

INFLUENCIA DE LA MODELACIÓN EN EL DESARROLLO INTELECTUAL DE ESCOLARES DEFICIENTES MENTALES

MODELING STIMULATING SIGNIFICANCE IN MENTAL IMPAIRED PUPILS' DEVELOPMENT

Melva Luisa Rivero RIVERO¹

RESUMEN: El presente artículo tiene como objetivo exponer que los niños con deficiencias intelectuales son capaces de asimilar acciones de modelación. Con el empleo de una metodología para la formación de estas acciones en la actividad de construcción, se contribuyó significativamente a que los procesos de corrección y compensación se realizaran de forma que se adecuara a las necesidades de cada sujeto; de ahí que la modelación se convierta en un medio para promover del desarrollo intelectual de los escolares deficientes mentales.

PALABRAS-CLAVE: Educación Especial. Modelación. Desarrollo intelectual. Deficiente mental.

ABSTRACT: This paper aims to describe how mental impaired children are capable of assimilating modeling tasks. Using a methodology that scaffolds the construction activity, a significant contribution was made to correcting and compensating processes tailored to meet each unique individual necessities. Consequently, modeling is viewed as a mean for stimulating intellectual development of mental impaired pupils.

KEY WORDS: Special Education. Modeling. Intellectual development. Mental impaired.

INTRODUCCIÓN

Una preocupación constante y actual de la Pedagogía y la Psicología la constituye el promover o estimular el desarrollo intelectual de los deficientes mentales. Es frecuente encontrar opiniones acerca de que lograr un desarrollo del intelecto en estos niños es prácticamente imposible, que su pensamiento no pasa de ser concreto o elemental, negándole cualquier tipo de abstracción y generalización, afirmación que anula el papel de la educación especial. Sin embargo, en nuestro país se ha demostrado las ilimitadas posibilidades de desarrollo que tienen estas personas, independientemente de la lesión orgánica del sistema nervioso central de carácter difuso e irreversible que les afecta.

Estudios realizados han denotado el insuficiente trabajo educativo que se realiza en función de la estimulación de la inteligencia o del intelecto de estos escolares, pues no logran corregir y compensar suficientemente las limitaciones que los caracterizan, producto secundario de la presencia de la lesión de origen biológico mencionada, por lo que al concluir el noveno grado, se constata que persiste en ellos un deficiente desarrollo del pensamiento, que se manifiesta en las debilidades del análisis y la síntesis, lo que influye en la abstracción y la generalización, en la representación mental de un objeto como un todo único, así como en

¹ Profesora Titular y Jefa de Dpto. de Psicología de la Facultad de Educación - Universidad Pedagógica José Martí, Camagüey, Cuba. Email: mrivero@ucp.cm.rimed.cu

la presencia de una estereotipia del pensamiento, que se expresa en las dificultades para pasar de un modo de solución a otro, y para transferir los conocimientos ya aprendidos a nuevas situaciones.

Además, se evidencia pobre volumen perceptual, dificultades para solucionar tareas aritméticas, se les hace muy difícil fundamentar verbalmente sus respuestas, tienen un limitado desarrollo de la memoria en general, con mayor afectación de la memoria voluntaria, la lógica y la mediata, pobre desarrollo de la imaginación, fundamentalmente de la activa.

Al profundizarse en las causas de este insuficiente desarrollo se evidencia que independientemente de las características que son propias de ellos, existen dificultades en relación con las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas, el proceso pedagógico en el que les ha tocado interactuar se ha caracterizado por no tener en cuenta cómo se produce el proceso de aprendizaje por los alumnos, pues sólo se evalúan los resultados; por otra parte los ejercicios que se indican son fundamentalmente reproductivos, por lo que no se ven obligados a razonar, o como dijera A. Binet (1910, p.15) “(...) *en suma no se promueve el desenvolvimiento de su inteligencia*”. De ahí que, es necesario buscar procedimientos - vías de flaqueo - (VIGOTSKI, 1982), para contribuir a la estimulación del desarrollo intelectual de los escolares con deficiencia intelectual.

Según la teoría histórico-cultural de L. S. Vigotsky, lo biológico es la base de lo psíquico; pero el hecho de que se estructure y funcione depende de las condiciones socioculturales que influyen sobre el sujeto durante la historia de su formación y desarrollo, de que en el nivel interpersonal se produzca un verdadero proceso de intercambio de experiencias y conocimientos, modos de hacer que realmente produzca siempre algo nuevo en su proceso de formación y desarrollo.

En las personas con deficiencia intelectual este proceso está limitado por lo biológico, sin embargo, puede compensarse por medios socioculturales, pues, aunque se considere el papel de lo biológico, el más elemental desarrollo psíquico depende de lo que se haga desde fuera, desde el mundo de las relaciones con los otros.

Teniendo en cuenta lo anterior se realizó una investigación (RIVERO, 2001, 2004)², en la que niños con deficiencia intelectual leves y niños con síndrome de down (moderados), fueron sometidos a un *experimento formativo*, con el objetivo de mostrar la eficacia de la utilización de la modelación espacial en calidad de mediatizador para la realización de tareas de construcción, lo que generó una sensible estimulación del desarrollo intelectual.

La dirección del proceso pedagógico en la fase experimental incluyó la solución por parte de los escolares de un sistema de problemas, los primeros se caracterizan por la utilización de modelos más cercanos a la realidad donde se detallan todas sus partes, hasta modelos más abstractos como los verbales, pasando por etapas donde los modelos eran más convencionales pues las partes no estaban representadas de modo evidente. Como se trataba de niños con retraso mental, el propósito consciente y esencial siempre fue organizar, integrar y

² Investigación asesorada por el Dr. Guillermo Arias Beatón, profesor titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Presidente de la Cátedra L.S. Vygotski.

desarrollar los procesos psíquicos superiores desde la percepción de que se encuentran dañados y desintegrados como consecuencia de la lesión que este padece.

Se tuvo siempre en cuenta que los escolares tomaran conciencia de que la utilización del modelo en calidad de mediatizador, le garantiza la solución exitosa de las tareas cognoscitivas, hecho que se comprobó en la posibilidad de transferir este procedimiento a la solución de diversas y nuevas tareas.

El empleo de la modelación por estudiosos como Venguer (1986), León (1980), López (1995) y Siverio (1995), entre otros, ya habían demostrado su validez para promover con mayor calidad el desarrollo y la formación de las funciones o procesos psíquicos superiores y se emplean como un contenido esencial de la educación preescolar. No por gusto L. S. Vygotski al hablar de los conceptos y significados que ha de producir las ciencias para aproximarse a una explicación de la naturaleza, la sociedad y el propio ser humano nos dice:

Porque también los conceptos son sólo dibujos, fotografías, esquemas de la realidad, y al estudiarlos estudiamos modelos de esta última lo mismo que mediante un plano o un mapa geográfico estudiamos un país o una ciudad extraña. (VYGOTSKI, 1991 p. 277).

Nuestro interés particular era apreciar en qué medida dicha labor e instrumento cultural podría compensar los defectos que la lesión cerebral produce en el desarrollo intelectual de estos escolares, esencialmente en sus bases perceptual, y de formación de modelos y representaciones gráficas de los objetos y de la realidad. Nos orientaba la concepción de base que está en el análisis optimista y aun no introducido en las prácticas educativas con estos escolares, que L. S. Vygotski señaló cuando dijo:

Al operar exclusivamente con representaciones concretas y visuales, frenamos y dificultamos el desarrollo del pensamiento abstracto, cuyas funciones en la conducta del niño no puedan ser sustituidas por ningún "procedimiento visual". Precisamente porque el niño retrasado mental llega con dificultad a dominar el pensamiento abstracto, la escuela debe desarrollar esta habilidad por todos los medios posibles. La tarea de la escuela, en resumidas cuentas, consiste en no adaptarse al defecto, sino en vencerlo. El niño retrasado mental necesita más que el normal que la escuela desarrolle en él los gérmenes del pensamiento, pues abandonado a su propia suerte, él no los llega a dominar (VYGOTSKI, 1989, p. 119).

Con el objetivo de mostrar que los niños con deficiencias intelectuales son capaces de asimilar acciones de modelación, y que esto produce estimulación en su desarrollo intelectual, se realizó una investigación en la que estos escolares ejecutaron tareas de modelación en la actividad de construcción.

DESARROLLO

Las tareas de modelación que fueron ejecutadas por los estudiantes fueron:

1 CONSTRUCCIÓN POR MODELOS OBJETALES.

Este tipo de construcción tiene como objetivo familiarizar a los niños con el empleo de modelos, con las piezas que empleará para construir y con la actividad de construcción. El niño debe construir a partir de observar un modelo objetal, que ha sido elaborado por el experimentador o educador con el mismo tipo de piezas que él tiene para trabajar.

2 CONSTRUCCIÓN EMPLEANDO MODELOS GRÁFICOS VOLUMÉTRICOS SECCIONADOS (SON MODELOS EN LOS QUE SE DETALLAN LAS PIEZAS QUE LO CONSTITUYEN), DEL TAMAÑO DE LAS PIEZAS.

El objetivo de estas tareas es enseñar a los niños a interpretar modelos gráficos y emplearlos en la construcción. Se emplean modelos volumétricos porque es la representación gráfica más cercana a la realidad. Este tipo de modelos contribuye al desarrollo de la capacidad para realizar el análisis del objeto y distinguir las partes principales del modelo, que está muy dañado en el que hacer y el desarrollo intelectual de este tipo de escolar.

En este problema se presentan tareas más complejas que en el problema anterior, pues el estudiante tiene que analizar cada parte componente e interpretar lo que está representado gráficamente para poder construirlo, como se puede apreciar la percepción se ayuda de formas de pensar.

3 CONSTRUCCIÓN EMPLEANDO MODELOS GRÁFICOS, PLANOS, (DE VISTA FRONTAL) SECCIONADOS, DEL TAMAÑO DE LAS PIEZAS.

Estas tareas se realizan con el objetivo de que el escolar interprete modelos gráficos planos y pueda construir empleándolos, así como que pueda transferir lo aprendido en las tareas con modelos volumétricos. Construir por modelos gráficos, planos, de vista frontal supone un mayor nivel de complejidad, pues los objetos en la realidad se presentan en tres dimensiones y aquí solo se representa una cara del objeto a construir. De esta manera se trabaja con el escolar la producción de la representación de los objetos y lo simbólico, aspectos muy dañados en estos niños debido a los efectos de la lesión que presentan.

4 CONSTRUCCIÓN EMPLEANDO MODELOS GRÁFICOS, PLANOS, (DE VISTA FRONTAL) SECCIONADOS, DE TAMAÑO REDUCIDO.

Este tipo de tareas se realiza con el objetivo de que el alumno interprete modelos que cada vez se van alejando más del objeto concreto, o sea que se correspondan con una representación más esquemática y simbólica, al diferenciarse más del objeto real y que sea capaz de transferir lo aprendido en los problemas anteriores. Estas tareas exigen del alumno un mayor desarrollo de la percepción, la memoria y el pensamiento.

5 CONSTRUCCIÓN POR MODELOS GRÁFICOS SIN SECCIONAR (NO SE DETALLAN LAS PIEZAS, SE REPRESENTA SOLAMENTE EL CONTORNO DEL MODELO).

Las tareas de este tipo que se realizan por parte del alumno tienen como objetivo que él interprete modelos gráficos no seccionados y transfiera lo aprendido acerca de los modelos y tareas desarrolladas. En este tipo de modelos no se distinguen las piezas que se necesitan para construir el objeto. El problema exige del niño que determine qué piezas va a utilizar sin la orientación de tener ante sí un modelo seccionado.

6 ELABORACIÓN Y UTILIZACIÓN DE MODELOS.

El objetivo de estas tareas es que el escolar sea capaz de planificar la futura construcción y transferir todo lo aprendido hasta el momento. Este problema tiene dos partes importantes, pues primeramente los niños elaboran modelos y construyen por ideas que les da el adulto. Se parte de este tipo de problemática porque estos niños tienen dificultades para tomar la iniciativa, les cuesta trabajo tomar decisiones y esto hay que estimulárselo e incluso mostrarle sus posibilidades.

El propósito es llegar a lograr que posteriormente todos elaboren o produzcan modelos por iniciativa propia y realicen la construcción sin ayudas. Para que los niños vayan dejando de emplear los modelos gráficos y comiencen a realizar modelos mentales, es necesario insistir en la descripción verbal del modelo gráfico, lo que contribuirá a que el escolar lo sustituya por los modelos mentales, por lo tanto debe referir qué va a construir, qué piezas va a emplear y cómo lo va a realizar.

Se conciben los niveles de ayuda para cada tipo de tarea, previéndose que durante la ejecución de las mismas éstas no deben darse por adelantado, sino en el momento justo y siempre comenzando por el primer nivel. Se construyeron los siguientes niveles de ayuda:

- Primer nivel de ayuda: consiste en dirigir la atención del niño hacia los modelos, con el objetivo de que el propio alumno se percate de qué es lo que tiene que realizar. Se pueden emplear, por ejemplo, frases tales como: *¡fíjate bien en el modelo, ¿Esa construcción es alta o baja?, ¿Qué vas a construir?, fíjate bien qué es necesario hacer primero.*
- Segundo nivel de ayuda: se le indica la parte del modelo en la cual tiene dificultades, y en caso necesario se le señala la pieza que está incorrectamente colocada sin darle más detalles. Se pueden emplear frases tales como: *mira bien aquí en esta parte del modelo; observa bien aquí en el modelo, y dime ¿dónde y cómo se pone esa pieza?; fíjate bien aquí en el modelo, y dime por qué seleccionas esa pieza; antes de colocar esa pieza observa bien aquí, y dime qué pieza debes colocar allí.* Como se puede apreciar es una ayuda aun en la que se intenta que el escolar tenga un papel activo en el análisis de la situación, en la comprensión por él mismo de las dificultades y su solución.
- Tercer nivel de ayuda: explicarles solo verbalmente cómo resolver el problema.
- Cuarto nivel de ayuda: construcción al unísono maestro-alumno, o sea el adulto comienza construyendo junto al niño, a la misma vez, pero va probando si el niño puede continuar solo, una vez que lo logre, la construcción del maestro se detiene y el niño continúa.
- Quinto nivel de ayuda: demostrar mediante la acción o realización de la tarea delante del niño cómo se realiza la construcción, retirarla rápidamente y que él la realice guiándose por el modelo.

Durante la investigación a los niños del grupo experimental se les colocó en una situación que siempre fue para ellos muy interesante, en la que debían buscar la solución a la tarea que se le asignaba, y es en este momento que el “otro”, el adulto en este caso, de forma planificada y de acuerdo con lo que observa y aprecia que el escolar necesita, le brinda la ayuda

necesaria pero sin perder de vista su papel activo en la ejecución de la actividad y que llegue al resultado correcto. Por lo tanto la clave para la estimulación del desarrollo intelectual y, por consiguiente, del aprendizaje está en el “otro”, en las relaciones que se establecen entre el sujeto que aprende y el que asume un papel de orientar y guiar este proceso de aprendizaje, pero este mediador tiene que ser consciente de que si desea estimular el desarrollo tiene que enseñar al niño a orientarse en la solución de tareas cognitivas, solo así podrán apropiarse de estrategias cognitivas generalizadas que le permitirán solucionar con éxito las más diversas tareas.

Los resultados obtenidos en la investigación donde se estudió el impacto de esta metodología en el proceso de compensación del desarrollo de los escolares con deficiencias intelectuales, se pudo apreciar que tanto en el grupo experimental como en el de control, resultaron ser significativamente diferentes en relación con los resultados iniciales en cada uno de los respectivos grupos, esto es un indicador de que en ambos grupos de escolares se produjo un desarrollo de las estructuras psicológicas que se evalúan por las pruebas empleadas, y en especial la capacidad de modelación.

Este desarrollo se produce en el grupo de control porque la enseñanza que los escolares reciben en la escuela de una u otra manera contribuye también al desarrollo de la capacidad de modelación, de los procesos del pensamiento, de la percepción, entre otras funciones psíquicas superiores.

Sin embargo, por medio del análisis estadístico realizado, se constató que *los resultados del diagnóstico final entre uno y otro grupo fueron significativamente diferentes, a favor del grupo experimental;* ello significa que si el desarrollo del grupo de control con relación a lo inicial fue significativo, en el caso del grupo experimental este desarrollo se incrementó mucho más significativamente y entonces se puede concluir que ello se debe a *que la metodología experimental en la que se empleó modelos espaciales para la realización de un sistema de problemas de construcción con bloques, produce un desarrollo y una compensación de más calidad en los escolares con deficiencias intelectuales que lo que estos logran con la enseñanza de la escuela. Esto indica cuanto más se puede mejorar los contenidos y sobre todo los métodos de la enseñanza.*

Estos resultados y su análisis suponen que el alto rendimiento del grupo experimental se ha producido especialmente por *la formación de acciones de modelación*, procedimiento que consiguió que en los niños de este grupo el desarrollo intelectual se estimulara considerablemente en virtud de que tomaron conciencia, de que su utilización les posibilita un proceso perceptual y de formación de imágenes y representaciones más acertadas o próximas de la realidad que les permite enfrentar con éxito disímiles tareas.

En el orden cualitativo se analizó el desarrollo de cualidades y propiedades intelectuales de los niños del grupo experimental, que lo diferencian del grupo de control de niños. Los aspectos más significativos que evidencian los sensibles avances del grupo experimental son los siguientes: los niños del grupo experimental solo necesitan, cuando lo piden, el primer nivel de ayuda, en ellos hay una tendencia general a buscar la esencia de las generalizaciones, a expresar el criterio de generalización de forma lógica. En relación con los niños del grupo de control aunque son capaces de excluir, aún persisten dificultades al explicar el principio de exclusión.

Además los escolares del grupo experimental, muestran desarrollo de habilidades para la actividad docente, que se expresan en el dominio del patrón sensorial forma, y en el

desarrollo de las acciones perceptuales de modelación y del pensamiento representativo, así como en el perfeccionamiento de las operaciones de seriación y clasificación. Estos resultados demuestran que la utilización y elaboración de modelos gráficos influyen significativamente en el intelecto, logro que se evidenció, cuando los niños del grupo experimental, fueron capaces de realizar un conjunto de acciones siguiendo en una planificación, determinadas condiciones o reglas, a diferencia del grupo de control que no pudo llegar a ese nivel de realización.

En el grupo de control aún no hay un adecuado desarrollo de estas acciones de modelación, lo que debe estar dado porque las tareas pedagógicas realizadas por ellos no propiciaron su más acabada y plena formación, situación que les impidió orientarse correctamente para la realización de tareas cognitivas, como expresión del limitado desarrollo intelectual que los hacía muy dependiente de los adultos. En los niños del grupo experimental se constata que, pueden comprender mejor los problemas de la vida cotidiana; logran realizar razonamientos lógicos, generalizaciones, establecer relaciones adecuadas entre los hechos y objetos y se evidenció el desarrollo de las operaciones de seriación y clasificación, así como de la reversibilidad del pensamiento; operaciones íntimamente relacionadas con el desarrollo de las acciones de modelación.

Por otra parte al analizar los resultados de cada uno de los niños del grupo experimental se constató que, el desarrollo alcanzado por ellos no es homogéneo, sino se notaron diferencias entre ellos en cuanto a la amplitud de la zona de desarrollo próximo.

Durante la ejecución del experimento se constata que, el *tiempo* necesitado para realizar con calidad cada actividad disminuye del problema número uno al número seis y de la primera tarea a la última de cada problema. En la medida en que trabajan en las diferentes tareas de cada uno de los problemas, el tiempo que necesitan para lograr la ejecución de las mismas con calidad es menor, sobre todo, en los problemas que tienen alguna relación con los trabajados anteriormente.

En general, en los niños se produce una disminución de los *niveles de ayuda* necesitados en cantidad y calidad. Todos los niños que fueron sometidos a la influencia de la metodología para la formación de acciones de modelación, se logran apropiarse más de la ayuda que se les presta y transferirlas a nuevas situaciones, logran transferir las acciones de modelación como fase previa a la solución de las tareas.

En relación con la *forma de trabajar* se constata que en las primeras sesiones trabajan por ensayo-error, sin embargo en cada problema en la medida en que las tareas aumentan el nivel de complejidad, se observan elementos de planificación hasta tener una conducta planificada al ejecutar las tareas, así como hay una conducta más planificada en los últimos problemas, que son más difíciles que los primeros. En la medida en que los alumnos trabajan van dejando de hacerlo por ensayo-error, pues inicialmente hay tanteo tanto en la selección de las piezas como al colocarlas en la posición correcta, pero después logran las construcciones de forma cada vez más planificada, ya que se orientan por el modelo; asimilan mejor la ayuda que se les brinda, disminuyendo la necesidad de las mismas, transfieren la experiencia a nuevas situaciones; trabajan con más independencia y por ello necesitan cada vez menos tiempo para lograr la ejecución de las tareas con calidad.

En general, los niños mantienen en todos los problemas un buen *interés* por las actividades que realizan. Su *motivación* por las tareas se incrementa en la medida en que aumenta la complejidad de éstas.

En cuanto a, la *influencia de la presencia del adulto en las tareas experimentales*, se constata que de forma general en las primeras tareas buscan la aprobación de éste, pero en la medida en que saben qué es lo que tienen que hacer y obtienen éxitos, trabajan de forma cada vez más independiente.

Resulta de interés destacar que en la investigación descrita para corroborar la significación del desarrollo de las acciones de modelación espacial en el desarrollo intelectual de los niños, se estudió un *grupo de control formado por escolares que no presentaban retraso mental*.

Al comparar los resultados finales del grupo experimental con los obtenidos por este grupo de niños sin retraso mental, se constató que las diferencias entre las puntuaciones de la mayoría de los instrumentos empleados no fue significativa, lo cual nos hace pensar que en solo 18 meses se logró en estos niños un desarrollo equiparable, semejante a los iniciales de los niños que no presentaban ningún tipo de problema. Además, otro indicador de estas posibles potencialidades reveladas por este estudio, es que al *comparar el incremento de los resultados alcanzados por el grupo experimental de escolares en relación con el incremento alcanzado por el grupo de niños no, las diferencias resultaron significativas a favor de un incremento mayor en el grupo experimental*. De lo anterior puede inferirse, que en los escolares, existen enormes potencialidades de desarrollo, al promover su desarrollo de manera planificada, dirigida y consciente con la ayuda de procedimientos que le permitan orientarse independientemente para solucionar las tareas cognitivas.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación descrita, que tuvo como fundamento la tesis fundamental de L. S. Vigotski acerca del papel de la mediatización en el desarrollo de los procesos psíquicos, contribuyeron a que los procesos de corrección y compensación se realizaran de forma adecuada, en virtud de que las acciones de modelación se convierten en un aspecto más de la mediación que debe producirse en el complejo proceso del desarrollo y su compensación o corrección, a partir del daño que puede producir, las características biológicas de estos escolares.

De ahí que, se puede considerar a las acciones de modelación espacial en la actividad de construcción, como una vía que permite que el intelecto del retrasado mental alcance niveles del desarrollo, que tradicionalmente se ven como imposibles para ser alcanzados por niños con esta necesidad educativa especial, como es por ejemplo la función anticipadora de la conciencia. Es por ello que, la *modelación* se convierte en un útil procedimiento que permite la corrección y compensación de los, y por tanto debe ser empleado por los maestros de la escuela especial para este tipo de escolares.

REFERENCIAS

- BINET, A. *Las ideas modernas sobre los niños*. Editorial Visor. Madrid: 1910.
- LEÓN, S. *El papel de la asimilación de la planificación gráfica de la construcción en el desarrollo intelectual de los niños de edad preescolar*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Moscú: 1980. Inédita.
- LÓPEZ, J. *La modelación como mediatización en la solución de tareas*. En Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. Ed. Pueblo y Educación. La Habana: 1995.
- RIVERO, M. *Influencia de la modelación en el desarrollo intelectual de escolares*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. La Habana: 2001. Inédita.
- RIVERO, M; MAZA, R.; PONS, M. *Estimulación del desarrollo intelectual de escolares*. Informe final del proyecto de investigación. Camagüey: 2004 Inédito.
- SIVERIO, A.M. *Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana: 1995.
- VENGUER, L.A. *El desarrollo de capacidades cognoscitivas en el proceso de educación preescolar*. Editorial Pedagogía Moscú: 1986 (en ruso).
- VIGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial: Pueblo y Educación. La Habana: 1982.
- _____. *Fundamento de Defectología*, Tomo V. Editorial Pueblo y Educación, La Habana: 1989.
- _____. *Obras Escogidas*, Tomo I Editorial: Visor. España: 1991.

Recebido em: 05 de março de 2014

Revisado em: 24 de abril de 2014

Aceito em: 16 de maio de 2014

