

APUNTES PARA UNA DISCUSIÓN: LAS ESTRUCTURAS DEL CONOCIMIENTO EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD VISUAL.

AUTORA: Profesora Caridad Hernández Pérez
Categoría Docente de Auxiliar

- La evaluación preliminar de las estructuras del conocimiento a través del Modelo Interactivo de Tareas en un estudio de casos con niños discapacitados visuales, confirma las exigencias del Modelo mismo en la atención a las necesidades educativas individuales y especiales en la formación de los conceptos.
- Se corroboran las inconsistencias semánticas (Hernández, 1997), ya observadas en estudios anteriores con instrumentos similares, en el dominio y conocimiento semántico en niños ciegos y con baja visión. Esta dificultad se relaciona con los bajos resultados de los niños sin objetivos vencidos, con escasas vivencias y un medio familiar infraestimulante, lo que puede evidenciar estructuras de conocimientos empobrecidas, esquemáticas y rígidas, de difícil acceso, responsabilizados con los bajos rendimientos académicos, dados por la privación social y cultural a la que están sometidos.
- Desarrollo de las estructuras conceptuales con la edad en todos los niños, observándose un desplazamiento de niveles más bajos de puntuación hasta los más altos en algunos casos.
- Variaciones en el ritmo de aprendizaje, la consistencia y el enriquecimiento de las estructuras de los objetos y fenómenos estudiados.
- Variaciones en los resultados en dependencia del nivel de ordenamiento donde pertenezca el concepto: intraconceptual o interconceptual.
- Relación estrecha entre los resultados en la evaluación del estado de las estructuras conceptuales y el aprendizaje escolar.
- Posibilidad del instrumento para reflejar la realidad de la individualidad de cada sujeto y la variabilidad de los rendimientos entre estructuras conceptualmente relacionadas, dada la alta significación de la relación entre los rendimientos ante la prueba y los factores externos como medio familiar, educación temprana, etc.
- Lo anterior indica el logro de un nivel de organización semántica en la estructura de los conceptos, expresado a través de las relaciones intraconceptuales, lo cual se demuestra en el adecuado uso de los conceptos supraordenado y subordinados. Esto puede ser un indicador de la madurez psíquica alcanzada gracias a la interacción social, lo cual facilita a través de la experiencia y las vivencias un reflejo ideal del mundo en las representaciones mentales del niño, enriquecidos por los instrumentos del lenguaje y otros.
- Esta regularidad observada coincide con los planteamientos teóricos de

estudios en poblaciones normales. Estos niños rinden con elevados resultados en el Paradigma de Producción de Palabras, en los parámetros de cantidad, calidad y flexibilidad, es decir que *sus producciones se caracterizan por una cantidad importante de conceptos, con relaciones semánticas diversas, establecidas correctamente, lo que habla de amplitud semántica y de las posibilidades de un adecuado reconocimiento conceptual.*

- Los niños discapacitados visuales de nacimiento requieren para su desarrollo integral un medio familiar ocupado de sus necesidades, donde se le ofrezcan diversas oportunidades de relación con el medio, que facilite el desarrollo de las sensopercepciones y del lenguaje, los cuales cumplen una función compensatoria ante la escasez de información. El problema de la ceguera, decía Vigotsky no es un problema psicológico, sino social. (Vigotsky, 1989).
- Sin embargo se observan dificultades marcadas en conceptos como **limpiar** de tipo interconceptual y en **serpientes** de carácter intraconceptual (subordinado). Es importante destacar *como el acceso a campos semánticos diferentes constituye una tarea de alta complejidad para los niños estudiados, sobre todo cuando se presentan limitaciones en el léxico.*
- Estos resultados van demostrando la relación entre las variaciones observadas en el estudio de dos años y la madurez psíquica de los escolares estudiados, lo cual refleja el desarrollo histórico de la experiencia humana en el desarrollo de las estructuras internas individuales. Este análisis corresponde al aprendizaje observado en cada niño con respecto a las posibilidades individuales. En general se observa una coherencia lógica entre los elementos esperados y observados en algunas tareas que demuestran nivel de organización en sus estructuras y la tendencia, aunque más lenta en otros, a la construcción de nuevos aprendizajes.
- El resultado anterior confirma el planteamiento de Klix acerca de las posibilidades diagnósticas de los métodos de redes para determinar la relación entre el desarrollo maduracional alcanzado en el nivel de organización de los conocimientos y la edad de los niños.
- Los resultados observados en los análisis del curso 1995-96, acerca del empobrecimiento en las estructuras de los conceptos dados, han variado observándose *como tendencia una normalización en la organización de la información en términos de representatividad y pertenencia en las categorías dadas.*
- *En la medida que los niños se desarrollan se van reestructurando los conocimientos almacenados.* Se destaca una relación proporcional positiva y significativa entre la edad y los indicadores de representación y flexibilidad, así como la influencia del medio educativo de la escuela, aún en condiciones difíciles de trabajo con la familia.
- A partir de las consideraciones realizadas por los maestros y las observaciones

sistemáticas y del control evaluativo de los alumnos en cada curso escolar mediante los documentos, se denotan diferencias en el ritmo de aprendizaje dado por una insuficiente influencia social desde temprana edad, lo que no ha facilitado una interacción con los objetos y acontecimientos de su entorno. En el Estudio de Casos realizados se distinguen aquellos niños con un medio familiar estimulante y enriquecedor que presentan una magnitud de zona de desarrollo potencial mayor, de aquellos que no recibieron una atención oportuna.

- Lo anterior indica que la ausencia de un mediador anátomo- fisiológico, no es el responsable de las diferencias en las estructuras de conocimientos de estos niños, ni por supuesto en el dominio de los significados de objetos y fenómenos, ya que estos como diría Rosa (1994) “no están implícitos en los objetos del mundo, sino que son producto de la acción humana sobre ellos”. (Rosa, 1994, p.358).
- Lo anterior evidencia que la escuela no puede ser la única, aunque sí bien muy importante, fuente generadora de desarrollo. Se reitera la necesidad de la intervención desde edades tempranas, donde le toca a la familia jugar su rol dominante y a la sociedad suministrarle la información y preparación suficiente para enfrentar con calidad la educación de sus hijos.
- Los rendimientos en tercero y cuarto grado de estos niños denotan aún las inconsistencias y la lentitud del proceso de desarrollo conceptual, los cambios observados no son significativos de modo general, pero en un análisis individualizado se distinguen los casos ya anteriormente expuestos.
- El desarrollo observado en las tareas ante la exigencia de inclusión, denota un proceso lento, inconsistente dada la variabilidad de las ayudas que se suministran en los diferentes conceptos estudiados, lo cual nos hace suponer *un insuficiente dominio de las relaciones semánticas esenciales planteadas y que deviene en un proceso con dificultades con respecto a la formación de los conceptos, especialmente en el dominio de la información.* Según los datos el elemento que más daña el proceso de reconocimiento conceptual está dado por un limitado léxico, condición necesaria para el logro de esta exigencia y no en las operaciones que tienen lugar para la solución de las tareas.
- El comportamiento anterior se diferencia del tipo de exigencia dada, si es inclusión o exclusión, observándose como en esta última son coherentes algunos análisis y soluciones dadas, lo que probablemente lleve a la reflexión acerca de las diferencias en las estrategias cognitivas que utilizan, las cuales son diferentes y sería muy interesante poder determinar y evaluar cómo resuelven las tareas conceptuales de la realidad, dado que estas estructuras esquemáticas, no siempre facilitan la solución de tareas conceptuales durante el aprendizaje escolar.
- Es precisamente la exigencia de exclusión, la que nos permite recoger en forma significativa, criterios de avance en el desarrollo intelectual de los niños estudiados a partir del nivel de organización estructural de los conceptos

estudiados.

- Los resultados ante las exigencias de exclusión reflejan las posibilidades de desarrollo de la estructura de los conceptos dados, lo que pudiera aparentar contradictorio con los resultados de la inclusión, donde se observan más niños con dificultades, pudiera referir buen desarrollo de los procesos y de estrategias en el niño para enfrentar tareas de exclusión o simplemente señalarle al instrumento algunos errores en su construcción. ¿Serán los elementos a excluir tan fáciles que sugieren la respuesta misma?
- La posibilidad de operar con procesos de generalización, teniendo en cuenta la sumarización de características específicas y funcionales, se refleja en algunos niños, los cuales utilizan los procesos de comparación de características, lo que facilita el establecimiento de relaciones semánticas a partir de la discriminación de semejanzas y diferencias. En estos niños se observa que el proceso de estimulación temprana y atención familiar ha sido sistemático y enriquecedor. En el desarrollo ontogenético de estos niños probablemente, tuvo lugar el aprendizaje en estrecho vínculo con la actividad y el lenguaje.
- Durante la solución de las tareas el 80 % de los niños asume como estrategia para la solución del problema la vía intraconceptual, lo que supone determinado dominio de las características específicas y generales de los objetos y fenómenos, cada vez más independiente de la acción, este planteamiento confirma las tesis de Klix acerca del desarrollo ontogenético de las estructuras de conocimiento, en contraposición a lo que se refleja por algunos autores en la bibliografía consultada que refieren que estas estructuras forman en el ciego primero a las que refiere acción.
- Las observaciones anteriores confirman los resultados de los estudios de diferentes autores que confirman como el desarrollo conceptual del niño ciego, no se produce en el mismo momento que en el vidente, dada la lentitud del período de manipulación intensa con objetos, las pocas experiencias que impiden el desarrollo de la noción de los objetos. (Pérez Pereira, 1991; Rosa, 1994).
- Lo anterior denota aún la presencia de recursos que se ubican en la ontogénesis de la formación de los conceptos. Lo que significa que los procesos compensatorios que tienen lugar ante la pérdida visual hacen el proceso de construcción y de desarrollo de los conocimientos más lentos, dada la naturaleza de los recursos.
- Estas consideraciones anteriores nos hacen reflexionar *acerca del proceso de activación, búsqueda y acceso a la información está determinado por el tipo de concepto*. Las relaciones intraconceptuales a nivel supraordenado dan la posibilidad para activar relaciones de sucesos y acontecimientos, a diferencia de los conceptos subordinados, los cuales generan características específicas o el establecimiento de relaciones con otros conceptos con los que comparten atributos criterioles.

- Lo anterior se confirma por los maestros de la escuela y se constata en la revisión de los expedientes clínico- psicopedagógicos. Se observa durante las actividades el uso de las oportunidades que ofrece el objetivo y el contenido para conocer con más objetividad el mundo a partir de la experiencia y vivencia previa del niño, así como de la manipulación y el trabajo con conceptos naturales y sus representaciones gráficas, sin embargo resulta insuficiente pues el proceso de atención tiene que comenzar más tempranamente, desde la familia.
- El nivel de los logros alcanzados en el desarrollo conceptual influye en el nivel de logros alcanzados en el aprendizaje, según se van confirmando en las correlaciones establecidas entre los rendimientos ante las pruebas y la historia de vida, familiar y académica durante el estudio longitudinal realizado desde el 1995 hasta la fecha.
- Las invariantes del desarrollo conceptual requieren del conocimiento de las vías de acceso al aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales en el área visual. De ahí que se signifique la preparación del maestro para la implementación consciente de estrategias de trabajo que potencialicen el desarrollo conceptual de estos niños, si se admite que este es parte importante del desarrollo intelectual en general y que compromete la calidad del aprendizaje escolar.
- Se observan diferencias significativas en el crecimiento en forma estructurada de los conceptos, lo que no en su generalidad, lo que depende de la naturaleza de la tarea. En unos conceptos se observa inestabilidad en la formación de esas estructuras, en otras las diferencias son poco observables y en otras en forma exagerada, con respecto a la última aplicación (1998- 99).
- Un fenómeno que lastra al niño discapacitado visual en las primeras edades está dado por el alargamiento de la etapa donde se produce el verbalismo, dado precisamente por los argumentos expuestos anteriormente y que se agudizan cuando la enseñanza se vuelve oralista; a este fenómeno Vygotsky le llamó un lenguaje vacío, sin significado, se corrobora en este estudio la génesis del problema en una insuficiente interacción social, que pueden resolver la familia y la escuela. (Hernández, 1997).
- La necesidad de fortalecer el trabajo con la familia, la preparación de la escuela y las competencias del currículum, así como las estrategias de enseñanza y aprendizaje para los niños con discapacidad visual, desde posiciones desarrolladoras, potencializadoras y no desde el defecto y sus consecuencias negativas para el desarrollo de la personalidad del niño, se agudiza en la actualidad, dada las tendencias en las características etiopatogénicas que se discriminan en estos grupos. Cada vez más se hace complejo el análisis de la estructura del defecto, producto de la heterogeneidad manifiesta en la estructura del desarrollo de estas personas.
- Se corrobora en este estudio, los resultados de la investigación

“Caracterización del Escolar Cubano” citado por Margarita Silvestre en aprendizaje e inteligencia; acerca de que la generalización que manifiestan los escolares no sobrepasa el nivel concreto, situacional o a un nivel utilitario, evidenciándose en un porcentaje muy reducido de alumnos el logro de un nivel de generalización con identificación de la esencia y establecimiento de relaciones esenciales. (Silvestre, Zilberstein, 1995).

Bibliografía

- Hernández P., C. Las Estructuras del Conocimiento. Una Necesidad del Diagnóstico en Niños con Desviaciones en el Desarrollo. Curso Prerreunión, I Encuentro Mundial de Educación Especial, Palacio de las Convenciones, La Habana, 1997.
- Matías Y., A. Wress. Alternativa metodológica basada en las estructuras del conocimiento. Una necesidad en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en el área visual. Trabajo de Diploma, ISPEJV, curso 1998- 99, La Habana, 1999.
- Klix, F. La Psicología de la Cognición. Consecuencias Metodológicas, Metódicas, Teóricas y Prácticas para la Psicología y las Ciencias Colindantes. En Psicología en el Socialismo. Editorial Ciencias Sociales, 1987.
- Morenza, L. Bases Teóricas del Aprendizaje. Asociación Mundial de Educación Especial. Lima, Perú. 1998, p.18, 19.
- Pérez Pereira, M. El desarrollo psicológico del niño ciego entre 0 y 5 años de edad. Editorial Paidós, Madrid, 1991.
- Rosa, A. Y otros. Psicología de la Ceguera. Alianza Editorial, S.A. Madrid, 1993.
- Silvestre, M; Zilberstein, J. Proyecto Cubano TEDI. El desarrollo de la inteligencia: Un reto para los educadores. Encuentro Mundial de Educadores, Palacio de la Convenciones, La Habana, 1995.
- Vigotsky, L. S. Obras Completas. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
- Zilberstein T., J., Silvestre M. Diagnóstico del Aprendizaje Escolar, Calidad Educativa y Planeación Docente. III Simposio Iberoamericano de Investigación Educativa. Curso Pre- Congreso, ICCP, La Habana, 2000.