

LAS POTENCIALIDADES PARA EL APRENDIZAJE: LA EVALUACIÓN DINÁMICA COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

Musci, María Cecilia; Brenlla, María Elena

Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se desprende del Proyecto de Tesis Doctoral: "Posibilidades y límites en el aprendizaje: el WISC-IV desde la evaluación dinámica". Se presenta un abordaje de las posibilidades cognitivas apoyado en la perspectiva de "evaluación dinámica": se considera la situación de evaluación como una situación intersubjetiva, en la que se realizan intervenciones para que se produzcan avances. Esto permite reconocer potencialidades de los sujetos y cuáles son las ayudas más apropiadas para potenciar sus aprendizajes. Dado que contamos actualmente con la adaptación argentina del WISC-IV -Escala de Inteligencia de Weschler para niños- (Taborda, Brenlla y Barbenza, 2011), y reconociendo la amplia tradición en el uso de la misma para la evaluación de las capacidades intelectuales, se considera pertinente estimar como podría utilizarse dicha técnica desde la perspectiva de la evaluación dinámica. Se propone analizar, con dicha herramienta, las potencialidades de niños que han presentado obstáculos en el aprendizaje de la lecto-escritura, para evaluar sus posibilidades de avance en el aprendizaje y, mediante la categorización de las intervenciones, reconocer las que posibilitan modificaciones cognitivas. Se presenta la estrategia metodológica a implementar, y la elaboración de la herramienta de indagación: WISC-IV ED.

Palabras clave

Evaluación intelectual, WISC-IV, Evaluación dinámica, Aprendizaje

ABSTRACT

THE LEARNING POTENTIAL: DYNAMIC ASSESSMENT AS AN INTERVENTION STRATEGY

This work follows Project Doctoral Thesis: "Possibilities and limits on learning: the WISC-IV from dynamic assessment". An approach of cognitive possibilities supported by the prospect of "dynamic assessment" is presented: we consider the assessment as an intersubjective situation, in which interventions are made to be progress. This allows recognizing the potential of children and which are the most appropriate aids to maximize their learning. Since actually in Argentina we have the adaptation of the WISC-IV - Weschler Intelligence Scale for Children- (Taborda, Brenlla and Barbenza, 2011), and recognizing the long tradition in the use of this in the assessment of intellectual abilities, is considered relevant estimate as this technique could be used from the perspective of dynamic assessment. It attempts to analyze, with this tool, the potential of children who have found obstacles in learning to read and write, to assess their chances of progress in learning and, by categorizing the interventions, recognized which enable cognitive changes. The methodological strategy to be implemented is presented, and the development of the tool WISC-IV ED.

Key words

Cognitive assessment, WISC-IV, Dynamic assessment, Learnin

Presentación del problema

Sabemos que las perturbaciones que se presentan en el aprendizaje han sido analizadas desde diversas perspectivas teóricas e identificadas con distintas denominaciones. De hecho, esta temática es actualmente un terreno de profundas controversias, y ha experimentado numerosos cambios en su desarrollo histórico. A partir de su surgimiento como "dificultades de aprendizaje" (Kirk & Bateman, 1962/3), a mediados de la década de 1960, se han propuesto numerosas formulaciones, que aunque presentan marcadas diferencias, se han caracterizado por un fuerte reduccionismo, pues cada una de ellas destaca etiologías distintas y, en consecuencia, criterios de evaluación y de intervención igualmente diversos. Hacia principios de la década de 1980, las limitaciones de los modelos tradicionales dieron lugar al surgimiento de nuevas propuestas que impulsaron un profundo cambio en la conceptualización de las dificultades, problemas o trastornos en el aprendizaje. Se hizo evidente que es necesario incluir las múltiples dimensiones que tienen incidencia en la producción de dichas problemáticas, desde las de orden orgánico o psicológico hasta las de orden pedagógico, institucional, familiar, cultural, social, político, económico, etc., y sus posibles interacciones.

En consecuencia, se ha puesto de relieve que la evaluación diagnóstica del aprendizaje de los alumnos no puede desconocer la naturaleza y características de las actividades culturalmente situadas en las cuales ellos participan en colaboración con otros. Esto permite ampliar la mirada, desde el sujeto, hacia la situación de interacción en la que se encuentra inserto. Por lo tanto, se hace necesario considerar, entre otros aspectos, las condiciones del contexto que pueden favorecer u obstaculizar el proceso de aprendizaje. Se considera entonces que un objetivo básico de la evaluación cognitiva debería ser la estimación de las posibilidades de aprovechamiento de las diversas intervenciones que propician que los sujetos construyan sus aprendizajes.

Tradicionalmente, se ha asumido que el diagnóstico de las capacidades intelectuales de los sujetos permitiría estimar el desempeño escolar, el cual exige el desarrollo de dichas capacidades. Sin embargo, en la actualidad, uno de los temas de discusión recurrentes es la posibilidad de los tests tradicionales para revelar la capacidad de aprender en niños con diversas problemáticas en el aprendizaje. Fundamentalmente, en qué medida dicha evaluación es de utilidad para brindar información relevante a los fines de la intervención pedagógica. De hecho, hoy la evaluación de la inteligencia no se reduce a la aplicación y corrección de un test, sino que se considera imperioso un uso inteligente de los mismos. Durante la misma se debería apuntar no solo a identificar las capacidades actuales de los sujetos, sino también la posibilidad de intervenir para su mejora, para lo cual se hace necesario reconsiderar los modos de indagación, fundamentalmente, en relación a la modificabilidad de los procesos cognitivos. En este sentido, consideramos que es

compatible la implementación clásica de los tests de evaluación de la inteligencia junto con otros usos que apunten a diferenciar las diversas condiciones de los sujetos ante los mismos, a partir de proponer ciertas variaciones en la forma de administrar la prueba.

Estado de la cuestión: antecedentes y referentes teóricos

La naturaleza de la inteligencia ha sido discutida desde tiempos muy antiguos. Muchos de los elementos claves de las concepciones contemporáneas aparecieron hace siglos. En la actualidad, las posiciones teóricas ante la inteligencia son muy variadas y difieren en diversos aspectos. Es posible analizarlas a partir de la referencia a los paradigmas más importantes en el estudio de las habilidades humanas, como la perspectiva biológica, evolutiva, cognitiva, psicométrica, y otras más recientes. En consecuencia, no existe un enfoque completo, sino más bien se requieren investigaciones que expandan cada vez más nuestras nociones de inteligencia.

En particular, el enfoque psicométrico examina las diferencias entre las personas: de qué tipo son y cuáles son los procesos o mecanismos que constituyen la actividad inteligente y que dan razón de dichas diferencias. Ha recibido numerosas críticas que, han apuntado fundamentalmente a que se preocupa de un campo muy estrecho del pensamiento humano y a que los ámbitos en que son utilizados los tests no son “ecológicamente” válidos pues no se parecen a los ámbitos cotidianos en los que la gente piensa.

Considerando la incidencia de los aspectos culturales, motivacionales, experienciales, (Stemberg, 1988/1990) ha optado por diferenciar entre la evaluación estática, cuando los tests son de tipo convencional y la gente debe resolverlos sin ningún tipo de feedback en relación a sus respuestas, y cuyo puntaje final corresponde al número de ítems resueltos satisfactoriamente, y la evaluación dinámica (ED), en la que los individuos aprenden mientras resuelven la prueba. En este tipo de tareas, si los sujetos no responden correctamente, reciben ayuda hasta que se producen avances.

La noción de ED se originó a partir de los estudios de Vigotsky (1988). Para este autor resulta crítico ponderar las características de los sistemas de interacción y el tipo de aprendizajes que promoverán desarrollo. Las proyecciones de la obra vigotskiana han sido amplias y variadas y muchas de ellas refieren a la función de estructuración y regulación de la situación de aprendizaje que realiza el adulto, controlando los elementos que exceden a las capacidades del niño y actuando como soporte para que pueda completar la tarea con éxito y desarrollar habilidades para resolver independientemente otras situaciones similares. El aporte de Feuerstein (1986) es relevante en función del modelo de intervención cuando se presentan problemáticas en el desarrollo cognitivo. En la exposición mediada, o experiencia de aprendizaje mediado (EAM), entre el sujeto y los estímulos se interpone otro sujeto más experimentado que selecciona los estímulos, los organiza en una secuencia, proporciona significado a aquellos y pone énfasis en los mismos por medio de la repetición.

En los años setenta, Feuerstein (1979), Budoff (1974), Campione, Brown y Ferrara (1982) dan a conocer sus trabajos. El concepto de inteligencia que comienza a ser difundido es el de una entidad modificable por medio de la interacción de un sujeto que conduzca y oriente al aprendiz. Esto abrió una rica polémica sobre cómo y por medio de qué evaluar a los niños con problemas de aprendizaje, en función de la necesidad de obtener información sobre los procesos con los cuáles resuelven una determinada tarea, o sobre los procesos afectados que requieren un tratamiento específico, y la probabilidad de que el sujeto se beneficie con un determinado programa de aprendizaje.

En los últimos 35 años, gran cantidad de grupos de investigación han trabajado en esta área y desarrollado diferentes instrumentos, modos de aplicación e interpretación, abarcando diferentes poblaciones objetivo (Feuerstein y colaboradores, Budoff, Haywood, Lidz, el grupo de California-Berkeley: Brown, Campione, Ferrara, los alemanes: Wield, Tzuriel, Guthke, Lubovskii y sus colegas, en Rusia, y en España: Fernández-Ballesteros, Calero, etc), asumiendo como constructos teóricos fundamentales el concepto de Zona Desarrollo Próximo de Vygotski y los de Modificabilidad Cognitiva y Mediación desarrollados por Feuerstein. La metodología general es similar al procedimiento planteado por Vygotski para evaluar la Zona de Desarrollo Próximo, pero modificado por los diversos autores que trabajan en este campo (Tzuriel, 2001). Las tareas empleadas en la evaluación del potencial de aprendizaje suelen extraerse de los tests psicométricos usuales. La ED consiste en una interacción entre un examinador que interviene y un aprendiz que es participante activo. El primero busca estimar el grado de modificabilidad del sujeto y los medios por los cuales los cambios positivos en el funcionamiento cognitivo pueden ser inducidos y mantenidos (Lidz, 1987).

A partir de esta estrategia, los evaluadores podrían detectar importantes diferencias en el funcionamiento mental de los sujetos al analizar cómo responden a la ayuda prestada. También podrían atender a indicadores cualitativos, como las estrategias cognitivas empleadas, el nivel de funcionamiento metacognitivo, el tipo y naturaleza de los errores, la calidad de la ayuda educativa proporcionada y las reacciones al éxito y fracaso. En consecuencia, la elección de la ED es la indicada cuando el diagnóstico se propone conocer los efectos de la intervención, explorar el repertorio de los procesos de resolución de problemas existentes, y los modos por los cuales el cambio puede efectivizarse. Así considerada, la ED es primordialmente una evaluación diagnóstica cuya instrumentación conlleva una intervención.

En términos generales todos los modelos acuerdan en que el entrenamiento debe ser interactivo con la intervención del soporte de un adulto aportando ayudas y pistas para favorecer el descubrimiento de la solución de los problemas, y que se trata del pasaje de la regulación externa hacia la autorregulación. Sin embargo, los procedimientos de ED presentan aspectos divergentes según el tipo de interacción, el tipo de ayuda, y los objetivos de la misma (Tabernal y Peralta, 2009).

En particular, interesa aquí discriminar entre dos formatos que son los comúnmente aplicados: el primero corresponde al modelo de “test-entrenamiento-postest”, en el cuál el entrenamiento se produce entre el pretest y el postest, mientras que en el segundo corresponde al “entrenamiento durante el test” (Dillon, 1997). En el primer modelo, luego de la administración del test, los participantes reciben instrucción específica en las estrategias más útiles para la resolución de los ítems, y luego de realizar el post-test, con ítems similares, se determina en qué medida han mejorado su desempeño como resultado del entrenamiento. En el segundo modelo, si los ítems del test son resueltos en forma incorrecta, cierto tipo de intervención (por ej.: feedback, ayudas, pistas, etc.) es realizada inmediatamente. En este último caso, no solo se evalúa el cambio en los sujetos, sino también, la intervención misma, vinculando las respuestas con el tipo y cantidad de ayuda brindada. Otros autores (Caffrey, Fuchs & Fuchs, 2008), diferencian dichos formatos a partir del tipo de intervención: en el primer modelo el feedback es no contingente, por lo que el entrevistador responde con una intervención estandarizada; en el segundo formato, la ayuda es contingente, por lo que el examinador responde a los fracasos del examinado con una intervención altamente individualizada. También se los ha di-

ferenciado denominándolos como interaccionista e intervencionista (Lantolf y Poehner, 2004; Stenberg y Grigorenko, 2002). En el formato intervencionista, generalmente se trabaja en forma grupal, mientras que en el modelo interaccionista, la ayuda es brindada en forma individual, a partir de las interacciones con el examinador, quien selecciona las intervenciones de un menú previamente establecido. Se considera que este último tipo de abordaje supone lograr un instrumento que permita la comprensión y la intervención simultáneamente, a partir de definir los “tipos de ayuda” y las funciones y procesos psicológicos que implican esas ayudas. Para ello, se hace necesario especificar la función psicológica de partida y el tipo de mediación a brindar: analizar el tipo de ayuda y los procesos implicados (Orrantía, Morán, Gracia, 1997). Estos autores discriminan entre indicios metacognitivos, que remiten al examinado a los pasos anteriores y ayudan a regular el proceso, y específicos, es decir que brindan claves que pueden resultar útiles para ejecutar correctamente la ayuda. Otros proponen que la variación se vincula con el grado de explicitación de las ayudas (Dietrich y Peralta, 2003), desde directivas explícitas, directas y no abreviadas a ayudas más indirectas e implícitas, que invitan al aprendiz a identificar y realizar los subpasos de la tarea. También se han propuesto arreglos situacionales, como aumentar el tiempo asignado, disminuir la ansiedad o favorecer el interés para revelar el potencial oculto o enmascarado, y minimizar la artificialidad de la situación de prueba, ayudando al niño a familiarizarse con el contenido del test en un contexto pensado para aumentar el sentido de competencia (Malbrán y Villar, 2002).

Desde la perspectiva de los autores del WICS IV Integrated (Kaplan, Fein, Kramer, Delis, Morris; 2004), partiendo del supuesto de que todos los subtests son multifactoriales, se trata de identificar las demandas implicadas en las tareas de los subtests, vinculándolas con las observaciones realizadas durante la implementación del WISC IV, a fin de minimizar la incidencia de algunas de ellas en la dificultad para resolver. Desde el enfoque de “evaluación de procesos”, se ha elaborado una “prueba de límites estandarizada”, que implementa procedimientos de puntuación adicionales, formatos de presentación alternativa de los subtests, y variaciones en los contenidos de los ítems.

En nuestro país también se han desarrollado algunas de estas investigaciones. En particular, Malbrán y Villar (2002) elaboraron un set para la exploración dinámica del potencial de aprendizaje (adaptando tareas no-verbales del test de inteligencia de Lorge-Thornidike), y lo aplicaron a niños de 6-7 años en el partido de La Plata, e identificaron progresos en el rendimiento de los examinados tras la ayuda suministrada por el examinador. En Rosario, Dietrich y Peralta (2003) estudiaron el impacto de acción tutorial del adulto en el aprendizaje de niños pequeños, mediante una prueba consistente en juegos interactivos especialmente diseñada para ese trabajo, y encontraron progresos durante el transcurso de la prueba, expresados a través de la progresiva internalización, comprensión y transferencia, rapidez y autonomía con la que operaron los niños. En Tucumán, Levin, Lacunza y Caballero (2008) y Contini, Coronel, Cohen Imach y Lacunza (2009) estudiaron las habilidades cognitivas y los aprendizajes escolares de niños de 4º año de EGB, a partir de la administración de los subtests Analogías y Construcción con Cubos del WISC III. A partir de la fase de entrenamiento (dos años lectivos) el grupo seleccionado mejoró su desempeño cognitivo.

A pesar del optimismo con que esta aproximación se ha desarrollado, la buena acogida dispensada por los psicólogos y educadores y el impacto positivo que supone, su uso en contextos aplicados no ha tenido la difusión que podría esperarse. Algunos autores piensan

que el tiempo que conlleva su aplicación, los conocimientos que requiere y el hecho de que sea un área poco familiar para los psicólogos en ejercicio, son los causantes de este fenómeno. Otros han planteado dificultades metodológicas para trabajar con este tipo de evaluación, y otro grupo señala la ausencia de estudios de validez consecuentes con la propia estructura y objetivo de estas técnicas (Calero, 2004). Más allá de las críticas, se sigue considerando relevante implementar estas estrategias, ampliando las posibilidades de desarrollarlas en diferentes contextos.

En nuestro caso, el objetivo de este tipo de abordaje consistirá en realizar una indagación más ajustada a las potencialidades para el aprendizaje, y al mismo tiempo, reconocer cuales son las ayudas más apropiadas y sus implicancias en el desempeño de los niños. Cómo es sabido, el ámbito escolar basa la mayor parte de la enseñanza y el aprendizaje en el funcionamiento lingüístico, por lo que los niños con perturbaciones en dicha área, tendrán ciertamente desventajas para acceder a los conocimientos académicos. En consecuencia, en estos casos se plantea como oportuno analizar los cambios que puedan producirse a partir de la ED en este tipo de actividades, en función de que se trata de aquella capacidad más directamente influenciada desde las condiciones del entorno.

Dado que en nuestro contexto, contamos en el momento actual con la adaptación argentina del WISC-IV -Escala de Inteligencia de Weschler para niños- (Taborda, Brenlla y Barbenza, 2011), y teniendo en cuenta la tradición en el uso de la misma para la evaluación de las capacidades intelectuales, se considera pertinente estimar como podría ser utilizada dicha técnica para reconocer las posibilidades de los sujetos para el aprendizaje. Esta propuesta se enmarca en los aportes realizados por diversos autores (Glasser y Zimmerman, 1987; Cayssials, 1998), que postulan un análisis cualitativo de la escala de inteligencia WISC III, incluyendo lo que denominan “examen complementario”, “sondeo adicional” o “prueba de los límites”, y que consiste en implementar, a posteriori de la evaluación, una serie de intervenciones que apunten a interpretar de modo más ajustado los procesos puestos en juego por el niño.

Objetivos y estrategia metodológica

Se parte de la presunción de que a partir de la administración del WISC IV desde la perspectiva de la evaluación dinámica, es factible analizar cuáles son las posibilidades de avance en el aprendizaje de un sujeto. Así mismo, se considera que mediante la categorización de las posibles intervenciones en la administración del WISC IV, será factible reconocer las que posibilitan modificaciones cognitivas en niños que presentan perturbaciones en el aprendizaje. Se proponen como objetivos generales:

- Reconocer y analizar las ventajas de la administración del WISC IV desde la perspectiva de la evaluación dinámica, en niños que presentan perturbaciones en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Aportar al desarrollo de un enfoque multidimensional de la evaluación intelectual, que permita identificar las potencialidades para el aprendizaje de la lectoescritura.

Se proponen como objetivos específicos, que se desprenden de dichos objetivos generales:

- Diseñar un conjunto de intervenciones a realizar durante la implementación de la evaluación dinámica con el WISC-IV, al que denominaremos WISC-IV Evaluación Dinámica (WISC-IV-ED).
- Comparar la administración estándar y la administración desde la perspectiva de evaluación dinámica de los subtests verbales del WISC-IV en niños con perturbaciones en el aprendizaje de la lecto-escritura.

- Analizar las modificaciones cognitivas que se producen en niños con perturbaciones en el aprendizaje a partir de los distintos tipos de intervenciones realizadas.

La población a la que está dirigida el estudio está conformada por niños y niñas que estén cursando los primeros años de la escolaridad primaria, de la zona del Alto Valle de la provincia de Neuquén, y que presenten problemáticas específicas en el aprendizaje de la lecto-escritura, a partir de las indicaciones de los docentes y directivos de las instituciones a las que asisten. Se parte del supuesto de que es un área que define las posibilidades de avanzar en la trayectoria escolar, y se considera que los procesos cognitivos propios de este dominio son los que más dependen de las experiencias culturales y educativas con las que cuenta un sujeto. Se implementará una evaluación a partir de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños - Cuarta Edición (WISC-IV) en su adaptación argentina. Se trata de un instrumento de administración individual para evaluar la inteligencia de niños o adolescentes de entre 6 años 0 meses y 16 años 11 meses (6:0 - 16:11) que otorga puntuaciones compuestas que proveen información sobre el funcionamiento intelectual en cuatro áreas cognitivas específicas (Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria Operativa y Velocidad de Procesamiento). Luego se administrará el instrumento elaborado: WISC-IV Evaluación Dinámica (WISC-IV-ED). El diseño de este instrumento -que constituye uno de los objetivos más importantes del presente trabajo- incluyó:

- a) analizar las demandas cognitivas de cada uno de los subtests
- b) la elaboración y categorización del tipo de intervenciones adecuadas para suministrar ayuda por medio de incitaciones, pistas, ejemplos, comentarios, etc. para cada subtest.

La serie de ayudas que se brindan van siendo cada vez más explícitas, partiendo de los procesos metacognitivos, es decir estrategias más bien generales que ayudan a regular el proceso, y avanzando hacia habilidades vinculadas directamente con la tarea específica, y que refieren a la ejecución de la misma.

Dichas ayudas podrían englobarse en los siguientes grupos:

- Feedback: para el reconocimiento de los avances y dificultades, mediante la apreciación explícita del accionar frente a una resolución, o ante logros parciales, acompañando la regulación del proceso.
- Guía y/o ayuda: para la comprensión del objetivo de la tarea, o suplementando la ejecución mediante procedimientos alternativos. En este grupo se incluirían tanto los arreglos situacionales o variaciones en los ítems, como los que suponen presentaciones alternativas.
- Corrección: reorientando la tarea mediante el uso de ejemplos u otras explicaciones, o señalando en forma explícita el modo de resolver satisfactoriamente un ítem.

El estudio se completará con entrevistas semidirigidas a docentes, que tendrán como objetivo identificar a los niños que presentan problemas en el aprendizaje para seleccionarlos como sujetos de la muestra, y entrevistas semidirigidas a padres, a fin de indagar el nivel socioeducativo del hogar, identificar las particularidades de los niños y niñas en su contexto cotidiano y los eventos significativos de su desarrollo y recorrido académico. Por último, se administrará una prueba de rendimiento en la lecto-escritura, a fin de confrontar los resultados con las apreciaciones de docentes y padres.

Esencialmente, el análisis de datos consistirá en comparar el desempeño autónomo del niño con el desempeño asistido en cada uno de los subtests, a fin de estimar el avance cognitivo logrado, y vin-

cular dicho avance con la cantidad y calidad de las intervenciones realizadas. Esto implicará un análisis de la forma y el contenido de las interacciones que se produjeron durante cada una de las pruebas, para vincular las modificaciones que se evidencian en el desempeño de los sujetos con las intervenciones que las posibilitaron.

Conclusiones y repercusiones estimadas.

En síntesis, el objetivo de este trabajo no se reduce a estimar los posibles avances de un sujeto, sino fundamentalmente se busca reconocer los procesos y estrategias utilizados, y el grado de aprovechamiento que se realiza de la mediación del adulto. Asimismo, se trata de identificar que intervenciones pueden permitir a los niños superar los obstáculos que se les presentan en el aprendizaje. En consecuencia, la tarea propuesta apunta a incidir en la forma de conceptualizar las potencialidades de los sujetos, tanto por parte de los niños mismos, como de los profesionales que efectivizan las evaluaciones, y de los educadores.

Por lo tanto, se espera que se logre la transferencia de los resultados de esta indagación al contexto escolar, a partir de reformulación de la orientación con padres y docentes, en función de la necesidad de informar no solo sobre las dificultades o limitaciones, sino prioritariamente, sobre el potencial de desarrollo de los niños en habilidades generales y conocimientos específicos. De este modo, se postula que este estudio puede tener repercusiones en las evaluaciones diagnósticas de los niños, ya que supone repensar las estrategias a implementar a fin de detectar sus posibilidades de mejora. De hecho, se considera que podría inducir a un mayor reconocimiento de la necesidad de predecir los avances que pueden presentar en sus aprendizajes, lo que a su vez incide en las estrategias de enseñanza. Por lo tanto, tendría consecuencias no solo para la evaluación cognitiva, sino también para su relación con en las estrategias didácticas, a partir del análisis de la incidencia del estilo tutorial sobre el potencial de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Budoff, M. (1974). Learning potential and educability among educable mentally retarded. Cambridge, Research Institute for Educational Problems: Cambridge Mental Health Association.
- Caffrey, E., Fuchs, D. & Fuchs, L. (2008). The Predictive Validity of Dynamic Assessment: A Review. *The Journal of Special Education*, 41 (4), 254; ProQuest Research Library
- Calero, M. D. (2004). Validez de la evaluación del potencial de aprendizaje. *Psicothema*, 16 (2), 217-221.
- Campione, J. C., Brown A. & Ferrara, R. (1982). Mental Retardation and Intelligence. En R. J. Sternberg (Ed), *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cayssials, A. N. (1998). La escala de inteligencia WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil. Buenos Aires: Paidós.
- Contini, E. N., Coronel, P., Cohen Imach, S. y Lacunza, B. (2009). Evaluación, intervención y cambio cognitivo. Un abordaje innovador en niños privados culturalmente. *Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*, 14 (2), 25-46.
- Dietrich, M. F. y Peralta, O. (2003). Potencial de aprendizaje, aprendizaje mediado y evaluación de la zona de desarrollo próximo. *Revista IRICE*, 17, 33- 48.
- Dillon, R. F. (1997). Dynamic testing. In R. F. Dillon (Ed.), *Handbook on testing*. Wetsport: Greenwood Press.
- Feuerstein, R. (1979). *Dynamic Assesment of Retarded Performers. The Learning Assesment Device: Theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1986). *Experiencias de Aprendizaje Mediado. Siglo Cero*, 106, 28-31.
- Glasser, A. J. y Zimmerman, I. L. (1987). *WISC. Interpretación clínica de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños*. Madrid: Tea.
- Kirk, S. & Bateman, B. (1962/3). *Diagnosis and remediations of learning disabilities*. Denver, CO: Love.
- Kaplan, E., Fein, D., Morris, E., Kramer, J. H., Maerlender, A., & Delis, D. C. (2004). *The Wechsler Intelligence Scale for Children - Fourth Edition Integrated Technical and Interpretative Manual*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment, Inc.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 49-74.
- Levin, M., Lacunza, A.B. y Caballero, S. V. (2008). Modificabilidad cognitiva y aprendizaje escolar en niños mediados y no mediados de San Miguel de Tucumán, Argentina. *Revista del Instituto de investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*.
- Lizd, C. (Ed.) (1987). *Dynamic Assessment: An interactional Approach to Evaluating Learning Potential*. Nueva York: Guilford.
- Malbrán, M. del C. y Villar, C. (2002). La evaluación del potencial de aprendizaje: un procedimiento. *Orientación y Sociedad, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata*, 2001/2002, vol. 3.
- Orrantia, J., Morán, M. y Gracia, A. (1997). Evaluación y Zona de Desarrollo Próximo: una aplicación a contenidos procedimentales. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, ISSN: 1135-6405 *Cultura y Educación*, 6/7, 39-56.
- Sternberg, R. J. (1988). A triarchic view of intelligence in cross-cultural perspective. En S. H. Irvine y J. W. Berry (Eds.), *Human abilities in cultural context* (pp. 60-85). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taborda, A. R., Brenlla, M. E. y Barbenza, C. (2011). Adaptación argentina de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV) En D. Wechsler, *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños IV (WISC-IV)*. Buenos Aires: Paidós.
- Tavernal, A. S. y Peralta, O. A. (2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Universidad Intercontinental México*. 11 (2), 113-139.
- Tzurriel, D. (2001). Dynamic Assessment is not Dynamic Testing. *Issues in Education*, 7(2), 237-250.
- Vigotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.