

NUEVAS PERSPECTIVAS EN PSICODIAGNOSTICO. UN EJEMPLO: LA EVALUACION DEL POTENCIAL DE APRENDIZAJE

Rocio Fernández Ballesteros. Dpto. Psicodiagnóstico y Medida. Universidad Autónoma de Madrid.

Desde una perspectiva histórica, el Psicodiagnóstico ha venido siendo confundido con lo que podría calificarse una testología o psicometría aplicada. Desde que BINET, en 1905, (en colaboración con SIMON) publicara el primer test de medida de la inteligencia, no han dejado de producirse desarrollos tecnológicos en Psicodiagnóstico, todos ellos dentro de una Psicología de corte Diferencialista y alejados de los quehaceres de la Psicología Experimental. Esto hizo comentar a Anastasi (1967): "Se hace demasiado énfasis en los tests y demasiado poco en la Psicología" (p. 298). Esta, aparentemente, sentida frase de uno de los principales exponentes del enfoque diferencial en Psicodiagnóstico, pone de relieve el malestar por el que esta disciplina ha transcurrido durante los últimos 20 años. Este malestar, cuyas razones veremos, ha provocado un replanteamiento tanto en los supuestos teóricos subyacentes al Psicodiagnóstico, como en la metodología utilizada. Por todo ello, voy a intentar exponer, brevemente, las críticas que se han producido frente a esta disciplina que, durante la primera mitad de nuestro siglo, se ha considerado como la "cara pública" de la Psicología.

Bien es sabido que la biografía de los tests, casi centenaria, acusa un espectacular desarrollo durante las décadas de los años 1910 a los 1950, insertándose en un período en el que las circunstancias históricas promocionaron, reclamaron e hicieron posible y necesario tal desarrollo. Así, la necesidad de selección durante la primera y la segunda guerras mundiales. La importancia de incrementar la productividad económica y el desarrollo tecnológico en las sociedades occidentales, influyeron sensiblemente en lo que podríamos llamar "hipertrofismo tecnológico" del Psicodiagnóstico.

En contrapartida, en la URSS, en 1936, son abolidos los tests psicológicos como técnicas calificadas por el partido comunista de:

"Experiencias pseudocientíficas, antimarxistas.... que promueven la discriminación por razas y clases".

Así, la “revuelta antitest” comenzó en la URSS ya por los años 30. Tendremos que esperar a los años 50 para encontrar un fenómeno similar en los países occidentales. La complejidad y cantidad de información que existe al respecto, hace imposible que esta “antítesis” de la evaluación psicológica en los planos sociopolíticos e ideológicos pueda presentarse en toda su extensión. Algunos hechos que pueden probar estas aseveraciones son: la quema de protocolos cumplimentados por 5.000 sujetos de Texas, la declaración como fuera de la ley de los tests colectivos de inteligencia en el estado de California o que estos mismos sean desaconsejados en las escuelas de la ciudad de Nueva York. Las razones subyacentes a estos y otros sucesos similares son las de que tales instrumentos psicológicos lesionan a las minorías, invaden la intimidad del individuo y están al servicio de las clases dominantes (1).

Desde una perspectiva más científica, pero también con raíces ideológicas, pueden situarse las discusiones sobre las bases genéticas de la inteligencia (la que es medida con los tests) que ha provocado miles de páginas tanto en publicaciones científicas como de divulgación. Así, la polémica sostenida durante los años 20 por WIGGAN, YERKES y LIPPMANN. La llamada herejía “Jensenista” con repercusiones en todo el mundo, que ha desembocado en múltiples escritos, la mayor parte de ellos en contra de los tests y, concretamente, del cociente intelectual, como principal medida de la inteligencia; así, los trabajos de BLOCK, DWORKIN (1976) entre otros. Por último, el ataque científico que la obra de BURT está recibiendo en nuestros días como exponente claro de las ideas geneticistas y que sólo en el número último de “Am Psychof” (1978, Jul), ha dado lugar a dos publicaciones de JENSEN y McASKIE.

El hecho de que, a partir de instrumentos científicos se realicen comprobaciones que impliquen códigos ideológicos, decisiones políticas o “heridas sociales”, es sumamente peligroso.

La mayor parte de las críticas del Psicodiagnóstico —o mejor dicho, de su tecnología— lleva aparejado el constructo “inteligencia” que, por otra parte, se funde históricamente, con las diatribas que, dentro de la Psicología se han producido en torno a las bases genéticas y ambientales del mismo. No es el momento ni la ocasión de hacer mención a este importante problema que, probablemente, seguirá provocando discusiones y polémicas durante largo tiempo. Lo importante ahora, es resaltar —por cuanto después nos va a servir de ejemplo para presentar un nuevo enfoque de evaluación— que la medida de la inteligencia desde una perspectiva diferencial (desde luego, con las hipótesis subyacentes geneticistas) ha ocasionado al diagnóstico las más importantes críticas sociales.

Pero, la crítica al Psicodiagnóstico tradicional no sólo se ha dirigido a la medida de la inteligencia y no sólo se ha producido en el ámbito social o político. Los

(1) En otro lugar (FERNANDEZ BALLESTEROS, en prensa) me he ocupado, con cierta extensión, de estas cuestiones.

propósitos psicológicos —desde una perspectiva científica— han criticado, desde muy distintas perspectivas, los desarrollos tecnológicos experimentados; así, LURIA, ZEIGARNICK y POLIAKOV (1974) resaltan las bases teóricas psicológicas de los instrumentos. TYLER (1976), refiriéndose concretamente a los tests de inteligencia, critica duramente el desarrollo mantenido hasta la fecha y lo estéril del mismo. MISHEL (1968), en relación con las técnicas de evaluación de la personalidad (tanto psicométricas como proyectivas), presenta evidencia empírica no sólo en contra de los tests, sino también de los constructos por ellos evaluados. Por último, múltiples investigaciones desde la Psiquiatría y la Psicología, SCHMIDT y FONDA (1956) y ZIGLER y PHILLIPS (1961), demuestran que el sistema clasificatorio tradicional procedente de la Psiquiatría y que ha servido, en múltiples casos, para la construcción de instrumentos, no es un sistema ni fiable ni válido.

Estos argumentos, presentados en forma muy esquemática, parecen claramente exponentes de la *crisis del Psicodiagnóstico tradicional* que se ha dirigido a la evaluación de las diferencias individuales en relación con una serie de constructos psicológicos o psicopatológicos.

Junto a todo ésto, en la Psicología Experimental, desde los años 60 comienzan a aplicarse paradigmas del aprendizaje —hallados empíricamente— al campo clínico. No es el momento ahora de discutir —como lo ha hecho recientemente DEITZ (1978)— sobre si esta aplicación ha sido prematura. Lo más importante es que, junto al nacimiento de lo que se ha venido en llamar “análisis, terapia o modificación de conducta” se produce también una nueva forma, modo o sistema de evaluación que ha tomado el nombre de “Evaluación Conductual” o “Análisis Funcional de la Conducta”. Por evaluación conductual entendemos la tentativa de identificar variables orgánicas y ambientales que mantienen en un sujeto pensamiento, sentimientos, conductas manifiestas o respuestas psicofisiológicas con vistas a su modificación, orientación o cualquier otro tipo de intervención (O’LEARY y WILSON, 1975).

Diferencias entre el enfoque tradicional y el conductual

En otro lugar me he ocupado de precisar las diferencias y también las semejanzas (Fdez. BALLESTEROS) entre ambos enfoques. Tan sólo se trata, ahora, de hacer un breve resumen de ello para poder comprender mejor este nuevo modelo. En principio, la diferencia fundamental —a mi juicio— que puede citarse se refiere a los niveles de inferencia utilizados desde ambas perspectivas, fruto de las asunciones teóricas de una y otra. Así, desde la perspectiva tradicional, se supone que el comportamiento de un sujeto está en función del organismo ($c = f(O)$) en el que “existen” una serie de tendencias de acción, rasgos o constructos teóricos. Desde esta perspectiva, claramente se trata de evaluar o medir lo que *el hombre es o tiene* (GOLDFRIED y KENT, 1973; GOLDFRIED, 1976). Por otra parte, desde la perspectiva conductual o innovadora, se

infiere que el comportamiento está en función del ambiente ($c=f(A)$) y lo que se pretende es evaluar lo que *el sujeto hace* frente a una serie de situaciones o estímulos. Desde la primera perspectiva, partimos de una psicología del Rasgo o Dinámica; desde la segunda, de la Psicología del Aprendizaje. En la primera se utilizan fundamentalmente los métodos correlacionales; en la segunda, el experimental. GOODENAUGH (1949), desde una perspectiva metodológica presentó admirablemente la cuestión cuando contrapuso “signo” a “muestra”. Cuando la respuesta de un sujeto ante un ítem de un determinado instrumento diagnóstico es entendida como “signo” se efectúa una inferencia de que esa ejecución concreta es indirecta o simbólica manifestación de algún constructo, rasgo, dimensión, etc., subyacente en el sujeto (es decir, el sujeto *es* extravertido, neurótico, dependiente, etc.). Por otra parte, cuando una respuesta es entendida como “muestra”, se asume que el sujeto responderá de una manera igual o semejante en situaciones iguales o semejantes de la vida real.

Pero ambos enfoques también se diferencian —por lo menos, hasta cierto punto— a la hora de construir instrumentos. Como se ha dicho anteriormente, desde una perspectiva tradicional se pretenden evaluar diferencias individuales, es decir, intersujetos; mientras que esto no es así desde el enfoque conductual, puesto que lo que desde él se pretende evaluar son los cambios que se producen en un sujeto al utilizar un determinado tratamiento, es decir, las diferencias “intrasujetos”. Por otra parte, los ítems propios de los instrumentos tradicionales pueden ser calificados de generales (por ejemplo: “me siento triste habitualmente”) mientras que los ítems procedentes de instrumentos conductuales mantienen especificidad tanto situacional como de respuesta, o, al menos, esta es la “desiderata”.

Los supuestos teóricos subyacentes a uno y otro enfoque hacen que desde la perspectiva tradicional se evalúen constructos dinámicos, psiquiátricos o psicológicos; mientras que desde el enfoque conductual se trata de constatar relaciones funcionales entre estímulos y respuestas. Esto implica, a su vez, que desde el primer enfoque se “etiqueta” al individuo, mientras que desde el segundo se pretende hallar las variables dependientes e independientes que utilizar en diseños experimentales bien de grupo, bien de un solo sujeto.

Por último, la finalidad primordial de la evaluación conductual es el tratamiento. Los evaluadores conductuales son partidarios de “evaluar tan sólo para tratar” y la evaluación o “valoración” la realizan antes, en, después de aplicar el tratamiento que se ha considerado conveniente. Por su parte, desde la perspectiva tradicional, la relación evaluación—tratamiento, es indudablemente indirecta o bien están ambas totalmente desconectadas.

Vemos, pues, las marcadas diferencias existentes entre ambos enfoques. No obstante, estas diferencias se ven matizadas por el modelo desde que actúa el psicólogo

evaluador (modelo simple: E-R, o modelos más complejos en los que se introduce el organismo) así como de los métodos con los que realice la evaluación (autoinformes, observaciones, registros psicofisiológicos). No es posible detenerse ahora en estos aspectos sumamente amplios que no podrían ser suficientemente tratados en esta breve exposición (FERNANDEZ BALLESTEROS 1979).

Anteriormente me he referido a que la evaluación de la inteligencia desde la perspectiva tradicional ha recabado la mayor incidencia de críticas (sociales, políticas, científicas), cabría preguntarse ahora ¿cómo podría evaluarse a un sujeto desde esta perspectiva innovadora del Psicodiagnóstico? . La inteligencia, no cabe duda, es un constructo y, como tal, no parece posible que pueda entrar a formar parte de los objetivos de la evaluación conductual.

Ya se ha dicho que, desde la perspectiva tradicional, *no se evalúa sin modificar*, es decir, en principio, debemos pensar que si un sujeto no presenta déficit en sus comportamientos “inteligentes” (académicos, laborales, etc.) no sería —en modo alguno— necesaria su evaluación. Ahora bien, la incidencia del “retraso mental” es importante (el mágico 3⁰/o) y se mantiene más o menos constante en distintas poblaciones. Es decir, se verifica el hecho de que existen sujetos que presentan un retraso o un déficit en determinadas ejecuciones o habilidades en las que se pone en juego procesos superiores de pensamiento y que, por ello, se requiere su evaluación y medida precisa. Pero estos sujetos también presentan o pueden presentar otros déficits comportamentales no relacionados —al menos tan directamente— con procesos de pensamiento que tendrán que ser modificados. Es decir, la evaluación conductual del sujeto que presenta un déficit en sus habilidades intelectuales se dirigirá, en primer lugar, a la medida de su “potencial de aprendizaje” y, en segundo lugar, a la evaluación de otras conductas inadecuadas (por exceso o por defecto) que se pretenda modificar. Aquí tan solo se va a tener en cuenta el primer tipo de intervención.

Potencial de Aprendizaje

Los procedimientos tradicionales utilizados para la evaluación del retraso mental llevan a la comparación de unos sujetos con otros. BINET pretendió seleccionar aquellos niños de las escuelas francesas que no se “beneficiaban” del aprendizaje escolar. Supuso —y sus continuadores no parecieron cambiar la idea en demasía— que, a través de la ejecución de una serie de tareas, podrían evaluarse o medirse las *capacidades intelectuales* de los sujetos. Estas capacidades eran entendidas, por la mayor parte de los autores de la época, como un “regalo de la suerte” o de los genes y se mantenían constantes a lo largo de la vida. Este enfoque asume que los individuos retrasados son inmodificables y que a través de su actual nivel de ejecución podía predecirse el futuro rendimiento. Lo único que podía hacerse es adaptar al retrasado a la Sociedad en la que éste vivía. Desde luego, las causas supuestas en la base de este

retraso eran de carácter biológico, orgánico, genético o constitucional (recordemos que para esta perspectiva el comportamiento está en función del organismo). Desde este enfoque, lo único que puede hacerse es prevenir las supuestas causas de retraso intelectual. Pero, si bien es verdad que puede admitirse con facilidad que los seres humanos diferimos —probablemente, desde el nacimiento y por razones biológicas— en cuanto a *capacidades intelectuales* (no admitir esto sería mantener un igualitarismo acientífico), lo que sí es cierto, es que éstas no pueden ser evaluadas (por lo menos hasta el momento) transversal ni longitudinalmente mientras no se tenga en cuenta el *medio* en que vive el sujeto. Así, deberíamos hablar con más propiedad de diferencias en *potencial de aprendizaje*. Ni qué decir tiene que los tests utilizados hasta la fecha, desde una perspectiva diferencialista, evalúan habilidades que dependen y son producto del *potencial de aprendizaje* del sujeto (HAYWOOD, 1975). Un bajo nivel de ejecución en determinadas tareas de un sujeto no debe ser aceptado, en principio, como una merma en la capacidad inherente al sujeto, impresa en su biología y en orden a predecir su rendimiento futuro, sino que puede ser entendida, también como el producto de un déficit en los aportes ambientales que han impedido que su potencial de aprendizaje actúe. Desde luego, desde una perspectiva, no se niega, en modo alguno, que existan deficientes orgánicos que, por causas diversas (todas ellas de etiología biológica) presenten un retraso intelectual. Lo importante del enfoque es el señalamiento de que las diferencias en oportunidades educativas, ambientales, en general, promueven en gran parte de diferencias en el rendimiento intelectual, es decir, que existen dentro de los deficientes mentales unos sujetos “retrasados culturales”.

FEUERSTEIN (1970) señala cómo frente al retraso intelectual existen dos enfoques: a) Un enfoque “pasivo—aceptante”, propio de la perspectiva diferencialista y tradicional del Psicodiagnóstico. b) Un segundo enfoque “activo—modificador” en el que se confía que, modificando el ambiente, sometiendo al sujeto a un entrenamiento determinado, se va a actualizar el potencial de aprendizaje del sujeto. Este enfoque contradice la tan admitida irreversibilidad del producto de la privación cognitiva temprana sostenida por autores como HEBB, PIAGET, SPITZ, BOWLBY, etc. Existen suficientes pruebas para admitir que los efectos de privación cultural son reversibles (FEUERSTEIN, 1977; BUDOFF, 1970).

Partiendo de que los sujetos humanos no pueden ser comparados tan fácilmente en su rendimiento intelectual ya que no han tenido iguales oportunidades para aprender, se han elaborado nuevos procedimientos evaluativos que intentan la medida del Potencial de Aprendizaje a través de los cuales poder predecir y tratar a los sujetos retrasados. Como señala HAYWOOD (1975), este enfoque ha sido desarrollado por FEUERSTEIN en la Universidad de Jerusalén, por BUDOFF en la Universidad de Cambridge y por él mismo en la Universidad de Nashville.

Trataré ahora de presentar evidencia empírica que soporte la posibilidad de que el Potencial de Aprendizaje sea evaluado. JASTAK (1949) fue el primero en intentar

precisar el Potencial de Aprendizaje de los sujetos a través del tipo de estrategia que los niños utilizaban para resolver algunos de los típicos problemas del Test de Binet. En esta misma línea, HAEUSSERMANN (1958) describió una serie de procedimientos para evaluar cómo los niños resolvían problemas. No obstante, las aportaciones fundamentales, inicialmente, se deben a SHAPIRO (1951) que fue el primero en utilizar los instrumentos clásicos de evaluación desde una perspectiva experimental en diseños de caso único. Por su parte, SCHUMAN (1968) desarrolló un “índice de educabilidad” para retrasados a través de la utilización de las típicas tareas de medida de la inteligencia que como variables dependientes eran utilizadas sometiendo a los sujetos a un entrenamiento de corta duración en las habilidades subyacentes a esas tareas. La mejora en la puntuación del test predecía adecuadamente el aprovechamiento en clase de los niños.

HAYWOOD (1975) introdujo el concepto de “modificabilidad” que hace referencia a la alteración de las estructuras cognitivas a través de un corto entrenamiento. Comprobó esta hipótesis por medio de tarea de formación de conceptos verbales (las usuales Semejanzas de las Escalas de Wechsler y del test de Binet). En sucesivas investigaciones (HAYWOOD, 1970; GORDON y HAYWOOD, 1969) utilizó el Test de Semejanzas en condiciones habituales y en la condición experimental de incrementar el número de elementos. Realizó el trabajo con tres grupos de sujetos deficientes culturales, deficientes orgánicos y normales. Los privados culturales rindieron significativamente más en la condición experimental del test, que los sujetos normales y los orgánicos, en los que no hubo mejora en la ejecución de la primera condición a la segunda. Estos y otros resultados semejantes, hacen pensar a este autor que los niños retrasados culturales no son deficientes en la habilidad para formar conceptos verbales, sino que presentan más bien un déficit en la recepción de información y que cuando el material presentado se enriquece, pueden realizar la tarea adecuadamente.

ESTES (1974) recoge una serie de investigaciones realizadas con distintos materiales propios de los tests de inteligencia habituales (dígitos, vocabulario, etc.) utilizados experimentalmente en orden a precisar las posibles habilidades cognitivas subyacentes a estas tareas. Así, por ejemplo, en la prueba de dígitos se comprueba que cuando a sujetos deficientes culturales se les entrena en la retención ayudándoles a formar estrategias de agrupamiento, necesarias en la rememoración, se benefician de este aprendizaje mejorando su posterior rendimiento. Esto no sucedía en sujetos retrasados orgánicos. Este autor concluye que entre las habilidades requeridas para realizar esta tarea estaría la de poner en práctica una serie de estrategias de pensamiento.

Por su parte BUDOFF (1967, 1970) utilizó una tarea no verbal —concretamente los cubos de Kohs— con un grupo de adolescentes retrasados. Se obtenía el rendimiento de estos sujetos con los cubos, constatando su nivel base de ejecución.

Después se les entrenaba con una serie de cubos especialmente diseñada al efecto. Se obtenían retests un día y un mes más tarde del entrenamiento; los resultados fueron los siguientes: Algunos adolescentes resolvían convenientemente los ítems seleccionados para la línea base y no obtenían ningún beneficio del entrenamiento. Otro grupo obtenía rendimientos bajos en el período de línea base y se beneficiaba considerablemente del entrenamiento. Por último, hubo adolescentes que consiguieron bajos rendimientos tanto en el test como en los retests con lo cual no parecieron beneficiarse del entrenamiento.

También BUDOFF utilizó el Raven de una manera semejante a los cubos de Kohs, obteniendo resultados semejantes. De todo ello, concluye este autor que existen deficientes que han sido etiquetados como tales pero que no lo son "intrínsecamente" sino por falta de estimulación ambiental y que, por todo lo que esto conlleva, no han podido crear sus propias estrategias de pensamiento necesarias para la ejecución de distintas tareas. Los sujetos que, después de recibir un mínimo entrenamiento en la resolución de distintos problemas, mejoran su rendimiento, son considerados con un adecuado potencial de aprendizaje y, por tanto, modificables desde el punto de vista intelectual.

Esto nos lleva a un concepto básico de este enfoque formulado por FEUERSTEIN (1970) sobre lo que él llama "aprendizaje mediatizado" que lo define:

"el proceso interactivo a través del cual el organismo se desarrolla y la experiencia del adulto, interpone entre el niño y él las fuentes externas de estimulación y, mediatiza, así, el mundo seleccionando, fabricando, enfocando y sintiendo la experiencia pasada, creando apropiados "set" de aprendizaje" (p. 358).

Este aprendizaje mediatizado se da junto con el "aprendizaje de directa exposición" o aprendizaje referente a lo espontáneo que se produce entre el individuo y su medio. La combinación entre ambos aprendizajes permite el establecimiento de estrategias propias del procesamiento de información que saturan una buena parte de lo que en nuestra cultura suele llamarse "inteligencia".

Con unas sólidas bases teóricas formuladas en veinte años de experiencia en este campo, FEUERSTEIN ha montado un programa de evaluación conectado con un Programa de enriquecimiento instrumental (tratamiento). El programa de evaluación que es lo que ahora nos interesa, es el "Learning Potencial Assessment Device L.P.A.D." (Dispositivo de Evaluación del Potencial de Aprendizaje), está construido para indicar el tipo y la cantidad de entrenamiento que será necesario para producir cambios permanentes en las operaciones cognitivas de un individuo, así como las modalidades individuales para aprender y responder.

El enfoque dinámico que supone el LPAD, representa un intento de medir la capacidad de un individuo para cambiar bajo un conjunto de condiciones específicas.

Se emplea un diseño experimental ABA (test—entrenamiento—test) a través del cual se mide la capacidad para utilizar principios adquiridos durante el tratamiento, habilidades, estrategias y actitudes. La calidad de las respuestas del sujeto son las variables dependientes; el grado de novedad y de complejidad de las tareas, el modo de presentación y las operaciones cognitivas necesarias para hallar la solución son las variables independientes. A continuación se presenta (figura 1) el Modelo del LPAD formulado por FEUERSTEIN (1977). El centro representa el pensamiento básico a examinar junto con la serie de meta—aprendizajes y habilidades que se requieren para aprehender el principio y percibir cuáles son las estrategias requeridas. Los círculos concéntricos representan las variaciones situacionales que, progresivamente, se van alejando de la tarea inicial. Como señalaron, entre otros, REY y VIGOTSKY, la modificabilidad del individuo es así medida por su capacidad de servirse de la experiencia y del aprendizaje obtenido de ella para resolver nuevos problemas. La modificabilidad puede ser medida por la distancia en sentido centrífugo, que el sujeto puede recorrer desde el principio aprendido y por su repercusión sobre varias modalidades tales como la modalidad lógico—verbal, figurativa—abstracta, numérica y concreta—pictórica. Existe una tercera dimensión para FEUERSTEIN, que representa la variedad de operaciones lógicas posibles tales como analogías, seriación, permutación, etc.

El proceso de evaluación durante la fase de entrenamiento, se lleva a cabo a través de las siguientes etapas: 1) El examinador usa los fallos del examinado como el punto de comienzo del proceso de aprendizaje. 2) El examinador ayuda al examinado con estrategias de pensamiento adecuadas para resolver la tarea. 3) El examinador brinda información al examinado sobre sus errores y aciertos ya que lo que se pretende es modificar la conducta de resolución de problemas. 4) Ya que algunos de los fallos de los retrasados mentales pueden ser la tendencia a la impulsividad, carencia de conceptos básicos de tiempo, espacio, etc., defectos en la percepción, no contrastación con el modelo, etc., el examinador enseña o ayuda al examinado a producir estas habilidades. 5) El análisis de los errores frecuentemente revela procesos de pensamiento poco claros en relación con el punto anterior, cuestiones que el examinador deberá analizar cualitativamente. 6) El examinador analizará los resultados de la o las sesiones de aprendizaje así como el retest para predecir el beneficio que el sujeto puede obtener del Programa de enriquecimiento instrumental.

El procedimiento es altamente individualizado, clínico y cualitativo y se adecúa, hasta cierto punto, a cada sujeto aunque la base de la prueba está estandarizada. El material cuenta con cuatro tipos de tarea:

- a) Organización de puntos (REY, 1968)
- b) Test de Plataformas (REY, 1968)
- c) Matrices Progresivas de Raven (RAVEN, 1938)

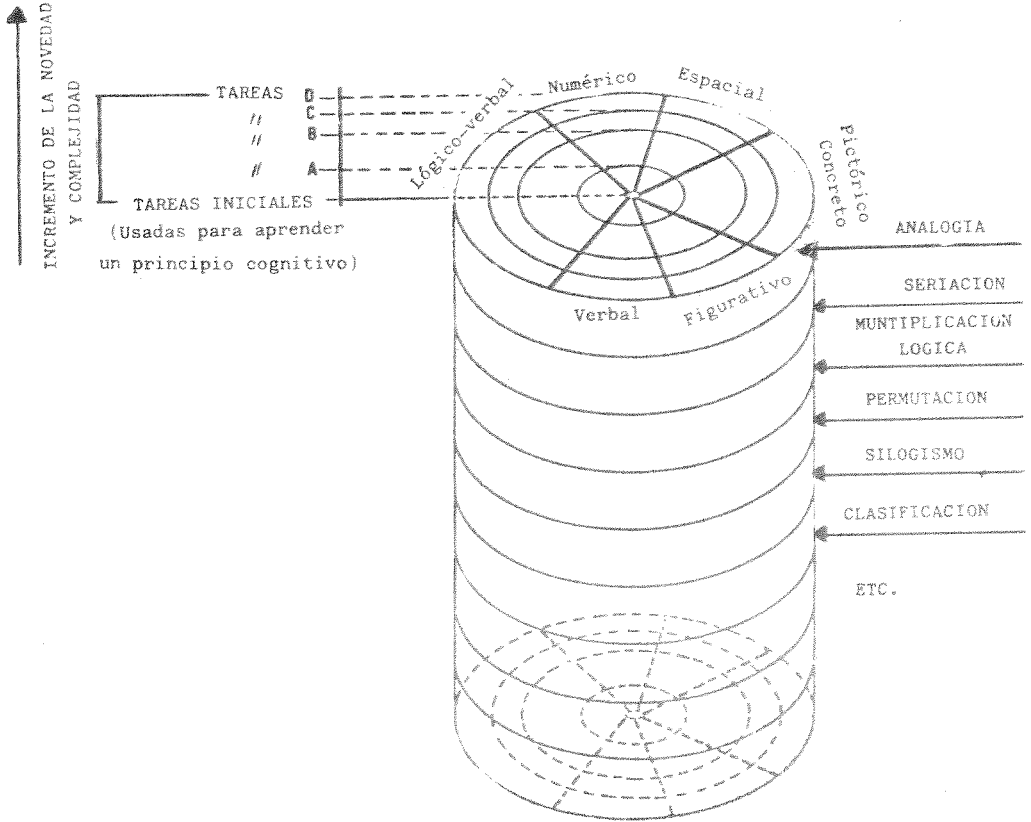


FIGURA 1.— Modelo LPAD

d) Test de Dibujo con Plantilla (ARTHUR, 1930).

En los cuatro tipos de tareas se tiene en cuenta las tres fases fundamentales que se dan en todo proceso de resolución de problemas. *En primer lugar*, la recepción de información en la que se analizarán las capacidades de discriminación, conservación, orientación, etc. (según el tipo de tarea). *En segundo lugar*, la elaboración de información; procesos de análisis, síntesis, asociación, etc. *En tercer lugar*, el "out-put" de la información, una vez que se admite una solución, ésta debe llevar consigo la comparación de la misma con el modelo o la tarea propuesta (según el tipo de tarea). El análisis en este caso, es semejante a los planteados por LURIA y TSVETKOVA (1967) para la exploración y tratamiento de lesiones tóxicas de la corteza cerebral a través de la resolución de problemas.

El potencial de aprendizaje es, pues, evaluado a través del beneficio que puede obtener el sujeto después de haber sido sometido a un breve entrenamiento. No obstante, el valor de esta medida sería escaso si no se utilizara dentro de un Programa más ambicioso en el que se pretenda el reentrenamiento de las habilidades juzgadas en déficit y que, como ya he dicho, se denomina "Programa de Enriquecimiento Instrumental" (FEUERSTEIN, 1977).

Comentarios finales

He intentado presentar, dentro de las actuales perspectivas del Psicodiagnóstico un ejemplo, el del llamado "Evaluación del Potencial de Aprendizaje" como una posibilidad de sustituir los criticados procedimientos tradicionales de medida de los déficits intelectuales. No obstante, cabe preguntarse si es éste, realmente un buen ejemplo y si puede encuadrarse dentro del enfoque innovador de la Evaluación conductual. No cabe duda de que el Potencial de Aprendizaje aparece como un nuevo constructo que, en principio, puede plantear semejantes problemas que el de "inteligencia".

Dije antes que una primera diferencia entre el enfoque tradicional y el conductual se centraba en que el primero de ellos se dirige a la evaluación de lo que el hombre es o tiene, mientras que el segundo lo hace hacia lo que el hombre hace, sin inferir constructos de sus actividades. Esto, que está dentro de la más pura ortodoxia metodológica, parece hoy día sobrepasado. HEBB en 1960, en el discurso presidencial ante la Asociación Americana de Psicología, pidió a los psicólogos que se dedicaran, con el mismo rigor y la misma metodología que habían utilizado en el estudio de las respuestas manifiestas, a la investigación del pensamiento (KANFER y PHILLIPS, 1976). No cabe duda de que los trabajos que he expuesto están dentro de esta línea propuesta por HEBB. No obstante, el problema reside en poder determinar el rigor científico de estos planteamientos y/o su valor práctico, así como sus repercusiones sociales.

No cabe duda de que los trabajos realizados hasta la fecha son prometedores, pero habremos de esperar, sin duda bastante tiempo, hasta poder realizar un balance objetivo de esta cuestión.

BIBLIOGRAFIA

- ANASTASI, A.: "Psychology, Psychologist and Psychological Testing", *Am. Psychol.* 1967, 22, 297-306.
- ARTHUR, G.A.: "Apoint scale of Performance Tests", Vol. I, *Clinical Manual*, N.Y. Commonwealth Fund, 1930.
- BLOCK, N. y DWORKIN, G. : *The I.Q. Controversy*, Quartet Book, 1976.
- BUDOFF, M.: "Learning Potencial among Institutionalized Young Adult Retardates", *Am. J. Ment. Def.* 1967, 72, 404-411.
- BUDOFF, M.: "Learning Potencial: Assessing Ability to reason in the Educable Mentally Retarded", *Acta Paedoppyschiatrica*, 1970, 37, 293-309.
- DEITZ, S.M.: "Current Status of Applied Behavior Analysis. Science versus Technology", *Am. Psychol.* 1978, 33,805-815.
- ESTES, W.: "Learning Theory and Intelligence", *Am. Psychol.* 1974, 20.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R.: *Psicodiagnóstico: Concepto y Metodología* Pablo del Rio, Madrid (en Prensa).
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R.: *Los métodos en evaluación Conductual*, Pablo del Rio, Madrid, 1979.
- FEUERSTEIN, R.: "A dynamic approach to the causation, prevention and alleviation of retarded performance" En HAYWOOD (Ed.): *Social Cultural Aspects of Mental Retardation* N.Y. Appleton, 1970.
- FEUERSTEIN, R.: "Learning Potencial Device". En RICHARD (Ed): *Proceeding of the First Congress of the International Association for Scientific Study of Mental Deficiency*. Michael Jackson, 1968.
- FEUERSTEIN, R.: "Mediated Learning Experience". MITTLER (Ed): *Education and Training*, Vol. II, I.A.S.S.M.D. 1977.
- G O LDFRIED, M. y KENT, R.N.: "Traditional versus Behavioral Personality Assessment" *Psychol. Bull.*, 1972, 77, 409-420.
- GOLDFRIED, M.: "Behavioral Assessment". En WEINER(Ed): *Clinical Methods in Psychology*. N.Y. Wiley, 1976.
- GOODENAUGH, F.L.: "*Mental Testing*" N.Y. Rinehart, 1949.

- GORDON, J.E. y HAYWOOD: "Input Deficit in Cultural-Familial Retardation" *Am.J.Ment. Def.*, 1969, 73, 604-610.
- HAEUSSERMANN, E.: *Developmental Potencial of Preeschool Children* N.Y., Grune, Stratton, 1958.
- HAYWOOD, H. C.: "Behavioral Assessment in Mental Retardation"? En McREYNOLDS (Ed): *Advances in Psychological Assessment*. Vol. III, Jossey Bass, 1975.
- HAYWOOD, H.C.: *Social-Cultural Aspects of Mental Retardation* N.Y. Appleton Century Crofts, 1970.
- JASTAK, J.: "A Rigorous Criterion of Feeble-mindedness". *J. Abnorm. Soc. Psychol.* 1949, 44, 367-378.
- KAMIN, L.: "Heredity, Intelligence, Politics and Psychology". En BLOCK y DWORKIN (Ed) *The I.Q. Controversy*, Quartet Books, 1976.
- KANFER, F.H. y PHILLIPS, J.L.: *Principios de Aprendizaje en la terapia del Comportamiento*, Trillas, México, 1976.
- LURIA, A.R., ZEIGARNIK, B.V. y POLIAKOV, Y.F.: "La Utilización de los Tests Psicológicos en la práctica Clínica" (en ruso), *Neuropat. Psychiat.*, 1974, 74, 1821-1830.
- McASKIE, M.: "Carelessness or fraud in Sir Cyril Burt's Kindship Data?" *Am.Psychol.*, 1978, 33, 469-498.
- MISCHEL, W.: *Personality and Assessment*, Wiley, 1968.
- O'LEARY, K.D. y WILSON, G.T.: *Behavior Therapy: Application and outcome*, Englewood Cliffs, N.Y. Prentice Hall, 1975.
- RAVEN, R.M.: *Progressives Matrices*, Lewis, Co., 1938.
- REY, A.: *Epreuves visuo-spatiales*, Delachaux. Niestlé, 1968.
- SHAPIRO, M.B.: "An Experimental approach to diagnostic testing" *J.Ment.Sci.*, 1951, 97, 748-764.
- SCHMIDT, H.O. y FONDA, C.P.: "The reability of Psychiatric diagnosis: a new look", *J.Abnorm.Soc. Psychol.*, 1956, 52, 262-267.
- SCHUCMAN, H.: "The development of an Educability index for the Training Child". En RICHARD (Ed) *Proceedings of the First Congress of the International*

Association for the Scientific Study of Mental Deficiency, Reigate, Surrey,
Michael Jackson 1968.

TYLER, L.: "The Intelligence we test: An envolving Concept", En RESNICK (Ed) *The Nature of Intelligence*, N.Y. Wiley, 1976.

ZIGLER, E. y PHILLIPS, L.: "Psychiatric Diagnosis and Symptomatology",
J.Abnorm.Soc.Psychol 1956, 52, 262-267.