

# Enfoque de la evaluación dinámica y sus raíces interaccionistas como perspectiva metodológica en la investigación y práctica educativas

MARÍA DE LOS ÁNGELES BACIGALUPE,<sup>1</sup>  
HÉCTOR BLAS LAHITTE,<sup>2</sup> MARÍA PAULA TUJAGUE<sup>3</sup>



## Resumen

En el presente trabajo analizamos el enfoque de la evaluación dinámica en el contexto de la perspectiva interaccionista del aprendizaje de L. S. Vygotski mostrándola como una metodología apropiada para el estudio de las relaciones de aprendizaje entre el sujeto y su entorno. Se entiende el comportamiento como una relación sujeto-entorno; asumimos que el mismo, como aprendizaje, es un eje central de la educación y que nuestra propuesta aporta elementos tanto para la investigación educativa como para la práctica referida a la evaluación de los aprendizajes. Al concebir no sólo al aprendizaje sino a la evaluación del aprendizaje como un proceso relacional y dinámico consideramos que nuestra perspectiva de estudio puede tener derivaciones para la inclusión social de personas desfavorecidas que de otro modo podrían quedar fuera de las oportunidades educativas.

*Descriptor:* Relación, Evaluación dinámica, Perspectiva interaccionista, Aprendizaje.

## Dynamic assessment approach and its interactionist origins as a methodological perspective on educational research and practice

## Abstract

In this work we analyze the dynamic assessment approach in the L. S. Vygotski's interactionist perspective of learning showing it as an appropriate methodology for the study of subject-environment learning relationships. We conceptualize behavior as a relationship between subject and environment; therefore behavior, in the sense of learning, is a central axis of education. Given that, our proposal can make a contribution to educational research and learning assessment practice. We conceive not only learning but also learning assessment as a dynamic, relational process so we believe our study perspective may have consequences to social inclusion of disadvantaged people who otherwise could be stay out of educational opportunities.

*Key words:* Relationship, Dynamic Assessment, Interactionist Perspective, Learning.

Artículo recibido el 13/08/2010  
Artículo aceptado el 11/10/2010  
Conflicto de interés no declarado

- 1 Doctora en Ciencias de la Salud y Lic. en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina (UNLP) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina (CONICET). mbacigal@fahce.unlp.edu.ar, mangesbacigalupe@gmail.com
- 2 Doctor en Ciencias Naturales y Lic. en Antropología. Universidad Nacional de La Plata, Argentina (UNLP). lahitte@fncym.unlp.edu.ar, lahitte@gmail.com
- 3 Lic. en Zoología y Candidata al Doctorado en Ciencias Naturales. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina (CONICET). mptujague@gmail.com

## Introducción

La evaluación del aprendizaje constituye un gran capítulo dentro de los temas de la educación y conlleva en sí misma grandes preguntas de la educación: los alcances de la responsabilidad educacional, la democratización de las oportunidades educativas, las metas de la política educacional y los resultados pedagógicos esperados.

El enfoque de la evaluación dinámica constituye una propuesta que desde años viene introduciéndose en el ámbito de la educación, muchas veces ligada a la educación especial, aunque con proyecciones para nada despreciables dentro del ámbito de la educación general.

Es posible encontrar algunas raíces de este enfoque en la perspectiva interaccionista del psicólogo ruso Lev S. Vygotski, esencialmente sus consideraciones acerca de las responsabilidades de la educación y de la génesis del aprendizaje.

Estas concepciones no serían posibles sin una asunción básica: el aprendizaje, como comportamiento entre otros comportamientos, constituye una relación entre sujeto y entorno, con sus posibilidades sujeto-objeto, sujeto-sujeto o sujeto-en sí (sujeto con su propio entorno interno). Evolutivamente hablando, el comportamiento significa una relación donde el organismo va logrando un aprovechamiento aumentado de su entorno a la vez que una acomodación a éste. A la detección, análisis, valoración y mejoramiento de esta relación es que va dirigida la evaluación del aprendizaje.

### El comportamiento desde una perspectiva relacional

Desde una mirada evolutiva, sabemos que ciertos rasgos comportamentales-cognitivos ha ido apareciendo como resultado de la interacción organismo-entorno basados en el logro de una mayor explotación del medio por parte de los individuos (Campbell, 1988; Papini, 2002). El proceso mismo de evolución puede considerarse como un proceso de cambio y construcción en el conocimiento y explotación de nuevos nichos ecológicos (Campbell, 1988; Lewontin, 2000). Jean Piaget (1978) caracteriza al comportamiento como el conjunto de acciones que los organismos ejercen sobre el medio exterior para modificar algunos de sus estados o alterar alguna situación con relación a su ambiente. Dentro de esta caracteri-

zación, la noción de *vección* (Piaget, 1977) se refiere a la apertura cada vez más amplia a nuevas posibilidades de interacción con el medio; esto significa, por tanto, un incremento de adaptaciones abiertas referidas al comportamiento como tal, cuya función central es la extensión del medio habitable y cognoscible. Estas nociones ponen de manifiesto una clara perspectiva relacional.

Según Gregory Bateson (1993), una relación entre dos elementos o sujetos (o sujeto y objeto) no es inferior a cada uno sino que conforma un supra-sistema que los incluye como sistemas individualizados pero, en tanto relacionados, con una nueva constitución. En este caso, hay un cambio en las fronteras de las partes que se relacionan y propiedades diferentes que surgen de la relación entre las mismas. Ese complejo organismo-entorno conforma un metasistema "ecomental" (Lahitte, 1989). Contrariamente a lo que ocurre con movimientos internos, como la circulación sanguínea, o con la alteración de la atmósfera por la respiración, el comportamiento tiende a modificar las relaciones entre el organismo y su entorno (Piaget, 1978).

Han existido diversas formas de entender las relaciones entre organismo y entorno, que otorgan distintos roles al comportamiento en los procesos de adaptación, incluyendo modelos más innatistas o más ambientalistas y modelos más interaccionistas (Fullat, 1983; Piaget, 1978).

Entre los extremos ambientalistas e innatistas existen posiciones intermedias de las cuales nos interesa extraer algunos conceptos.

En primer lugar, se ha sugerido que el organismo elige su medio, con lo cual el comportamiento no sólo sería resultado sino, principalmente, factor de selección (Piaget, 1978). El proceso de selección, en este caso, entraña una reciprocidad entre la actividad del organismo —que retiene ciertas condiciones exteriores que le resultan convenientes y rechaza otras— y una acción del medio que favorece las modificaciones del organismo.

En la misma línea intermedia ha sido interpretado el comportamiento en términos de sistemas, caracterizando un sistema por la existencia de una totalidad unitaria cuyas reacciones se explican en función de su dinámica global, que tiene capacidad de responder a una alteración exógena de su equilibrio mediante una reacción endógena que conduce a un nuevo estado de equilibración.

Piaget (1997) señala que el papel desempeñado por el ejercicio de los órganos en el transcurso del

desarrollo individual es decisivo, lo cual habla a favor de la influencia del medio; sin embargo, este papel es sólo parcial ya que estas acciones del ejercicio están siempre relacionadas, no sólo con el medio, sino también con la estructura genotípica del sujeto.

Desde la perspectiva antropológico-cognitiva que subyace al presente trabajo es en la misma relación organismo-entorno (sujeto-objeto, sujeto-sujeto, sujeto-en sí o sujeto-medio) donde ocurre un proceso que sintetiza las partes de la relación en un resultado novedoso. Asimismo, son procesos de aprendizaje los que ocurren en las circunstancias antes comentadas.

### **Bases de la evaluación dinámica: teoría vygotskiana**

Para la aproximación al enfoque dinámico de la evaluación nos interesa caracterizar algunos aspectos centrales del interaccionismo vygotskiano a partir de su distinción, no oposición sino continuidad, entre el desarrollo natural y el desarrollo cultural del ser humano, siendo conscientes que otros aspectos de la teoría de L. S. Vygotski (1896-1934) quedarán sin revisar para los propósitos de este artículo.

La interacción social está en el origen y la naturaleza del ser humano (Irvic, 1994). Como organismo vivo, el ser humano se caracteriza por cientos mecanismos comportamentales y formas de interacción con el medio pero, desde su nacimiento, el niño se encuentra con un mundo de significados que constituye la puerta hacia la segunda vía de desarrollo (Bronckart, 2007). El mundo cultural del ser humano, entonces, introduce al sujeto en una forma nueva de desarrollo que incluye la adquisición, apropiación e interiorización de su cultura, lo cual, según la teoría vygotskiana, permite el desarrollo mental y las formas complejas de la cognición del sujeto.

Mientras que en la filogénesis el comportamiento es el resultado de dos procesos distinguibles, el proceso biológico que conduce a la aparición del Homo Sapiens y el proceso de desarrollo histórico mediante el cual el "hombre primitivo" llega a ser "culturizado" (Vygotski, 1995:29-30), en la ontogénesis aparecen unidos. Una de las cuestiones centrales del desarrollo, entonces, es la diferenciación e interacción de estas dos vías, la "natural" y la "cultural", de modo que el nuevo individuo llegue a apropiarse de la cultura de su grupo y a la vez constituya su individualidad.

La consideración del medio social es fundamental para la comprensión del individuo (Martí, 2006):

"Vygotski expressed one of his central ideas: The source of development in mental processes is always social" (Bein, 1993:305-6). El entorno social tiene un papel constructor y no simplemente activador ni estimulador del desarrollo (Irvic, 1994). Esta idea se plasma en la idea vygotskiana del pasaje de los procesos interpsicológicos a los procesos intrapsicológicos mediante la interiorización.

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. (...) Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas (Vygotski, 1995:150).

Dentro del conjunto de herramientas culturales desarrolladas por el ser humano, los instrumentos semióticos permiten la elaboración y transmisión de representaciones colectivas de manera que las nuevas generaciones son confrontadas desde el nacimiento con un entorno cultural que a la vez será reelaborado.

Vygotski propone al menos dos modelos de desarrollo en relación al lenguaje (Irvic, 1994): a) un proceso natural donde el aprendizaje fortalece el desarrollo y pone a disposición los elementos lingüísticos de la cultura; y, b) un desarrollo "artificial" o proceso de educación donde no solamente se favorece el desarrollo sino que se lo reestructura tal como en el caso de la adquisición de sistemas de conceptos. De este modo, la educación es en sí misma desarrollo.

El segundo modelo de desarrollo trae consigo los procesos metacognitivos, la toma de conciencia y el autocontrol y autoconocimiento sobre los propios mecanismos cognitivos (Irvic, 1994).

Vygotski propone el concepto de "vías colaterales de desarrollo cultural" (1995:43), entendiéndolo por ello sistemas auxiliares del comportamiento tales como la escritura en relieve del tipo Braille que sustituye al sistema óptico permitiendo el cumplimiento de idéntica función cultural en el comportamiento. El propio sujeto es quien determina su conducta con ayuda de estímulos-medios creados artificialmente, tales como el acto de hacer un nudo en el pañuelo para recordar cierta situación o realizar una cuenta

con los dedos de la mano. De este modo, los estímulos-medios artificiales creados por el hombre, que no guardan relación aparente con la situación y se hallan al servicio de la adaptación activa, constituyen un rasgo distintivo de la cognición que permite la determinación de la propia conducta.

El "principio de significación" (Vygotski, 1995:81) significa que es el hombre quien forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo dirige y, a través de él gobierna, su propio cuerpo. Si bien este mecanismo regulador aparece en conductas simples como el reflejo condicionado, el comportamiento propiamente humano no se agota allí sino que aparece un nuevo principio regulador de la conducta en la determinación social del comportamiento que se realiza con la ayuda de signos, siendo, según Vygotski, el lenguaje el sistema de relación más importante. Las herramientas se caracterizan, en este sentido, por su función mediadora en el comportamiento.

El concepto vygotkiano de zona de desarrollo próximo (ZDP) constituye el espacio teórico donde ocurre el aprendizaje (como favorecedor del desarrollo y educación) a través de los procesos de mediación formativa (Bronckart, 2007). Con el término ZDP Vygotski se refiere a:

"(...) el lugar en el que los conceptos espontáneos del niño, empíricamente abundantes, pero desorganizados, 'se encuentran' con la sistematización y lógica del razonamiento adulto. Como resultado de tal 'encuentro', la debilidad del razonamiento espontáneo queda compensada por la fortaleza de la lógica científica (...) El producto final de esta cooperación entre el niño y el adulto es una solución que, al ser interiorizada, se convierte en parte integrante del propio razonamiento infantil" (Kozulin, 1985:25).

La zona de desarrollo próximo no es una propiedad de los sujetos de la relación tomados aisladamente uno de otro sino que se define en conjunto por la intersección entre el nivel de desarrollo del aprendiz y por la forma de intervención educativa que sea capaz de indagar el potencial de aprendizaje del sujeto y mediar en su desarrollo (Martí, 2006). Este reconocimiento de la interacción humana como factor clave del desarrollo aparece en la historia de la especie con la comprensión del otro como co-específico con una vida mental similar a la propia "so that they can learn not just *from* the other but *through* the other" (Tomasello, 2000:6). El proceso de mediación social incluye el concepto de andamiaje (Clark, 1999;

Martí, 2006) que se refiere al sistema de ayudas que permiten al individuo ir más allá de sus ejecuciones actuales y al carácter dinámico, flexible y adaptativo de esas ayudas.

Según Martí (2006), si bien Vygotski realizó su mayor aporte refiriéndose al desarrollo infantil, admitió que la dinámica entre instrucción y aprendizaje no era exclusiva de la escolaridad sino que se hallaba en cualquier etapa evolutiva (Martí, 2006).

Resulta sumamente constructiva la enseñanza que el psicólogo ruso ha dejado acerca de la educación especial. Si bien refiriéndose específicamente a niños y utilizando un vocabulario propio de la época, asumimos que sus comentarios son válidos para pensar en la educación de adultos mayores con memoria y atención disminuidas y personas con trastornos cognitivos, no sólo del desarrollo, sino también los adquiridos por una enfermedad neurológica. Vygotski señala que el niño con dificultades cognitivas, sensoriales o motoras no es un niño cuyo desarrollo se ha detenido sino que presenta un desarrollo distinto que significa un desafío cultural.

"A defect creates a deviation from the stable biological human type and provokes the separation of individual functions, deficiencies or damage to the organs. It thereby generates a more or less substantial reorganization of the entire development on new bases and according to a new type: in doing all this, it naturally disturbs the normal course of the child's acculturation. After all, culture has adapted to the normal typical human being and accommodates his constitution. Atypical development (conditioned by a defect) cannot be spontaneously and directly conditioned by culture, as in the case of normal child" (Vygotski, 1993:42).

El autor señala que para el desarrollo físico del niño no representa una discapacidad severa el ser, por ejemplo, sordo. Sin embargo "the muteness which results from this defect, the absence of human speech, creates one of the most severe complications of all cultural development". (Vygotski, 1993:43). De este modo se diferencian las dos líneas de desarrollo arriba mencionadas y la ciencia produce sistemas culturales artificiales, tales como el alfabeto táctil Braille y el lenguaje de señas, a fin de atender el desarrollo cultural que, de otro modo, queda disminuido y genera una discapacidad para el sujeto.

Vygotski identifica tres problemas prácticos de la disciplina destinada a la comprensión de los trastor-

nos motores, sensoriales y cognitivos y su abordaje educacional:

“There are, first, common goals, which confront both normal and special schools, and, second, the special features and uniqueness of means used in special schools. But apart from both of these, there exists the creative character of the entire school, which makes it a school of social compensation, of socialization, and not ‘a school for the weakminded’, and which forces it not to conform to a defect, but to conquer it. That creative character emerges as the necessary feature in issues of practical defectology” (Vygotski, 1993:50).

Entender la cognición como extendida o mediada significa adoptar una decisión metodológica y epistemológica fundamental. No solamente supone consecuencias para las posturas filosóficas sobre la mente y para las investigaciones en ciencias cognitivas, sino también posee alcances éticos y sociales.

En el campo de la pedagogía una de las consecuencias de esta perspectiva se halla en el rol de los educadores como mediadores o andamiajes, interviniendo en la zona de desarrollo próximo de los sujetos y facilitando su inclusión plena, activa y responsable en la cultura.

En el ámbito de la intervención neurocognitiva resulta de suma utilidad la teoría vygotskiana, asumiendo que el medio puede servir de apoyatura externa y facilitación en el procesamiento de la información y el aprendizaje. Asimismo, sujetos de distintas edades afectados cognitivamente por lesiones o disfunciones cerebrales de diversa índole pueden verse beneficiados al contar con la posibilidad de adquirir e internalizar herramientas del medio y “utilizar” personas circundantes (terapeuta, médico, rehabilitador) a fin de compensar los déficits producidos por la enfermedad neurológica y desarrollar estrategias de aprendizaje y metacognición.

Aunque con sus limitaciones de flexibilidad y transferencia, el aprendizaje que pueden lograr algunos pacientes con amnesia pone de relieve la importancia de la intervención del medio externo para el logro de la adquisición de nueva información (Bayley, 2002; Corkin, 1968; Gazzaniga, 2009; Kandel, 1995).

### **El enfoque metodológico dinámico en la evaluación del aprendizaje**

El enfoque metodológico para la investigación que se deriva del interaccionismo vygotskiano reúne

las recomendaciones sobre la evaluación neuropsicológica delineadas por Lezak (1995), la perspectiva neurocognitiva (Kandel, 1995; Duncan, 2003; Gazzaniga, 2009) y la evaluación dinámica (CDE, 2002; Kozulin, 2001; Haywood, 2003).

Muriel D. Lezak (1995) propone una aproximación de evaluación individualizada y testeo de hipótesis como mejor representante del justo medio en el *continuum* entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Para cada examen individualizado el plan del examinador debe ser relevante a la pregunta propuesta, a las posibilidades y limitaciones del paciente y a las circunstancias que rodean a la situación de examen.

La misma perspectiva personalizada de evaluación es propuesta por la neurociencia cognitiva, cuyos representantes sugieren la utilización de pruebas específicas a fin de poner el foco directamente sobre la función particular que se desea indagar (Kandel, 1995), utilizar tests que pongan a prueba propiedades más fluidas de la inteligencia, como la resolución de problemas (Duncan, 2003), y trabajar con estudios de caso (Gazzaniga, 2009).

Sumada a los enfoques previos, la evaluación dinámica constituye una alternativa a la evaluación del aprendizaje como medición del nivel de ejecución actual que se fundamenta en la idea de la zona de desarrollo próximo de la teoría vygotskiana (CDE, 2002; Kozulin, 2001). El propósito de la evaluación dinámica, según el psicólogo Reuven Feuerstein, uno de sus pioneros en Israel (Kozulin, 2001), es descubrir y actualizar la propensión de los evaluados hacia el cambio cognitivo. Las tareas de la evaluación son seleccionadas de manera que capten los aspectos más fluidos de la inteligencia. En vez de usar los materiales estandarizados desde la aproximación psicométrica, la evaluación dinámica requiere de la construcción de materiales sensibles al uso de estrategias cognitivas.

La evaluación dinámica difiere de los tests estandarizados tradicionales principalmente en tres cuestiones (Caffrey, 2008): la naturaleza de la relación evaluador-evaluado, el contenido de la retroalimentación y el interés en el proceso además del producto.

Como instrumento de la práctica, la evaluación dinámica puede realizarse con dos orientaciones: clínica y de investigación (Caffrey, 2008). Mientras que la orientación clínica se basa en la búsqueda de las mejores estrategias para cada sujeto en particular en el marco de pruebas no estandarizadas, la orientación en investigación se caracteriza por la variación en la cantidad y grado de explicitación de las ayudas



y tiende a la estandarización de pruebas como herramientas de investigación y práctica.

Haywood y Miller (2003) han aplicado la evaluación dinámica en adultos con enfermedad neurológica. Según los autores, la evaluación dinámica y la evaluación neuropsicológica comparten ciertos objetivos y métodos tales como preguntarse cuál es la ejecución máxima o posible del sujeto antes que la ejecución actual e involucrar la intervención como parte de la evaluación antes que ser un observador pasivo de la ejecución del evaluado. Evaluar significaría explorar el potencial cognitivo:

"In dynamic assessment, one attempts to unmask abilities that are assumed to be present but somehow not available for new learning and problem solving, to make available the most useful cognitive and metacognitive strategies, and then to assess the effects of such intervention on subsequent performance. (...) Given that every person typically functions at far less than 100% of his/her cognitive capacity, it is essential that assessment of abilities be based on a model that emphasizes potential rather than present performance. Static models of assessment assume that what one does is what one is capable of doing, that 'does' equals 'can'. Far more pernicious is the corollary assumption that 'does not' equals 'cannot'" (Haywood, 2003:139).

En el ámbito de la educación escolar, Caffrey (2008) ha reportado que la evaluación dinámica presenta un valor predictivo mayor que los tests estandarizados y tradicionales especialmente cuando se trata de estudiantes con discapacidad que cuando se trata de estudiantes sin dificultades o solamente en riesgo. Asimismo, Peltenburg (2010) está desarrollando un proyecto de evaluación dinámica basada en las tecnologías de la información y la comunicación (*information and communication technology (ICT)-based dynamic assessment*) donde se está estudiando la ejecución de estudiantes con dificultades de aprendizaje en las matemáticas, observando que arroja mejores resultados la evaluación con medios auxiliares que la tradicional estandarizada que no permite el uso de ayudas.

En nuestro caso (Bacigalupe, 2008), bajo una mirada relacional del aprendizaje hemos desarrollado un enfoque dinámico y neurocognitivo orientado a la investigación que nos ha permitido construir un modo de enseñanza de la resolución de problemas en personas con síndrome de Korsakoff, una condición

neurológica debida a trastornos metabólicos producidos por el alcoholismo crónico. A pesar de las dificultades de estas personas para resolver problemas, cada uno de los participantes del estudio logró un nivel de aprendizaje que no era esperable para los sujetos sin ayuda externa trabajando con el conocido juego didáctico "Torre de Hanoi".

### **Avances desde la perspectiva metodológica delineada**

Retomando nuestros señalamientos en la introducción de este trabajo podemos aproximar algunas conclusiones respecto de la evaluación educativa tanto en la práctica educativa como en la investigación.

El estudio del aprendizaje humano como área de investigación educativa puede aprovechar el enfoque metodológico de la evaluación dinámica comprendiendo al aprendizaje como una relación en la cual es necesario indagar las interacciones de las partes más que las partes *per se*. Esto sugiere que lo que investigaremos serán las relaciones que establecen el sujeto y su entorno y que será en la relación donde introduciremos nuestra intervención a fin de analizar los cambios y consecuencias en el comportamiento.

Considerando que los resultados de investigación deben mejorar la práctica educativa, el enfoque metodológico utilizado para indagar el comportamiento de aprendizaje puede utilizarse también para, desde la misma línea de pensamiento, indagar el aprovechamiento que hacen los sujetos de la enseñanza académica, así como también el aprendizaje en situaciones no formales de educación tales como el espacio del educador en el hospital público, trabajando con personas con discapacidad o lesión neurológica, y en otras instituciones de la comunidad por fuera del sistema educativo.

Finalmente, consideramos que el enfoque metodológico delineado puede permitir abordar espacios de responsabilidad educativa y a sujetos que de otro modo quedarían excluidos, tales como los adultos mayores con deterioro cognitivo o enfermedad neurológica y los adultos que han sufrido daños cerebrales y que se hallan asilados en el hospital público o que carecen de medios, oportunidades o condiciones para beneficiarse a una terapia de rehabilitación.

En suma, cuando comprendemos que la evaluación del aprendizaje puede mirarse desde una perspectiva relacional estamos comenzando a entender a los destinatarios de la educación como sujetos invo-

lucrados en un entorno con el cual interactúan y cuyo comportamiento es el resultado, motor y factor de esa interacción.

## Referencias

- BACIGALUPE, M A. (2008). *Las relaciones sujeto-medio desde una teoría neurobiológica del aprendizaje*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de La Plata, no publicada.
- BAYLEY, P, SQUIRE, L. (2002). "Medial Temporal Lobe Amnesia: Gradual Acquisition of Factual Information by Nondeclarative Memory". *Journal of Neuroscience*, 22, 13, 5741-48.
- BEIN, E S, VLASOVA, T A, LEVINA, R A, MOROZOVA, N G & SHIF, Z I (1993) "Afterword". En: RIEBER, R W. (Editor). *The Collected works of L.S. Vygotski Volume 2*. New York: Plenum Press.
- BRONCKART, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CAFFREY, E, FUCHS, D, FUCHS, L S. (2008). "The Predictive Validity of Dynamic Assessment". *The Journal of Special Education*, 41, 4, 254-270.
- CAMPBELL, D T. (1988). "Evolutionary Epistemology". En RADNITZKY, G & BARTLEY, W. W. (Eds.) *Evolutionary Epistemology, Rationality, and the Sociology of Knowledge*. 2nd printing. Illinois: Open Court Publishing Company, 47-89.
- CDE. (2002). *Dynamic Assessment*. Colorado Department of Education, Special Education. Services Unit. <[www.cde.state.co.us/cdesped/download/pdf/FF-CLD-DynamicAssess302.pdf](http://www.cde.state.co.us/cdesped/download/pdf/FF-CLD-DynamicAssess302.pdf)> [Consulta: julio 2008]
- CLARK, A. (1999). *Estar ahí: Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- CORKIN, S. (1968). "Acquisition of Motor Skill After Bilateral Medial Temporal-Lobe Excision". *Neuropsychologia*, 6, 255-265.
- FULLAT, O. (1983). *Filosofías de la educación*. Buenos Aires: CEAC.
- GAZZANIGA, M, IVRY, R, MANGUN, G. (2009). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind*. 3rd edition. New York: WW Norton & Co.
- HAYWOOD, H C, MILLER, M B. (2003). "Dynamic Assessment of Adults with Traumatic Brain Injuries". *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3, 2, 137-163.
- IRVIC, I. (1994). "Lev Semionovich Vygotski". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. XXIV, 3-4, 773-799.
- KANDEL, E, SCHWARTZ, J, JESELL, Th. (1995). *Essentials of Neural Science and Behavior*. Stamford, Connecticut: Appleton & Lange- A Simon & Schuster Company
- KOZULIN, A. (1985). "Vygotski en contexto". En: VYGOTSKI, L. S. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano.
- KOZULIN, A, GARD, E. (2001). *Dynamic Assessment of EFL Text Comprehension of At-Risk Students*. Paper presented at the 9th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Fribourg, Switzerland. <<http://www.icelp.org/files/research/DynamicAssessOfEFL.pdf>> [Consulta: julio 2008]
- LAHITTE, H B, HURRELL, J A, MALPARTIDA, A. (1989). *Relaciones 2: Crítica y expansión de la ecología de las ideas*. Córdoba: Nuevo Siglo.
- LEWONTIN, R C. (2000). *Genes, organismo y ambiente: Las relaciones de causa y efecto en biología*. Barcelona: Gedisa.
- LEZAK, M. (1995). *Neuropsychological Assessment*. 3rd edition. New York: Oxford.
- MARTÍ, E. (2006). "Lo individual y lo social". En *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu, 63-82.
- PAPINI, M. (2002). *Comparative Psychology. Evolution and Development of Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- PELTENBURG, M, VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M, ROBITZSCH, A. (2010). "ICT-based dynamic assessment to reveal special education students' potential in mathematics". *Research Papers in Education*, 25, 3, 319-334.
- PIAGET, J, OSTERRIETH, P, NUTTIN, J, BRESSON, F, MARX, Ch, MEYER, F. (1977). *Los procesos de adaptación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PIAGET, J. (1978). *Behavior and Evolution*. New York: Pantheon Books.
- PIAGET, J. (1997). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. 12ª edición. México: Siglo XXI.
- TOMASELLO, M. (2000). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- VYGOTSKI, L. S. (1931/1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (Obras Escogidas No. III). Madrid: Visor
- VYGOTSKI, L. S. (1920-30/1993). "The fundamentals of Defectology". En: RIEBER, R. W. (Ed.) *The Collected Works of L. S. Vygotski. Volume 2*. New York: Plenum Press.