

## Nuevas perspectivas de evaluación, diagnóstico e intervención en la educación especial

POR

M.<sup>a</sup> DOLORES PRIETO SÁNCHEZ  
PILAR ARNÁIZ SÁNCHEZ

Desde los comienzos de los años 60 se han venido desarrollando diferentes teorías para la intervención sobre los sujetos con desventajas socioculturales (Bernstein, 1960, Reisman, 1962); teorías que subrayan el *potencial oculto* de estos sujetos para pensar y aprender. En este sentido uno de los mayores innovadores en el campo de la intervención educativa, el profesor Reuven Feuerstein (1968, 1970, 1980), ha realizado grandes contribuciones a la educación debido a su preocupación por los sujetos que sufren una cierta *privación cultural*; de ahí que dedique toda su investigación hacia la *mejora científica de la inteligencia* de estos sujetos deprivados culturales. Para ellos diseña su método de *evaluación dinámica* y los *instrumentos* que componen su *programa de enriquecimiento cognitivo*, cuya finalidad no es otra que la adaptación de estos sujetos a un mundo altamente tecnificado.

En el presente trabajo, por tanto, vamos a realizar unas reflexiones epistemológicas sobre el modelo del profesor Feuerstein con la pretensión de llegar a una serie de conclusiones e interpretaciones que tengan una fuerte incidencia práctica en el campo educativo.

## 1. CONCEPTO DE PRIVACIÓN CULTURAL

Como ya hemos mencionado anteriormente, la meta educativa de Feuerstein (1980) consiste en adaptar e instruir a los sujetos marginados, procedentes de distintos ambientes, a una sociedad altamente industrializada. Estos adolescentes de origen judío habían estado dispersos en diferentes puntos de la tierra y, sobre todo, desarraigados de su cultura y costumbres. Eran sujetos deprivados, dicho en términos de sociología cultural.

Ahora bien, matricemos primeramente este concepto ¿qué se entiende por *privación cultural*? Desde la perspectiva del profesor Feuerstein, la deprivación cultural es considerada como una deficiencia de adaptación producida por la alienación de las propias tradiciones culturales (Feuerstein, R., Hoffman, M. y otros p. 190). Dicha alienación es el resultado de unas hostiles condiciones históricas y socioeconómicas que impiden la transmisión de los valores culturales de padres a hijos y entre generaciones. Todo ello hace que las nuevas generaciones aparezcan con una carencia de experiencias para aprender.

De toda esta serie de deficiencias resulta el *Síndrome de privación cultural*, caracterizado por un desarrollo cognitivo limitado de estos sujetos, ya que presentan un nivel muy reducido de modificabilidad cognitiva ante cualquier fuente de estimulación y, por tanto, una gran resistencia al cambio (aprendizaje).

Este síndrome (el que presentan estos sujetos israelíes dispersos por todo el mundo desde la Diáspora) es el que lleva a Feuerstein a diseñar su programa de intervención educativa.

La finalidad del programa se dirige al *re-desarrollo* de las estructuras cognitivas de los estudiantes con retraso y al *fomento* del potencial de aprendizaje de estos sujetos con desventajas socioculturales.

Es el re-desarrollo lo que hay que proporcionarles a estos sujetos, a través de un mediador adecuado, que no sólo es la familia, a la que se le concede un valor primordial, sino también el educador.

A continuación expondremos en *qué* consiste el método de evaluación dinámica y *cómo* se lleva a la práctica para el re-desarrollo de los sujetos con problemas de aprendizaje.

## 2. MÉTODO DE EVALUACIÓN DINÁMICA

La necesidad de realizar una valoración real del potencial de inteligencia de

los sujetos marginados llevó a Feuerstein a diseñar su test conocido como: *Dispositivo de evaluación del potencial de aprendizaje* (LPAD). Su método se denomina *evaluación dinámica* e implica evaluar en el acto de aprendizaje. El profesor Feuerstein y sus colegas del Hadassah-Wizo-Canadá Research Institute, precisaban un nuevo modelo activo y dinámico de evaluación, ya que los tests psicométricos tradicionales carecen de sensibilidad para valorar la verdadera capacidad cognitiva de los sujetos con desventajas socioculturales, por lo que suelen clasificarlos como diferentes al no tener en cuenta la falta de estimulación, la carencia de un modelo, en el medio ambiente desorganizado, etc.

Ante esta situación se empieza a desarrollar una serie de materiales y estrategias para la evaluación (LPAD) e intervención educativa (IE). Y aquí nos vemos obligados a plantear el viejo problema, que adquiere un valor de actualidad, de las posturas encontradas entre *genetistas* y *ambientalistas* (de todos es conocida la defensa que ha hecho sobre la primacía de lo genético y del ambiente, respectivamente, en el aprendizaje y la inteligencia).

La postura de Feuerstein (1975) se puede calificar como de *interaccionista* en la medida en que él no excluye las limitaciones genotípicas, sino que a su vez sugiere que la capacidad (expresión actual fenotípica del genotipo) podría cambiar ante la estimulación del medio ambiente.

¿Cómo podría interpretarse todo ésto en esta nueva evaluación? Sencillamente por el hecho de que los tests psicométricos tradicionales miden, sólo y exclusivamente, el rendimiento o, lo que es lo mismo, la tarea inmediata en la resolución de un problema y no la capacidad potencial. Por el contrario, y desde el punto de vista del proceso enseñanza-aprendizaje, el modelo varía, ya que el nuevo método se basa en la *reciprocidad* ambiente persona (interaccionista) superando las posturas que se centran en la persona (genetista o partidarios de la herencia) o en el medio ambiente (ambientalistas). Esto fue lo que en principio llevó a Feuerstein a elaborar un método que enfatiza las variables genéticas y personales, a la vez que considera la interacción entre persona-medio ambiente como determinantes del potencial cognitivo.

¿Cuáles serían las diferencias más acusadas entre este nuevo modelo de evaluación dinámica y tradicional o estática?

En primer lugar, se produce un cambio en el examinador y en la misma situación del test. El examinador es un profesor-entrenador que estima el *potencial de educabilidad*, los cambios en el aprendizaje y el estilo del estudiante.

En segundo lugar, cambia la misma *estructura del test*, ya que ésta ha de ser similar a los currícula educativos graduados y secuenciados.

El cambio en la orientación del *producto* al *proceso* estaría en tercer lugar. La evaluación se debe reenfocar al proceso del aprendizaje y desenfatar el producto (respuesta correcta o incorrecta), ya que lo interesante es evaluar la mejora de sus habilidades y la capacidad de modificabilidad del sujeto en la misma situación de examen.

Aquí cabría citar los estudios de Vigostsky (1962), Luria (1973) y Case (1974), entre otros, quienes también subrayan la importancia del cambio al proceso en la evaluación de los estudiantes, ayudándoles a mejorar sus habilidades para pensar.

En cuarto lugar, la evaluación dinámica cambia la misma *interpretación* que se había realizado del test. Lo que prima no es un C.I. sino la valoración cualitativa de las respuestas, reparando más bien en aquellas que se responden con agudeza intelectual. No se buscan diferencias interindividuales sino intraindividuales.

En definitiva, el método de evaluación del potencial de aprendizaje (LPAD) pretende:

- a) Evaluar la *capacidad* del individuo para dominar y comprender los principios implícitos en el problema a resolver.
- b) Valorar la *cantidad* y *naturaleza* de la inversión exigida por el examinado para enseñarle los principios dados.
- c) Evaluar el *alcance* de los principios adquiridos o la *generalización* a otros problemas de mayor complejidad, así como las diferentes formas que tiene el examinado de aplicarlos a otras situaciones o tareas diferentes de la inicial.
- d) Determinar la preferencia del examinando por una u otra modalidad de presentación de la tarea (verbal, pictórica, simbólica, numérica, etc...).
- e) Valorar los efectos diferenciales de las distintas estrategias y entrenamientos que se le ofrecen al examinado para remediar su funcionamiento cognitivo, estos efectos se miden a través de criterios tales como: novedad, complejidad, lenguaje de presentación y tipos de operación (Feuerstein y al. 1979).

A juicio del propio Feuerstein y colaboradores (1981), la innovación del método de evaluación dinámica pretende una valoración del *qué*, *por qué* y *cómo* evaluar.

El *qué* (punto esencial del LPAD, como ya se ha expuesto anteriormente) es el cambio o modificabilidad cognitiva.

El *por qué* (propósito) consiste en evaluar el potencial de aprendizaje y la identificación de aquellos factores que causan un bajo y pobre rendimiento.

Y, en suma, el *cómo* (método) que proporcionará unas experiencias estructuradas de aprendizaje que permitan el cambio cognitivo, dirigido de forma sistemática.

Lo que nos va a ocupar a partir de este momento es el *cómo* ofrecer esa experiencia de aprendizaje a los sujetos que no la han recibido a lo largo de su vida.

### 3. LOS INSTRUMENTOS DE ENRIQUECIMIENTO COGNITIVO: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Los instrumentos de enriquecimiento, segunda parte del modelo (1980), constituyen un programa concebido para aumentar la capacidad del organismo humano a ser modificado mediante la exposición directa a estímulos y experiencias proporcionadas por situaciones formales e informales de aprendizaje. No consiste en enseñar unos contenidos particulares y específicos, sino es más bien un sistema de operaciones, instrumentos y técnicas que hacen que el estudiante utilice mejor toda la experiencia que le rodea.

El conjunto de instrumentos abarca más de quinientas hojas de ejercicios que precisan muchas horas de trabajo pero en períodos de tiempo libre convenientemente programados. Estos instrumentos recogen tópicos, tales como: relaciones espaciales y temporales, comparaciones, silogismos, relaciones familiares, percepción analítica, etc., propios del aprendizaje.

Desde el punto de vista educativo, cada instrumento presenta una serie de problemas para cuya resolución el niño ha de considerar las *estrategias* y *procesos* más adecuados. Esto le exige *organizar* sus ideas y *trabajar sistemáticamente*.

Una figura importantísima en esta experiencia de aprendizaje mediano es el *profesor*, que estimula al aprendiz a *generalizar* los conceptos y habilidades a otras áreas, fomentando la abstracción.

Hemos de hacer especial mención a la figura del mediador-profesor, educador, familia... en esta teoría. El mediador es el agente que *selecciona* u *organiza* los estímulos más adecuados para el niño. Esta figura mediadora es el *catalizador* de aquellos estímulos que van a afectar y modificar la estructura cognitiva de forma positiva. Por tanto, el mediador, junto con el programa instrumental de

enriquecimiento cognitivo, ha de conseguir los siguientes objetivos específicos:

- a) Corregir las *funciones deficientes* que caracterizan la estructura cognitiva del sujeto privado de cultura, localizando dichas deficiencias en una de las tres fases del acto mental (input-elaboración y output).
- b) Adquirir los *conceptos básicos, vocabulario, operaciones y relaciones necesarias* para el dominio de las tareas cognitivas implícitas en el programa de enriquecimiento instrumental. Muchos de los sujetos con desventajas socioculturales apenas sí dominan unos cuantos conceptos básicos, por tanto necesitan los prerequisites para el pensamiento representativo y operativo exigidos por el programa.
- c) Producir *motivación intrínseca* a través de la formación de hábitos.
- d) Provocar el *pensamiento reflexivo* en los sujetos, en contraposición a la conducta impulsiva e irreflexiva que presentan frecuentemente los sujetos de un medio empobrecido. De ahí que, para conseguir este objetivo sea necesaria la figura del mediador y del grupo de iguales que ayudan a elegir una respuesta organizada, articulada y diferenciada, propia de una conducta inteligente.
- e) Fomentar el *autoconcepto* y la *actitud positiva* del sujeto hacia sí mismo, de manera que se perciba como un organismo capaz de generar información, y no sólo como un mero receptor o recipiente de información.

Es, precisamente, el logro de este último objetivo lo que hará que el sujeto se perciba como un individuo activo y útil para generar y procesar nueva información.

En definitiva, el programa de enriquecimiento instrumental está dirigido a capacitar al sujeto para que funcione cognitivamente, o con otras palabras, la meta de los instrumentos de enriquecimiento cognitivo es *fomentar* la adquisición de los prerequisites de pensamiento y ayudar al sujeto a *aprender cómo aprender* (Narroll, H. Bacher, D., 1975).

Después de esta síntesis sobre la obra y modelo de Feuerstein, cabe realizar una serie de reflexiones sobre la aplicabilidad de este método en el campo de la educación especial, en el de la educación compensatoria y en el de la intervención educativa.

#### 4. IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN

En primer lugar, el método de evaluación dinámica nos ofrece una descrip-

ción del nivel actual del individuo en relación con su educación, no sólo a nivel descriptivo sino también prescriptivo, lo que nos permite la concreción de los déficits del sujeto. Déficits que, por otra parte, se pueden *compensar* a través del/los instrumento/s adecuado/s según la dificultad que se presente el individuo. Así por ejemplo, un sujeto con un fuerte problema de *categorización*, que le impediría la adquisición de unos aprendizajes básicos normales y la resolución de ciertos problemas de la vida ordinaria, puede ser sometido a unos períodos de entrenamiento y aprendizaje a través del instrumento específico de *clasificación*. Este instrumento ha sido diseñado para enseñar al sujeto deprivado cultural a *utilizar* procesos mentales de alto nivel jerárquico y a *organizar* los datos dentro de categorías ordenadas jerárquicamente.

Ahora bien, como la selección de los instrumentos ha de hacerse con una cierta *secuenciación*, el caso que nos ocupa (un sujeto con problema de categorización) tendría que realizar previamente, el instrumento de *comparaciones*, consistente en discriminar detalles y analizar un problema de forma ordenada, con el fin de reconocer los elementos comunes y discriminar las diferencias.

De todo ello se deduce que, el diseño de un programa de intervención según este modelo ha de seguir unos pasos ordenados y precisos en la línea de la Psicología de la instrucción.

Por otra parte la evaluación con el LPAD reduce la posibilidad de *infravalorar* y *etiquetar* a los sujetos erróneamente, ya que no acepta el principio defendido por Jensen (1970), de que los individuos desfavorecidos socialmente son incapaces de acceder al pensamiento abstracto. De ahí que la evaluación dinámica a través de su modelo interactivo de enseñanza-evaluación, identifica a aquellos alumnos que son capaces de acceder al *nivel II de pensamiento* o, lo que es lo mismo, a razonamiento abstracto.

En este punto se encuentra la gran diferencia entre Feuerstein y Jensen, para quien el sujeto deprivado cultural sólo accede al *pensamiento del nivel I* o simples asociaciones. Por el contrario, Feuerstein considera a estos individuos como *retrasados secundariamente*, ya que poseen un alto nivel de potencial cognitivo.

En tercer lugar, este modelo exige del educador el diseño de un *ambiente estructurado de enseñanza-aprendizaje*, que le permita al sujeto una interacción apropiada con su currículum y el acceso al nivel II de pensamiento, lo cual le llevará a una generalización e independencia de su nivel de razonamiento.

Y, por último, hemos de señalar que toda evaluación que base su intervención sólo en la experiencia adquirida en ese momento, está infravalorando y

limitando la educabilidad del individuo. Así que este cambio hacia la evaluación dinámica potenciará el diseño de programas de intervención dirigidos a aumentar la educabilidad de aquellos sujetos que han carecido de una instrucción formal.



## BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, B.: Language and social class. *British Journal of Sociology*, 1960, 11, 271-276.
- Social structure, language and learning. *Educational Research*, 1961, 3, 163-176.
- Case, R.: Learning and development: A neo-Piagetian interpretation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1972, 14, pp. 287-302.
- Mental strategies, mental capacity, and instruction: A neo-Piagetian investigation, *Journal of Experimental Child Psychology*, 1974, 18, pp. 382-397.
- Feuerstein, R.: A dynamic approach to the causation, prevention, and alleviation of retarded performance. In H.C. Haywood (Ed.), *Social-Cultural aspects of mental retardation*. New York: Appleton, 1970, pp. 341-377.
- *Studies in cognitive modifiability: The dynamic assessment of retarded performers*. Vol. 1. Clinical LPAD Battery. Jerusalem: Hadassah-WIZO-Canada Research Institute, 1972.
- Cognitive assessment of the socioculturally deprived child and adolescent. In L. J. Cronbach & P. Drenth (Eds.), *Mental tests and cultural adaptation*. The Hague: Mouton, 1972, pp. 265-275 (a).
- On the desirability of Preserving family and Communal traditions, *Publishing Desp. of the Jewish Agency*, Jerusalem, 1984.
- Feuerstein, R., Schilesinger, I. M., Shalom, H., & Narrol, H. *Studies in cognitive modifiability: The dynamic assessment of retarded performers*. Vol. 2. LPAD analogies group test experiment. Jerusalem: Hadassah-WIZO-Canada Research Institute, 1972.
- Feuerstein, R., & Rand, Y.: Mediated learning experiences: An outline of the proximal citiology for differential development of cognitive functions. *International Understanding*, 1974. 9/10, pp. 7-37.
- Feuerstein, R.; Rand, Y.; y otros: *The dynamic assessment of retarded performers*, Baltimore, Univ. Park Press, 1979.
- Feuerstein, R.; Rand, Y.; Tannenbaum, A. J.: Effects of Instrumental Enrichment on the Psychoeducational Development of Low-Functioning Adolescents. *Jour. of Educ. Psychol.*, 1979, vol. 71, 6, pp. 751-763.
- Feuerstein, R.; Rand, Y. y otros: *Instrumental Enrichment*, Baltimore: Univ. Park Press, 1980.
- Hanegbi, R.: Professional assistance to the more disturbed child: Toward a theory of counselling techniques. En *Groupplace: An Israeli Approach*, N. York 1971.
- Jensen, A. R.: How can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 1969, 39, pp. 1-123.
- A Theory of primary and secondary familial mental retardation. In N. R. Ellis (Ed.), *Research in mental retardation*. Vol. 4 New York: Academic Press. 1970, pp. 33-105.
- *Educability and group differences*. London: Methuen, 1973.
- Cumulative deficit: A testable hypothesis. *Developmental Psychology*, 1974. 10, pp. 996-1019.
- Narrol, H.; Bacher, D.: An introduction to Feuerstein's Approach to Assessing and Developing Cognitive Approach, Interchange, 1975. Vol. 6. N.º 1.
- Rand, Y.; Mintzker, Y. y otros: The instrumental enrichment program. Immediate and Long-term Effects., in *Frontiers of knowledge in mental Retardation*, 1981, vol. 1, pp. 141-151.
- Vygotsky, L. S.: Thought and language. Cambridge: M.I.T. Press, 1962.