia (familia, escuela, contexto comunitario).

Con esta materia prima, el sujeto aprendiente (que siempre es activo y autor, y nunca producto pasivo de la acción de los enseñantes) va a ir construyendo su modalidad de aprendizaje. También irá construyendo su inteligencia en el mismo terreno.

La modalidad de aprendizaje marcará una forma particular de relacionarse, buscar y construir conocimientos, un posicionamiento del sujeto ante sí mismo como



autor de su pensamiento, un modo de descubrir – construir lo nuevo y modo de hacer propio lo ajeno.

Capítulo 3: Modalidad de enseñanza

A partir de la modalidad de aprendizaje, en cada persona se va construyendo una modalidad de enseñanza, una manera de mostrar lo que conoce y un modo de considerar al otro como aprendiente.

La modalidad de enseñanza (como la modalidad de aprendizaje) también supone un modo particular de organización entre una serie de elementos heterogéneos:

- a) Cierta modelo relacional entre sí mismo como quien conoce, el otro como quien puede conocer y el objeto de conocimiento como objeto que se construirá entre ambos.
- b) Un reconocimiento de sí mismo como autor.
- c) Un tipo de “relación con el saber”.
- d) La facilitación o restricción de vínculos solidarios con pares de la misma faja etaria.
- e) Experiencias de vivencia de satisfacción en cuanto a ser sostén o tener algo para dar al otro ser bien recibido.

La modalidad de enseñanza, si bien se constituye desde el inicio de la vida, es de algún modo una construcción a partir de la propia modalidad de aprendizaje. Por eso, para modificar la modalidad de enseñanza, se necesita resignificar la modalidad de aprendizaje.

Es posible diferenciar cuatro grandes modalidades de enseñanza, denominadas por los términos (mostrar-guardar-esconder-ocultar-exhibir-desmentir) que remiten a posicionamientos entre tres instancias, quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento

Una modalidad de enseñanza saludable (tanto en niños como en adultos) articula simultáneamente el mostrar y el guardar lo que conoce, sin necesidad de exhibirlo (se) o esconderlo (se) por inseguridad, temor, culpa o vergüenza.

Para que un niño pueda aprender los adultos deben propiciarle un espacio donde él también se encuentre con que tiene algo para enseñar a otros, sean adultos o niños.

Si bien no se ha encontrado una correlación directa entre determinada modalidad de aprendizaje en una persona y otra modalidad de enseñanza en la misma persona, lo que si es posible afirmar es que una modalidad de enseñanza saludable se corresponde con una modalidad de aprendizaje saludable.



Las modalidades de aprendizaje patogenizadas se constituyen en relación con las modalidades de enseñanza de los enseñantes que operan sobre el sujeto autor (aprendiente y enseñante) los efectos pueden ser muy diferentes.

Sobre una modalidad de aprendizaje hipoasimilativa – hipoacomodativa podría ir construyéndose una modalidad de enseñanza que tiende a esconder. Pero esta última modalidad de esconder también puede asentarse sobre una modalidad de aprendizaje hiperacomodativa – hipoasimilativa.

Una modalidad de enseñanza exhibicionista puede coexistir con una modalidad de aprendizaje hiperacomodativo – hipoasimilativo, pero también podrá hacerlo con una modalidad de aprendizaje hiperasimilativo – hipoacomodativa.

Una modalidad de enseñanza que tiende a la desmentida, también podrá entrelazarse con una modalidad de aprendizaje hiperasimilativa – hipoacomodativa.

La modalidad de aprendizaje se constituye en reciprocidad con la modalidad de enseñanza de los enseñantes.

La modalidad de aprendizaje se construye en reciprocidad a las modalidades de enseñanza de los enseñantes con los que el sujeto va interactuando, pero no es una relación causa – efecto, tampoco de complementariedad. Entre ambas se establece una relación de suplementariedad.

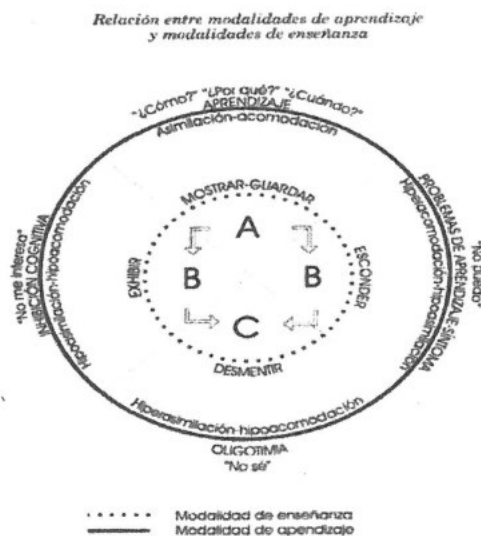


Fig. 5 - Fernández, Alicia, Los idiomas del aprendiente, p. 148.-



En la clínica psicopedagógica comprobamos que una modalidad de enseñanza en los padres no siempre se corresponde con una igual, o correlativa, modalidad de aprendizaje en los hijos. Es decir, una modalidad de enseñanza saludable en los padres y maestros favorecerá la constitución de modalidades de aprendizaje saludables en los niños. Pero no podemos indicar relaciones que impliquen un efecto determinado en la modalidad de aprendizaje, como si la modalidad de enseñanza fuese causa. Recordemos que el niño es un sujeto activo y autor.

Sin embargo, determinadas modalidades patógenas en el aprendizaje, sí se corresponden con modalidades patógenas de enseñanza de los padres. Así, la modalidad de aprendizaje hipoasimilativa – hipoacomodativa, suele vincularse con una modalidad de enseñanza exhibicionista; la modalidad hiperasimilativa – hipoasimilativa responde en general a la insistencia de la desmentida y la modalidad de aprendizaje hiperacomodativa – hipoasimilativa se corresponde con enseñantes que esconde.

Cuando decimos patógena, nos referimos a una modalidad que se ha congelado, rigidizado, estereotipado, que ha perdido la plasticidad.

La modalidad de aprendizaje de la niña y del niño está entrelazada con una “modalidad de aprendizaje familiar”, y ésta a su vez, con las modalidades de enseñanza no sólo de las familias de origen, sino también con las modalidades enseñantes imperantes en el medio social. ¿Ocultan, esconden, excluyen a través del secreto? ¿Se comunican con lo desconocido? ¿Cómo se significa el aprender? ¿Se da espacio para pensar? ¿Se valoran las preguntas?

Para aprender se necesitan modalidades enseñantes que simultáneamente puedan mostrar y guardar.

Sólo si el enseñante simultáneamente “muestra y guarda”, el aprendiente podrá conectarse con el deseo de conocer, eligiendo y seleccionando de acuerdo con su historia aquellos conocimientos que podrán articularse con su saber. Así, el aprendiente podrá trabajar las preguntas ... ¿cómo?, ¿por qué? ¿cuándo?...

Si en lugar de mostrar – guardar el conocimiento (es decir situarse ante el conocimiento como un tercero) el enseñante lo exhibe, se exhibe, exhibe; el aprendiente necesitará evitar tomar contacto con su productividad pensante, inhibiéndola. Cuando el mostrar pierde el guardar, transformándose en exhibir, la actitud del aprendiente puede representarse en la frase: “No me interesa”.

Si en lugar de mostrar – guardar el conocimiento (es decir enseñar) el enseñante lo esconde, se esconde, esconde, el aprendiente podrá significar su necesario mirar (pensar) como un espiar, con la carga de culpa que esto genera debe a veces, expiar sintomatizando



su aprendizaje . Cuando el guardar pierde el mostrar, transformándose en esconder, la actitud del aprendiente puede representarse en la frase: “No puedo” .

Si en lugar de mostrar – guardar el conocimiento (es decir, situarse ante él cómo aprendiente) el enseñante lo desmiente, se desmiente, desmiente; el aprendiente podrá resignar, obturar, anular sus posibilidad de pensar oligotimizándose, disfrazándose de oligofrénico. Se llega allí cuando el exhibir se junta con el esconder. La actitud del aprendiente puede representarse en la frase: “No sé”.

Estos tres modos patógenos de circulación del conocimiento entre el enseñante y el aprendiente pueden internalizarse en la estructura del sujeto, conformando una modalidad de aprendizaje que lo dificultará o lo fracturará.

Cuando la modalidad de aprendizaje queda cristalizada, se dificulta o impide la actividad del pensamiento. Como dice la psicoanalista Mirta Estamatti: “El pensamiento es lo único con lo que cuenta el aparato psíquico para lograr el nivel más alto de ligadura. Y no olvidar, ligaduras es Eros, es complejidad, es vida versus el cortocircuito de la muerte”.

Es necesario recordar que la modalidad enseñante de una persona está en relación, a su vez, con su propia modalidad de aprendizaje. Esto no implica que sea la misma. Para poder cambiar la modalidad de enseñanza, se necesita cambiar la modalidad de aprendizaje. Así, una persona puede haber construido una modalidad de enseñanza del orden del esconder , sobre una base de una modalidad de aprendizaje del orden la hiperacomodación – hipoasimilación. Otra persona podrá constituir una modalidad de enseñanza exhibicionista , también sobre la base de una modalidad de aprendizaje hiperacomodativa – hipoasimiliativa.

Es posible señalar que cuánto más saludables sea la modalidad de aprendizaje de una persona, más posibilidad tendrá de construir modalidades de enseñanza posibilitadoras para el aprendizaje de otros.



DESARROLLO METODOLÓGICO

1º PARTE: Planteo del problema

Problema de investigación

La modalidad de aprendizaje es como un idioma que cada uno utiliza para entender a los otros y hacerse entender por ellos.

El conocimiento del idioma que hablamos nos enriquece en el modo de interpretar el mundo y a nosotros mismos.

Este trabajo pretende conocer las diversas modalidades de aprendizaje que ponen en acción los niños cuando se acercan al objeto de conocimiento. A partir de esto describir y caracterizar las modalidades de aprendizaje que utilizan los alumnos de 2º, 3º y 4º y así generar condiciones pedagógicas que favorezcan una modalidad de aprendizaje más saludable, lo cual permitirá formar sujetos mas libres y creativos.

Enunciado

Los alumnos de 2º,3º y 4º año utilizarían diversas modalidades de aprendizaje en los procesos de construcción de los conocimientos.

Objetivos

Objetivo general:

- Conocer las modalidades de aprendizaje que utilizan los alumnos de 2º,3º y 4º año de EP de una institución privada.

Objetivos específicos:

- Analizar las modalidades de aprendizaje que utilizan los alumnos de 2º,3º y 4º año de EP de una institución privada.
- Describir las modalidades de aprendizajes que perturban el aprender.
- Caracterizar las modalidades de aprendizaje que posibilitan el aprender.



2° PARTE: Diseño metodológico

Tipo de diseño: exploratorio – descriptivo.

Campo de estudio: delimitación y características

La presente investigación se realizó en 2° y 3° año de primer ciclo y 4° de segundo ciclo del Nivel Primario de una escuela de gestión privada no confesional.

La comunidad que asiste al establecimiento pertenece en su mayoría a un nivel socio-cultural y económico medio- alto.

La muestra se compone de 196 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 7 y los 9 años.

Variables

Modalidades de aprendizaje:

Hiperasimilativo – hipoacomodativo.

Hipoasimilativo – hiperacomodativo.

Hipoasimilativo – hipoacomodativo.

Saludable.

Conceptualización

Modalidad de aprendizaje: molde o esquema de operar que el sujeto va a ir utilizando en las diferentes situaciones de aprendizaje.

Hiperasimilativo – hipoacomodativo: predominio de la subjetividad, desrealización del pensamiento, dificultad para resignar.

Hipoasimilativo – hiperacomodativo: pobreza de contacto con la subjetividad, sobreestimulación de la imitación.

Hipoasimilativo – hipoacomodativo: pobreza de contacto con el objeto de conocimiento, déficit lúdico y creativo.

Saludable: apropiación del objeto de conocimiento a partir de una elaboración objetivante y subjetivante.

Operacionalización

Modalidades de aprendizaje.

Indicadores:

Pobreza de contacto con el objeto de conocimiento: refiere a que el sujeto no puede resignificar, dar un significado distinto, transformar el objeto de conocimiento.

Elaboración subjetivante: significa que el sujeto tratará de reconocer al objeto de



conocimiento, de apropiarse de éste, a partir de aquella única e intransmisible experiencia que haya tenido con ese objeto.

Elaboración objetivante: significa que el sujeto se apropiará del objeto de conocimiento seriando y clasificándolo, reconociendo su legalidad.

Materiales instrumentales⁹

- Pruebas pedagógicas. (Producción escrita)
- Protocolo de registro para el uso del investigador.

Resultados

Análisis de Datos

La investigación realizada, ha permitido arribar a los siguientes datos:

- I. Se trabajó sobre una muestra de 196 alumnos, cursando el 2º, 3º y 4º año de la EP.
- II. Las edades de los niños oscilaron entre 7 y 9 años.
- III. La prueba se realizó en un contexto común a toda la población (aula).
- IV. La administración de la prueba fue grupal.
- V. Todos los niños evaluados pudieron realizar la acción de escribir un relato.
- VI. El 100% de los niños ha podido desplegar su modalidad de aprendizaje.
- VII. El 66% de los alumnos se maneja con equilibrio entre las invariantes de asimilación y acomodación. (Modalidad de aprendizaje saludable)
- VIII. El 20% mostró una modalidad de aprendizaje Hipoasimilativa – Hiperacomodativa.
- IX. Para el 14% la modalidad fue Hiperasimilativa – hipoacomodativa.
- X. Ninguno de los niños evaluados mostró una modalidad de tipo Hipoasimilativa – hipoacomodativa.
- XI. Las modalidades de aprendizaje presentes en los niños se mostraron constantes en los tres años de la EP.
- XII. Casi el 35% de la población evaluada mostró una modalidad de aprendizaje que perturba el aprender.
- XIII. La mayor presencia de modalidades de aprendizaje que perturban el aprender, se mostró en los niños de 4º año (37%)

⁹ Ver anexo.



- XIV.** La modalidad de aprendizaje con predominancia asimilativa se presentó en un 16% de los alumnos de 2° y 4° año, mientras que en los niños de 3° sólo un 10%
- XV.** La modalidad de aprendizaje con predominancia acomodativa se presentó en un 22% de los alumnos de 3° y 4°, mientras que en 2° año alcanzó el 16% de los niños.

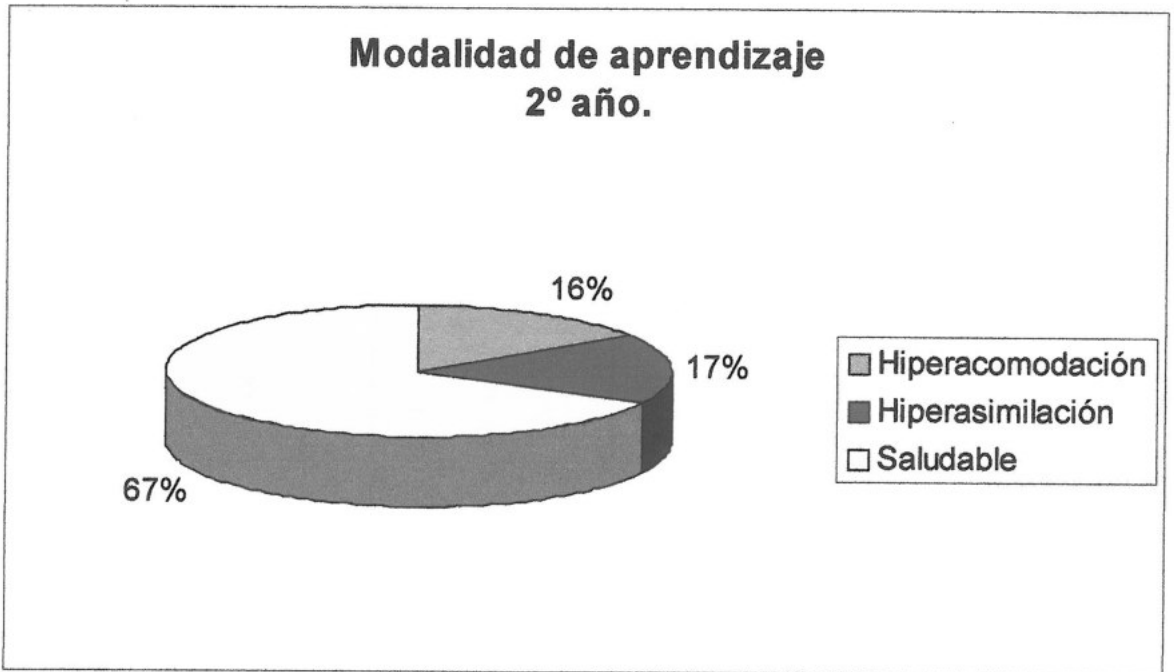
Tabla 1.1. Cantidad de alumnos de 2° año agrupados por modalidad de aprendizaje.

Año	Aspectos de Evaluación				Total de Alumnos
	Hipoasimilativo hiperacomodativo	Hiperasimilativo hipoacomodativo	Saludable	Hipoasimilativo hipoacomodativo	
2° "A"	1	6	11	0	18
2° "B"	6	2	10	0	18
2° "C"	2	2	18	0	22
Total de Alumnos	9	10	39	0	58

La tabla 1.1 resume la cantidad de alumnos por división, agrupados según la modalidad de aprendizaje que presentan.



Figura 2.1 Porcentajes de la muestra de 2º año, por modalidad de aprendizaje.



Los porcentajes que muestra la figura 2.1 indican que el 67% de totalidad de los alumnos de 2º año, mostró una modalidad de aprendizaje saludable. No se observan grandes discrepancias entre las modalidades Hiperasimilativa e Hiperacomodativa (17% y 16% respectivamente).



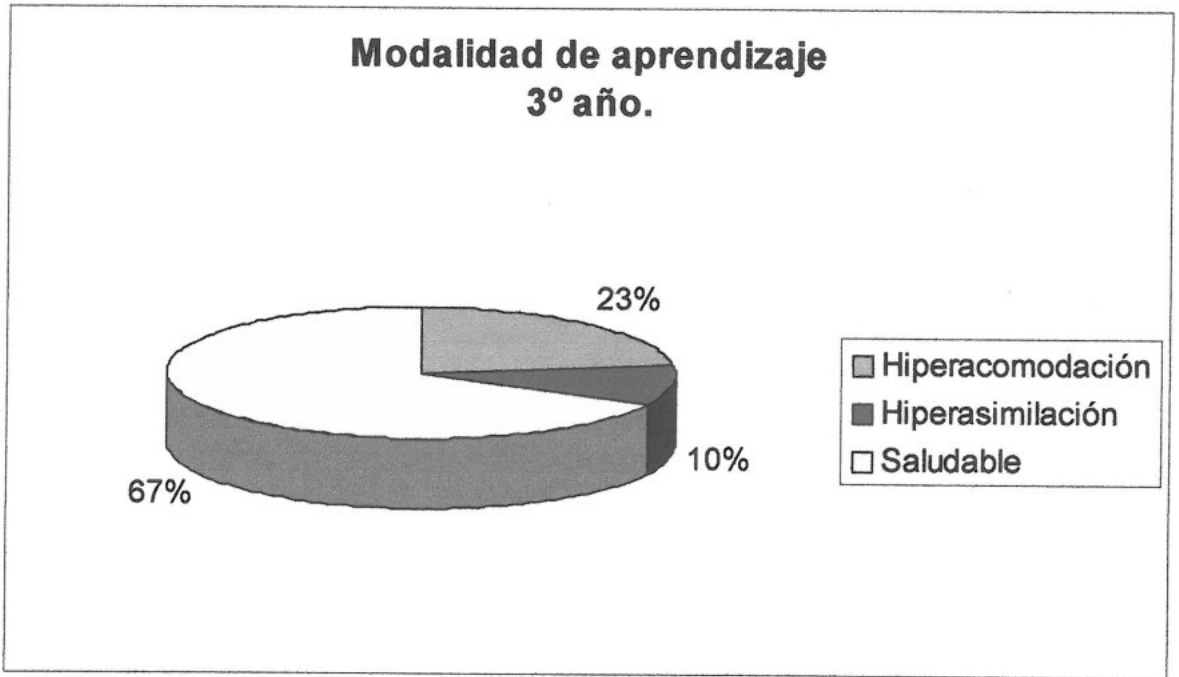
Tabla 1.2. Cantidad de alumnos de 3° año agrupados por modalidad de aprendizaje.

Año	Aspectos de Evaluación				Total de Alumnos
	Hipoasimilativo hiperacomodativo	Hiperasimilativo hipoacomodativo	Saludable	Hipoasimilativo hipoacomodativo	
3° "A"	5	3	18	0	26
3° "B"	4	3	13	0	20
3° "C"	7	1	17	0	25
Total de Alumnos	16	7	48	0	71

La tabla 1.2 resume la cantidad de alumnos por división, agrupados según la modalidad de aprendizaje que presentan.



Figura 2.2 Porcentajes de la muestra de 3° año, por modalidad de aprendizaje.



Los porcentajes que muestra la figura 2.2 indican que el 67% de los alumnos desarrolló una modalidad de aprendizaje saludable. El 23% de los alumnos puso en acción una modalidad de aprendizaje con predominancia acomodativa. Sólo el 10% de los niños posee una modalidad de aprendizaje hiperasimilativa.



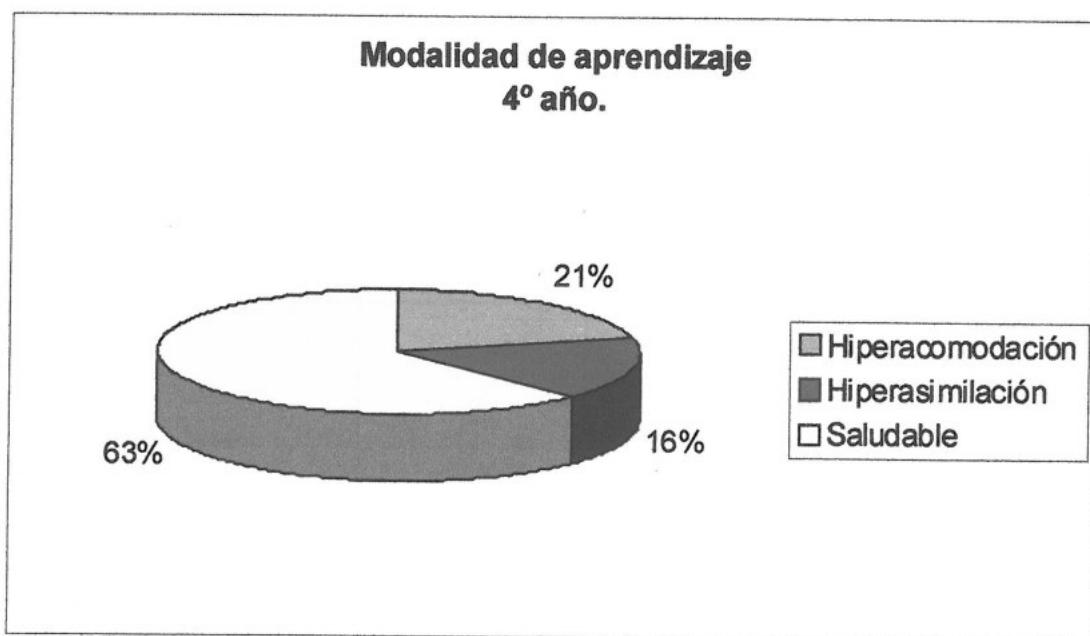
Tabla 1.3. Cantidad de alumnos de 3° año agrupados por modalidad de aprendizaje.

Año	Aspectos de Evaluación				Total de Alumnos
	Hipoasimilativo - hiperacomodativo	Hiperasimilativo - hipoacomodativo	Saludable	Hipoasimilativo - hipoacomodativo	
4° "A"	7	4	15	0	26
4° "B"	3	4	13	0	20
4° "C"	4	3	14	0	21
Total de Alumnos	14	11	42	0	67

La tabla 1.3 resume la cantidad de alumnos por división, agrupados según la modalidad de aprendizaje que presentan.



Figura 2.3. Porcentajes de la muestra de 4° año, por modalidad de aprendizaje.



La figura 2.3 muestra que el 63% de los niños evaluados desplegó una modalidad de aprendizaje saludable. El 37% restante corresponde a niños que utilizaron otras modalidades de aprendizaje. (21% predominancia acomodativa, 16% predominancia asimilativa).



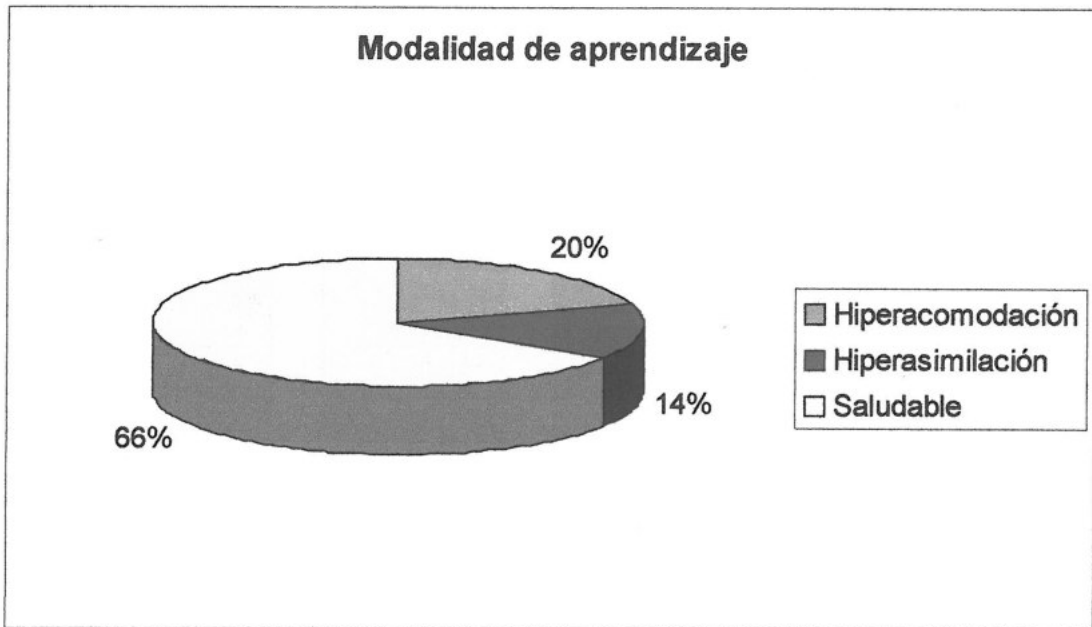
Tabla 1.4. Cantidad de alumnos agrupados por modalidad de aprendizaje.

Año	Aspectos de Evaluación				Total de Alumnos
	Hipoasimilativo hiperacomodativo	Hiperasimilativo hipoacomodativo	Saludable	Hipoasimilativo hipoacomodativo	
2°	9	10	39	0	58
3°	16	7	48	0	71
4°	14	11	42	0	67
Total de Alumnos	39	28	129	0	196

La tabla 1.4 resume la distribución de la totalidad de alumnos, por modalidad de aprendizaje.



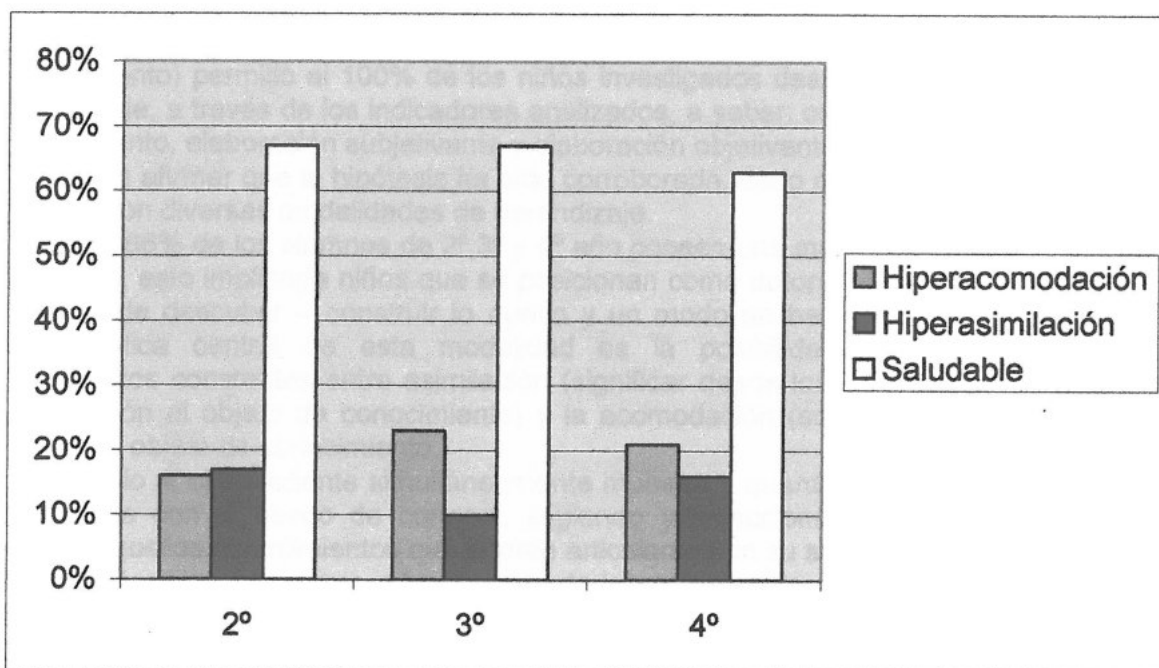
Figura 2.4. Porcentajes de la muestra total, por modalidad de aprendizaje.



La figura 2.4 muestra que el 66% de los alumnos utiliza una modalidad de aprendizaje saludable, es decir, presentan una buena capacidad creativa con transformaciones y articulaciones. El 34% de los alumnos se distribuye de la siguiente manera: el 20% no logró accionar creativamente sobre el objeto (predominancia acomodativa), el 14% restante mostró una modalidad de aprendizaje hiperasimilativa.



Figura 2.5. Porcentajes de las modalidades de aprendizaje por año escolar de EP.



Los porcentajes que se observan en la figura 2.5 muestran poca discrepancia respecto a la presencia de las diferentes modalidades de aprendizaje en los años de la EP.

La modalidad de aprendizaje saludable oscila entre un 60% y 65% de los alumnos. Cerca del 20% de los alumnos de todos los años presentan una modalidad de aprendizaje Hiperacomodativa. La modalidad de aprendizaje Hiperasimilativa se mantiene constante en los tres años, con un promedio del 15% sobre el total de los alumnos.



CONCLUSIONES

La investigación planteada ha tenido como hipótesis que los alumnos de 2º, 3º y 4º año, utilizan diversas modalidades de aprendizaje en los procesos de construcción de los conocimientos.

En el análisis de los datos se ha podido verificar que la prueba pedagógica (escritura de un cuento) permitió al 100% de los niños investigados desplegar su modalidad de aprendizaje, a través de los indicadores analizados, a saber: contacto con el objeto de conocimiento, elaboración subjetivante y elaboración objetivante.

Es posible afirmar que la hipótesis ha sido corroborada, dado que los niños evaluados presentaron diversas modalidades de aprendizaje.

El 66% de los alumnos de 2º, 3º y 4º año poseen una modalidad de aprendizaje saludable, esto implicaría niños que se posicionan como autores de sus pensamientos, capaces de descubrir – construir lo nuevo y un modo de hacer propio lo ajeno. La característica central de esta modalidad es la posibilidad de variación y de movimientos constantes entre asimilación (significar desde los propios esquemas de significación al objeto de conocimiento) y la acomodación (someterse a la legalidad propia del objeto de conocimiento).

Sólo si el enseñante simultáneamente muestra y guarda, el aprendiente podrá conectarse con el deseo de conocer, eligiendo y seleccionando de acuerdo a su historia aquellos conocimientos que podrán articularse con su saber.

Así, se concluye que más del 50% de los estudiantes posee buena capacidad creativa con posibilidades de transformar y articular los objetos de conocimiento.

Si bien la modalidad de aprendizaje de una persona con problemas para aprender suele ser sintomática, y por lo tanto le dificulta aprender, por otro lado también algo le ha permitido y le permite aprender, esta investigación entonces abre puertas para seguir indagando cómo hicieron y hacen para aprender aquellos niños que han desplegado una modalidad de aprendizaje que perturba el aprender (35%). El 20% de este tipo de modalidad tiene una predominancia acomodativa en sus acciones, pueden cumplir con las consignas; pero no disponen con facilidad de sus expectativas ni de su experiencia previa.

Son alumnos que tienden a la imitación, por la pobreza de contacto que tienen con la subjetividad. Las preguntas más frecuentes en estos niños son ¿cómo lo hago? ¿qué hago? ¿de qué color lo pinto?, etc. Muchos “buenos alumnos” se encuentran hoy en este lugar.

El mayor porcentaje de esta modalidad se presentó en 3º y 4º año con promedio del 22%. Esto demostraría que a través de los años, hay una sobreestimulación de la imitación, donde los niños tienden a repetir lo que se les pide en las prácticas áulicas. Esta hiperacomodación lleva a que los niños intenten solo memorizar (no recordar), solo atender (sin atenderse), se invita así a la reflexión acerca de... ¿cómo se significa el aprender en los años superiores? ¿Se dan espacios para el pensar, el recrear / recrearse? ¿Se valoran las preguntas? ...

Para que se construya aprendizaje se requiere una correlación entre el conocimiento, que es siempre conocimiento del otro (porque requiere información del otro), y el saber personal como máquina de significación. Una ida y vuelta entre el conocimiento y el saber, una relativa correspondencia entre el conocimiento y el saber.

Si, en lugar de transmitir la información acorde con el saber inconsciente que el aprendiente tiene, el enseñante transmite otra información o el vacío del silencio, puede producir fracturas en la modalidad de aprendizaje del aprendiente. Cuando se dice *el saber que el aprendiente tiene* no refiere a *contenidos*, a respuestas o datos, sino a las preguntas que necesitan ser respondidas.

Otra modalidad presente en los niños evaluados es la hiperasimilación – hipoacomodación; el 16% de los niños podrían definirse como sujetos creativos, pero que no escuchan al otro, no respetan los límites, “son los clásicos molestos del aula”, son los docentes quienes primeros reclaman ayuda para poder actuar con estos



alumnos en el salón. Estos niños logran accionar sobre el objeto de conocimiento pero a riesgo de que los mismos pierdan identidad debido a un predominio de la subjetivación y la dificultad para resignar.

El aprendizaje es la apropiación, es la reconstrucción del conocimiento del otro, a partir del saber personal. Las diferentes fracturas y patologías en el aprendizaje, tanto a nivel individual como social, corresponden a una no coincidencia entre el conocimiento y el saber.

La modalidad de aprendizaje de los niños está entrelazada con una “modalidad de aprendizaje familiar”, y ésta a su vez, con las modalidades de enseñanza no sólo de las familias de origen, sino también con las modalidades enseñantes imperantes en el medio social. ¿Ocultan, esconden, excluyen a través del secreto? ¿Se comunican con lo desconocido? ¿Cómo se significa el aprender? ¿Se da espacio para pensar? ¿Se valoran las preguntas?

Aprendemos de quien recibe el carácter de enseñante. Aprendemos cuando podemos confiar (en los otros, en nosotros y en el espacio). Aprendemos de quien nos escucha. Aprendemos si nos escuchamos. Aprendemos cuando el enseñante nos reconoce (nos atiende pensantes).

Para aprender se necesitan modalidades enseñantes que simultáneamente puedan mostrar y guardar, así el aprendiente podrá conectarse con el *deseo de conocer*.



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

JORNADAS DE CAPACITACIÓN: *Para enseñar mejor, aprender mejor...*

Fundamentación

Como el fracaso escolar es una respuesta reactiva a la situación escolar, la psicopedagogía necesita trabajar con los profesores y maestros. Si bien ellos también sufren y pueden ser víctimas de la iatrogenia de la institución, son sin lugar a dudas, la cara visible de la escuela para el niño.

Desde su práctica en la “formación de formadores”, Jacky Beillerot señala: ... *la formación (del maestro) tiene que ver con toda la persona: sus capacidades conscientes, así como su afectividad, su imaginario y su inconsciente total. Es decir, fantasmas, resistencias, inhibiciones, etc...*¹⁰

La psicopedagoga Silvia Iannantuoni escribe: ... *¿cómo puede la escuela propiciar el surgimiento de sujetos escritores, voceros de sus ideas, gestores de actos creativos? (...) Quizás posibilitando que los docentes puedan mostrarse como modelos de autorías de pensamiento y de palabra, como sujetos que puedan desplegar sus “duendes y sus princesas”, porque ¿cómo puede pretenderse que el alumno que va a la escuela sea sujeto constructor de sus aprendizajes si no se le otorga al docente que como enseñante se encuentre con su autoría?...*¹¹

Para enseñar, el enseñante necesita conectarse con su posición aprendiente y favorecer que los alumnos puedan conectarse con la posición enseñante de ellos.

El maestro no es un transmisor de informaciones, sino un posibilitador de la construcción de conocimiento en el espacio que se genera “entre”, que se crea entre él y su alumno. Si el maestro está apasionado por lo que está enseñando podrá pensar mientras enseña. Pensar en lo que enseña, en sí mismo como enseñante y en los alumnos como aprendientes.

Cuanto más saludable sea la modalidad de aprendizaje de una persona, más posibilidad tendrá de construir modalidades de enseñanza posibilitadoras para el aprendizaje de los otros.

¹⁰ Jacky Beillerot, *La formación de formadores*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996.

¹¹ Silvia Iannantuoni, “Buscando duendes y princesas en el país de susasalamasa”, *Revista E.Psi.B.A.*; Nº 5, Buenos Aires, 1996.



Un propósito del psicopedagogo en la escuela consiste en construir espacios para que las maestras, los maestros se encuentren con sus autorías y así sientan la pasión por producir los mismo para con sus alumnas y alumnos.

Destinatarios

Equipo de Conducción, Equipo Técnico y Personal Docente de Nivel Primario

Modalidad

Cada encuentro incluye exposiciones teóricas, discusión bibliográfica, talleres y experiencias vivenciales.

Objetivos

Se ofrece un espacio de formación, encuentro y producción grupal donde cada participante:

- Genere un espacio de reflexión y perfeccionamiento que le permita interrogar, pensar e intervenir en las cuestiones del aprender y enseñar en los contextos actuales.
- Genere espacios de intercambio y creatividad donde se reencuentre con sus saberes y experiencias previas para desplegar sus autorías.
- Conozca y maneje, material teórico-técnico, destinado al abordaje de modalidades de enseñanza y aprendizaje.
- Fortalezca sus proyectos profesionales.

Tiempo

Consta de un total de 4 encuentros a realizarse durante 2 meses.

Metodología

En un primer momento se realizará un juego grupal que permitirá abordar el concepto de modalidades de enseñanza.

En un segundo momento se expondrá la temática: "Modalidades de aprendizaje y enseñanza". Se realizará un análisis de experiencias áulicas. Los participantes reflexionarán e intercambiarán sus opiniones e ideas

En un tercer momento se realizarán actividades lúdicas por grupos, que abrirá nuevos espacios de creatividad y reflexión sobre lo vivenciado en el taller.

Cada participante tendrá la oportunidad de exponer propuestas e ideas que hayan elaborado para generar nuevos espacios de intervención áulica.



Evaluación

A lo largo de las Jornadas no se prevé instancias de “evaluación”. Las distintas actividades que se proponen al finalizar cada encuentro se conciben como propuestas que permitan a cada participante visitar la experiencia de cada encuentro y profundizar algunas de las cuestiones teóricas abordadas.



BIBLIOGRAFÍA

- Beillerot, Jacky.** *La formación de formadores.* Ed. Novedades Educativas, Bs. As; 1996.
- Di Scala y Cantú Gustavo.** *Diagnóstico psicopedagógico en lectura y escritura. (DIP).* Ed. Novedades Educativas, Bs. As; 2004.
- Diseño Curricular de la Pcia de Buenos Aires.** Dirección General de Cultura y Educación. Consejo General de Cultura y Educación / 2008.
- Fernández, Alicia.** *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuela y medios.* Ed. Nueva Visión, Bs. As; 2000.
- _____ *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia.* Ed. Nueva Visión, Bs. As; 1987.
- _____ *Revista E. Psi. B. A. N° 11.* Bs. As; 2004.
- _____ *Poner en juego el saber.* Ed. Nueva Visión, Bs. As; 2000.
- Ferreiro, E. y Cols;** *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* Bs. As; Ed. Siglo XXI, 1986.-
- Iannantuoni, Silvia.** "Buscando duendes y princesas en el país de susasalalamasa", *Revista E. Psi. B. A;* N° 5, Bs. As; 1996
- Müller, Marina.** "El aprendizaje y sus problemas: tratamiento en psicopedagogía clínica" en *Temas de Psicopedagogía I.* Ed. Eppec-Aprendizaje Hoy, Bs. As; 1986.
- _____ *Aprender para ser.* Ed. Bonum, Bs. As; 1993.
- Nicastro, Sandra.** *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido.* Ed. Homo Sapiens, Bs. As; 2006.
- Paín, Sara.** *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje.* Ed. Nueva Visión, Bs. As; 1983.
- _____ *Psicometría genética.* Ed. Nueva Visión, Bs. As; 1973.
- Piaget, Jean.** *El nacimiento de la inteligencia.* Ed. Aguilar, Bs. As.-
- _____ *Estudios de psicología genética.* Ed. Emecé, Bs. As; 1973.-
- _____ *Seis estudios de psicología.* Ed. Seix Barral, Barcelona, 1967.-
- Visca, Jorge.** *Clínica psicopedagógica. Epistemología Convergente.* Ed. Miño y Dávila, Bs. As; 1985.
- _____ *Psicopedagogía. Nuevas Contribuciones.* Ed. Miño y Dávila, Bs. As; 1998.
- Winnicott, D. W.** *Realidad y juego.* Ed. Granica, Bs. As; 1972.



AGRADECIMIENTOS

Esta investigación pudo realizarse gracias a la predisposición, participación y colaboración de los alumnos, docentes y personal de la Institución Educativa Primaria quienes abrieron sus puertas a la búsqueda y al descubrimiento. A pedido de las autoridades, mantendré en reserva la identidad de la misma.

Por otra parte, agradezco la orientación y la confianza dispuesta a lo largo del desarrollo de esta tesis a mi estimada tutora Lic. María Eugenia Mazzetti; como así también el acompañamiento del Departamento de Metodología de la Investigación.

Y por último, pero no menos importante, reconozco el inestimable apoyo de quienes siempre me alentaron... mi familia y amigos.



ANEXOS



Prueba Pedagógica

Estos son fragmentos de cuentos que escribió el autor Roy Berocay.

Leer cada uno y **elegir** uno.

Luego **imaginar** y **escribir** cómo continúa.

“Una noche el mar se había puesto furiosos. Los bichos del arroyo, muy nerviosos, se acurrucaban en sus cuevas cerca de la desembocadura y miraban con miedo las olas que se levantaban altas como montañas en el mar y después caían desparramándose sobre la playa.

A los bichos no les gustaban las noches de tormenta...”

“Guiados por su viejo jefe Babú – quién aún recuerda sus días en África, los monos que viven en el zoológico escapan saltando sus muros...”



Protocolo de Registro

Año:

1- Elegir sólo una opción de las descriptas.

TAREA		ASPECTOS A EVALUAR
1- Escritura con estímulo escrito.	A	Descripción de personajes y ambientes. No hay elaboración de argumento. Desenlace parcial o nulo. Hipoasimilativo - hiperacomodativo
	B	Relato con excesiva carga subjetiva sin conectivo lógico con el estímulo. Desenlace extravagante. Hiperasimilativo - hipoacomodativo
	C	Relato con ideas creativas y autónomas acordes al estímulo. Desenlace adecuado/ realista. Saludable
	D	No hay relato. Hipoasimilativo - hipoacomodativo



Tabla de Registro de Datos I

**MODALIDAD DE APRENDIZAJE
2º,3º Y 4º AÑO E.P.**

Año:

División:

Nombre del alumno	Escritura con estímulo escrito			
	A Hipoasimilativo hiperacomodativo	B Hiperasimilativo hipoacomodativo	C Saludable	D Hipoasimilativo hipoacomodativo
TOTALES:				



Tabla de Registro de Datos II

Año	Aspectos de Evaluación				Total de Alumnos
	Hipoasimilativo - hiperacomodativo	Hiperasimilativo - hipoacomodativo	Saludable	Hipoasimilativo - hipoacomodativo	
2°					0
3°					0
4°					0
Total de Alumnos	0	0	0	0	0