

## La contribución de la evaluación dinámica para promover la educación inclusiva y el desarrollo cognitivo de los niños con dificultades de aprendizaje que padecen de privaciones socioeconómicas

SALAS, NATALIA<sup>1</sup>  
GONZÁLEZ, FERNANDO<sup>2</sup>  
ASSAEL, CECILIA<sup>2</sup>

### Resumen

La evaluación dinámica se refiere a una evaluación que utiliza un proceso de enseñanza activa de la percepción, el aprendizaje, el pensamiento y la resolución de problemas. El proceso tiene como objetivo modificar el funcionamiento cognitivo y afectivo de un individuo y observar los cambios potenciales en los patrones de aprendizaje dentro de la situación de la prueba. Este artículo explica en detalle la promoción del desarrollo cognitivo y afectivo de los niños en edad escolar cuyos procesos de aprendizaje fueron evaluados utilizando la evaluación de la Figura Compleja de Rey en un Dispositivo de Evaluación de la Propensión al Aprendizaje (LPAD), como una forma de incluir en lugar de excluir a los niños del entorno educativo. La evaluación dinámica mostró la modificabilidad de los niños en funciones como la planificación, la organización y la memoria a corto plazo. El LPAD se basa en las teorías de Feuerstein sobre la modificabilidad cognitiva estructural y la experiencia de aprendizaje de los médiums, con una visión constructiva de la inteligencia. Cuarenta y cinco niños, de 7 a 15 años de edad, fueron evaluados. En la evaluación dinámica, hay una fase de enseñanza en la que el examinador interfiere en el proceso para producir un "pico" de rendimiento mediado. Los resultados indicaron que los resultados de las pruebas eran significativamente diferentes ( $p \leq 0,005$ ) después de mediar en los procesos de aprendizaje y que este tipo de evaluación mejora ciertas funciones ejecutivas, esenciales para un aprendizaje efectivo. Los hallazgos demuestran el beneficio que los niños pueden obtener de una experiencia de aprendizaje con propósito, que fortalece, a través de interacciones de calidad, las funciones que parecían ser deficientes.

### Palabras clave

experiencia de aprendizaje mediada, potencial de aprendizaje, evaluación dinámica

---

1. Doctorado Universidad Diego Portales, Facultad de Educación, Vergara 210,  
Centro de Desarrollo Cognitivo, Comuna Santiago, Santiago, Chile 8370067.  
Correo electrónico: natalia.salas@mail.udp.cl;
2. Centro Desarrollo Cognitivo, Facultad Educación, Universidad Diego Portales, Chile

Las habilidades ejecutivas como la organización, la inhibición de los impulsos, la planificación y la memoria de trabajo representan las funciones cognitivas clave responsables de la capacidad del ser humano para adaptarse a entornos dinámicos. Históricamente, los niños y niñas de Chile provenientes de contextos de carencias sociales han presentado deficiencias en el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas, lo que se refleja en los bajísimos puntajes demoníacos obtenidos en las evaluaciones de logro escolar realizadas por diversas instituciones a lo largo del tiempo (SIMCE, 2010 en MINEDUC 2012). La evaluación de las habilidades cognitivas mediante evaluaciones psicométricas estáticas define a estos niños como si tuvieran una discapacidad de aprendizaje, dejando poco espacio para las intervenciones que podrían mejorar su rendimiento y orientación a las estrategias de enseñanza, excluyéndolos así de ciertos entornos educativos. Cabe destacar que la orientación educativa central del currículo escolar chileno considera al ser humano como un sistema abierto y modificable, en el que la inteligencia no es un valor fijo sino un proceso dinámico autorregulado, sensible a la intervención de un mediador eficiente (Mineduc, 2013; Prieto y Pérez, 1990).

En este contexto, el tipo específico de evaluación define la forma en que se le enseñará al niño y los posibles desafíos que el sistema educativo le planteará. La mejora de la evaluación del rendimiento académico ha sido un tema reciente en los departamentos de educación de algunos de los municipios más desfavorecidos desde el punto de vista socioeconómico. El presente estudio tiene como objetivo describir los cambios significativos que se obtienen al evaluar a los niños con problemas de aprendizaje en un entorno de evaluación dinámica, lo que conduce a una visión diferente de los resultados de aprendizaje potenciales. A diferencia de las pruebas estáticas, los cambios que se reflejan en una evaluación dinámica recuerdan a los profesores/as la importancia de su papel en el aprendizaje, lo cual genera oportunidades más inclusivas para los niños y niñas con discapacidad de aprendizaje.

Modificabilidad cognitiva estructural y experiencia de aprendizaje mediada

El procedimiento de evaluación dinámica utilizado en el presente estudio se basa en la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MEC) desarrollada por Feuer-Stein, Rand, Hoffman y Miller (1980). Feuerstein concibe al ser humano como un sistema abierto, receptivo al cambio, cuya estructura cognitiva puede ser mejorada y modificada. El MEC se convierte en una característica esencial del ser humano que responde y se adapta a las nuevas situaciones y a las nuevas exigencias en constante cambio. Se entiende que el ser humano tiene la capacidad de cambiar la estructura de sus funciones cognitivas como medio

para adaptarse a las cambiantes demandas de las situaciones de la vida (Feuerstein, Feuerstein y Rand, 2006). Tal cambio cognitivo estructural no es transitorio, y difiere de la simple acumulación de experiencia o maduración. Esta adaptación...

a capacidad de modificación se manifiesta de forma diferente en cada individuo, ya que no todos poseen la misma capacidad de modificación; por lo tanto, el cambio puede variar de un individuo a otro, dependiendo de la calidad de la interacción ofrecida.

El modelo de modificabilidad se centra en aquellas interacciones entre una persona y su entorno que son mediadas por otra persona. La Experiencia de Aprendizaje Intermedio (EML) se define como una interacción humano-ambiental que tiene características particulares determinadas a través de los criterios de EML. El desarrollo de las capacidades cognitivas depende de una serie de factores proximales y distales, siendo el EML el más importante de los factores proximales (Feuerstein, Feuerstein y Rand, 2006). No sólo los seres humanos, sino también el propio medio ambiente pueden servir de mediadores, siempre y cuando ofrezcan experiencias permanentes y desafiantes que requieran adaptaciones que a menudo van más allá de la edad o el estado de desarrollo actual de la persona (Feuerstein, Klein & Tannenbaum, 1994; Lidz, 1991).

Un EML adecuado puede generar una apertura a los cambios cognitivos de naturaleza estructural y el desarrollo de una disposición de aprendizaje activo. Por el contrario, la falta de una EML adecuada puede provocar retrasos en el desarrollo cognitivo de la persona.

### *Dispositivo de Evaluación de Propensión al Aprendizaje (LPAD)*

Este modelo de evaluación tiene como objetivo explorar el potencial de aprendizaje de las personas e identificar los tipos de interacciones educativas que favorecen la aparición y el desarrollo de habilidades y procesos de aprendizaje que de otra manera no se manifestarían espontáneamente en el sujeto. Es decir, en lugar de identificar las debilidades y lo que el niño no puede hacer o lograr de manera autónoma, el modelo tiene como objetivo identificar, reconocer y expresar el potencial oculto que cada uno tiene. Este potencial sólo se expresa cuando el individuo entra en interacción con otro que genera la necesidad de usar ese potencial, previamente pensado como inexistente, para cumplir funciones intencionalmente exigentes.

El LPAD es un método que funciona a partir de la observación directa de los procesos de aprendizaje de un sujeto que realiza una tarea o resuelve un problema. El evaluador participa activamente en este proceso, interactuando con el niño a través de preguntas, observaciones y comentarios que permiten hacer visible el proceso interno de pensamiento del niño, así como las variables emocionales y motivacionales que lo acompañan. Así, el evaluador puede reconocer esas interacciones

que mejor ayuden al niño a alcanzar logros que no pueda alcanzar por sí solo.

El LPAD y la necesidad de un enfoque de evaluación dinámica en general surgieron de las experiencias con poblaciones cuyo funcionamiento era bajo por una serie de razones y para las cuales la evaluación convencional y los programas educativos regulares eran totalmente inadecuados. Un número significativo de estudios han incorporado una perspectiva de aprendizaje mediado, y se ha aplicado a una variedad de poblaciones diferentes. Una característica única ha sido la relación genérica de la evaluación dinámica con los conceptos de inteligencia y cognición, así como su aplicación a variables de resultados muy pragmáticas para poblaciones con necesidades especiales.

El objetivo de la evaluación dinámica es producir cambios de naturaleza estructural, definidos por su estabilidad, permanencia, flexibilidad y capacidad de generalización o transformación a lo largo del tiempo y a través de las diferentes condiciones de exposición o niveles de rendimiento requeridos (Feuerstein, 2002). Las tareas se seleccionan para revelar las funciones cognitivas y las áreas de disfunción potencial e incluir las oportunidades potenciales de utilizar estrategias de cambio. Los cambios que surgen de la administración del LPAD se describen desde la perspectiva de las funciones cognitivas deficientes, la naturaleza de las tareas realizadas y la naturaleza y la tensión de las intervenciones mediáticas requeridas. Los cambios se consideran propensos al desarrollo cognitivo, lo que implica capacidades para un mayor crecimiento.

Los objetivos específicos del LPAD son los siguientes (1) Identificar aquellas funciones cognitivas que se han desarrollado adecuadamente; (2) Identificar aquellas funciones cognitivas que son deficientes, insuficientes o están en estado de desarrollo; (3) Evaluar la respuesta del individuo a las estrategias de enseñanza y a los principios cognitivos; (4) Evaluar el tipo y la cantidad de mediación requerida para superar los déficits cognitivos; (5) Desarrollar la conciencia de los procesos cognitivos implicados en el desempeño del individuo; y (6) Crear en el individuo, así como en su entorno, una conciencia positiva de su verdadero potencial.

### *Evaluación de las funciones ejecutivas: memoria a corto plazo, planificación y organización*

Las funciones ejecutivas se han definido como procesos que asocian ideas, movimientos y acciones, tanto simples como aquellos orientados a la resolución de comportamientos complejos (Lezak, 2004). Luria (1964) fue

la primera autora que, con...

Al acuñar el término, conceptualizó las funciones ejecutivas observando una serie de alteraciones en la capacidad de liderazgo, motivación, formulación de metas y planes de acción, así como el autocontrol del comportamiento asociado a las lesiones frontales. El término 'ejecutivo' puede atribuirse a Muriel Lezak (1982), quien lo definió como la capacidad mental esencial para llevar a cabo una conducta efectiva, creíble y socialmente aceptada. A su vez, Sholberg (1989) considera que las funciones ejecutivas incluyen una serie de procesos cognitivos, como la anticipación, el establecimiento de objetivos, la planificación, la selección de la conducta, la autorregulación, la autovigilancia y el uso de la retroalimentación. Las funciones ejecutivas se refieren a los siguientes componentes: prestar atención, priorizar, formular una intención, planificar y ejecutar el plan.

Originalmente, la memoria a corto plazo, a diferencia de la memoria a largo plazo más estable, se refería a la capacidad de retener información temporal. Ambos conceptos (memoria a corto y largo plazo) se relacionaban con la idea de un repositorio de datos en el que la información se mantiene durante un corto período de tiempo en un formato especial mientras se transfiere a un almacenamiento permanente. Siguiendo la propuesta de Craik (1975), la memoria a corto plazo fue considerada como un concepto superordinado que incluye la memoria de trabajo. Además, Goldberg (2002) consideró más apropiado enfatizar el papel activo que juega la memoria de corto plazo donde la rápida selección de datos como información útil permite que el conocimiento esté continuamente disponible.

La memoria a corto plazo tiene una capacidad limitada e incluye el análisis de la formación de la memoria sensorial (Gil, 2002). Kolb y Wishaw (2006) señalan que el concepto de memoria de trabajo podría ser otra forma de definir la memoria a corto plazo. Sin embargo, autores como Gil (2007) sugieren que la memoria de trabajo no es lo mismo, sino que es un componente de la memoria a corto plazo. Desde esta perspectiva, este tipo de memoria no sería una memoria rígida que sólo almacena información, como en el caso de la memoria a largo plazo, sino que desempeñaría un papel más activo en el procesamiento de la información. Este proceso respondería a la llamada memoria de trabajo.

La evaluación de las funciones ejecutivas ha seguido típicamente una visión estática. Las pruebas comunes utilizadas para medir las funciones ejecutivas incluyen las pruebas de Wechsler y las pruebas de Stanford-Binet (Weschler, 2004). Las medidas diagnósticas específicas incluyen el FAB de Dubois, Slachevsky, Litvan y Pillon (2000) y la Prueba de Barcelona (Peña-Casanova, Gramunt, Gich, 2005).



Más recientemente, han surgido otros métodos innovadores de evaluación funcional y dinámica. El CAS (Naglieri & Das, 1997) es una medida de habilidad administrada individualmente que tiene ventajas particulares sobre otras medidas de funciones ejecutivas que presentan contenido verbal y cuantitativo para estudiantes lingüísticamente diversos, por ejemplo. Como afirma Naglieri (2008), "reducir la cantidad de conocimientos necesarios para responder correctamente a las preguntas de las pruebas de inteligencia es una forma útil de asegurar una evaluación adecuada y justa de las poblaciones de los versículos" (Lebeer et al, 2011: 120). Medidas como la CAS o la LPAD (Lebeer, 2011) pueden convertirse en herramientas que proporcionen información adecuada a los niños con discapacidades de aprendizaje y, por tanto, promuevan el aprendizaje del niño.

## **Materiales y método**

### *Participantes*

Un total de 45 niños de la Región Metropolitana de Santiago (Chile) participaron en el estudio. Todos los niños provenían de dos comunidades con características comunes, incluyendo la exposición a los mismos programas y oportunidades locales y el mismo bajo nivel socioeconómico. Los niños pertenecían a una de las comunidades más desfavorecidas de Santiago. Los criterios de inclusión incluían tener un diagnóstico clínico asociado a la discapacidad de aprendizaje. La edad de los participantes fue entre 7 y 15 años. Los padres y los niños fueron informados con anticipación de las metas y el contenido de las evaluaciones del LPAD.

### *Medidas*

La evaluación dinámica se llevó a cabo con uno de los instrumentos LPAD (Learning Propensity Assessment Device) de Feuerstein. Las evaluaciones del LPAD tuvieron lugar en el contexto de los centros escolares de Chile y no estaban vinculadas a fines clínicos. Todos los niños vivían con sus familias y asistían a la escuela. Los casos se seleccionaron de la base de datos sobre la base de su discapacidad de aprendizaje, así como de la exactitud e integridad de sus registros.

Una descripción completa de la batería de prueba LPAD se encuentra en otra parte (Feuerstein et al., 1979). Los instrumentos de LPAD utilizados se derivan del test psicométrico

elementos desarrollados por André Rey (1934), pero han sido adaptados por Feuerstein en el procedimiento y la interpretación. La Figura Compleja de Rey es vista principalmente como un instrumento cualitativo en el sentido de que los cambios en el aprendizaje del niño son evaluados de acuerdo a la calidad de la mediación (enseñanza) así como a través de datos cuantitativos. Una prueba dinámica contiene una fase de aprendizaje durante la cual el "probador" interviene como mediador para enseñar conceptos y estrategias. Después, el niño es evaluado de nuevo para ver si y hasta qué punto ha aprendido nuevos comportamientos. En la evaluación individual del LPAD, la mediación se incluye en cada etapa de la resolución de problemas, no sólo al final. A diferencia de otras baterías de evaluación dinámica o pruebas de aprendizaje, la mediación no está estandarizada en el LPAD de Feuerstein; su propósito es demostrar un nivel de funcionamiento más alto. Esto puede requerir una variación en la intensidad y la proximidad de la mediación, según las necesidades del niño (Lebeer, 2011).

Como afirma Lebeer (2005), el objetivo es evaluar el cambio en el comportamiento del niño en cuatro dominios: funciones cognitivas, operaciones mentales, factores afectivos/motivacionales y eficiencia del aprendizaje (concentración, velocidad, duración de la tensión). La evaluación dinámica evalúa el grado y el tipo de medios necesarios para producir el cambio. Los cambios son esencialmente cualitativos en el caso del niño. Las puntuaciones sólo son útiles en comparación con la puntuación no mediada del niño, no con los estándares, como se mostrará en este documento.

### *Procedimiento*

Este estudio se llevó a cabo durante el año escolar regular (de 2010 a 2012). Los niños fueron evaluados en su contexto escolar cotidiano por profesionales del Centro de Desarrollo Cognitivo, para reorientar la atención a algunas de las necesidades educativas que presentan los niños con dificultades de aprendizaje en sus clases integradas. Otro objetivo era fomentar la adopción de creencias sobre las posibilidades de modificación cognitiva humana, en contraposición a las creencias fijas generadas por las pruebas estáticas que dan lugar a los perfiles diagnósticos comunes que los estudiantes traen a la escuela. Esos indicadores de modificabilidad ayudan a los docentes a revisar sus expectativas y a aumentar su deseo de modificar activamente los entornos y contextos óptimos que favorecen la educación inclusiva.

El proceso de mediación depende del tipo de respuesta que se produzca en ambas fases (Copia y Memoria) de la tarea del modelo de Figura Compleja. Frecuentemente, las estrategias consisten en dirigir la atención y el enfoque hacia la estructura principal de la figura, en la que los elementos se colocan dentro o fuera. Se discute el análisis de cada elemento y su relación con los demás y de ese análisis surgen diferentes formas de organizar la figura y planificar su propio comportamiento. La internalización de este proceso se puede ver en las fases posteriores a la prueba, utilizando tanto la copia como la memoria de representación, donde los estudiantes utilizan estrategias organizativas para construir un modelo interno y jerárquico, previamente analizado según criterios relevantes.

### *Diseño y análisis estadístico*

El estudio siguió un diseño experimental típico con pre y post pruebas de acuerdo con las características descritas de la evaluación dinámica. El análisis estadístico consistió en el test t de Student comparando las medidas previas y posteriores al test.

## **Resultados**

Los resultados de la Figura Compleja de Rey (figura 1) identificaron funciones cognitivas deficientes, a veces relacionadas con la fase de entrada y procesamiento, y específicamente, procesos cognitivos y operaciones mentales como organización, planificación, memoria de trabajo, razonamiento hipotético y relaciones analógicas inferenciales, especialmente en relación con la fase de copia del pre-test. Los resultados también mostraron mejores resultados, en promedio, asociados con la fase de post-prueba de la evaluación.

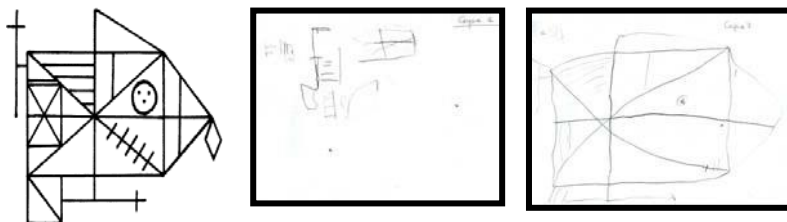
	Pre testPost test			
	M	SD	M	SD
Figura compleja -copia-	24.80	7.6	31.27	4.1
Figura compleja -memoria-	13.93	8.0	29.91	4.9

*Figura 1. Resultados Pre y Post test en Figura Compleja de Rey*

La experiencia de aprendizaje mediado, realizada durante la evaluación dinámica, tuvo en cuenta los criterios definidos por Feuerstein (2006) que aseguran una interacción mediada por la calidad, como la intencionalidad, el significado, la trascendencia y la fijación de metas para alcanzar los objetivos. El estilo interrogativo constantemente invita al niño a identificar las funciones y procesos asociados con cada ejercicio. Los principales criterios de mediación utilizados durante la evaluación dinámica incluyen la reciprocidad de la intención (por ejemplo, decirle al niño lo que se esperaba en cada ítem de la evaluación y recibir retroalimentación sobre lo que se comprendió), la trascendencia (por ejemplo, ampliar la información proporcionando reglas), la mediación del significado (por ejemplo, co-construir con el niño la relevancia y el valor explícito de la actividad dentro del contexto cultural), así como la mediación de compartir el valor (por ejemplo, descubrir las relaciones entre las diferentes respuestas y acciones). El criterio de intencionalidad-reciprocidad (Feuerstein, Feuerstein & Rand, 2006) fue fundamental en dos sentidos: primero, para comunicar la liberación de los estímulos presentados, y segundo, para ser explícito sobre cuál era el objetivo de la tarea. La explicitación de las metas se manifestó en la mediación de los objetivos de la tarea y la regulación y control de la conducta necesaria como parte de la reciprocidad.

La figura 2 da un ejemplo, de la evidencia sustancial de cambios entre la primera copia y la segunda copia, así como la primera reproducción en memoria de la segunda.

### COPIA



### MEMORIA

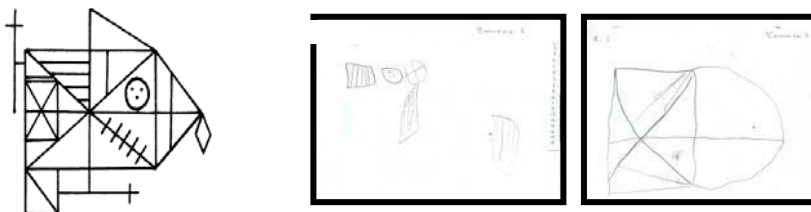


Figura 2. Figura compleja de Rey, en un modo dinámico. La izquierda es el modelo. En el centro está la primera reproducción de memoria/copia. A la derecha se encuentra la memoria/copia de la re-copia.

*producción después de la fase de mediación.*

Los resultados demostraron que los niños evaluados dentro de una evaluación dinámica mejoraron significativamente desde el pre-test al post-test, tanto en la fase de copia,  $t(44) = 7.01$ ,  $p < .001$  como en la fase de memoria,  $t(44) = 15.82$ ,  $p < .001$ . Algunas de las funciones cognitivas involucradas en la mejora incluyen mejores habilidades de atención y menos distracción, comportamiento exploratorio planificado y sistemático, la capacidad de considerar dos o más fuentes de información, la resolución de un problema usando pasos secuenciales, la generalización y transferencia de cosas concretas a pensamientos abstractos, la capacidad de diferenciar entre información relevante e irrelevante, precisión y exactitud, y menos dependencia de un enfoque de ensayo y error para la resolución de problemas. La memoria de trabajo se mejoró a través de procesos de pensamiento más elevados.

Los informes cualitativos de los profesores incluyen la percepción de los avances de los estudiantes en términos de precisión y exactitud en el uso del lenguaje (etiquetas verbales), la diferenciación de lo relevante de lo irrelevante (resolución de problemas) y la auto-observación como clave para el mejoramiento. Un cambio significativo en las creencias sobre la modificabilidad como resultado del proceso de evaluación se puede observar en la siguiente observación hecha por uno de los profesores involucrados en el proceso: "Me hizo darme cuenta de la importancia que tengo como mediadora, que era consciente pero no sabía cómo poner en práctica. Este tipo de evaluación me dio las herramientas para hacerlo, en el sentido de que tomé conciencia de lo que quiero lograr y puedo tratar de crear esa conciencia en mis estudiantes con discapacidades de aprendizaje". Estos cambios en las expectativas y la claridad del proceso de evaluación pueden tener un impacto importante en la educación inclusiva.

## Discusión y conclusiones

Esta discusión tiene como objetivo describir las diferentes acciones y experiencias mediadas que se propusieron para evaluar a los niños y niñas con dificultades de aprendizaje y su relación con evaluaciones más inclusivas. Esta mejora fue demostrada por los resultados, que mostraron resultados significativamente mejores en el poste-prueba que los obtenidos en la fase previa a la misma. Los resultados también muestran cambios en términos del empoderamiento que los maestros adquieren a partir de una mirada no estática a los resultados proporcionados por una evaluación que modela el potencial de un estudiante con discapacidades de aprendizaje. Este cambio de perspectiva puede ser un punto de partida para un sistema de evaluación más inclusivo, con cambios fundamentales en Chile y la educación, mirando hacia el futuro.

Apoyándose en los principios de derecho, justicia e igualdad de oportunidades, y en el marco de las convenciones internacionales, Chile ha generado una serie de políticas públicas y programas en el campo de la educación que se dirigen a las poblaciones en riesgo de exclusión. Estas políticas están enraizadas en los discursos sobre la diversidad que, a su vez, tienen un fuerte vínculo con el concepto de educación inclusiva (UNESCO, 2003). En este contexto, ha surgido una política de educación especial denominada "Nuestro compromiso con la diversidad" (Ministerio de Educación, 2005).

Los programas derivados de estas políticas hacen más visibles a los sujetos en riesgo de exclusión, utilizando procedimientos de clasificación

diagnóstica que han sido mecanismos de visibilidad categórica. Básicamente son enfoques positivistas apoyados por instrumentos estandarizados. En el caso de la información...

l déficit intelectual, utilizando instrumentos de inteligencia psicométrica desde un punto de vista estático, resulta en categorías como retraso mental límite, leve, moderado, severo o profundo (MINEDUC, 2009).

Esta categorización enmarca los límites de la identidad de los niños con discapacidades de aprendizaje con respecto a sus límites y posibilidades de aprendizaje. Establecer límites puede definir sus vidas, su imaginación y su futuro, ya que estos límites influyen en la percepción que tienen de sí mismos y en las expectativas que los demás tienen de ellos.

Utilizando estas categorías, el vínculo entre la identidad y las expectativas puede conducir a una actitud negativa y a la generación inadecuada de entornos de aprendizaje apropiados. Feuerstein (1980) ha señalado una actitud pasiva-aceptante, generando profecías autocumplidas en cuanto a las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de estos temas.

Dada la estructura de los tests de inteligencia psicométricos, los psicólogos no pueden - no los usan para evaluar la modificabilidad porque los tests no usan las técnicas necesarias para hacer inferencias sobre los procesos de aprendizaje o el potencial del niño. El LPAD es un intento sistemático de superar esta limitación en los tests de inteligencia y de proporcionar una base para sacar conclusiones sobre la naturaleza y la adecuación del desarrollo de las funciones cognitivas importantes, la relativa facilidad con la que dichas funciones pueden ser cambiadas, la inversión requerida para conseguir dicho cambio y la velocidad con la que las funciones cognitivas modificadas se aplican a las nuevas tareas.

Como evaluación dinámica, el LPAD representa un enfoque individual con respecto a los procesos de pensamiento, percepción, aprendizaje y resolución de problemas y un enfoque en el que la enseñanza es una parte central y activa del procedimiento de evaluación. El LPAD incluye la medición del nivel inicial de eficacia en la realización de una tarea (línea de base), el entrenamiento de los principios de pensamiento y la resolución de problemas, y la alteración de las funciones cognitivas específicas que pueden ser necesarias para el aprendizaje en sí (experiencia de aprendizaje mediado) y la posterior evaluación de los procesos recién adquiridos. Este enfoque representa un cambio decisivo con respecto a los requisitos normales de la psicometría clásica en la que el papel del examinador es supuestamente objetivo y neutro, sin dar ninguna instrucción específica o incluso retroalimentación sobre el desempeño del sujeto. Tales pruebas se basan generalmente en los productos de oportunidades de aprendizaje anteriores más que en la observación directa de los procesos de aprendizaje.

Se necesita un enfoque diferente de la evaluación debido a la falta de sostenibilidad de algunos de los supuestos asociados con la evaluación



normativa,

específicamente debido al gran número de niños y adolescentes con un bajo rendimiento. En otras palabras, necesitamos métodos que nos permitan dejar de preguntarnos si los niños pueden aprender y preguntarnos en cambio cómo debe impartirse la enseñanza para que se cumpla su potencial de aprendizaje. Como Caffery, Fuchs y Fuchs (2008) afirman, la evaluación de DA puede ser útil entre los estudiantes de bajo rendimiento porque, a diferencia de muchas pruebas tradicionales, no sufre los efectos del suelo y es única en la predicción del futuro rendimiento académico. Agregaríamos que el DA no sólo actúa sobre el estudiante sino que también afecta un cambio en las expectativas del maestro, cambiando así el resultado para el estudiante, dada la relevancia del impacto de las creencias en el desempeño del estudiante (Darling - Hammond, 2003). Así, DA crea una base más inclusiva para el proceso de evaluación.

Los resultados del estudio nos permiten tener una nueva visión de cómo una evaluación puede promover las potenciales fortalezas de un niño con discapacidades de aprendizaje. Muestra que las funciones ejecutivas pueden ser mejoradas a través de la mediación de estrategias cognitivas ausentes en contextos culturales desfavorecidos. Parece relevante recordar en este contexto el punto de vista de Vygotsky (1995) de que un proceso de aprendizaje siempre implica a más de un ser humano. Es precisamente este proceso de co-construcción el que permite que las acciones comunes entre un hablante con una clara intención (mediador) y un sujeto activo (niño) cambien el contexto de aprendizaje. La evaluación realizada en las Zonas de Desarrollo Próximo de un niño (Vygotsky, 1995, 1988) genera una nueva realidad cultural para el niño.

El estudio subraya la importancia de varios criterios de mediación (Feuerstein et al, 2006) en EML proporcionados a través del LPAD. Cada estrategia de mediación se construye a partir de la estrategia de mediación anterior, proporcionando al niño nuevas habilidades cognitivas que conducen a una mejor planificación y habilidades de organización y mejores estrategias para la memoria. La mediación implica la búsqueda de respuestas más allá de la primera respuesta y la adquisición de la perspicacia (metacognición) a través del proceso de investigación. Esto es consistente con el hallazgo de Tzurriel (2013) sobre cómo la mediación de la trascendencia se convierte en la estrategia más consistente para predecir la modificabilidad cognitiva entre los niños con dificultades de aprendizaje, así como el hallazgo de que la DA, como método central de evaluación, contribuye no sólo a la evaluación de la cognición sino que enseña al niño cómo beneficiarse de la mediación en un entorno y contexto diferentes.

En el campo de la discapacidad, considerando los riesgos de etiquetar la esencia de un niño en términos del resultado para ese niño, es importante

mantener cierta disonancia con los enfoques positivistas de la evaluación. Con las evaluaciones estáticas, podríamos correr el riesgo de lo que Taylor (1993) llamó el falso reconocimiento: "Identidad

a menudo está moldeado por el falso reconocimiento de los demás. Así, un individuo o grupo de personas puede sufrir un daño real, una verdadera distorsión, si las personas o la sociedad que lo rodea lo muestran como un reflejo, una imagen o una limitación degradante o tentativa. El falso reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisiona a alguien en una forma de ser falsa, distorsionada y reducida" (Taylor 1993: 20).

Los cambios que surgen de una evaluación dinámica rompen con el diagnóstico como "dispositivo de monitoreo permanente que clasifica, distribuye a los individuos, los mide y les da una ubicación fija" (Foucault 1996: 115) dentro de un contexto social. Como ha afirmado Heidegger (1990), deberíamos aceptar que nos estamos construyendo con el mundo, por lo que nuestra visión del aprendizaje debería ser la de un proceso de despliegue, de la existencia humana como un ser abierto, más que un proceso cerrado o fijo. Este punto de vista nos impediría hablar de la identidad como una esencia fija, sino más bien como una esencia que está entre o en medio de un proceso de desdoblamiento. DA podría ser una forma de ver el punto medio de este proceso y generar las condiciones interrelacionadas necesarias para aprender, evaluando e identificando estas condiciones durante el proceso de desarrollo. Para una educación verdaderamente inclusiva, debemos abordar una construcción no dicotómica del niño o niña y el otro (evaluador/maestro), centrándonos en cambio en la relación entre ambos y el proceso de aprendizaje en desarrollo, con una perspectiva co-constructiva de lo que se está evaluando.

## Referencias

- CAFFREY, E.; FUCHS, D. & FUCHS, L. (2008). La Validez Predictiva de la Evaluación Dinámica de As-. *The Journal of Special Education* 41 (4), 254-270.
- DARLING-HAMMOND, L. (2003). Manteniendo buenos profesores. *Liderazgo educativo* 60 (8), 6-13.
- DUBOIS, B., SLACHEVSKY, A., LITVAN, I. & PILLON, B. (2000). El FAB: Un frontal como... piezas de ajedrez en la cama. *Neurología*. 55, 1621 - 1626.
- FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R. S., RAND Y. (2006). *Me amas... No me aceptes como soy*. Jerusalén: Publicaciones del ICELP.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y. HOFFMAN, M. & MILLER, R. (1980). *Enriquecimiento instrumental... mentalmente*. Baltimore: MD University Park Press.
- FEUERSTEIN, R.S., FEUERSTEIN, R., FALIK, L. & RAND, Y. (2002). *Los culos dinámicos... de la modificabilidad cognitiva*. Jerusalén: Presiona ICELP.
- FEUERSTEIN, R.S., KLEIN, P. & TANNENBAUM, A. (1994). *Experiencia de aprendizaje mediado (EML). Implicaciones teóricas, psicosociales y de aprendizaje*. Inglaterra: Editorial Freund.
- FOUCAULT, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Argentina: Ed. Altamira.
- GIL, R. (2002). *Neuropsicología*. Barcelona, Masson.
- GIL, R. (2007). *Neuropsicología*. Barcelona, Masson.
- HEIDDEGER, M. (1969). *Identidad y diferencia*. Londres: Harper y row publishers.
- KOLB, B. Y WHISHAW, I. (2006). *Neuropsicología humana*. Madrid, Médica Panamericana.
- LEBEER, J.; CANDEIAS, A. & GRÁCIO, L. (2011). *Con una mirada diferente*. Antwerpen: Garant.
- LEBEER, J. (2005). *Cambio de perspectiva: evaluación dinámica de los procesos de aprendizaje en niños con trastornos del desarrollo*. *Transylvanian Journal of Psychology*, Número especial, 1-29.
- LEZAK, M., HOWIESON, D. Y LORING, D. (2004). *Evaluación neuropsicológica*. Nueva York, Oxford University Press.

- LIDZ, C. (1991). *Guía del profesional para la evaluación dinámica*. Nueva York: Guilford Press.
- MINEDUC, (2012). *Sistema de Medición de Calidad de la Educación, SIMCE*, <http://www.simce.cl/> Información recogida el 12 de septiembre de 2008.
- MINEDUC. (2013). *Bases Curriculares de la Educación Básica*. Santiago de Chile
- NAGLIERI, J.A.; & DAS, J.P. (1997). *Sistema de evaluación cognitiva: manual de administración y puntuación*. Illinois: Riverside Publishing.
- PEÑA-CASANOVA, J., GRAMUNT, N. Y GICH, J. (2005). *Prueba neuropsicológica*. Barcelona, Masson
- PRIETO, M.D. & PÉREZ, L. (1990). *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación [Programs for the improvement of intelligence. Theory, application and evaluation]*. Madrid: Editorial Síntesis.
- REY, A. (1994). *Figura de Rey: test de copia de una figura compleja*. Madrid: TEA.
- TAYLOR, CH. (1993). *El Multiculturalismo y la Política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TZURIEL, D. (2001). *Evaluación dinámica de los niños pequeños*. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- TZURIEL, D. (2005). *Dynamic assessment of learning potential: a new paradigm* *Transylvanian Journal of Psychology, Special Issue*, 1-10.
- TZURIEL, D. (2013). *Experiencia de aprendizaje mediada y modificabilidad cognitiva*. *Journal of Cognitive Education and Psychology* 12 (1), 59-80.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Obras escogidas, vol. III [Obras seleccionadas]*. Madrid: Visor.
- WECHSLER D. (2004). *Escala de memoria de Wechsler-III*. Madrid, TEA Ediciones.