

MARISOL DIAZ
MALVA VILLALON
Facultad de Educación
Universidad Católica de Chile

LA MODIFICACION COGNITIVA Y LA EVALUACION DINAMICA COMO APORTES AL DIAGNOSTICO DE NIÑOS PREESCOLARES CON TRASTORNOS DEL DESARROLLO

1. Evaluación Psicopedagógica y Educación:

La evaluación psicopedagógica tiene como propósito fundamental orientar el proceso educativo, tanto en la organización de los contenidos como en la determinación de las estrategias metodológicas a poner en práctica para promover el desarrollo del niño. El destacar la estrecha relación existente entre la evaluación y el proceso educativo puede aparecer, a primera vista, como una precisión innecesaria pero ocurre con demasiada frecuencia, y especialmente en el caso de los niños con trastornos del desarrollo, que la evaluación es realizada por un conjunto de especialistas de distintas áreas que no tienen contacto entre sí y cuyos informes no aportan una información significativa y relevante para el educador. Más aún, el lenguaje técnico utilizado suele ser demasiado especializado y ni siquiera puede ser interpretado adecuadamente desde una perspectiva pedagógica. Esto implica que la evaluación está, con frecuencia, más determinada por el área de especialidad evaluada (neurológica, psicológica, sensorial, etc.) y por las características de las pruebas aplicadas que por su objetivo fundamental que es el de orientar al educador en su tarea de planificar y conducir el proceso educativo. A esto se agrega el hecho de que los contextos en los que se realiza la evaluación tienen características muy diferentes a la sala de clases y que esto influye de una manera decisiva en el

desempeño del niño, especialmente en el caso de los que presentan trastornos del desarrollo.

Esta realidad plantea la necesidad de que los maestros asuman una posición más activa frente al proceso evaluativo, en el sentido de considerarlo como una dimensión fundamental de su quehacer. Esto no quiere decir agregar más trabajo a su recargada jornada diaria, sino reformular su conceptualización de este proceso en función de los objetivos fundamentales de su labor pedagógica. Este cambio es esencial también para obtener un real aporte de los especialistas consultados en relación a casos específicos y evitar los problemas señalados previamente. Se trata de solicitar la colaboración de otros especialistas de una manera más específica, precisando los problemas observados en el niño y las orientaciones esperadas. Esta tarea suele dejarse en manos de los padres, que se encargan de llevar al niño al especialista pero que no siempre están en condiciones de informar las razones que motivan una consulta requerida por el profesor. Los resultados no suelen ser, entonces, los esperados y no se justifica el esfuerzo realizado.

El propósito de esta conferencia es el de analizar el proceso de evaluación psicopedagógica y plantear orientaciones que permitan superar estos problemas.

2. Los niños pre-escolares con trastornos del desarrollo:

Dado que el tema de la evaluación psicopedagógica se plantea, en este caso, en relación a un grupo específico de niños, tanto por las edades consideradas como por la existencia de necesidades especiales, es preciso hacer referencia a algunas de sus características ya que representan importantes desafíos para la tarea educativa.

Una primera característica, a tener en cuenta, es que al hablar de niños con trastornos del desarrollo no se hace referencia a un grupo homogéneo de sujetos sino, por el contrario, a un conjunto heterogéneo tanto por el tipo de trastornos que presentan como por su intensidad. Es así como, frecuentemente, estos niños son agrupados en tres amplias categorías:

- a) aquellos que presentan condiciones identificables que interfieren con su desarrollo y aprendizaje, (Down, parálisis cerebral)
- b) los que presentan deficiencias en el desarrollo, pero que no muestran trastornos biológicos evidentes (autismo)

- c) niños que se encuentran en riesgo de presentar trastornos de desarrollo debido a factores ambientales o biológicos. Este hecho tiene importantes consecuencias para la educación ya que, por ejemplo, un caso de retraso en el desarrollo del lenguaje plantea desafíos muy diferentes a un caso de alteración del desarrollo motor. También la severidad del trastorno establece diferencias importantes en el tratamiento de niños con un mismo tipo de alteración.

Otra característica que es preciso tener en cuenta en relación a este grupo es el período del desarrollo en que se encuentran. Todos los especialistas coinciden en la importancia de la edad pre-escolar como base del desarrollo posterior en todas las áreas. Los niños con trastornos del desarrollo, comparten con los niños normales de esta edad las mismas necesidades fundamentales y requieren de experiencias pedagógicas adecuadas para satisfacerlas. Estas experiencias implican su participación en actividades compartidas con otros niños ya que se ha comprobado que gran parte del desarrollo se realiza a través de la interacción con otros niños (Wolery y otros, 1992). Estas experiencias compartidas son también un desafío para los educadores, ya que son ellos quienes deben organizarlas, favoreciendo una interacción positiva del niño con trastornos y los niños normales. Se trata de que estos niños puedan servirle de modelo y guía para su desarrollo y que ambos disfruten de esta experiencia. Esto implica que el profesor debe crear las instancias apropiadas y mantenerlas, destacando las contribuciones de los niños que sirven de modelo y los progresos observados en los niños con retraso.

Por otra parte, estos niños presentan un conjunto de necesidades específicas que requieren de la organización de experiencias de reforzamiento que complementen su participación en actividades normales. La selección de estas experiencias se basa, fundamentalmente, en una evaluación adecuada de sus fortalezas y debilidades en las distintas áreas del desarrollo. Las debilidades permiten determinar las áreas de reforzamiento y las fortalezas los recursos en los cuales se puede apoyar el desarrollo y favorecer una autestima positiva en los niños. Este último aspecto es muy importante de tener en cuenta ya que un programa educativo centrado en las debilidades puede resultar desalentador para el niño y llevarlo a desarrollar una actitud de rechazo hacia el aprendizaje. Tampoco se trata de centrarse solo en sus fortalezas, sino de utilizarlas para favorecer un desarrollo lo más armónico posible.

La familia comparte, con los maestros, la tarea educativa, de una manera muy directa durante la pre-escolar. Esta colaboración es especialmente significativa en el caso de estos niños, que requieren de un reforzamiento en determinadas áreas que debe ser realizado en la institución escolar y en el hogar, para ampliar las oportunidades de práctica y favorecer la generalización

de las destrezas adquiridas. El conocimiento del niño se construye también a través de un intercambio amplio de información entre la familia y la escuela.

Finalmente, es importante destacar la necesidad de fomentar el desarrollo del lenguaje en todos estos casos ya que suele ser una función alterada de manera directa o indirectamente, como consecuencia de un déficit sensorial o neurológico. El lenguaje es la vía fundamental de comunicación humana, vehículo de socialización y adquisición de conocimientos así como un medio de autorregulación de la conducta (Flavell, 19). Esta última función del lenguaje, estudiada por Luria es especialmente significativa ya que se refiere al papel que el lenguaje asume progresivamente en la dirección y organización de la conducta por parte del sujeto.

3. La Modificabilidad cognitiva y el proceso de mediación humana:

El concepto de modificabilidad cognitiva se refiere a la naturaleza plástica de la organización psicológica humana. A diferencia de otras especies de la escala zoológica, la herencia genética humana constituye sólo en parte un sistema que determina las características de los individuos. Las características humanas más específicas surgen de un sistema genético abierto que permite la intervención de las influencias ambientales en la determinación de estas características. Como señala Feuerstein (1988) existe, en la actualidad, una evidencia empírica importante, tanto a nivel clínico como experimental, de las amplias posibilidades de obtener cambios significativos en el funcionamiento de una diversidad de grupos humanos, incluyendo aquellos que presentan alteraciones severas si se crean las condiciones ambientales adecuadas.

En este sentido, los antecedentes existentes permiten identificar a la influencia humana como el factor fundamental de la modificación cognitiva de la individuos. La influencia social y cultural, de acuerdo a la propuesta de Vygotski (1935), se realiza a través de la mediación humana ejercida por los adultos. A través de la actividad social compartida, los niños van incorporando los conocimientos acumulados por la especie y construyendo sus propios procesos psicológicos. Como señala este destacado psicólogo ruso, a través de la imitación, los niños pueden acceder a una serie de conductas que superan sus propias capacidades y le permiten avanzar en su desarrollo, lo que no ocurre con las especies inferiores cuyas crías se limitan a repetir los modelos que forman parte del repertorio de conductas de la especie. La imitación en la especie humana no es un proceso mecánico sino el nivel en el cual se inicia el aprendizaje.

En la actividad compartida, el adulto "presta" al niño sus propias funciones psicológicas; por ejemplo, nombrando los objetos que el niño señala; se inicia así el proceso de adquisición del lenguaje y de formación de conceptos. El adulto realiza un "andamiaje" que sostiene la actividad del niño hasta que alcanza una plena competencia en el uso de sus capacidades cognitivas (Bruner, 1986). Mediante este proceso, el adulto ofrece al niño la posibilidad de realizar acciones que su nivel de desarrollo efectivo no le permitiría concretar sin la ayuda del adulto y retirando su apoyo progresivamente en la medida en que el niño se apropia de la tarea, evidenciando progresos en su desarrollo. De este modo, el andamiaje a que se hace referencia, se sostiene tanto por la actividad del adulto como por la conducta del niño orientada hacia el adulto. Esta relación queda ilustrada ampliamente por los trabajos reunidos por Rogoff (1990) que describen las pautas de interacción que comparten adultos y niños en diversas situaciones naturales a través del desarrollo infantil. Los adultos utilizan una serie de claves verbales y no verbales para guiar la conducta de los niños, establecen relaciones de sentido entre lo que es conocido para el niño y lo nuevo; éste, por su parte, aporta al adulto la información necesaria y la manifestación de sus destrezas. Feuerstein (1988) ha descrito las características fundamentales de un mediador, destacando su capacidad de ayudar al sujeto que aprende a dar sentido al aprendizaje y a aplicar estas nuevas destrezas en distintos contextos.

En el caso de los niños con trastornos del desarrollo, la acción del mediador debe ser más sistemática e intensa para provocar cambios significativos en sus procesos cognitivos. Un elemento fundamental es la convicción del mediador de su propias capacidad de influir en el desarrollo.

Otro elemento, a tener en cuenta, es la necesidad de favorecer la formación de un funcionamiento cognitivo de nivel superior al mostrado por el niño, evitando establecer límites a su capacidad de desarrollo. En este sentido, es que la evaluación dinámica constituye un aporte a la determinación del potencial de aprendizaje en los individuos y especialmente en aquellos que presentan algún tipo de alteración.

4. El proceso de evaluación dinámica

Tradicionalmente la escuela ha recurrido a las pruebas estandarizadas para evaluar a los niños y determinar así su nivel de desarrollo. Estos instrumentos se han usado para determinar el momento de ingresar a la escuela, aún en el caso de la educación preescolar, para predecir rendimiento, decidir la promoción a un nuevo curso o para anticipar la necesidad de apoyo psicopedagógico. En la última década, sin embargo, han surgido voces que

critican el uso de los test como la única forma de evaluar el desarrollo, particularmente en los preescolares. Entre las razones que fundamentan su posición, destacan dos aspectos que revisten particular importancia cuando el problema de la evaluación es asociado a los preescolares en general y a niños con trastornos del desarrollo en particular. En primer lugar, el tipo de test que se aplica a los más pequeños es de tipo diferente y exige otro tipo de habilidades que los usados en las etapas posteriores. Esto dificulta la correlación entre los resultados, y por tanto las posibilidades de predicción que se busca conseguir. Por otra parte, la evaluación efectuada a través de los test es estática, sólo refleja la respuesta dada en un momento determinado y no entrega información acerca de los logros que el niño puede alcanzar con una ayuda adecuada. Esto se asocia al hecho de que por las características propias de las pruebas estandarizadas, la evaluación se centra en el producto o respuesta, y no en los procesos cognitivos utilizados. Al presentar posibilidades cerradas de respuesta el test limita las posibilidades de conocer más al niño como individuo, necesidades y estrategias cognitivas utilizadas en la resolución de problemas.

La evaluación educacional debe entenderse como parte del proceso educativo y como tal, su sentido debiera ser el proporcionar a los educadores una información amplia acerca de los niños, no sólo relativa a las capacidades y limitaciones que en un momento y circunstancia determinado presentó, sino acerca de como ayudar a ese niño a progresar en su desarrollo.

Hemos señalado algunas limitaciones que la evaluación psicométrica presenta para el diagnóstico y tratamiento psicopedagógico de niños con trastornos del desarrollo. No obstante, esto no implica una postura de rechazo a los test, sino el reconocer en algunas de sus características, la conveniencia de considerar otras formas de evaluación, no excluyentes, sino complementarias.

La evaluación dinámica ha surgido como un enfoque evaluativo no psicométrico, que parece particularmente útil cuando se aplica en niños con necesidades especiales, ya que busca establecer no sólo el nivel de desarrollo efectivo del sujeto, sino su potencial de aprendizaje. Este tipo de evaluación reconoce el valor de la interacción como medio de aprendizaje y desarrollo y acaba con la disociación entre el diagnóstico y las actividades de enseñanza-aprendizaje, ya que por una parte indica el nivel real de desarrollo del niño y por otra, señala hacia donde dirigir los esfuerzos pedagógicos. Se caracteriza por orientar la evaluación hacia los procesos de pensamiento y las potencialidades de los sujetos más que a las facultades estáticas y a los aprendizajes previos, y por sus estrategias de evaluación, que procuran la enseñanza de principios de funcionamiento cognitivo. A esto, se agrega la búsqueda del modo de modificar al sujeto en dirección a aumentar su capacidad cognitiva.

Un ejemplo de evaluación dinámica es el LPAD (Learning Potential Assessment Device) (Feuerstein 1993) que utiliza como una de sus pruebas principales, una adaptación de una prueba estandarizada, las Matrices Progresivas de Raven. Esta prueba tiene como objetivo "evaluar la propensión del individuo a ser modificado, estudiar las razones de su bajo funcionamiento, las posibilidades de mejoría y concretar el modo de desarrollar niveles más eficientes de funcionamiento".

El LPAD se propone como meta de la evaluación:

- Identificar los puntos débiles que deberán ser reforzadas.
- Evaluar la respuesta a la enseñanza de estrategias y principios cognitivos, para orientar la mediación que el educador deberá realizar para ayudar al sujeto en su desarrollo.

El énfasis, puesto en la relación examinador-niño, requiere que el primero de seguridad, aliente y enseñe al niño a hacer la prueba.

Comparado con el enfoque estático convencional, presenta cambios tanto en la estructura de los instrumentos como en la naturaleza de la situación, la orientación al proceso y la interpretación de los resultados, todo ello en un intento de encontrar la mejor forma de ayudar al desarrollo del niño.

Queremos destacar finalmente, que los cambios que propone la evaluación de tipo dinámico, involucran la actitud del examinador frente a la situación de evaluación, lo que permite utilizar test que originalmente han sido diseñados para evaluación de tipo psicométrico, con un enfoque dinámico en su aplicación.

Bibliografía:

- BRUNNER J. (1986) **El Habla del Niño**, Barcelona, Ed. Paidós.
- FEUERSTEIN R. (1988) **Don't Accept Me As I Am**, New York, Plenum Press.
- FEUERSTEIN R. y otros (1993) **En Learning Potential Assessment: Theoretical Methodological and Practical Issues**, Amsterdam, Ed. by J.H.M. Hamers, K. Sijtsma & A.J.J.M. Ruijsseenoars, Swets & Zeitlinger B.V
- FLAVELL J. (1985) **Cognitive Development**, Englewood, Prentice Hall.
- PERRONE V. (1991) **On Standardized Testing**, Association for Childhood Education International.
- ROGOFF B. (1990) **Apprenticeship in Thinking**, New York, Oxford University Press.
- VYGOTSKY L.S. (1978) **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores**, Barcelona, Ed. Crítica. (ed. original 1935).
- WOLERY M., STRAIND P., BAILEY D., (1992) **Reaching Potential of Children with Special Needs en Reaching Potentials: Appropriate Curriculum and Assessment for Young Children**.