



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos

Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía

**El aprendizaje y el vínculo social en una familia
disfuncional a partir de un estudio de caso.**

Alumna: Brenda Farrachol

Tutora: Prof. Ángela Menchon

Buenos Aires, Noviembre de 2013

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	5
El problema que se abordará es:	6
1.3. OBJETIVOS	7
1.3.1. Objetivo General	7
1.3.2. Objetivos Específicos	7
1.5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	7
III. MARCO TEÓRICO.....	11
3.1. Etapas de desarrollo evolutivo	11
3.2. Aprendizaje y conocimiento	13
3.3. Modalidad de aprendizaje en el funcionamiento intelectual	16
3.4. Problemas de aprendizaje	17
3.5. Diálogo, narrativas y el juego como intervención terapéutica	19
3.6. Funcionalidad familiar	23
3.7. Disfuncionalidad familiar.....	25
3.7.1. Tipos de conflictos	26
3.7.2. Rol asignado por la familia. Mandato familiar.....	27
Profecías que se autocumplen.....	28
3.8. Problemas de aprendizaje y familia.....	30
3.9. Psicopedagogía Clínica	31
3.9.1. Intervenciones	33
3.9.2. Técnicas Psicométricas y Proyectivas.....	34
3.9.3. Entrevistas.....	35

4. Paradigma de la Complejidad.....	35
V. ESTUDIO DE CASO.....	37
CONCLUSIONES.....	46

RESUMEN

La siguiente tesis busca investigar a partir de los aportes teóricos y desde el campo psicopedagógico, cómo se sucede el desarrollo de aprendizaje en niños y niñas. Así también, se investigará la modalidad del vínculo social que se establece, en una familia disfuncional de tipo aglutinada. A partir de lo expuesto se han analizado documentos de un caso clínico trascendido en el año 2010, en un hospital situado en la localidad de Villa Soldati, Buenos Aires.

Se ha considerado a este tipo de familia como una problemática que requiere ser abordada en el campo de la psicopedagogía, teniendo en cuenta cómo los sujetos aprenden estando inmersos en este tipo de familias.

Puesto que la manera en la que un niño adquiere el aprendizaje tiene una relación estrecha con las distintas modalidades familiares en la que un niño se construye, el fin del presente trabajo busca brindar mayores herramientas en torno a la problemática de las familias disfuncionales, con el fin de profundizar, expandir y generar aportes que sean útiles para enriquecer el campo.

I. INTRODUCCIÓN

El niño que llega a la consulta no llega solo, llega con su familia, y las distintas modalidades de dicha familia tienen influencia en el actuar, en el pensar y en el sentir de este niño, en la construcción de su personalidad y en su modalidad de aprendizaje, así como el niño influye en el sistema familiar.

El problema de aprendizaje no se encuentra en una estructura individual del sujeto, sino que el síntoma se enlaza en una red particular de vínculos familiares que se entrecruzan con una particular estructura individual. “El niño soporta la dificultad pero necesaria y dialécticamente los otros aportan el sentido”. (Fernández, 1997: p.34).

Al campo psicopedagógico le compete el estudio de las familias disfuncionales de tipo aglutinadas (Minuchin, 1994) y su entramado con el aprendizaje a fin de considerar hipótesis latentes acerca de *cómo aprenden* los sujetos dentro de este fenómeno.

Se ha considerado de gran importancia la incidencia del vínculo social en el aprendizaje, puesto que el marco teórico expresado en el presente escrito busca considerar a un sujeto integral, atravesado por las interrelaciones familiares, institucionales, culturales y sociales. La manera en la que un niño adquiere el aprendizaje, tiene una relación estrecha con las distintas modalidades familiares en la que este niño se construye; con la autonomía o dependencia para acercarse a un nuevo conocimiento. Este aprendizaje está configurado desde las primeras experiencias de vida, por lo tanto el oficio para la psicopedagogía será abordar las temáticas del vínculo social en las familias disfuncionales y su incidencia en el aprendizaje, con el fin de determinar intervenciones que amplíen un camino hacia la autonomía de los sujetos aprendientes.

El presente trabajo de investigación describe y reflexiona teóricamente a partir del caso clínico de Gisela, una niña con dificultades de aprendizaje escolar y socialización que pertenece a una familia disfuncional de tipo aglutinada (Minuchin).

Al momento de la pasantía de la Cátedra Residencia Clínica, Gisela tenía doce años y siete meses de edad, concurría a quinto grado de un colegio privado, en el barrio de Villa Soldati, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La niña asistió a la ludoteca del hospital desde el mes de noviembre de 2008 hasta diciembre del año 2010.

A lo largo del tratamiento se observó el modo en que la niña se relacionaba. Manifestaba un cierto retraimiento con el afuera, evitaba establecer nuevos vínculos con sus compañeros, por lo que presentaba una gran dificultad para poder incluirse en el grupo de pares. También presentaba un miedo excesivo a las situaciones de pérdida, lo cual respondía a una modalidad dependiente.

Asimismo abordamos la incidencia de la familia en el aprendizaje de la niña, las interrelaciones familiares, institucionales, sociales y culturales. De esta manera cobraron relevancia los distintos contextos en los que se encontraba inmersa.

Este caso se analiza desde el paradigma de la complejidad propuesto por el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin (1990).

El problema que se abordará es:

¿Cómo es condicionado el aprendizaje de un niño y su capacidad de vincularse socialmente, cuando convive en una familia disfuncional de tipo aglutinada?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General

Reflexionar a partir de un caso clínico acerca de la manera en que una familia aglutinada influye en el modo de aprender y vincularse de una niña.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar y describir características de comportamiento en una niña que pertenece a una familia aglutinada.
- Profundizar el problema de la familia disfuncional dentro del campo psicopedagógico
- Describir el impacto que tiene una familia disfuncional en el proceso de aprendizaje de una niña.

1.5. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico de nuestro estudio es de alcance descriptivo. Son *investigaciones descriptivas* las que se proponen conocer grupos homogéneos de fenómenos utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. Se ocupan de la descripción de hechos a partir de un criterio o modelo teórico definido previamente (Sabino, 1994).

Realizamos un estudio de caso donde analizamos registros ligados al proceso terapéutico de un paciente. Éste registro se basó en observaciones acerca del comportamiento de una niña de 12 años y siete meses de edad en el contexto escolar. La niña concurría a quinto grado de un colegio privado, en el barrio de Villa Soldati, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El trabajo se complementó con el análisis de entrevistas realizadas a la niña y de los registros de la experiencia en la ludoteca y en el Grupo de Madres, desde abril de 2009 hasta diciembre de 2010.

II. ESTADO DEL ARTE

Numerosas investigaciones (Baquero, 1996; Bleichmar, Cárdenes; 1994) han abordado la temática de las familias disfuncionales, la relación de éstas con el aprendizaje de los niños y su modo de vincularse en diferentes contextos.

La importancia de concebir el aprendizaje desde una perspectiva integral que involucre tanto a la escuela como la familia ha llevado a la necesidad de establecer diversos indicadores que permitan diferenciar una familia funcional y disfuncional. Se ha arribado a la conclusión de que la fusión o dependencia excesiva entre los miembros, limita la superación y realización personal del sujeto. Por otra parte una relación abierta, tiende a anular los sentimientos de pertenencia familiar. Mientras que la escasa flexibilidad de los roles pueden llevar a sobreexigencias en algunos de los miembros, por ejemplo, la rigidez de las funciones femeninas y masculinas en el hogar. (Herrera Santi, 1997)

Los roles claros en la familia promueven el desarrollo de cada uno de los miembros y no se generan sentimientos de insatisfacción o infelicidad. La flexibilidad de las reglas y los roles para la solución de los conflictos, como la complementariedad y el respeto de la distancia generacional, son imprescindibles a la hora de hablar de familias funcionales (Herrera Santi, 1997).

En esta misma línea los problemas escolares deberían ser considerados indicadores de que algo está pasando y debería determinarse cuáles serían las disfunciones familiares que están haciendo clínica en el niño (Paz, 2006).

Otras investigaciones ahondan en el plano del desarrollo emocional, psicosocial y cómo ello influye inherentemente en la educación de los niños. Toman en cuenta la importancia de los padres en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que a mayor participación de éstos, los niños presentan un mejor rendimiento. Por eso los estudios indican la necesidad de incorporar a los padres de las familias en la tarea que cumple la escuela. (De Castro, 1996; Fuenzalida y Jiménez, 1994; Gligo, 1996; Kotliarenco y col., 1995; Mc Lanahan, 1985; Ramey y Cambell, 1984).

Un ambiente confortable y sin conflictos en el que los padres se desempeñan de una manera funcional y alentadora lleva a los padres a que influyan en la percepción y en su autoevaluación de sí mismos y de sus hijos. Esta manera de vincularse proporciona la inserción a una red social más amplia. Por lo tanto, un ambiente familiar disfuncional influye en la conducta del sujeto, en la capacidad de control emocional y en la autopercepción (Jadue, 2003).

Otro eje principal es la cohesión y la adaptabilidad familiar y su influencia en el desempeño académico. De esta manera se toma en cuenta cómo el sistema familiar juega un papel fundamental en la vida del individuo. Indudablemente, la familia es el primer marco de referencia en que se inicia la socialización y, por tanto, la personalidad del individuo. (Jadue, 2003).

Lo que los hijos aprenden de los padres depende en gran parte del tipo de personas que sean. Esto significa que la familia se constituye en la principal fuente de conocimiento, valores, actitudes, roles y hábitos que transmiten de una generación a otra. Por medio de la palabra y el ejemplo la familia modela la personalidad del hijo y le inculca modos de pensar y formas de actuar que se vuelven habituales (Cardenas, 2004).

A partir del material bibliográfico y las investigaciones consultadas se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La importancia de la familia como núcleo de socialización primaria que influye en el desarrollo emocional y psicosocial: y que luego tiene incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje de un sujeto;
- La relevancia de fomentar el trabajo articulado en los distintos ámbitos: familia, la escuela, y el terapeuta para promover un canal fluido de comunicación que enriquezca los intercambios.
- Considerando una perspectiva ampliada, se pone de manifiesto la demanda social para responder a estas problemáticas. Es decir, que eleven a cabo investigaciones que permitan aportes de herramientas concretas y eficientes, tendientes a fomentar la promoción de la salud mental en el contexto familiar.

Por lo tanto, es imprescindible un abordaje complejo que contemple las distintas disciplinas desde donde puede ser abordada la problemática mencionada, para

aunar criterios que permitan el trabajo en pos de un desarrollo óptimo de una misma estructura: social, emocional y cognitiva del sujeto.

III. MARCO TEÓRICO

3.1. Etapas de desarrollo evolutivo

Erickson (2000) describió distintas etapas por las cuales atraviesa un individuo a lo largo de su vida. La definió como “Teoría psicosocial”. En ella se encuentran:

Confianza Básica vs. Desconfianza. (Desde el nacimiento hasta el año y seis meses de vida). El bebe recibe un especial amparo del cuerpo de su madre y los principales cuidados de confianza. En esta etapa desarrolla las principales características de personalidad que serán la base de sus futuras relaciones.

En esta etapa es receptivo y muy sensible a todo lo que lo rodea; por lo tanto las experiencias de seguridad, frustración, aceptación y satisfacción emocional serán la base de su desarrollo individual.

Autonomía vs. Vergüenza y Duda (desde el año y seis meses hasta los 3 años). Esta etapa se encuentra ligada al control de esfínteres, es decir el desarrollo muscular. Este desarrollo es paulatino y progresivo, por ello el niño pasa por momentos de vergüenza y duda. En esta etapa, el niño comienza a construir su yo creciente, de tal manera comienza a experimentar su propia voluntad en las acciones que realiza a diario, muchas veces de manera impulsiva, viéndose reflejado en sus conductas de terquedad y oposición a sus mayores.

Iniciativa vs. Culpa (desde los 3 hasta los 5 años).

La etapa de la Iniciativa se da en el juego, el niño comienza a conocer el mundo a partir de la imaginación, de sus actividades, tiene un mejor manejo de su desarrollo motor, por lo que se mueve con mayor libertad. En esta etapa logra también un lenguaje más enriquecido, comprende mejor y hace preguntas constantemente; lo que le permite expandir su imaginación. Todas estas actividades le permiten adquirir un sentimiento de autonomía. Es más activo y conserva un excedente de energía, es posible ocuparse de qué es lo que se puede hacer con la acción; descubre lo que puede hacer junto con lo que es capaz de hacer.

Laboriosidad vs. Inferioridad (desde los 5 hasta los 13 años). En esta etapa el niño comienza su siglo escolar, por lo cual se encuentra ansioso por hacer cosas junto con otros, de compartir tareas, momentos de aventura con otros niños o de planear actividades. Posee una manera infantil de llevar a cabo la experiencia social, experimentando, compartiendo, planificando. En algunos casos, algunos niños pueden llegar a sentirse insatisfecho y descontento con la sensación de no ser capaz de lograr cumplir sus propios objetivos.

En esta etapa la aceptación juega un papel crucial y puede verse afectado en la autoestima, ya sea por su situación económica- social, por su condición "racial" o debido a un mal rendimiento escolar, es justamente la institución educativa la que debe velar por el establecimiento del sentimiento de labor.

Búsqueda de Identidad vs. Difusión de Identidad (desde los 13 hasta los 21 años). En esta etapa se experimenta una búsqueda de identidad y una crisis de la misma. Reviven los conflictos de las etapas anteriores; los padres de los jóvenes se encontrarán desafiando las vivencias nuevas que serán un reto para su misión orientadora.

Intimidad frente a aislamiento (desde los 21 hasta los 40 años).

Supone la posibilidad de estar cerca de otros ya que hay un sentimiento de conocerse a sí mismo. El joven adulto ya no tiene que ponerse a prueba. A esta dificultad se le incrementa que la sociedad en la que vivimos, haya hecho muy poco por los adultos jóvenes. La tendencia mal adaptativa que Erickson llama promiscuidad, se refiere particularmente a volverse muy abierto, demasiado flexible, sin apenas esfuerzo y sin ningún cuidado y respeto por la intimidad.

Generatividad frente a estancamiento (desde los 40 hasta los 60 años).

Esta etapa se encuentra atribuida a la crianza de los hijos. Se la conoce como la etapa de la crisis de mediana edad. El objetivo principal es lograr un equilibrio adecuado entre la productividad y el estancamiento. La productividad implica tener un proyecto, es una extensión del amor hacia el futuro; tiene que ver con una preocupación sobre la siguiente generación y todas las próximas: ocupándose de los hijos, la enseñanza, la escritura, la lectura, las ciencias y las artes, la actividad social complementan la tarea de productividad. En definitiva, cualquier actividad que llene esa necesidad de ser útil, necesitado.

Por otro lado, en esta etapa puede pasar también, que haya personas que se encuentran en todo momento realizando diferentes actividades y no encuentran un momento para sí mismos. Estas personas tampoco disfrutan plenamente el desarrollo del desarrollo de sus años.

Integridad frente a desesperación (desde los 60 años hasta la muerte). En esta última etapa adultez, la tarea primordial es lograr una integridad con un mínimo de desesperanza. Primero ocurre un alejamiento social, desde un sentimiento de inutilidad, debido a que el cuerpo ya no responde como antes; junto a las enfermedades, aparecen las preocupaciones ligadas a la muerte. Los seres queridos mueren, los amigos; los familiares también y ello contribuye a la aparición de un sentimiento de desesperanza.

Esta etapa puede desarrollarse de dos maneras, la primera es poder lograr la integridad yoica llegando a los términos de su vida de manera placentera, no habiendo culpabilidad por el pasado. La segunda tendencia mal adaptativa es llamada presunción. Cuando la persona “presume” de una integridad yoica sin afrontar las dificultades de vejez.

3.2. Aprendizaje y conocimiento

Riviére (1969) define el aprendizaje como una apropiación instrumental - por el conocimiento- de la realidad para transformarla. Se caracteriza al conocimiento como una relación o nexo entre sujeto y realidad, por la que surge en el sujeto un *registro* que se da, en principio, de la actividad sensorio-motriz. A partir de esto, empieza a desarrollarse una actividad interna en la que surge un interjuego, una relación dialéctica. A medida que se reitera y se complejiza la actividad práctica, lo mismo sucede con la actividad interna. Hay mayor conocimiento, surgen imágenes, representaciones parciales que son la “materia prima” de una representación general, que puede ser expresada en el lenguaje.

Esto en lo que respecta a los primeros aprendizajes. Sin embargo, la representación general, no es aún el concepto sino que éste, punto de llegada de la elaboración lógica, toma como materia prima la representación. El concepto es un pensamiento que expresa la naturaleza concreta del objeto. Sus distintos aspectos, sus interrelaciones, sus cualidades o determinaciones.

De este modo, el sujeto inicia la actividad práctica sobre el mundo a partir de la necesidad. En ella reside el impulso motor por el cual el sujeto explora lo real.

Todo organismo en “organismo-en-un-medio”. La dinámica interna de ese organismo provoca una desestabilización que amenaza la unidad del organismo. Ese desequilibrio es registrado como necesidad que promueve no sólo un movimiento interno, sino una nueva forma de intercambio, de acción sobre el medio, buscando un nuevo equilibrio. Logrado éste, se registra como satisfacción.

Este movimiento implica un proceso de aprendizaje. Es acción que implica conocimiento.

Esa relación con el mundo, esa única modalidad de aprehender lo real tiene una historia, una evolución y una trayectoria en cada uno de nosotros.

Vigotsky (1988) refiere al modo de aprender cuando explica la “zona de desarrollo próximo”, esto es la distancia real que se encuentra determinada por la capacidad de resolver un problema de manera autónoma y, por otro lado, el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto más capaz.

Es decir, lo que realice hoy un niño con la compañía de una persona experta, en un futuro lo realizará con autonomía sin necesidad de tal asistencia. Una vez que el niño internaliza lo aprendido, ello se convierte en su propios logro evolutivo.

La zona de desarrollo próximo posibilita trabajar sobre las funciones que los niños tienen en proceso, es decir, no completamente consolidadas. De esta manera se desarrollan diversas capacidades independientes, con el fin de participar en actividades, resolución de tarea con personas de un mayor estadio intelectual. (Baquero, 1996)

Otro de los factores fundamentales para el desarrollo de un correcto aprendizaje son los aspectos de tipo afectivo y relacional.

Isabel Solé (1999) sostiene que cuando aprendemos, hablamos de un proceso que nos moviliza internamente y que nos lleva a revisar y a aportar nuestros esquemas de conocimiento ante una nueva situación. Esta motivación no finaliza aquí, sino que como resultado del contraste entre lo dado y lo nuevo, los esquemas aportados pueden sufrir modificaciones, desde leves hasta

drásticas, con el establecimiento de nuevos esquemas, conexiones y relaciones en nuestra estructura cognoscitiva.

Un esquema de conocimiento se define como la representación que tiene un individuo en un momento de su vida, sobre un recorte de la realidad (Coll, 1983).

La definición intenta explicar que los niños tienen una cantidad variable de conocimientos, los cuales utilizan a lo largo de su vida. Es decir que los estímulos que reciben a diario, la información, la experiencia de vida, les permite a estos individuos tener un mayor o menor esquema de conocimiento. Tal vez algunos niños pueden tener mayores habilidades para determinadas áreas como resultado de las experiencias de vida que tuvieron.

Los esquemas de conocimientos mencionados por Coll (1983), incluyen un gran abanico que encierra distintos tipos de conocimientos sobre la realidad. Estos conocimientos pueden variar desde experiencias de vida, sucesos personales, sistema de valores, normas, teorías, etc.

El origen de estos esquemas es muy variado y pueden ser adquiridos en distintos contextos en los que se rodea el individuo, pueden provenir del núcleo familiar, de la institución educativa la cual asiste el niño, de su grupo de pares, amigos o compañeros.

Estos esquemas se destacan por la organización interna que poseen, es decir por las relaciones y coherencia que el niño establece entre los conocimientos que ha desarrollado. Dichos esquemas funcionan como un proceso que necesariamente precisan ser estimulados por un interés, para de esta manera ir generando nuevos esquemas de conocimientos con el fin de lograr un aprendizaje consolidado.

Estos aprendizajes comienzan provocando un desequilibrio que exige al sujeto recurrir a esquemas de conocimientos ya consolidados, si logra equilibrarse el individuo habrá aprendido, de lo contrario no habrá adquirido ese conocimiento que se pretendía.

En el proceso de aprendizaje intervienen factores tanto cognitivos como afectivos, que pueden negar el desequilibrio generado por un nuevo estímulo y obstaculizar e aprendizaje.

Las diferentes modalidades de aprendizaje que adquirimos a lo largo de nuestra vida y el éxito con el que resolvemos numerosos problemas juegan un papel fundamental en la construcción de nuestra autoestima y en nuestro equilibrio emocional.

Cuando el sujeto logra llevar a cabo un problema, significa que ha hecho un gran trabajo cognitivo de comprender, establecer relaciones, escoger, distinguir, evaluar, etc. Dicho proceso cobran sentido, el aprendizaje se vuelve significativo para el sujeto.

Para adquirir un nuevo aprendizaje y que éste cobre un sentido significativo para el sujeto, necesariamente debe causarle curiosidad, atracción, sensatez, debe ser estimulante, de tal manera estas combinaciones van formando parte del razonamiento y comprensión, las cuales el sujeto va transformando.

Otro de los elementales para la resolución de un problema es la percepción. Debe consistir en un desafío, siempre y cuando se encuentre apto para la estructura cognitiva del individuo. Lo fundamental es que el aprendiente entienda que con su contribución y esfuerzo y con la asistencia adecuada, podrá llevar adelante con éxito el desafío que se le plantee.

Retomando la concepción del aprendizaje como el eje fundamental en campo de la psicopedagogía clínica, se presentará a continuación los distintos aspectos que fueron significativos para el análisis del caso clínico de Gisela.

3.3. Modalidad de aprendizaje en el funcionamiento intelectual

Fernández (2010) define la modalidad de aprendizaje como un molde relacional que se utiliza en las diferentes situaciones, por lo tanto mantiene la tensión entre lo que se impone como repetición de un modo anterior de relacionarse y lo que necesita cambiar con el objeto a conocer. Esta modalidad de aprendizaje se va estructurando con el sujeto y el medio y de esta manera se conforma una matriz de aprendizaje.

En su construcción participa el modo de reconocer al niño como sujeto deseante y aprendiente, y la significación que el grupo familiar le haya dado al conocimiento.

Según Hebe Novillo y Ana Fuentes (2010) la modalidad de aprendizaje se dividen en:

Adaptativa: Equilibrio frente a las distintas situaciones que plantea la realidad. Este equilibrio dinámico permite la construcción de las operaciones lógico-matemáticas (esquema de orden, cardinal y clasificadorio) e infralógicas (esquema espacial, objetual y temporal).

Predominantemente asimilativa: Dificultad para ajustarse a las particularidades del objeto de conocimiento, dificultad para ajustarse a las normas, pautas, consignas. Prima el deseo, el principio de placer sobre la realidad dificultando la construcción del pensamiento normativo. El predominio del deseo de la actividad simbólica puede llegar a producir una asimilación deformante de la realidad teñida por los procesos de introyección y proyección. La asimilación al no poder equilibrarse con los procesos de acomodación no logra llegar a los conocimientos infralógicos. En general hay un empobrecimiento de la dinámica mental por la dificultad para hacer coordinaciones progresivas.

Predominantemente acomodaticia: En este caso prima la imitación, la copia de la realidad, el ajuste pasivo a las normas, aceptándolas sin cuestionarlas, sin mediar una reflexión. En general hay un empobrecimiento en las producciones propias, lo cual lleva a un pensamiento estereotipado y poca posibilidad de transformación para un nuevo conocimiento.

3.4. Problemas de aprendizaje

Antes de introducirnos en la definición de *problemas de aprendizaje* es necesario definir qué se entiende por *proceso de aprendizaje*.

El proceso de aprendizaje consiste en la aparición y estabilidad de conductas; es un proceso de adaptación activa, a partir del cual el sujeto, ante una determinada situación, recibe los estímulos que se le presentan y los incorpora a esquemas de conductas que resultaron efectivos en situaciones similares, modificando dichos esquemas con el fin de producir una conducta adecuada a la situación presente. Estos momentos de adaptación a la realidad es lo que se llama “equilibrio adaptativo”.

Ana Nydia Fuentes (2010) sostiene que cuando este equilibrio no se alcanza, ya sea porque el sujeto asimiló todo a esquemas preexistentes y no los modificó en función a la nueva realidad, o por una excesiva acomodación a la situación no puede aprovechar aprendizajes previos y llegar a un equilibrio, surgen las dificultades en el aprendizaje, las cuales siempre son emergentes de la interacción de un sujeto con el medio.

El detenimiento global del aprendizaje se caracteriza por un estancamiento parejo de todos los aspectos (lectura, escritura, aritmética) en un determinado nivel de rendimiento pedagógico. Es un síntoma único, es decir, no es un conjunto de síntomas asociados. Implica un grado de solidez de todas las conductas adquiridas conformando un bloque del cual el sujeto no puede trascender sin la atención adecuada. El sujeto puede lograr un determinado estadio y no puede conocer más allá de lo que esa estructura le permite. No modifica esquemas, eso hace que en vez de ir construyendo nuevas estrategias, la realidad se asimila a los esquemas ya contruidos y se cierra la posibilidad de seguir aprendiendo.

Los aprendizajes de estos niños son mecánicos, sin verdadera modificación que encubriría en parte al detenimiento global.

También hay niños que aprenden pero de una manera excesivamente lenta, con escasos progresos, tienen momentos de estancamiento producto de un bloqueo temporario en sus adquisiciones. Algunos aprendizajes se producen con regresiones transicionales ocasionales. La desviación sería aproximadamente de 1 a 3 años, a diferencia del detenimiento que se estima entre 4 a 5 años, o más.

Estos problemas de aprendizaje se deben a que en todo proceso normal la asimilación es lenta al principio, aumenta su ritmo en el período medio y va progresivamente equilibrándose en cierta magnitud, incluso con detenciones momentáneas y retroceso en el ritmo de asimilación.

Debe observarse la perspectiva total del proceso de aprendizaje y el progreso general del mismo.

Otro de los aspectos fundamentales para el estudio de caso el cual es inherente al campo de la psicopedagogía es, el diálogo, las narrativas y el juego.

3.5. Diálogo, narrativas y el juego como intervención terapéutica

Partimos de la idea de una terapia co-participativa y colaborativa, donde el paciente y su familia sean protagonistas a fin de armar una red con todos aquellos cuya intervención sea significativa para el desarrollo del proceso terapéutico. Para que esto sea posible nos basamos en las siguientes intervenciones.

El diálogo

Ana Fuentes y Hebe Novillo (2010) afirman que la terapia es una conversación dialógica entre (en voz alta) y dentro de (en silencio) un paciente y un terapeuta. Es un proceso mutuo en el cual emergen nuevos sentidos: diferentes maneras de entender, explicar y puntuar las experiencias vividas.

La terapia consiste en encontrar nuevas formas de dialogar acerca de las partes de las historias de los pacientes, de su vida, qué le preocupa o alarma. La conversación dialógica -en terapia y en otros contextos- se caracteriza por la indagación compartida que es el continuo intercambio y discusión de ideas, opiniones, preferencias, recuerdos, observaciones, sensaciones, emociones, etc. Uno habla *con* el otro más que *al* otro. Cada participante se compromete a aprender sobre el otro y a tratar de comprenderlo, buscando significaciones por medio del lenguaje.

El psicopedagogo intenta atravesar ese diálogo para encontrar otras historias posibles. Las historias que los niños relatan se tajan para acercarse a lo no dicho, a lo oculto. La pregunta abre paso a una nueva entrada, preguntándole al niño acerca de su diálogo para poder entrar así en su subjetividad, ya que no pueden conocerse las subjetividades narradas hasta que no se cuentan.

Estas intervenciones se realizan con preguntas genuinas, con una actitud abierta que espera y desea respuestas sorprendentes. Preguntas que cuestionan su sistema de creencias, permitiendo la emergencia de nuevos significados, la posibilidad de abrir perspectivas diferentes acerca de temas que parecen tener solo una lectura posible. Estas preguntas hay que hacerlas desde una posición de no saber, ya que si preguntamos desde nuestra propia significación, lo que probablemente aprendamos serán nuestras propias narrativas. Por eso es

fundamental averiguar el sentido, la intención de cualquier conducta o idea e interpretar el significado que el niño le dio y no el que el terapeuta cree, adjuntándole su significado. En este contexto cobra importancia la pregunta y cuál será la próxima a partir de la respuesta del niño.

La intervención terapéutica debe estar atravesada por permanentes cuestionamientos, curiosidad constante y generación de nuevas formas de interpretación y de acciones.

Las narrativas

Continuando con la afirmación de Novillo y Fuentes (2010) en el caso de los niños, las narrativas en la intervención terapéutica tienen un lugar importante puesto que ellos pueden expresar sus ideas, creencias, opiniones y sentimientos que permiten conocerlo e intervenir desde su posicionamiento.

Sabemos qué somos y quiénes somos a partir de nuestras narraciones, de las historias que nos contamos y que le contamos a los demás. El hecho de participar en muchas interacciones sociales nos permite tener ciertas identidades y no una identidad individual, estática. Somos co-autores de nuestras identidades y subjetividades. Subjetividad como la imagen que tenemos de nosotros mismos, más las imágenes actuales e históricas que recibimos de los otros, a través del lenguaje y de las actividades sociales. Esta evolución de significaciones y realidades se basa en el diálogo y la interacción simbólica. Es así como vivimos vidas narradas con el otro.

Otro de los ejes que fueron de gran importancia para el análisis del caso, es el juego ya que el mismo se utiliza como un mediador fundamental en el espacio terapéutico, es una de las herramientas con que cuenta el psicopedagogo en su tarea clínica.

El juego

Hay un espacio en el aprendizaje y el jugar, en tanto el sujeto interactúa con la realidad a través de los procesos de asimilación y acomodación. En este proceso de retroalimentación el sujeto transforma la realidad, transformándose a sí mismo, a la vez que tiene lugar un proceso creativo. Se trata de un espacio transicional que se da entre el adentro y el afuera, entre el yo y el no-yo, una zona intermedia entre el mundo interno y el mundo externo.

Para que este espacio transicional se construya debe haber un espacio de confianza, un tiempo delimitado y la presencia de otro. En ese contexto el niño integra el principio del placer con el principio de realidad, con el saber y el conocimiento. Es en esta zona donde el terapeuta se ocupa del crecimiento y de la eliminación de los obstáculos que dificultan su desarrollo.

La intervención terapéutica durante el juego

Nuestra tarea en la intervención terapéutica va a apuntar a crear un espacio de juego que modificará el proceso de aprendizaje del niño.

Antes de introducir el juego se deben tener en cuenta las operaciones cognitivas involucradas en los juegos, el grado de complejidad y exigencias y el contexto cultural del niño para elegir el más pertinente a cada caso y en cada momento.

Cuando se le presenta el juego al niño, es importante que el psicopedagogo indague si el niño lo conoce y, en ese caso, cómo juega (conocer las reglas que utiliza). Si el niño no lo conoce, conviene que se le explique cómo se juega y las adaptaciones que se harán hasta que pueda realizarlo en el caso que deba jugar con sus amigos.

Es necesario tener en cuenta la actitud del niño frente al juego, las estrategias que utiliza, la manera que enfrenta los obstáculos. El modo de vincularse, de acercarse al juego está reproduciendo su modo de vincularse con el aprendizaje. De ahí que las intervenciones que hace el psicopedagogo durante el juego están dirigidas al aprendizaje.

También debe observarse el grado de tolerancia a la frustración que el niño tiene en ese momento para guiar al psicopedagogo a la puerta del obstáculo, se debe cuidar y priorizar el vínculo creado entre ambos, ya que una fractura implicaría un retroceso y un tiempo invertido para restaurarlo.

Se pueden plantear actividades que tengan formas de juegos. Dichas actividades deben intentar que haya algo por descubrir, investigar, buscar para que sean vividas como auténticos juegos. Por ejemplo, descubrir palabras escondidas; dado un cierto número de letras formar todas las palabras posibles en un tiempo estipulado.

El juego y sus funciones

Según Novillo y Fuentes (2010) el juego es una forma de actividad totalizadora que integra aspectos corporales, afectivos, cognitivos, sociales y culturales. Podemos mencionar algunas de sus funciones.

- La dominancia de los medios sobre los fines, es decir, importa más el proceso que el producto.
- Permite expresar sentimientos, conflictos, angustias generadas en situaciones reales y elaborarlas.
- Da la oportunidad para conocerse a sí mismo, permite probar habilidades y conocer limitaciones.
- Permite disminuir el riesgo del fracaso y, en consecuencia, disminuir el sentimiento de humillación frente al fracaso.
- Es un buen instrumento de transición entre el mundo de los niños y el de los adultos.
- Permite construir esquemas de conocimiento, generalizarlos, diferenciarlos en función de las distintas situaciones, apuntando a la movilidad, a la desrigidización de los mismos.
- Permite experimentar el placer que conlleva el descubrir, el inventar, el crear y sentirse creado, placer que favorece el proceso de apropiación de la realidad, es decir, aprender.

Retomando el concepto de aprendizaje en el campo de la psicopedagogía clínica, otro de los aspectos relevantes para el análisis del caso Gisela es la familia. Como hemos explicado en principio, el niño que llega a consulta no llega solo, sino que llega acompañado con su familia que pueden desempeñar el rol de:

3.6. Funcionalidad familiar

Si se tienen en cuenta los distintos contextos en que se encuentra inmerso un sujeto para su total desarrollo, uno de los más importantes es la familia.

Se piensa a las familias como la instancia relacional primaria, la primera red social que pone en juego otras redes. Según Minuchin (1984) la familia es un sistema abierto, relacional, autoorganizado y en constante transformación. Es un sistema porque mantiene constantes interacciones entre los integrantes que la componen; es abierto porque intercambian información y emociones con el entorno; es relacional porque se configura en una trama de relaciones que dan lugar al estilo familiar; es autoorganizado porque se van organizando en una función de reglas e relación, las costumbres, las creencias, los mandatos, los valores.

La familia es un sistema en constante transformación porque va cambiando de acuerdo con las distintas etapas del ciclo vital. Desde la unión de la pareja hasta la separación, muerte o divorcio.

La familia se caracteriza por dos aspectos, uno de ellos en el cual los procesos tienen que ver con la tendencia a la unión familiar, y el otro con el proceso de cohesión, es decir, el espacio personal que se logra a partir de la participación en los diferentes subsistemas familiares y a través de la participación en contextos extra familiares, esta función es denominada de diferenciación.

Por otra parte la familia debe cumplir con dos funciones básicas: la función normativa y la función nutricia. La primera está vinculada con el principio de realidad, con las normas, reglas, límites, con la frustración, se va fundando en una relación tercializada, por la inclusión de la ley vehiculizada a través de la palabra, que rompe con la relación dialéctica. La segunda función se encuentra

relacionada con la afectividad, el apego, el principio de placer, con la ausencia de frustraciones, con la relación diádica.

Minuchín (1994) señala que las funciones de las familias sirven a dos objetivos distintos: *interno*, es decir, la protección psico-social del grupo, y el segundo es *externo*, es decir, la acomodación a una cultura y la transmisión de la misma.

En todas las culturas, la familia imprime a sus miembros un sentimiento de identidad independiente y posee dos elementos: un sentimiento de identidad y un sentimiento de separación. En el proceso de socialización las familias modelan y programan las conductas del niño y el sentido de la identidad. Por otro lado, el sentido de pertenencia se acompaña con la acomodación del niño a los grupos familiares y con la asunción de pautas de la estructura familiar que se mantiene a través de los diferentes acontecimientos de la vida.

El sentido de separación y de individuación se logra a través de la participación en diferentes subsistemas familiares, es decir, en la participación del niño a diferentes grupos extrafamiliares. De esta manera, el sentido de identidad de cada individuo es influido por su sentido de pertenencia a diferentes grupos.

Según Minuchin (1994), para que el funcionamiento familiar sea adecuado, los subsistemas deben ser claros y deben definirse con suficiente precisión, ello ayuda a los miembros a desarrollar sus funciones sin interferencias, pero también deben permitir el contacto entre los miembros de los subsistemas y los otros.

La claridad de los límites en el interior de una familia constituye un parámetro fundamental para su funcionamiento.

En las familias funcionales, según Fuentes y Novillo (2009), los procesos de cohesión y diferenciación son adaptados. Las jerarquías son claras y existen pautas estables en los subsistemas. Los roles de los padres son establecidos y flexibles, poseen una adecuada capacidad para escuchar y respetarse, utilizan recursos y estrategias ante los problemas. Estas familias tienden a favorecer el desarrollo integral de los miembros.

3.7. Disfuncionalidad familiar

Según Novillo y Fentes (2010) la variedad de una familia es producto de la trama relacional particular que puede variar desde un estilo aglutinado a un estilo desligado, entendiendo al primero como la primacía de la cohesión y al segundo como la primacía de la diferenciación. A partir de estos dos polos opuestos se obtiene una amplia gama de estilos tales como fóbico, endogámico, rígido, simétrico, escasamente contenedor, sobreexigente, de altas expectativas y bajas expectativas.

Estos estilos se corresponden con las modalidades de aprendizaje fundadas en las matrices primarias de cada sistema familiar, siendo determinantes de las disfunciones particulares de cada una de ellas, con las cuales nos encontramos en la atención psicopedagógica de cada niño que asiste a consulta.

Los miembros de las familias aglutinadas pueden verse afectadas debido a que el exaltado sentido de pertenencia requiere un importante abandono de autonomía. Es decir, que la falta de diferenciación no permite la exploración y el dominio autónomo de los problemas. Particularmente en los niños el desarrollo cognitivo se presenta inhibido debido a que la conducta de uno o más miembros de la familia afecta inmediatamente a los otros produciendo un eco en los otros subsistemas.

En las familias disfuncionales, en las que los vínculos entre los miembros se encuentran fuertemente afectados por diversas razones, se desfavorece el desarrollo integral de los miembros. (Fuentes y Novillo, 2010)

Dentro de este tipo de disfunción se encuentran las familias de tipo aglutinadas. Estas familias tienen dificultad de discriminación e individuación, debido a que suelen formarse en un conjunto de individuos poco diferenciados.

El rol materno es exagerado y privilegia las normas maternas, mientras que el paterno está debilitado. Se acentúan los lazos afectivos que ahoga a los miembros de la familia y el estilo de vida es semejante a un clan, viven lo nuevo como extraño porque para estas familias lo nuevo crea violencia. En este tipo de sistemas existe poca sensibilidad social. (Minuchin y Fishman, 1985)

En este tipo de familias disfuncionales los niños pueden presentar problemas de aprendizaje en el aula que luego se transforma en un fracaso escolar.

La relación que el individuo establece con sus padres, hermanos, con su objeto de amor, con su maestro, son vínculos considerados fenómenos sociales. Por lo tanto, en la vida de todo sujeto, el otro cuenta como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo. Esto sucede porque somos individuos pertenecientes a una masa. (Freud, 1920)

3.7.1. Tipos de conflictos

Cada crisis es única y se las puede dividir en cuatro tipos según Minuchin y Fishman (1985):

Crisis de evolución o del ciclo vital. En cada etapa vital de la vida es inevitable una crisis. Ello requiere cambios en el sistema familiar, que pueden ser repentinos, dramáticos, leves o graduales. Son crisis que están determinadas social o biológicamente, por lo que no se pueden prevenir. Los problemas surgen cuando la familia intenta impedir la crisis, detenerla o que se produzca en forma prematura.

Crisis externas. Son sucesos inesperados. El problema surge cuando se buscan culpables, se pregunta qué se podría haber hecho para evitar la crisis y no hay una adaptación a la situación.

Crisis estructurales. Son las más complicadas porque son crisis que la familia repite, producto de fuerzas encubiertas e internas. Estos conflictos tratan de evitar que se produzca un cambio.

Crisis de atención. Se presenta en familias con miembros desvalidos o dependientes. Esta persona llama la atención de toda la familia con reclamos de cuidado y atención. La crisis más grave se presenta cuando se requiere una ayuda especializada insustituible en su tarea.

Obstáculos que dificultan el cambio. Cuando los obstáculos están encubiertos, es difícil que la familia los reconozca. Algunos obstáculos aparecen:

En la comunicación. Secretos familiares porque sus miembros no se expresan abiertamente ni hablan de “ciertas cosas”.

En la intimidad. En algunas familias son frecuentes las coaliciones, alianzas, madres que sofocan a sus hijos, y todo tipo de relaciones que dificultan el cambio.

En los roles. Cada familia asigna roles a sus miembros pero esa rigidez genera conflictos. También hay roles que no son tenidos en cuenta.

En las reglas. Las reglas prohíben realizar determinadas cosas. Son disfuncionales cuando se rigidizan y se vuelven intolerantes.

En los objetivos. Algunas familias se proponen metas difíciles de alcanzar.

En la historia de la familia. Cada miembro de la familia tiene su propia versión de los hechos, que muchas veces puede no coincidir con la de los demás.

3.7.2. Rol asignado por la familia . Mandato familiar

Al nacer, el niño se instala en una constelación de significaciones, afirma Alicia Fernández (2000) Llega para llenar muchos deseos, carencias, objetos de los padres. Se le asigna un nombre, ya sea el nombre de moda, del padre, el de un personaje famoso que significa algo para los padres. El niño tendrá que instalarse en el lugar que el nombre signifique.

Si bien cualquier padre tiene un determinado ideal de niño en el cual interviene una imagen de aprendiz, sólo se presenta un terreno para futuras patologías cuando el rol asignado es estático (sin posibilidades de los padres para modificarlo o cuando hay contradicción entre los roles asignados por ambos padres).

El niño que nace viene a llenar un lugar ya preparado, pero cuando nace ya es una realidad que desde lo real jaqueó lo imaginario porque ya tiene un sexo marcado orgánicamente, por ejemplo. De esta manera puede nacer niño, cuando se le había preparado el nombre de una niña. Resulta que hay una contradicción muy grande entre esa ilusión sobre la cual los padres construyeron el nombre para la niña y la realidad. Los padres podrán resignificar (resignar) la situación, dándose cuenta de que lo imaginario y lo real deberán encontrar un nuevo significado (dentro de lo simbólico) y que si bien la niña no podrá ser una princesa imperial, podrá ser princesa en otros mundos, por ejemplo, el del conocimiento.

Pero también puede pasar que los padre no resignen y sigan viviendo lo imaginario, entonces habrá una distancia muy grande entre la persona que los padres suponen amar y el sujeto del amor.

Profecías que se autocumplen

Paul Watzlawick (1996) considera que un hecho aún no producido determina efectos en el presente, efectos que determinan una realidad a futuro.

Un acto que es resultado de una profecía que se autocumple crear primero las condiciones para que se dé un suceso esperado y en este sentido crea una realidad que no se había dado sin aquel. Crea una situación y entre ella una “verdad”.

La presunta reacción (en efecto) es efectivamente una acción (la causa), la solución crea un problema, por ejemplo, la profecía de un sueño hace que se cumpla el proceso profetizado.

Esta peculiaridad de efecto y causa es visible en los conflictos interpersonales.

El psicoanálisis se atiene a una teoría de la conducta humana que postula una causalidad lineal según la cual el pasado determina el presente.

Las expectativas desempeñan su papel: ayudan a que se cumpla lo que se esperaba.

Por otro lado, los mandatos familiares le pueden llegar al niño de diferentes formas, la mayoría de los casos se expresan desde mensajes no verbales.

Berne (1975) para quien el yo se encuentra compuesto por tres estados (el padre, el adulto y el niño interior) explica que estos mandatos de nuestra educación perduran entre nosotros, dentro de nuestro padre interno (la introyección de la figura materna y paterna) y que, desde allí, frente a determinadas situaciones actuamos desde aquel lugar. Berne propuso trece mandatos básicos.

No seas: Este mandato surge cuando el niño nace en “una situación inoportuna”. Sus padres están por separarse, están un poco viejos, demasiado pobres, demasiado “solteros”. Este es el resultado de un embarazo no deseado.

No seas lo que eres: Aquí los padres, quieren a un niño de diferente sexo, o querían a un niño de diferente color, o querían a un niño absolutamente sano o mucha veces, querían un niño que ocupe el lugar de otra persona (el padre de ella o la madre de él, o incluso el lugar de un hermanito que acaba de fallecer).

No te acerques demasiado: Un mensaje que viene atado a la capacidad o la incapacidad de los padres de elaborar los duelos. El niño, confrontado a la herida que no cierra por una pérdida de la familia, puede construir con facilidad una postura acorde con el mandato. Otras veces, es la expresión transmitida por la propia dificultad de los padres para el contacto físico.

No pertenezcas: Aquí puede una protección subliminal a la pérdida, aunque muchas veces es la lectura del niño de aislamiento social de su familia respecto del entorno.

No crezcas: Este mandado ocurre con los padres que necesitan tener a alguien que cuidar, requieren en un niño en quien proyectar sus propias necesidades de cuidado y proyección.

No seas un niño: Es generado por los padres que no aceptan tener la responsabilidad de tener hijos que los reclamen.

Vos no sabes hacerlo: Es dado por los padres que brindan atención a sus hijos, comparándolos permanentemente con los de otros niños, con lo de los adultos y a veces hasta con los propios padres, que fortalecen por este mecanismo un ego muy debilitado.

No estés bien: Es dado por los padres que prestan atención a los niños, sólo cuando ellos tienen problemas o están enfermos. Los padres educan a los niños desde temprana edad en los beneficios secundarios del estar mal.

No: Es dado por los padres que son demasiado asustadizos. El niño es forzado a aprender que la vida es peligrosa y todo lo que haga fuera de la familia es riesgoso.

No eres importante: Aparece en los padres que no tienen tiempo para el colegio de sus hijos, para sus amigos, para sus necesidades. Estas responsabilidades son desplazadas a una mucama, un abuelo o simplemente son ignorados.

Sé perfecto: Son padres que necesitan de las buenas notas, que los niños se destaquen en el deporte, o su habilidad para el dibujo. Todo esto lo hacen para sentirse orgullosos de sí mismos y no de sus hijos.

No pienses: Aquí la sugerencia es el riesgo que existe en tener ideas propias. Lo peligroso de tener ideologías diferentes. Lo dañino de pensar en ciertas cosas.

No sientas: Los padres están asustados de su propio sentir o tienen desterrado de su ámbito de sensaciones alguna emoción: muchas veces es la tristeza o el dolor.

De esta manera, estos mandatos son “supuestos” en los niños, a través de los gestos, movimientos corporales, aceptaciones y rechazos que tenemos antes de nacer el niño; y que con seguridad, materializamos nuestro primer mandato: que viene entrelazado con la elección de un nombre que hemos de ponerle a un hijo recién nacido.

3.8. Problemas de aprendizaje y familia

Pichón Riviere (1969) sostiene que todo problema de aprendizaje constituye una especie de código secreto, desconocido por el mismo sujeto y por sus familiares, en el cual se condensa una historia personal pero también intergeneracional (ya que se incluyen las relaciones con los padres y abuelos, además de hermanos y otros parientes) y un mundo extra-familiar sociocultural y lingüístico que proporcionan la base previa a cada circunstancia subjetiva.

Así, en las alteraciones de la lectura, la escritura y del cálculo, en el retraso o el fracaso escolar, en la inmadurez para el aprendizaje sistemático, en los déficits mentales, en las inhibiciones para la actividad intelectual o escolar se encontrará no sólo en un sujeto que no aprende, sino todo un grupo familiar que revela sus actitudes, prejuicios, inhibiciones y trastornos ante el aprendizaje.

Será entonces la tarea del psicopedagogo entrenarse como “lector” de los síntomas, como investigadores que en un complejo trabajo de rastreo, de elaboración de hipótesis, análisis y síntesis intenten convertir la materialidad de las manifestaciones patológicas, los significantes en signos de un sujeto que así procura expresarse y ser oído.

En los problemas de aprendizaje de un niño que hace síntoma debe colocarse a la familia como protagonista. Fernández (1997) afirma que la génesis del problema de aprendizaje no puede encontrarse en la estructura individual del niño que va a la consulta. Este síntoma se ancla en una red particular de vínculos familiares que también se entrecruzan con una estructura individual. El niño soporta el síntoma, la dificultad, pero necesariamente los otros aportan el sentido.

3.9. Psicopedagogía Clínica

Fuentes y Novillo (2009) afirman que la tarea clínica se representará como un triángulo donde en cada vértice podemos ubicar los componentes del espacio psicopedagógico.

Una de las vertientes está representada por **el Sujeto**. Partimos de la idea de un sujeto en contexto, un sujeto que se va constituyendo de manera integral, cognitiva y afectivamente en un proceso constructivo que, al mismo tiempo, va construyendo las relaciones sociales y va reconstruyendo la cultura.

El contexto lo concebimos en micro, meso, exo y microsistema, según Ander Egg (1994), donde cada uno ejerce una influencia, es decir, produce efectos en el sujeto, aún en aquellos en los que no se desenvuelve directamente.

El **microsistema** constituye el marco general más englobante y totalizador. Interviene el contexto social, político, económico y cultural, entre otros.

El **exosistema** trata un marco más inmediato donde el sujeto desarrolla su vida, pero en el que no interactúa “cara a cara”. Sin embargo, en este marco suceden cosas que lo afectan, que inciden en su vida.

El **mesosistema** trata el marco de las relaciones familiares, institucionales, educativas. Provoca un efecto en la construcción de la subjetividad del sujeto.

El **microsistema** es el entorno donde la persona interactúa cara a cara. Es un ámbito de cercanía, como el aula de la escuela.

Todas nuestras acciones son co-construidas, en el sentido que las hacemos en interacción social con otros. Una realidad atravesada por el orden/desorden, lo impredecible, el azar, la incertidumbre, los cambios, las crisis. Realidades que nos exigen creatividad, búsqueda de alternativas, de aperturas a nuevas potencialidades.

La otra vertiente es **el psicopedagogo** incluido en el sistema terapéutico. Esto implica que todo recorte clínico que se realice, es decir, las interpretaciones, las intervenciones elegidas, se realizarán desde la subjetividad del profesional en cuestión.

El psicopedagogo debe poseer características que beneficien la relación terapéutica: flexibilidad, empatía solidaria y distancia óptima, capacidad de escuchar, prevenir, interpretar, integrar y articular teoría y práctica constante. Actúa como sostén, ayuda al paciente a ver una situación desde un punto de vista nuevo, siembra en él una nueva idea o le da una sensación de libertad y esperanza.

Müller (2006) determina que la psicopedagogía -como disciplina- encuentra la confluencia de lo *psicológico*, la subjetividad, los seres humanos en cuanto tales, en su vida psíquica, con lo *educacional*, actividad específicamente humana, social y cultural.

Implica así una síntesis: los seres humanos, su mundo psíquico individual y grupal en relación al aprendizaje y a los sistemas y procesos educativos.

Esta doble vertiente vuelve indispensable recurrir a diversas ciencias que proporcionan conocimientos e instrumentos para trabajar en psicopedagogía; no sólo la psicología, en sus distintas ramas, especialmente evolutiva, educacional, social, patológica, clínica, y la pedagogía general y especial, sino también la sociología, la antropología y la lingüística, con las posibilidades que brindan.

De este modo es posible comprender, según la autora, que la psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores; cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes. Pero no solamente considera estos temas desde el ángulo subjetivo e individual, sino que intenta abarcar la problemática educativa, en la medida en que hace conocer las demandas humanas para que se produzca el aprendizaje, señalando sus obstáculos y sus condiciones facilitadoras.

La tercera vertiente es la tarea, **el aprendizaje**. Aprendizaje entendido desde una concepción constructiva, concepción que tiene como eje vertebrador la

dimensión social del aprendizaje y de la enseñanza. Se considera este aprendizaje como un proceso fundamentalmente vincular que tiene lugar en un cuerpo construido relacionamente y cuyo despliegue creativo supone la articulación de la inteligencia y el deseo.

El aprendizaje se sostiene en el interjuego de las estructuras cognitiva y afectiva, procesos subjetivos, singulares, en constante devenir que el sujeto va co-construyendo en la interacción con sus contextos.

Se considera relevante a todo aprendizaje que le permita al consultante vivir y manejar estratégicamente en las diversas situaciones.

Con relación al pensamiento, distinguimos dos aspectos:

1. El estructural que alude al nivel de competencia cognitiva, es decir, la descripción de los mecanismos dinámico puestos en juego en la instrumentación de la estructura cognitiva alcanzada.

2. El funcional que alude al nivel de desempeño cognitivo, la descripción de los mecanismos dinámicos puestos en juego en la instrumentación de la estructura cognoscitiva alcanzada.

3.9.1. Intervenciones

El profesional cuenta con la posibilidad de intervenir en este proceso. Para realizar cualquier intervención es necesario saber preguntar para conocer al paciente y generar confianza entre ambos. Las preguntas pueden hacerse de manera afirmativa o interrogativa.

Müller (2006) destaca que las intervenciones -verbales y no verbales- no llevan la finalidad de “curar” compulsivamente eliminando los síntomas o solucionando la problemática planteada en consulta, sino que procuran descubrir su sentido en el sistema de relaciones intrapsíquicas y también intersubjetivas: en la familia, en la institución escolar, en el medio social, para ayudar a que los pacientes descubran las ilusiones, distorsiones y obstáculos que padece su aprendizaje y se movilicen para elaborar nuevos aprendizajes que les proporcionen un acceso más operativo al mundo cultural y simbólico.

Por otra parte otro de los aportes a tener en cuenta para enriquecer el análisis clínico del siguiente caso fue la utilización de algunas técnicas proyectivas

tal como “dibujo libre”. A continuación se desarrollaran los distintos test gráficos y la utilidad de ellos.

3.9.2. Técnicas Psicométricas y Projectivas

Casullo (1892) ha determinado que las técnicas, ya sean cualitativas o cuantitativas, son el recurso básico para vincular las teorías con los fenómenos concretos: los problemas depresivos, los trastornos de aprendizaje, las maneras de poder tomar una decisión vocacional, etcétera.

Una **técnica psicométrica** supone poder provocar una situación cuasi-experimental en la que un sujeto o un grupo de personas son estimulados a realizar determinado tipo de actividades, siguiendo ciertas consignas pautadas y uniformes, con la finalidad de poder comparar esas actividades con las de personas homogéneas según sexo, edad y realidad sociocultural, en base a las cuales se han elaborado valores promedios y de dispersión. Supone tres cosas: una situación estandarizada, la posibilidad de estimar diferencias individuales en relación con los datos estadísticos, y contar con información sobre la validez y confiabilidad de las mismas.

Por su parte, Visca (1985) dice que las técnicas proyectivas tienen como objetivo general investigar la red de vínculos que un sujeto puede establecer en tres grandes dominios: el escolar, el familiar y consigo mismo. En cada uno de dichos dominios -con diferencias individuales- es posible reconocer tres niveles en relación al grado de conciencia de los distintos aspectos que constituyen un vínculo: en este caso, el vínculo del aprendizaje (Nivel Inconsciente, Preconsciente y Consciente).

Otro de los factores fundamentales para el rol psicopedagógico y que por ende, ha facilitado y enriquecido el análisis del caso de Gisela, fueron las diversas entrevistas. A continuación se desarrollará la importancia de la utilización de dicho método para el trabajo clínico.

3.9.3. Entrevistas

Müller (2006) ha expresado que el marco del método clínico serán las entrevistas operativas. Es decir, una situación que incluye a dos o más participantes en un espacio físico apto para un encuentro que asegure la contención de los consultantes en cuanto a privacidad y tranquilidad para exponer su problemática, con tiempo suficiente y una frecuencia acorde con la tarea (Diagnóstico, Tratamiento, Orientación a padres) donde se propongan consignas flexibles para favorecer el discurso del paciente.

El trabajo mediante entrevistas de tipo operativo tiende a tomar la situación de consulta como lugar para el planteamiento y la eventual resolución de la problemática con la participación activa del consultante.

4. Paradigma de la Complejidad

El paradigma es un modelo para analizar la realidad en un determinado momento y por un período de tiempo, es decir que, a partir de este modelo, se darán las respuestas a los interrogantes que surgirán en la vida cotidiana.

El presente trabajo se aborda desde el paradigma de la complejidad propuesto por el filósofo y sociólogo francés Morin (1990). Este paradigma considera que un individuo vive inmerso en relaciones sociales construidas por vínculos positivos y negativos, los que influyen en la persona de varios modos.

Desde esta perspectiva nada está realmente aislado en el universo y todo está en relación, por lo cual se pone atención en el contexto del sujeto para ubicar cualquier hecho, situación, conocimiento o información. El contexto puede ser natural, económico, educativo, social, cultural y hasta político, de esta manera tales contextos modifican y son atravesados por todo sujeto en desarrollo.

El paradigma de la complejidad considera que no hay verdades absolutas ni certezas, sino validez relativa, porque todo cambia y lo que hoy se responde de una manera, tal vez mañana se responda de otra.

Este paradigma tiene una mirada poli-ocular y multidimensional y el foco está puesto tanto en el todo como en sus partes en interacción.

Desde este concepto, la crisis no supone la destrucción del sistema, sino que éste es analizado para el orden y el crecimiento; el pensamiento es reflexivo, crítico, multidimensional, distintivo y vinculante.

En este paradigma se concibe al sujeto contextualizado, social, emergente de una trama relacional, es decir, es producido y productor de este contexto, tiene autonomía relacional ya que es autónomo pero dentro de sus relaciones es responsable de sus actos.

V. ESTUDIO DE CASO

Para abordar el análisis del siguiente caso clínico se ha considerado relevante centrarnos desde el paradigma de la complejidad, teniendo una mirada poli-ocular y multidimensional de los diversos contextos en los que la niña se encontraba inmersa en el momento de la pasantía. Para comenzar a detallar el análisis propuesto, es necesario realizar una recorrida por este paradigma, denotando cómo se desprenden de él el rol de la psicopedagogía clínica que incluye conceptos fundamentales como “aprendizaje” y “familia”.

Para abordar el análisis del siguiente caso se ha considerado una metodología de trabajo cualitativa, basada en el análisis de registros y de observaciones que se realizaron en el mes de abril de 2009 hasta diciembre de 2010. Cabe destacar que los registros utilizados para el presente trabajo, pertenecen al proceso terapéutico de la niña. Se analizan también entrevistas abiertas que se realizaron tanto a la niña como a sus familiares, informes psicopedagógicos, historia clínica, observaciones escritas de docentes y análisis de registros. La recolección de datos se llevó a cabo en la ludoteca del hospital donde se realizó la residencia.

Durante la pasantía de la cátedra Residencia Clínica se desarrolló una batería de diagnósticos y posteriormente tratamientos psicopedagógicos que contaron con la supervisión permanente de las profesoras titulares de la cátedra.

En esta instancia se elaboró un proceso de análisis en el tratamiento de Gisela, una niña de 12 años de edad que concurría a 5to grado de un colegio privado, cercano al hospital donde se realizó la residencia y a su hogar en el barrio “Los Piletones”, de Villa Soldati, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Gisela vivía con su madre Alicia, su padre Miguel, sus dos hermanos varones y su hermana Jesabel, de 11 años de edad.

La niña asistió a la ludoteca del hospital desde el mes de noviembre de 2008 hasta diciembre del año 2010. Debido a problemas de aprendizaje y dificultades de integración con sus compañeros, la escuela la derivó y la niña comenzó a concurrir a sesiones semanales. Trabajaba con ella un grupo

interdisciplinario de psicólogas y psicopedagogas, además de las residentes de la cátedra “Residencia Clínica”.

Su madre participaba en el espacio de reflexión de padres, brindado por el área de salud mental del mismo establecimiento sanitario.

Una vez por mes, los niños y sus madres (los padres no concurrían) eran integrados en un mismo espacio y se utilizaba el juego como mediador para poder analizar la interacción que se producía entre ellos.

La madre de la niña mostraba disponibilidad, responsabilidad y compromiso ante la problemática que presentaba su hija.

Gisela y los compañeros que concurrían a la ludoteca eran de clase social baja. El barrio donde estaba ubicada la escuela y donde ellos vivían era muy humilde (Los Piletones), ubicado en Villa Soldati.

A continuación se desarrollarán las dimensiones de análisis que han sido relevantes para analizar el siguiente caso: Vinculo con el aprendizaje, modalidad de aprendizaje, relación con la lecto- escritura y aritmética, entorno familiar, mandato familiar y contexto social.

- **Vinculo con el aprendizaje:** Mostraba predisposición frente a las tareas propuestas, colaboración y entusiasmo.
Presentaba una adecuada tolerancia para resolver problemas, basándose en estrategias para lograr soluciones grupales.
El ritmo de aprendizaje que mantuvo en las entrevistas fue acorde a su edad.

- **Modalidad de aprendizaje:** Siguiendo a Novillo y Fuentes (2010) se ha detectado una modalidad predominantemente acomodaticia.
Se ha observado que frente a los obstáculos que se le presentan, la niña apela a regresiones transitorias, es decir, que responde a un estadio anterior a sus reales capacidades, con el fin de obtener mayor seguridad.
En este caso prima la imitación, la copia de la realidad, el ajuste pasivo a las normas, aceptándolas sin cuestionarlas, sin mediar una reflexión. En general hay un empobrecimiento en las producciones propias, lo cual lleva

a un pensamiento estereotipado y poca posibilidad de transformación para un nuevo conocimiento.

Cuando se ha tenido que trabajar en conjunto (cada niño con su madre) en el espacio de la ludoteca, se ha observado en reiteradas ocasiones que la madre de la niña al no comprender la consigna asignada, respondía de una manera pasiva frente al conflicto planteado sin poder preguntar y resolver de una manera activa. Frente a las diferentes actividades planteadas, se ha tenido que intervenir con el fin de explicar nuevamente la consigna.

De esta manera se infiere que el modo de aprendizaje de la niña, probablemente sea resultado de características provenientes de esta modalidad de aprendizaje familiar, en la cual se acercan al conocimiento de una manera pasiva, sin valerse de recursos para afrontar el conflicto.

➤ **En relación a la lecto-escritura y aritmética:**

Se observa que las herramientas que utiliza la niña para realizar un conteo mental, por su nivel de estructura, es regresivo. La niña responde de esta manera por una falta de confianza y prefiere basarse en herramientas primarias (contar con los dedos) con el fin de evitar el error.

En el área de lecto-escritura, tiene buena comprensión de texto y logra extraer las ideas generales del mismo. Presenta dificultades en la escritura.

Se ha observado que une palabras y sustituye letras: G por J, S por Z o C. Como hemos anticipado en el eje de este análisis, se han tomado un recorte de las entrevistas más significativas del diagnóstico psicopedagógico de Gisela.

✓ Entrevista número uno: 9/10/2010

Psicóloga: *¿Cuánto es 20 – 5?*

Gisela: *(hace la cuenta escrita y responde) 15.*

Entrevistadora: *¿Cuántos sumaste entre todos los resultados?*

Gisela: *(realiza la cuenta de 17+16+15, dando como resultado 48) 48.*

(...)

Entrevistadora: *Bueno, ¿listo? Anoto entonces. ¿Cuántos puntos sumaste?*

Gisela: *(cuenta con los dedos de la mano) 50.*

(...)

Entrevistadora: Bueno, ¿vas a elegir el juego? (Nos acercamos a la mesa de juegos).

Gisela: Ah, ya eligieron todos... A ver... Este (elige jugar con "sopa de ingenio").

Entrevistadora: Ah, sí, me acuerdo, este una vez ya lo jugamos. (Nos sentamos) Bueno, ¿quién empieza?

Gisela: Vos.

Entrevistadora: Bueno.

Gisela: ¿Empezamos?

Entrevistadora: Sí (Sacamos una cucharada de letras cada una y comenzamos a formar palabras).

Gisela: (Comienza armando las palabras "Tío" y "Giso").

Entrevistadora: (Al ver que "Giso" lo escribe sin "u" le digo). Me parece que ahí te comiste una letra (señalándole la palabra).

Gisela:

Entrevistadora: ¿Te diste cuenta?

Gisela:

Entrevistadora: (ubico la lapicera entre la "G" y la "I")

Gisela: ...

Entrevistadora: (Al ver que aún no logra darse cuenta, marco con la lapicera la letra "U" y la niña sonrío).

Fuentes (2010) sostiene que el proceso de aprendizaje consiste en la aparición y estabilidad de conductas; es un proceso de adaptación activa, a partir del cual el sujeto, ante una determinada situación, recibe los estímulos que se le presentan y los incorpora a esquemas de conductas que resultaron afectivos en situaciones similares, modificando dichos esquemas con el fin de producir una conducta adecuada a la situación presente. Estos momentos de adaptación a la realidad es lo que se llama *equilibrio adaptativo*.

Cuando este equilibrio no se alcanza, ya sea porque el sujeto asimiló todo a esquemas preexistentes y no los modificó en función a la nueva realidad, o por una excesiva acomodación a la situación no puede aprovechar aprendizajes

previos y llegar a un equilibrio, surgen las dificultades en el aprendizaje, las cuales siempre son emergentes de la interacción de un sujeto con el medio.

El detenimiento global del aprendizaje se caracteriza por un estancamiento parejo de todos los aspectos (lectura, escritura, aritmética) en un determinado nivel de rendimiento pedagógico. Es un síntoma único, es decir, no es un conjunto de síntomas asociados. Implica un grado de solidez de todas las conductas adquiridas conformando un bloque del cual el sujeto no puede trascender sin la atención adecuada. El sujeto puede lograr un determinado estadio y no puede conocer más allá de lo que esa estructura le permite. No modifica esquemas, eso hace que en vez de ir construyendo nuevas estrategias, la realidad se asimila a los esquemas ya construidos y se cierra la posibilidad de seguir aprendiendo.

Los aprendizajes de estos niños son mecánicos, sin verdadera modificación que encubriría en parte al detenimiento global.

- **Entorno familiar:** Se infiere que su conflictiva básica se debe a una *disfunción familiar* que responde a las características de una familia endogámica, aglutinada, en la que prima un vínculo simbiótico y donde la dependencia de la unión familiar ejerce un predominio de función sobre otra persona.

Las familias aglutinadas tienen dificultad de discriminación e individuación, debido a que suelen formarse en un conjunto de individuos poco diferenciados.

El rol materno es exagerado y privilegia las normas maternas, mientras que el paterno está debilitado. Se acentúan los lazos afectivos que ahoga a los miembros de la familia y el estilo de vida es semejante a un clan, viven lo nuevo como extraño porque para estas familias lo nuevo crea violencia. En este tipo de sistemas existe poca sensibilidad social. (Minuchin y Fishman, 1985)

Las características antes mencionadas se pudieron observar en la dinámica familiar de Gisela, en la relación simbiótica que establece con su hermana, donde justamente al presentarse roles tan difusos, los procesos de diferenciación, subjetividad y autonomía costaba encontrarse.

Éstas características, se pudieron relacionar también, a las dificultades que la niña mostraba en el aprendizaje, ya que las mismas problemáticas de

diferenciación que se presentaban en los roles familiares, se observaron también en las dificultades que la niña presentaba en su escasa discriminación y diferenciación de letras como por ejemplo, G por J, S por Z.

Se concluyo de esta manera que probablemente, los vínculos indiferenciados en los roles de ésta familia, obstaculizaban algunos procesos de aprendizaje de la niña, así como también bloqueaban la autonomía de Gisela.

✓ Entrevista número dos: 7/8/2010

Dado que la niña fue derivada a la ludoteca por sus dificultades para relacionarse con sus compañeros, en la siguiente entrevista, se produjo el siguiente diálogo.

Entrevistadora: *¿Tenés amigos y amigas entre tus compañeros de escuela?*

Gisela: *No, porque no me gusta. En el recreo me junto con mi hermana y andamos juntas.*

Entrevistadora: *¿Y tu hermana no tiene amistades entre sus compañeros?*

Gisela: *No, tampoco. No nos gusta, nosotras andamos juntas.*

Entrevistadora: *¿Tenés amigas por tu casa?*

Gisela: *Nosotras siempre jugamos con mi vecinita que vive enfrente de mi casa. Es la hija de la madrina de mi hermana. Es re-buenita.*

Entrevistadora: *¿Vas a la casa de ella a jugar?*

Gisela: *No, ella viene a casa. No nos gusta salir mucho a otros lugares. Nos quedamos jugando en casa, en la mesa de ping-pong.*

Entrevistadora: *¿No salen porque no te dejan o porque no les gusta?*

Gisela: *No, porque no nos gusta. Si salimos es para ir a comprar y volvemos. Con mi familia nos quedamos en casa y jugamos con mi papá, con mis hermanos y mi hermana.*

➤ **Mandato familiar:**

Los miedos de Gisela y la dificultad que presenta para establecer relaciones con sus pares, así como cualquier otro contexto que no sea el familiar, son provenientes de una ideología familiar de “puertas para adentro”, en donde se tiene una representación del mundo que se presenta como peligroso.

Se ha observado que la niña se encuentra recluida del contexto social reproduciendo el mandato familiar de encontrarse todos unidos para que de esta forma nada les pueda pasar.

De acuerdo a nuestro marco teórico, Paul Watzlawick (1996) considera que un hecho aún no producido determina efectos en el presente, efectos que a su vez hicieron que cobrara realidad el hecho pronosticado.

Un acto que es resultado de una profecía que se autocumple crea primero las condiciones para que se dé un suceso esperado y en este sentido crea una realidad que no se había dado sin aquel. Crea una situación y entre ella una “verdad”.

Esta peculiaridad de efecto y causa es visible en los conflictos interpersonales.

El psicoanálisis se atiene a una teoría de la conducta humana que postula una causalidad lineal según la cual el pasado determina el presente.

Las expectativas desempeñan su papel: ayudan a que se cumpla lo que se esperaba.

Berne (1975) explica que estos mandatos de nuestra educación perduran entre nosotros, dentro de nuestro padre interno y que, desde allí, frente a determinadas situaciones actuamos desde aquel lugar.

Uno de los mandatos descritos por Berne (1975) y que nos compete en este caso es el siguiente:

No: Es dado por los padres que son demasiado asustadizos. El niño es forzado a aprender que la vida es peligrosa y todo lo que haga fuera de la familia es riesgoso.

- **Contexto social:** La niña prefería relaciones duales, preferentemente en interacción con la residente, y presentaba un vínculo pobre con sus compañeros.

Mostraba una conducta de cierto retraimiento con el afuera, evitando establecer nuevos vínculos.

Gisela manifiesta miedo a las situaciones de pérdida; mostraba mucha angustia. Estas situaciones repercutían en su vida y en sus relaciones interpersonales. Ha quedado como resabio un profundo temor a que le suceda algo a ella o a personas afectivamente cercanas. Mostraba una conducta de cierto retraimiento con el afuera, evitando establecer nuevos vínculos que puedan cortarse bruscamente con el sufrimiento y dolor que ellos conllevan.

✓ Entrevista número tres: 8/ 09/ 210

Entrevistadora: *Sí, me gusta venir acá y trabajar con ustedes, por eso estoy estudiando para ser psicopedagoga.*

Gisela: *¿y vas a estar conmigo?*

Entrevistadora: *Sí, voy a estar con vos.*

Gisela: *¿Por qué es el último año que voy a estar acá?*

Entrevistadora: *Porque en la ludoteca vienen chicos hasta los 12 años, pero como dijo Marta el otro día, para el año que viene van a buscar a otra psicóloga o psicopedagoga para que sigas trabajando con ella.*

Gisela: *¿No vas a estar conmigo?*

Entrevistadora: *Este año sí voy a estar con vos.*

Gisela: *(baja la mirada)*

(...)

Continúa realizando el dibujo. Realiza un corazón en el medio, con dos alas en los extremos y escribe: "Brenda, gracias por todo y por extrañarme cuando yo no estoy, espero que me quieras mucho y que no te olvides de mí. De Gisela".

Entrevistadora: *¿Esto es para mí?*

Gisela: *Sí.*

Entrevistadora: *Bueno gracias, está re-lindo.*

Gisela: *(Sonríe mientras toma otra hoja)*

(...)

Gisela: *A veces me pongo mal también porque me pongo a pensar que no quiero crecer.*

Entrevistadora: *¿Por qué te pone mal crecer? Me acuerdo que una vez me dijiste que era porque vos pensabas y tenías miedo que tu familia no estuviera más con vos.*

Gisela: *Sí.*

En esta entrevista se puede observar que se presenta nuevamente el fantasma del abandono. Para Gisela el crecer se encuentra ligado a fantasías inconscientes de abandono, pérdida, donde cree que las personas que están, ya no estarán en un futuro próximo.

Teniendo en cuenta que lo que no está elaborado tiende a repetirse, quizá se intensifique aún más debido al pasaje de transición en el que se encuentra (de la niñez a la adolescencia), donde esta primera etapa sería significada como una pérdida aún no elaborada.

Teniendo como referencia la edad cronológica de la niña y su entrada a los 13 años, desde el marco teórico abordado, se menciona la siguiente etapa:

Búsqueda de Identidad vs. Difusión de Identidad (desde los 13 hasta los 21 años). En esta etapa se experimenta una búsqueda de identidad y una crisis de la misma, cuando un adolescente pasa por una confusión de roles está sufriendo una crisis de identidad. Reviven los conflictos de etapas anteriores no elaboradas. Este concepto se clave para el desarrollo del adolescente. Erickson (2000)

CONCLUSIONES

En la presente tesina, desde una perspectiva psicopedagógica, se han investigado los diferentes aportes teóricos, para abordar la modalidad de aprendizaje y el vínculo social en una niña perteneciente a una familia disfuncional de tipo aglutinada.

A partir de la siguiente investigación se ha considerado de gran importancia el rol que desempeña la familia frente a un niño aprendiente, pudiendo favorecer el aprendizaje o resultar obstaculizador para el niño.

Se considera entonces a la familia como un andamiaje, un sostén, una guía en este proceso de aprendizaje.

Frente al caso analizado se puede inferir que en las familias disfuncionales de tipo aglutinadas es probable que presenten una modalidad de aprendizaje acomodaticia dependiente, mostrando una primacía en la diferencia de los miembros. Este estilo es resultante de los aprendizajes fundados en las matrices de este tipo de familia, donde prima la imitación, la copia de la realidad, el ajuste pasivo a las reglas. En general, hay una dependencia tan importante en los miembros, que presentan un empobrecimiento en la producción de ideas propias, lo cual los lleva a un pensamiento estereotipado, rígido con escasas posibilidades de transformación.

Desde un contexto social se considera que los miembros pertenecientes a este tipo de familias, presentan una cierta inhibición en los diferentes contextos en los que se desenvuelven, de modo que vivencian la realidad como amenazante y peligroso para su entorno. No solo presentan una limitación de la función que potencialmente podrían desarrollar, sino que también presentan un empobrecimiento y lentificación de las funciones yoicas.

Frente a una mirada psicopedagógica se ha considerado a esta dinámica familiar como un estancamiento frente al proceso de aprendizaje y el vínculo social, ya que inhibe la autonomía de los miembros, así como la exploración del conocimiento.

Por último, se destaca que la presente investigación intenta desde el campo psicopedagógico, brindar mayores herramientas en torno a la problemática

de las familias disfuncionales, con el fin de profundizar, expandir y generar aportes que sean útiles para enriquecer el campo.

Por lo pronto nos pareció oportuno brindar algunas intervenciones para ahondar frente a la problemática presentada.

Nuestra intervención al respecto estará relacionada con el momento del proceso terapéutico con el niño/a y con los padres ya que debemos tener en cuenta la relación entre la modalidad y el estilo familiar.

Teniendo en cuenta la modalidad acomodaticia que la niña presentaba en el caso analizado, se puede utilizar como intervención el juego, un juego pautado que en principio le brinde seguridad, tranquilidad, confianza. Será entonces a partir de las reglas ya elaboradas, que se podrá proponer, construir diferentes alternativas y permitir así la autonomía, en el sentido de tener libertad para dar una opinión propia, dar sus ideas valorizándolas, darle a comprender que las reglas de ese juego fueron creadas, inventadas por alguien pero que él/ella también es capaz de hacerlo. En este caso también es necesario trabajar con los padres, ya que también son familias rígidas, que apuntan a la obediencia, a la sumisión, al acatamiento de la norma.

De este modo, el juego se podría utilizar como mediador ya que las reglas apuntan a un mayor equilibrio de aprendizaje, las interacciones con el mundo se van tornando más flexibles, más creativas, más fluidas. Al darle posibilidad de modificar las reglas, el niño/a se convierte en inventor, creador del juego. El crear reglas o transformarlas se presenta entonces como una situación transicional entre tomar aspectos de la realidad y el manejo de la misma.

Otro modo de intervención que sería imprescindible considerar es el diálogo. Darle un espacio a la circulación de los significantes que se entranan en la dinámica familiar, permitirá poner de manifiesto mandatos, ideales, modalidades de construir conocimiento, que subyacen en la base de toda relación endogámica. Y que habrá que abordarlos, identificar cuáles de estos elementos obstaculizan la posibilidad de que el sujeto pueda desarrollar un aprendizaje autónomo.

Como ya ha sido mencionado, el abordaje de la problemática debe contemplar el trabajo en conjunto con los padres a partir de la psicoeducación que

puede estar inserta en diferentes dispositivos como terapia familiar, terapia de grupos y/o talleres para padres.

A partir del recorrido de investigación, que ha sido llevado a cabo hasta el momento pueden pensarse nuevas líneas de trabajo que permitan abordar a pacientes con similares características. Entre otras pueden mencionarse:

-Trabajar con la autonomía relacional, intentando que el niño logre desenvolverse en los distintos contextos con iniciativas propias y que exista en él una conciencia de responsabilidad.

-Trabajar para que el niño logre adoptar una modalidad de aprendizaje para la vida, que sea adaptada y autónoma, que le permita manejarse con mayor seguridad en los contextos en lo que se desenvuelve.

Se considera importante romper con los estereotipos para lograr situaciones abiertas y dialécticas.

-Trabajar a modo de que el niño logre vincular el aprender con algo positivo, gratificante y no como algo negativo que causa angustia y frustración.

-Favorecer, a través de las diferentes actividades que el niño construya nuevos esquemas de conocimiento que le permitan estabilizarse en su estructura alcanzada y, a partir de ello, logre nivelarse en relación a lo esperable en su grupo escolar.

-Favorecer su autoestima y la imagen que el niño tiene de sí mismo, basándonos en sus potencialidades, respetándolo y haciéndole sentir que es contenido, escuchado, mirado, aceptado y acompañado.

Es importante que sienta que la información circula y que el encuentro entre paciente y psicopedagogo, será un espacio en el que el niño puede expresarse.

Abrir nuevas líneas de trabajo, permitirá relanzar viejos interrogantes y hacer surgir nuevos.

A modo de conclusión es importante mencionar que el presente trabajo es un esbozo y recorte de la problemática aquí planteada, en relación al condicionamiento del aprendizaje y el vínculo social en las familias de tipo aglutinadas. Por lo tanto, es necesario que dicha problemática sea investigada y estandarizada de manera adecuada en los distintos ámbitos en los que se desarrolla el sujeto. Para que puedan ser aportadas herramientas conceptuales y dinámicas, que sean aplicadas en el campo.

BIBLIOGRAFÍA

Citada:

FERNÁNDEZ, Alicia: *La inteligencia atrapada*, 1997. (Apuntes de Cátedra)

MINUCHIN, S.: *Familia y terapia familiar*, Buenos Aires, 1994

MORIN, E.: *Introducción al pensamiento complejo*, ed. Gedisa, 1994.

SABINO, Carlos: *Cómo hacer una tesis*, Cap. 6, Ed. Panapo, Caracas, 1994.

BAQUERO, Ricardo: *Vigotsky y aprendizaje escolar*, Aique, Buenos Aires, 1996

BLEICHMAR, Silvia: *Requisitos de constitución de sujeto cognoscente y sus fracasos*. (Apuntes de Cátedra)

CÁRDENES, R.: *Cohesión y adaptabilidad familiar y su relación con el rendimiento académico*, 1994.

ERIKSON, Erik: *El ciclo vital completado*. Barcelona: Editorial, Paidós Ibérica, 2000.

PICHÓN RIVIERE, Enrique: *Del psicoanálisis a la psicología social*, Proteo, Buenos Aires, 1969.

BAQUERO, Ricardo: *Vigotsky y aprendizaje escolar*, Aique, Buenos Aires, 1996.

SOLÉ, Isabel: *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprender*. (Apuntes de Cátedra).

COLL, C. MATÍN, T. MAURI. MIRAS, J. ONRUBIA, I. SOLE, A. ZABALA: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. 1999.

FERNÁNDEZ, Alicia: *La inteligencia atrapada*, 1997. (Apuntes de Cátedra)

FUENTES, A. y NOVILLO, H.: *Trabajo interdisciplinario: Propuestas concretas en el campo de la salud*, 2010.

MINUCHIN, S.: *Familia y terapia familiar*, Buenos Aires, 1994.

FUENTES, A. y NOVILLO, H.: *Trabajo interdisciplinario: Propuestas concretas en el campo de la salud*, 2010.

FREUD, Sigmund: *Más allá del principio de placer*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1920.

MINUCHIN, S.: *Familia y terapia familiar*, Buenos Aires, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia: *La inteligencia atrapada*, 1997. (Apuntes de Cátedra)

WATZLAWICK, Paul: *La realidad inventada*, ed. Gedisa, Barcelona, 1996.

FERNÁNDEZ, Alicia: *La inteligencia atrapada*, 1997. (Apuntes de Cátedra)

FUENTES, A. y NOVILLO, H.: *Trabajo interdisciplinario: Propuestas concretas en el campo de la salud*, 2010.

MÜLLER, Marina: *Aprender para ser*, Ed. Bonum, 2006.

CASULLO, M.: *Las técnicas psicométricas y el diagnóstico psicopatológico*, Buenos Aires, 1992.

VISCA, Jorge: *Clínica Psicopedagógica. Epistemología Convergente*, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1985.

MÜLLER, Marina: *Aprender para ser*, Ed. Bonum, 2006.

MORIN, Edgar: *Introducción al pensamiento complejo*, 1990.

FUENTES, A. y NOVILLO, H.: *Trabajo interdisciplinario: Propuestas concretas en el campo de la salud*, 2010.

MINUCHIN, S.: *Familia y terapia familiar*, Buenos Aires, 1994.

ERIKSON, Erik: *El ciclo vital completado*. Barcelona: Editorial, Paidós Ibérica, 2000.

WATZLAWICK, Paul: *La realidad inventada*, ed. Gedisa, Barcelona, 1996

Consultada:

ANDER, Egg: *Interdisciplinariedad en educación*, Magisterio Río de la Plata, Buenos Aires, 1994.

BAQUERO, Ricardo: *Vigotsky y aprendizaje escolar*, Aique, Buenos Aires, 1996.

BERNE, E.: *Análisis transaccional*. Editorial Psique, Buenos Aires, 1975.

BLEICHMAR, Silvia: *Requisitos de constitución de sujeto cognoscente y sus fracasos*. (Apuntes de Cátedra)

CÁRDENES, R.: *Cohesión y adaptabilidad familiar y su relación con el rendimiento académico*, 1994.

CARMEN, M.: *La familia desde el punto de vista sistémico y evolutivo*. (Apuntes de Cátedra)

CASULLO, M.: *Las técnicas psicométricas y el diagnóstico psicopatológico*, Buenos Aires, 1992.

COLL, C. MATÍN, T. MAURI. MIRAS, J. ONRUBIA, I. SOLE, A. ZABALA: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. 1999.

ERIKSON, Erik: *El ciclo vital completado*. Barcelona: Editorial, Paidós Ibérica, 2000.

ERIKSON, Erik: *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós. 1983.

ERIKSON, Erik: *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1972.

ERIKSON, Erik: *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1968, 1974.

FERNÁNDEZ, Alicia: *La inteligencia atrapada*, 1997. (Apuntes de Cátedra)

- FREUD, Sigmund: *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1914.
- FREUD, Sigmund: *Observaciones sobre el amor de transferencia*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1914-1915.
- FREUD, Sigmund: *Recordar, repetir, reelaborar*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1914.
- FREUD, Sigmund: *Más allá del principio de placer*, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1920.
- FREUD, Sigmund: *¿Pueden los legos ejercer el análisis?* Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1926.
- FUENTES, A. y NOVILLO, H.: *Trabajo interdisciplinario: Propuestas concretas en el campo de la salud*, 2010
- HERRERA SANTI, P.M. y GARCÍA LLAUGER, D.: *Alteraciones en el proceso docente-educativo*, Rev. Cub. de Med. General, 2001.
- MINUCHIN, S.: *Familia y terapia familiar*, Buenos Aires, 1994.
- MONTERO, R.: *La loca de la casa*, Ed. Alfaguara, Buenos Aires, 2004.
- MORIN, Edgar: *Introducción al pensamiento complejo*, Ed. Gedisa 1990.
- MÜLLER, Marina: *Aprender para ser*, Ed. Bonum, 2006.
- NOVILLO, Hebe y FUENTES, Ana: *Aspectos estructurales del pensamiento, evaluación y funcionamiento*, 2010. (Apuntes de Cátedra)
- PICHÓN RIVIERE, Enrique: *Del psicoanálisis a la psicología social*, Proteo, Buenos Aires, 1969.
- SABINO, Carlos: *Cómo hacer una tesis*, Cap. 6, Ed. Panapo, Caracas, 1994.
- SOLÉ, Isabel: *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprender*. (Apuntes de Cátedra)

VISCA, Jorge: *Clínica Psicopedagógica. Epistemología Convergente*, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1985.

WATZLAWICK, Paul: *La realidad inventada*, ed. Gedisa, Barcelona, 1996.

Páginas Web

<http://www.scielo.cl>

<http://www.fm.unt.edu.ar>

<http://www.bvs.sld.cu>