

A lo largo de su vida, muchas personas habrán realizado, en uno u otro momento, alguna prueba convencional de aptitud cognitiva. Estas pruebas incluyen las pruebas de CI y otras que miden alguna mezcla de aptitudes y rendimiento y que, en todo caso, no se suelen distinguir con claridad. Como ejemplos de estas pruebas se encuentran las de «nivel O» y «nivel A» (creadas en el Reino Unido) y las pruebas SAT, ACT, GRE, LSAT y muchas otras (creadas en los Estados Unidos).

Capacidades latentes y aptitudes desarrolladas

Las pruebas convencionales de aptitud cognitiva intentan cuantificar aptitudes ya desarrolladas. Si, como afirmábamos en el capítulo 1, las aptitudes siempre son formas de experiencia en desarrollo (y, en consecuencia, nunca están plenamente desarrolladas), las medidas de las aptitudes desarrolladas tienen que ser incompletas. Por ejemplo, algunas de estas pruebas miden la capacidad de una persona para recordar significados de palabras. Un ítem típico de una prueba de este tipo podría ser definir la palabra «absolución». Estas pruebas también pueden medir la aptitud para completar una serie numérica a partir de: a) lo que la persona sabe de los números, b) su capacidad para inferir relaciones entre números y c) su capacidad para mantener números en la memoria de trabajo. Un ítem típico de esta prueba podría preguntar ¿qué número viene a continuación en esta serie: 1, 4, 9, 16?

Así pues, las pruebas convencionales sólo miden la capacidad latente en la medida en que ésta se plasma en la actuación, actuación que a su vez está influida por muchas variables, como la cantidad de educación recibida, la experiencia con pruebas de este tipo, el apoyo de los padres, etc. Por ejemplo, alguien que haya recibido más formación estará en ventaja a la hora de saber el significado de una palabra o de reconocer una serie de cuadrados perfectos. Alguien que tenga más experiencia con este tipo de pruebas poseerá una serie de técnicas para aumentar la probabilidad de responder correctamente. Por ejemplo, puede que una persona no conozca la palabra «absolución», pero si sabe que «absolver» significa librar de culpa podrá inferir el significado de «absolución».

Estas pruebas miden una mezcla desconocida de aptitudes que se han desarrollado plenamente y de aquellas que aún no se han desarrollado por completo. A su vez, la medida en que se puedan desarrollar estas aptitudes dependerá de la capacidad latente y del tipo de instrucción que uno reciba y que le ayude a desarrollar esta capacidad. A veces se emplea el término «aptitud» para denotar una *capacidad* latente ya desarrollada. Por ejemplo, es probable que los niños criados en familias de clase media alta y en barrios residenciales acomodados tengan oportunidades educativas que les permitan desarrollar plenamente las capacidades latentes que poseen, por lo que es probable que obtengan puntuaciones relativamente superiores en pruebas que miden aptitudes desarrolladas. En cambio, los niños criados en hogares de clase baja y de zonas urbanas deprimidas tienen muchas menos probabilidades de gozar de oportunidades educativas que les permitan desarrollar sus capacidades latentes. Por ello es probable que obtengan puntuaciones relativamente bajas en pruebas que miden aptitudes desarrolladas.

Muchas veces nos gustaría saber hasta qué punto las pruebas reflejan capacidades latentes y en qué medida evalúan las aptitudes ya desarrolladas. En otras palabras, nos gustaría saber hasta qué punto una puntuación en una prueba refleja lo que una persona puede hacer, dadas las oportunidades que ha tenido, y hasta qué punto refleja lo que esa misma persona podría hacer si hubiera tenido unas oportunidades ideales o casi ideales. También deseáramos conocer la diferencia que existe entre las aptitudes desarrolladas y las capacidades latentes: ¿hasta qué punto las aptitudes desarrolladas reflejan plenamente las capacidades latentes? En otras palabras, deseáramos comprender la diferencia entre las capacidades latentes y las aptitudes desarrolladas.

Veamos un ejemplo hipotético. Alberto y Javier son dos niños criados

en Caracas, Venezuela, que nacieron con unas capacidades latentes prácticamente idénticas. Pero pronto empezarán a surgir diferencias entre ellos como resultado de su pertenencia a distintas clases sociales.

Alberto es un niño de clase alta y ha tenido abundantes oportunidades educativas desde el nacimiento. Asistió a un caro centro de preescolar, donde adquirió los conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética, y luego asistió a una serie de selectos centros privados sin reparar en gastos para su educación. Ahora que cursa el primer año de carrera en la universidad, posee una sólida formación y su vocabulario supera las 100.000 palabras. Domina las matemáticas hasta el nivel de análisis y también muchas otras materias, como las ciencias y la historia. Habla inglés y español, lo que le ayuda a prepararse para iniciar una carrera en el campo de las finanzas internacionales.

Javier es un niño de clase baja que ha crecido en una chabola de un barrio pobre de las afueras de Caracas. Estas chabolas suelen ser viviendas ilegales hechas de piedra, metal y cualquier otro material aprovechable, construidas directamente sobre el suelo, sin unos verdaderos cimientos. Una tormenta fuerte o un terremoto muy leve bastan para echarlas abajo. No tienen agua corriente y toman ilegalmente electricidad del tendido eléctrico para alimentar unas cuantas bombillas y un televisor. Javier no pudo asistir a ningún centro de preescolar y sus padres, que son semianalfabetos, no le pudieron dar nociones básicas de lectura, escritura y aritmética. Javier asistió a un centro de primaria en las afueras de Caracas que tenía muy pocos libros e incluso carecía de pupitres suficientes. La instrucción que allí recibió carecía de interés y motivación. Como Javier empezó a buscarse la vida en la calle a muy corta edad para intentar ganar como fuera algún dinero, faltaba mucho a la escuela y en quinto curso lo abandonó. Era demasiado joven para dejar la escuela, pero no pareció importarle mucho a nadie.

Independientemente de las pruebas convencionales de aptitud o de rendimiento que Alberto y Javier pudieran realizar, es muy probable que Alberto superara a Javier por un margen sustancial. No habría ninguna manera de saber que los dos niños nacieron con unas capacidades prácticamente iguales. Sin duda, desde un punto de vista teórico sería interesante disponer de una prueba que revelara que Alberto y Javier tenían unas capacidades prácticamente iguales. Pero también sería útil desde un punto de vista práctico: Javier es alguien que, con unas intervenciones educativas adecuadas, podría convertirse en un ciudadano plenamente formado que podría hacer tanto por la sociedad como Alberto. Pero la

cuestión es: ¿cómo podríamos obtener información sobre las capacidades subyacentes de estos dos muchachos y cómo difieren estas capacidades de sus aptitudes desarrolladas?

Definición de las pruebas dinámicas y comparación con las pruebas estáticas

Las pruebas dinámicas se han presentado como un medio para obtener esta información. ¿Qué son las pruebas dinámicas? Son pruebas que van acompañadas de una intervención educativa. En las pruebas convencionales, normalmente llamadas *pruebas estáticas*, los sujetos reciben un conjunto de ítems que deben resolver con una escasa o ninguna retroalimentación. En general se considera que ofrecer retroalimentación se debe evitar a toda costa porque produce errores de medición. En una *prueba dinámica* los sujetos reciben un conjunto de ítems más una enseñanza explícita (Lidz, 1987, 1997; Wiedl, Guthke y Wingenfeld, 1995). En la tabla 2 se muestran algunos de los principales métodos de comprobación dinámica.

Dos formatos comunes de las pruebas dinámicas

Las pruebas dinámicas suelen adoptar uno de dos formatos. En el primero, la instrucción o enseñanza se puede intercalar entre un pretest y un postest. En el segundo, la instrucción se puede dar en respuesta a la solución del sujeto a cada ítem de la prueba. Obsérvese que no son los únicos formatos posibles, sino sólo los más empleados. A partir de ahora, para describir estos dos formatos usaremos dos expresiones de nuestra invención: el *formato de bocadillo* y el *formato de tarta*.

En el primer formato, los sujetos reciben un pretest que, en esencia, es el equivalente a una prueba estática. Una vez han realizado el pretest, se les instruye en las aptitudes medidas por él. Esta instrucción se puede impartir individualmente o en grupo. Si se imparte de una manera individual, se puede personalizar para que refleje las virtudes y los defectos del sujeto y se puede ajustar la cantidad y el tipo de retroalimentación. Si la instrucción se imparte en grupo, suele ser la misma para todos los sujetos. Después de la instrucción, los sujetos reciben un postest que suele ser una versión modificada del pretest (aunque, en algunos casos, puede ser la misma prueba). Para mayor comodidad, llamaremos a este formato *formato de bocadillo*.

En casos de prueba individual, el contenido concreto del bocadillo (tipo de instrucción) y su espesor (cantidad de instrucción) se pueden variar para adaptarlos al individuo. En casos de prueba en grupo, el contenido y el espesor del bocadillo no suelen variar.

En el segundo formato, que siempre se aplica de una manera individual, el sujeto recibe instrucción para cada ítem. Primero se le presenta un ítem para que lo resuelva. Si lo resuelve correctamente, se le presenta el siguiente. Si no lo resuelve, se le ofrece una serie graduada de pistas diseñadas para hacer que la solución sea cada vez un poco más clara. El examinador determina cuántas pistas y de qué tipo necesita el sujeto para resolver el ítem correctamente. La instrucción continúa hasta que el sujeto resuelve el ítem con éxito y luego se le presenta el ítem siguiente. Las distintas pistas se presentan como si fueran capas sucesivas de una tarta. Para mayor comodidad, llamaremos a este formato *formato de tarta*. En este formato, el número de capas casi siempre varía (es decir, la cantidad de retroalimentación depende de lo que tarde el sujeto en usar el formato para llegar a la solución correcta). El contenido de las capas (es decir, el tipo de retroalimentación) puede ser constante o no, aunque en general lo es: el número de pistas varía de un sujeto a otro, pero no su contenido.

Diferencias entre las pruebas estáticas y dinámicas

Existen tres diferencias principales entre los paradigmas estático y dinámico. Más que tener una naturaleza dicotómica, estas diferencias son de énfasis. Una prueba estática puede incluir elementos dinámicos y, del mismo modo, una prueba dinámica puede tener elementos estáticos.

La primera diferencia se refiere a los roles respectivos de los estados estáticos y de los procesos dinámicos. Las *pruebas estáticas* destacan los productos formados como resultado de unas aptitudes preexistentes, mientras que las *pruebas dinámicas* destacan la cuantificación de los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje y en el cambio. En otras palabras, las pruebas estáticas se centran más en un estado desarrollado, mientras que las pruebas dinámicas se basan en un proceso en desarrollo. En los dos formatos de pruebas dinámicas descritos aquí, el examinador puede evaluar cómo se desarrolla el proceso de resolución de problemas como resultado de la instrucción. En las pruebas dinámicas con formato de bocadillo, la instrucción se da de una sola vez entre el pretest y el postest. En las pruebas dinámicas con formato de tarta, la instrucción se ofrece después

TABLA 2 Enfoques a la comprobación dinámica

Enfoque	Método	Población designada	Formato	Contexto de la prueba (naturaleza de la tarea)	Resultado (objetivo)	Foco (orientación)	Poder de predicción
<i>Teoría de la modificabilidad de la estructura cognitiva</i> (Feuerstein y otros)	LPAD (Learning Potential Assessment Device)	Todos los individuos que pueden hacer uso de la modificación	Test—mediación—test	Artificial (ajeno al contexto del programa escolar)	Cambios estructurales cognitivos	Centrado en el niño	No está bien establecido
<i>Prueba del potencial de aprendizaje</i> (Budoff y otros)	Preparación centrada en la prueba	Niños que han experimentado fracaso escolar (estudiantes de CI bajo o de bajo rendimiento)	Pretest formal—instrucción/preparación normalizadas—postest formal	Artificial (ajeno al contexto del programa escolar); problemas de razonamiento abstracto (principalmente no verbales)	Mejora del rendimiento en la prueba	Centrado en la tarea	Muy alto
<i>Comprobación basada en el aprendizaje y la transferencia (enfoque de las sugerencias graduadas)</i> (Campione y Brown)	Procedimiento basado en sugerencias	Estudiantes de bajo rendimiento académico	Pretest (información sobre el nivel de rendimiento)—aprendizaje mediado inicial—prueba estática de mantenimiento y transferencia—mantenimiento y transferencia mediados	Con la excepción del empleo de pruebas tradicionales, la comprobación se sitúa dentro de unos ámbitos concretos	Una medida de la zona de desarrollo próximo	Centrado en la tarea	No está establecido
<i>Enfoque Lerntest (prueba del potencial de aprendizaje)</i>	Pruebas alemanas del potencial de aprendizaje (Guthke y otros)	Niños retrasados mentalmente y adultos con lesiones cerebrales	1) pretest—instrucción—postest (prolongado) y 2) paradigma de instrucción dentro de la prueba (breve)	Enfoque de orientación psicométrica donde la prueba se sitúa dentro de unos ámbitos concretos	Registrar la mejora del aprendizaje	Centrado en la tarea	Muy alto para individuos con un CI inferior a la media
	Prueba holandesa del potencial de aprendizaje para grupos minoritarios (Heesels y Hamers)	Niños pertenecientes a minorías étnicas	Paradigma de instrucción dentro de la prueba	Enfoque de orientación psicométrica donde la prueba se sitúa dentro de unos ámbitos concretos	Medida en que los niños se benefician de la ayuda	Centrado en la tarea	El test parece predecir de una forma moderada el rendimiento escolar, pero no lo predice mejor que una prueba estática de inteligencia
<i>Enfoque de prueba de los límites</i>	Método de la enseñanza hasta el límite (Carson y Wiedl)	Niños normales, con retraso mental y con problemas de aprendizaje	Múltiples condiciones (cantidad variable de verbalización y retroalimentación)	La prueba se sitúa dentro de unos ámbitos concretos	Mejora del rendimiento de la prueba	Centrado en la tarea	No predice el rendimiento escolar mejor que el CI pero predice el estilo de aprendizaje adaptativo
<i>Marco de referencia del procesamiento de información</i>	Test del procesamiento cognitivo de Swanson (TPC-S)	Niños con problemas de aprendizaje	Test—enseñanza—test	Artificial (tareas para la memoria de trabajo)	Indicador del potencial de procesamiento	Centrado en la tarea	Parece ser muy elevado para niños con problemas de aprendizaje, sobre todo para el grupo de estudiantes lentos

de cada ítem de la prueba de una manera gradual en función de las necesidades. Normalmente, las pruebas estáticas no permiten que el examinador haga estas inferencias.

La segunda diferencia se refiere al papel de la retroalimentación. En las *pruebas estáticas*, el examinador presenta una sucesión de problemas de dificultad creciente y el sujeto debe responder a cada problema. El examinador no ofrece al sujeto retroalimentación sobre la calidad de su actuación. En cambio, en las *pruebas dinámicas* se ofrece retroalimentación de una manera explícita o implícita.

El tipo de retroalimentación depende del tipo de prueba dinámica que se administre. En el formato de bocadillo, la retroalimentación puede ser explícita cuando la prueba es individual, pero es probable que sea implícita si la prueba se administra en grupo. La instrucción intercalada entre el pretest y el postest ofrece a cada sujeto la oportunidad de ver qué aptitudes ha dominado y cuáles no domina todavía. En una situación de prueba en grupo, el examinador no podrá informar explícitamente a cada sujeto sobre estas aptitudes. En cambio, en una situación de prueba individual con el formato de bocadillo, el examinador podrá ofrecer una retroalimentación explícita si así lo decide.

En el formato de tarta, el examinador presenta una serie de tareas de dificultad creciente y después de cada tarea ofrece retroalimentación al sujeto, retroalimentación que va repitiendo sucesivamente hasta que el sujeto resuelve el problema o desiste de hacerlo. De este modo la prueba se une a la instrucción, y la aptitud para aprender del sujeto se cuantifica mientras aprende.

La tercera diferencia entre las pruebas estáticas y dinámicas se refiere a la naturaleza de la relación entre sujeto y examinador. En las pruebas estáticas, el examinador procura no intervenir y ser lo más neutral posible. Únicamente intenta establecer una buena relación de comunicación con el sujeto. Ir más allá supone el riesgo de introducir errores en la medida. En las pruebas dinámicas, la situación de prueba y la relación entre sujeto y examinador se modifican y, en lugar de adoptar el carácter unidireccional típico del enfoque psicométrico convencional, se establece una relación interactiva bidimensional entre el examinador y el sujeto.

En las pruebas dinámicas individuales, esta interacción entre sujeto y examinador se personaliza para cada niño: de este modo, la actitud convencional de neutralidad es sustituida por una atmósfera de enseñanza y ayuda. En las pruebas dinámicas en grupo que emplean el formato de bo-

cadillo, el examinador también ayuda aunque no en un plano individual, sino en el plano colectivo del grupo. El examinador instruye a los sujetos para ayudarles a mejorar en el postest. Como en el formato de prueba individual, su actitud no tiene nada de neutral.

Así pues, las pruebas dinámicas se basan en la conexión entre las pruebas y la intervención, y examinan los procesos de aprendizaje además de sus productos. Al insertar el aprendizaje en la evaluación, las pruebas dinámicas presuponen que el sujeto puede partir «desde cero (o casi cero)» en cuanto a las aptitudes que se van a comprobar, y que la enseñanza ofrecerá la información necesaria para dominar estas aptitudes. En otras palabras, lo que se comprueba no son unas aptitudes previamente adquiridas, sino la capacidad de dominar y aplicar las aptitudes aprendidas en la situación de prueba dinámica. Esta noción del procedimiento de prueba subyace a la expresión *pruebas del potencial de aprendizaje* que se suele aplicar a las pruebas dinámicas.

¿Hasta qué punto tienen éxito las pruebas dinámicas?

Si las pruebas dinámicas tienen éxito, las consecuencias serán revolucionarias. Por fin tenemos una manera de reducir los efectos de todas las variables ambientales que pueden influir en la actuación y distorsionar nuestra apreciación de la capacidad latente. Las pruebas dinámicas nos pueden ofrecer un medio para cuantificar el verdadero potencial de crecimiento de una persona, independientemente del lugar en que se pueda encontrar en cualquier momento dado desde un punto de vista cognitivo. ¿Cumplen las pruebas dinámicas lo que prometen? Y si aún no lo hacen, ¿qué hace falta para que lo puedan hacer? Éstas son algunas de las preguntas que se abordan en este libro.

Al principio, la idea de cuantificar el potencial que subyace a los procesos y productos del aprendizaje parecía pertenecer al reino de lo ilusorio. ¿No sería estupendo que estuviéramos equipados para cuantificar el potencial de alguien en lugar de sus aptitudes presentes? ¿Que pudiéramos cuantificar algo modificable y en desarrollo en lugar de algo ya desarrollado y quizás incluso fijo? ¿No sería fantástico que pudiéramos comprobar la capacidad de las personas para aprender cosas nuevas en lugar de limitarnos a medir su capacidad de demostrar el conocimiento que ya han adquirido? Pero estos objetivos parecían ser castillos en el aire, en lugar de unos resultados potencialmente asequibles.

Según nuestra interpretación, las pruebas dinámicas forman parte de un proceso más amplio llamado evaluación dinámica; aquí, prueba y evaluación no son sinónimos. Las pruebas dinámicas, junto con otros tipos de evaluaciones (como, por ejemplo, observaciones y juicios: Salvia e Ysseldyke, 1981), no son más que uno de los muchos procedimientos que se emplean en la evaluación. Además de pruebas, la evaluación puede suponer entrevistas, proyectos, actuaciones de varios tipos y otras formas de apreciación. Esta noción de las pruebas dinámicas justifica nuestra concepción un tanto limitada de la interacción entre sujeto y examinador. Puesto que definimos nuestra empresa como un intento de examinar *las pruebas dinámicas* (y no toda la evaluación dinámica), nos limitaremos a una interpretación de la interacción entre sujeto y examinador. Definida en líneas generales, la evaluación dinámica está relacionada de una manera natural con la intervención. En esencia, el objetivo de la evaluación dinámica es intervenir y cambiar. Sin embargo, el objetivo de las pruebas dinámicas es mucho más modesto: consiste en ver si el participante cambia cuando se le ofrece una oportunidad y cómo lo hace. Como se decía antes, en algunos métodos de comprobación dinámica la interacción entre sujeto y examinador se limita a ofrecer una simple retroalimentación, mientras que en otros enfoques esta interacción supera los límites de la simple retroalimentación y adopta la forma de una intervención dirigida. También es importante tener presente que, en este estudio, sólo nos limitamos a comentar los métodos de comprobación que se identifican a sí mismos como dinámicos, aunque en la literatura aún se discute si la expresión *evaluación dinámica* se debería sustituir por la expresión *evaluación del aprendizaje* y pasar así a ser un componente de un campo mucho más amplio (Snow, 1990).

Como veremos, los múltiples intentos realizados de cuantificar el potencial de aprendizaje y transformar el constructo de las pruebas dinámicas en un conjunto de instrumentos sólidos de diagnóstico psicológico no han producido unos resultados coherentes. No obstante, la idea de las pruebas dinámicas es tan atractiva que, a pesar de su validación empírica relativamente exigua, se ha estudiado y aplicado con bastante extensión. Para comprobar su validez se han desarrollado varios procedimientos (Carlson y Wiedl, 1992b, en prensa).

La comunidad científica, sobre todo en los campos de la psicología y la educación, no ha prestado suficiente atención a las pruebas dinámicas. Hay varias razones para esta falta de atención.

La primera es la relativa escasez de datos empíricos sobre la fiabilidad y la validez de las pruebas dinámicas. Si no se dispone de un banco de

datos adecuado, los estudiosos y los educadores no pueden evaluar debidamente un procedimiento y pueden sentirse inclinados a no prestarle mucha atención.

La segunda razón es que la presentación de algunos métodos no se ha hecho con el detalle suficiente y ello ha dificultado su replicación o reproducción. En las revistas especializadas se han publicado muy pocos estudios de pruebas dinámicas arbitrados por otros colegas (por ejemplo, Day y otros, 1997; Elliott, 1993; Grigorenko y Sternberg, 1998; Jitendra y Kameenui, 1993; Laughon, 1990; Missiuna y Samuels, 1988). La mayoría de estos estudios se centran en la aplicabilidad educativa y clínica de las pruebas dinámicas, en lugar de en los modelos psicológicos subyacentes y los datos empíricos puros obtenidos con estas pruebas.

La tercera razón es la novedad de las pruebas dinámicas. Sus constructos no son muy conocidos y no encajan bien con lo que aprenden los psicólogos y los educadores sobre las pruebas durante sus años de formación. En consecuencia, estos profesionales pueden sentirse inclinados a no hacer caso de las pruebas dinámicas porque no encajan con su prototipo de lo que son y deberían ser las pruebas.

Este libro intenta llenar el vacío creado por la escasez relativa de trabajos empíricos arbitrados en este campo. En él se resume gran parte (en modo alguno la totalidad) de la literatura actual sobre las pruebas dinámicas. Se examinan los logros y las limitaciones de varios enfoques y métodos que han intentado medir el potencial para aprender. Y también se propone un método tridimensional para comprobar este potencial de aprendizaje.

Aunque en ocasiones adoptamos una postura crítica con relación a las pruebas dinámicas, nuestro objetivo no es clavarles una estaca en el corazón. Al contrario, apoyamos este concepto y nosotros mismos estamos intentando construir pruebas dinámicas, como se verá después. Pero nos preocupa la escasez de pruebas sobre la utilidad de muchas de las operacionalizaciones de este constructo que se han propuesto hasta la fecha.

Conclusión: la necesidad de las pruebas dinámicas

Según el psicólogo ruso Sergei Rubinstein (1946), para que un educador evalúe la aptitud para aprender de sus estudiantes debe enseñarles algo y luego observar su aprendizaje. La gente extrae constantemente conclusiones sobre la capacidad de otras personas para aprender, es decir,

sobre su potencial de aprendizaje. Los expertos en distintos campos pueden predecir la futura actuación de los principiantes dándoles primero la oportunidad de participar en actividades profesionales y evaluando su actuación mientras aprenden. Cuando un profesor empieza a trabajar con un estudiante en una investigación, el primer paso suele ser administrar al estudiante algún tipo de pretest informal para conocer su comprensión del problema que se va a resolver. Normalmente, el estudiante acaba de empezar a trabajar en el problema y no sabe mucho. En consecuencia, el profesor le propone ideas, lecturas adecuadas y cuestiones en las que concentrarse. Tras una serie de visitas y discusiones basadas en el material aprendido, el profesor dispone de información suficiente para hacerse una idea preliminar del potencial de aprendizaje del estudiante. De manera similar, un mecánico del automóvil experimentado que intenta formar a un aprendiz hace que vaya participando gradualmente y le permite abordar tareas cada vez más difíciles, observando y corrigiendo su actuación. De este modo, el experto evalúa la capacidad de aprender del principiante.

Esta predicción implícita del rendimiento futuro de un principiante basada en su aprendizaje durante la etapa de formación es frecuente en la vida cotidiana. Imaginemos ahora una prueba que mida la capacidad para aprender algo nuevo. Por ejemplo, una persona está a punto de tomar una decisión sobre su carrera y realiza dos pruebas en campos diferentes, como la biología y la psicología. Las pruebas están diseñadas de tal manera que inicialmente evalúan su actuación en solitario, sin ayuda. Luego miden su actuación mientras trabaja en la resolución de problemas contando con la ayuda de expertos en cada campo. Cada experto tiene la misma eficacia como enseñante. Por último, realiza unos postest para volver a medir su actuación en solitario. En los dos pretest había rendido por igual, pero ha aprendido mucho más mientras trabajaba con el experto en biología que con el experto en psicología. En consecuencia, su actuación en el postest de biología es significativamente mejor que su actuación en el postest de psicología.

Se podrían interpretar estos resultados como una indicación de que el campo de la biología parece ser más prometedor para esa persona, es decir, que en este campo puede desarrollar mejor su potencial. Así pues, la prueba ofrece unos resultados que permiten predecir hasta cierto punto su actuación futura en este campo. O imaginemos a un niño cuyos padres son inmigrantes recién llegados a una cultura nueva para ellos, como la estadounidense. Independientemente de sus conocimientos de inglés,

si este niño realiza una prueba convencional que no sea tradicional en su cultura, lo más probable es que muestre un nivel de rendimiento bastante bajo. Por otro lado, si a este mismo niño se le da la oportunidad de ser reevaluado tras una intervención específica para la prueba, su actuación podría ser totalmente diferente.

Una de las aplicaciones más importantes de las pruebas dinámicas ha sido en el ámbito de trabajo con niños desfavorecidos que muestran un rendimiento excepcionalmente bajo en las pruebas estáticas convencionales (por ejemplo, Feuerstein, Rand y Hoffman, 1979). La categoría *estudiantes desfavorecidos* se usa en contraste con la categoría *estudiantes privilegiados* para denotar a una numerosa clase de alumnos que se considera que han tenido menos oportunidades de aprendizaje. Esta falta de oportunidades se puede deber a una educación previa deficiente, a una falta de coincidencia entre las prácticas culturales y educativas anteriores y actuales, a la existencia de unos problemas manifiestos de aprendizaje o a deficiencias mentales. La afirmación de que estos estudiantes se deben evaluar mediante pruebas dinámicas se basa en la creencia de que unas pruebas dinámicas correctamente aplicadas pueden ayudar a reducir las desigualdades educativas, proporcionando lo que se considera que son unos medios más justos y equitativos para evaluar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Para los niños desfavorecidos, cuantificar su aprendizaje en acción, con la ayuda y la supervisión de un adulto, podría ser la única manera de evaluar su verdadero nivel de rendimiento.

La idea de desarrollar un paradigma metodológico que vaya más allá de medir las aptitudes desarrolladas y cuantifique el potencial que actuará como fuerza principal en el aprendizaje de los estudiantes, es una idea extraordinariamente atractiva tanto para los científicos como para el gran público. Para este paradigma se han propuesto varios conceptos sinónimos o casi sinónimos que tradicionalmente se agrupan bajo el nombre de «pruebas o evaluaciones dinámicas» (por ejemplo, pruebas o evaluaciones interactivas, pruebas o evaluaciones de procesos, medición de la zona de desarrollo próximo, pruebas o evaluaciones asistidas y pruebas del potencial de aprendizaje). En este libro se examinarán estos conceptos.