

2012



flordeceibo
Universidad de la República



Anuario

Flor de Ceibo



Discapacidad intelectual, educación especial y XO: una aproximación desde la psicología socio-cultural.

*Karen Moreira*⁵⁴

Resumen

El presente trabajo se basa en la experiencia desarrollada por Flor de Ceibo en una escuela de educación especial que se orienta a niños con discapacidad intelectual. Se instrumentó una estrategia basada en el juego para la promoción de la integración social y el fortalecimiento de habilidades socio-cognitivas de los niños. En concordancia con las consideraciones diagnósticas actuales, se parte de la necesidad de centrar el trabajo en la estructura de apoyos para la integración social de los niños con discapacidad, más que en un mero afán de etiquetamiento diagnóstico. El trabajo se orientó hacia la incorporación de tecnologías para el fortalecimiento de los procesos psicológicos básicos, así como para favorecer el desarrollo de las capacidades expresivas de los niños.

Palabras clave

discapacidad intelectual, zona de desarrollo próximo

54 Docente del Proyecto Flor de Ceibo; Lic. en Psicología; Mag. En Psicología y Educación

El problema del origen social de las Funciones Psicológicas

La psicología socio-cultural afirma que el desarrollo de las funciones psicológicas típicamente humanas se produce en el interjuego dinámico de las propiedades biológicas del organismo y de formas específicas de interacción social (Vygotski, 1995, 1996), de modo que desde su perspectiva el desarrollo de las funciones intelectuales no puede reducirse a un mero despliegue de potencialidades biológicas pues tiene una dimensión social que puede tener el mismo, o mayor peso explicativo que los factores constitucionales para el desarrollo. Funciones como la memoria, imaginación, lenguaje, escritura, etc., dependen de manera crítica de los entornos sociales de desarrollo, que pueden favorecer ciertas formas de funcionamiento psicológico por sobre otras (Feuerstein, Feuerstein & Falik 2010).

Uno de los conceptos que mejor refleja la naturaleza social del desarrollo cognitivo en la teoría de Vygotski es el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) definido como:

"la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotski, 2000, p. 133). Agregando luego que *"el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean"* (Vygotski, 2000, p. 136).

El desarrollo tiene un marco social, y en ese marco ciertas prácticas cognitivas resultan más relevantes que otras y por ello son especialmente promovidas. Aquí resulta de interés la diferenciación introducida por Valsiner y Van Der Veer (1993) entre una zona de acción promovida (ZAP) y una zona de movimiento libre (ZML) como especificación del concepto de ZDP. La ZAP refleja las prácticas cognitivas particularmente valoradas y promovidas por la comunidad a la que el niño pertenece, mientras que la ZML refleja aquellas que estando en el contexto no son centrales para ese grupo en particular.

Podría afirmarse que hay al menos dos escenarios centrales en este proceso de desarrollo de las FPS: el grupo social de referencia y la educación formal. Estos escenarios pueden estar en relación de convergencia o divergencia respecto de los contenidos y prácticas culturales que ubican en la ZAP y ZML. Dicho de otro modo, estos escenarios pueden converger en el tipo de funciones que privilegian (y potenciarse mutuamente), o pueden divergir y estar en conflicto. La divergencia entre las funciones privilegiadas en distintos entornos de práctica (la escuela y la casa, por ejemplo) puede dar lugar a situaciones de fracaso y rezago escolar (Baquero, 2005; Newman, Griffin, & Cole, 1991) que en último término pueden derivar en la construcción de categorías diagnósticas directamente vinculadas a las dificultades en la escolarización, como en el caso del retardo mental leve (Baquero, 2005; Pichot, 1995).

La discapacidad intelectual como categoría diagnóstica

La discapacidad intelectual ha sido definida como un trastorno del desarrollo caracterizado por *“una capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio”* (Pichot, 1995, p. 41) que se acompaña con dificultades de adaptación social y afectiva al entorno vital. Los niños y adolescentes afectados por este tipo de discapacidad presentan un retraso en sus procesos de aprendizaje que se hacen evidentes en el transcurso de la escolarización, en la medida en que no logran adaptarse a los dispositivos escolares en cuanto al ritmo de aprendizaje esperado para el grupo etario al que pertenecen. En este sentido resulta interesante hacer notar que esta categoría diagnóstica se liga de manera fuerte, a los dispositivos de educación establecidos en nuestra cultura (Smagorinsky, 1995; L. Vygotski, 1995).

Un dato de interés en relación al diagnóstico de *discapacidad intelectual o retraso mental leve* es su fuerte asociación con los contextos de pobreza, donde se encuentran potenciados algunos de los principales factores predisponentes: malnutrición fetal, parto prematuro, intoxicaciones, envenenamiento, infecciones, traumatismos, etc. (Pichot, 1995). En nuestro país, un estudio del MIDES, PRONADIS y la Red Temática de la Discapacidad de la UdelAR (2009), con datos preliminares de 508 hogares de familias en contextos de extrema pobreza (que declararon tener algún familiar con discapacidad, señala que el 59% presentan Discapacidad Mental: 49% intelectuales, 13% psíquicas y 38% ambas.

Este perfil social de la discapacidad intelectual nos ubica en el centro de un debate teórico con consecuencias extremadamente importantes para la educación: la generación de categorías diagnósticas en las que los sectores socialmente vulnerados están sobrerrepresentados, y, como resultado de la aplicación de la categoría, la exclusión de sujetos de estos sectores de la escolarización común. Aquí es necesario discutir la interacción entre sistemas de clasificación psiquiátricos y las prácticas educativas, en la medida en que son los sistemas de práctica social los que producen una categoría diagnóstica que luego se naturaliza y se pasa a considerar como independiente de ellas (Smagorinsky, 1995). Como señalara tempranamente Vygotski (1934/1995:41)

“La coincidencia de una u otra fase o forma de desarrollo con determinados momentos de maduración orgánica, que se fue gestando a lo largo de siglos y milenios, abocó a un tal ensamblaje de ambos procesos que la psicología infantil dejó de diferenciar un proceso de otro y se confirmó en la idea de que el dominio de las formas culturales de la conducta era un síntoma de madurez orgánica tan natural como unos u otros indicios culturales. Más tarde, los síntomas pasaron a considerarse como el propio contenido del desarrollo orgánico. Se dijo, al principio, que el retraso en el desarrollo del lenguaje o la imposibilidad de dominar el lenguaje escrito en una edad determinada a menudo son síntomas de atraso mental. Después los hechos pasaron a considerarse como la propia esencia del estado en cuyos síntomas pueden convertirse bajo determinadas condiciones”.

Lo que queremos destacar aquí es el carácter social de las categorías diagnósticas que llevan a la inclusión de los niños en la educación especial. Más que representar una categoría natural de origen biológico, la discapacidad intelectual debe verse como un producto de las prácticas sociales de educación que nuestra cultura produce. Enunciar el carácter social de la discapacidad intelectual no convierte a los niños definidos como portadores de una discapacidad intelectual en niños normales, pero permite ubicar el problema y su abordaje en un espacio de interacción social.

Inserción de Flor de Ceibo en una escuela especial

Flor de Ceibo, a través de esta intervención se propuso continuar la experiencia de trabajo iniciada en 2009 (pero sin continuidad en el tiempo) de modo de generar un abordaje

específico sobre la relación entre discapacidad intelectual y TIC en el contexto educativo. Los objetivos planteados en el plan de trabajo fueron:

1. Permitir a los estudiantes universitarios un acercamiento a la problemática de la discapacidad intelectual.
2. Contribuir a la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad intelectual a través de la utilización efectiva de herramientas informáticas.
3. Promover el empleo de las XO en el aula, entendiendo a la XO como un instrumento que puede contribuir a potenciar su proceso educativo.

Debido al reducido número de integrantes del equipo (7 personas) nuestro trabajo se centró en los niños de los niveles iniciales de las escuela (Primaria 1 y 2 que equivalen, desde el punto de vista de los contenidos curriculares abordados, aproximadamente al primer y segundo semestre del primer año de educación común). Esta definición fue relevante pues permitió que cada miembro del equipo pudiera dedicarse a interactuar de manera intensiva con pocos niños, lo que facilitó la concentración de los niños en las propuestas de trabajo y un monitoreo muy cercano de las dificultades que surgían en cada caso.

Una aproximación al perfil de distribución funcional en la escuela

Los niños con los que trabajamos, de acuerdo a datos proporcionados por la Dirección Escolar y las maestras de clase, tenían una historia de fracaso escolar repetido y procedían, en general, de contextos socialmente vulnerados. Algunos recibían atención psiquiátrica o provenían de hogares en el que alguno de los adultos de referencia era portador de algún padecimiento psiquiátrico.

El trabajo docente está enfocado en la promoción de hábitos básicos de autocuidado (higiene personal) con intervenciones directivas de las maestras hacia los niños. Por su parte los niños mostraban bajos niveles de iniciativa, poca capacidad de autorregulación de la conducta y de control de sus emociones, siendo frecuentes episodios de agresión física a sus compañeros ante la menor disputa. La organización de las tareas escolares,

de acuerdo con los reportes de las maestras se liga a la construcción de rutinas (*al llegar escribimos la fecha*) y hábitos de trabajo escolar, con pocas posibilidades de desarrollo de los contenidos curriculares. Por ejemplo, el empleo de la escritura pareció más orientado hacia la memoria que hacia la estructuración del pensamiento. Sin dudas, parte de la dinámica escolar, también pueda explicarse por las dificultades de abordaje específico que requieren estos niños y a las condiciones en las que un adulto interactúa con muchos niños al mismo tiempo.

De las actividades realizadas

Nuestro trabajo se desarrolló entre los meses de mayo y octubre centrado en la exploración y promoción de las capacidades expresivas y reflexivas de los niños. La aproximación adoptada puede considerarse derivada de la perspectiva vygotskiana sobre el desarrollo (Vygotski, 1995) así como de la perspectiva de Feuerstein (Feuerstein, Feuerstein & Falik 2010) en cuanto a la promoción de Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM). Este enfoque se centra en la posibilidad de generar cambio cognitivo a través de la intervención de un mediador adulto en las experiencias que el niño tiene en su encuentro con el mundo. Partíamos del supuesto de que la transformación de las condiciones de interacción social podría promover el desarrollo dentro de la ZDP.

Uno de los elementos centrales en el trabajo con estos niños fue la estimulación de los sentimientos de competencia y autoeficacia, lo que nos planteó la necesidad de diseñar actividades en forma abierta para que los niños pudieran experimentar el desafío y la necesidad de colaboración. Se buscó trabajar en condiciones de reto óptimo, con tareas que no resultaran demasiado fáciles (pues serían poco atractivas para los niños), ni demasiado difíciles (pues se sentirían incapaces de realizarlas).

Se desarrollaron actividades de exploración activa de la memoria a través de *Gcompris*, con resolución individual y compartida. Luego de un período de resolución individual se pasaba a una instancia en la que cada niño resolvía públicamente los desafíos que había resuelto en su máquina. Con este cambio buscábamos mostrar el perfil de capacidades de cada niño, destacando sus logros y haciendo avanzar la actividad hasta que todos logran resolverla al menos en tres niveles consecutivos de dificultad.

Luego se trabajó en la presentación de una animación en video y se plantearon preguntas para fomentar el análisis de los conceptos implicados en el video y el intercambio de opiniones entre los niños. Se favoreció especialmente por parte del equipo el desarrollo de un lenguaje mentalista y la producción de esquemas explicativos en el análisis: *¿qué pensás que pasa en el video? ¿por qué te parece que pasa?* etc. Buscábamos explorar así las capacidades analíticas de los niños y conocer sus posibilidades de expresión a través del lenguaje oral, su capacidad de respetar la toma de turnos en la comunicación y de reflexionar sobre las ideas aportadas por sus compañeros.

A partir de este trabajo se retomó el trabajo sobre la memoria, poniendo a disposición de los niños la letra de la canción que acompañaba al video y favoreciendo su interpretación a través del dibujo y de la escritura para aquellos a los que resultara accesible.

A través de la actividad Tam-Tam se trabajó en la reproducción de la melodía de la canción y luego sobre la composición de las diferentes secuencias de la melodía a través de Tam- Tam Edit. Es interesante hacer notar que esta actividad (Tam- Tam Edit) resultó extremadamente difícil y poco atractiva para los niños; lo destacamos porque sirvió como un elemento de recalibración de los niveles de dificultad de la actividad. Desde el punto de vista del equipo resultaba más atractiva que Tam- Tam, pues permitiría que cada niño guardara la secuencia completa de la melodía, lo que resultó irrelevante para los niños en ese momento. Los niños mostraron interés por la posibilidad de reproducir la melodía, más que por conservar su producción, así como interés en explorar la amplia gama de sonidos incluidos en la actividad.

A partir de allí comenzamos a trabajar en la exploración de la imaginación a través de la sonorización de cuentos por medio de la XO. El trabajo consistió en la generación de la lectura interpretativa de los cuentos donde los niños intervenían en la producción de sonidos asociados a ciertos momentos del cuento.

El trabajo se cerró con la producción de dos pequeñas obras de títeres guionadas por los niños con la asistencia del equipo de trabajo y su presentación a las familias en una actividad de cierre. Este proceso implicó la producción de los títeres, los escenarios y los textos, trabajo acompañado de cerca por las maestras que generaron espacios de ensayo en momentos en los que el equipo de trabajo no estaba en la escuela.

Consideraciones finales

El trabajo desarrollado por Flor de Ceibo estuvo centrado en potenciar las capacidades de los niños, basado en una concepción que ubica a la discapacidad como producto de las insuficiencias de mediación social en el desarrollo (Feuerstein, Feuerstein & Falik 2010).

Nuestro trabajo mostró que era posible incorporar a estos niños a un manejo activo de las XO aunque las limitaciones que presentaban en el manejo de la lecto-escritura fueron un obstáculo importante para su empleo autónomo. Los niños fueron progresando desde el comienzo en su capacidad de permanecer concentrados en las actividades propuestas y de comprometerse en actividades cada vez más exigentes desde el punto de vista cognitivo. La mejora en el desempeño de los niños estuvo ligada a una interacción muy cercana con el equipo de trabajo, situación que no siempre es posible en el contexto de clase, donde las maestras interactúan con 9 o 10 niños simultáneamente. El trabajo que desarrollamos se vería muy favorecido si se lograra un régimen de trabajo más intenso, de 2 a 3 veces en la semana lo que resultaba imposible en el momento en que realizamos nuestra intervención. Nos parece interesante profundizar este trabajo generando mayores niveles de involucramiento entre el equipo de trabajo de Flor de Ceibo y los docentes de la escuela, de modo de que este trabajo deje de tener efectos puntuales y genere efectos de largo plazo.

Referencias

- Baquero, R. (2005). La educabilidad bajo sospecha. Cuadernos de Pedagogía, (9), 1–18.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., & Falik, L. (2010) Beyond Smarter. Mediated learning y the brain's capacity for change. New York. Teachers College Press.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1991). La zona de construcción del conocimiento : trabajando por un cambio cognitivo en educación. Madrid: Morata.
- Pichot, P. (coord). (1995). DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (J. J. L. Ibor, Ed.)Psychology (pp. 13–14). Masson.

Smagorinsky, P. (1995). The Social Construction of Data: Methodological Problems of Investigating Learning in the Zone of Proximal Development. *Review of Educational Research*, 65(3), 191.

Valsiner, J., & Van Der Veer, R. (1993). The Encoding of Distance: The Concept of the Zone of Proximal Development and Its Interpretations (pp. 35–62). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas III : Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.

Vygotski, L. (1996). *Obras Escogidas IV: Psicología Infantil*. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.