

Evaluación del potencial de aprendizaje en niños con trastorno específico del lenguaje

M^a Auxiliadora Robles-Bello¹, David Sánchez-Teruel² y Nieves Valencia Naranjo²

¹ Centro de Atención Infantil Temprana Down Jaén

² Departamento de Psicología, Universidad de Jaén

Resumen

Aunque el término Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) ha sido cuestionado, sobre todo por el componente de específico, la realidad es que su uso está muy generalizado, si bien en ocasiones se recurre a otras denominaciones, como Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. El objetivo principal de este trabajo es determinar el perfil de partida de dos grupos de niños con TEL y estudiar su potencial de aprendizaje. Se describe una investigación en la que se utiliza una escala de evaluación del potencial de aprendizaje que se aplica a 20 niños preescolares con TEL identificados por sus maestros, utilizados como grupo control, y 32 con TEL que reciben el procedimiento de evaluación del potencial de aprendizaje (grupo experimental). Los resultados mostraron que no existían diferencias significativas en la situación pretest entre ambos grupos para todas las subescalas, y con respecto al segundo objetivo se observó que en el caso del experimental hubo ganancias significativas en memoria visual, series, planificación verbal y toma de perspectiva, sin embargo en el grupo control no existían diferencias significativas.

Palabras clave: habilidades cognitivas, potencial de aprendizaje, trastorno específico del lenguaje, infancia.

Abstract

Assessment of learning potential in children with specific language impairment. Although the term Specific Language Impairment (SLI) has been questioned, especially due to the specific component, the reality is that its current use is widespread, even though sometimes people resort to other denominations, such as developmental language disorder. The main purpose of this study is to determine the profile of two groups of children with SLI and evaluate their learning potential. This article describes a study in which a scale to assess learning potential is used, which is applied to 20 preschool children with specific language impairment, named by their teachers and used as a control group, and 32 with specific language impairment that receive the assessment procedure for learning potential (experimental group). The results showed that there were no significant differences in the pretest situation between the two groups in all of the subscales, and regarding the second aim we saw that the experimental group improved significantly in visual memory, sequential pattern completion, verbal planning and perspective taking, whereas in the control group there were no significant differences.

Keywords: cognitive abilities, learning potential, specific language impairment, childhood.

La última edición del Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales (DSM-5) de la American Psychiatric Association adopta el término de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en el que integra el Trastorno del Lenguaje Expresivo y el Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo y Expresivo de la anterior edición (Mendoza, 2012). A pesar de que el trastorno se define como «específico» del lenguaje, y por tanto se destaca la irrelevancia del cociente intelectual (CI) en el diagnóstico y predicción de su desarrollo (Swanson y Howard, 2005), algunos trabajos de investigación han puesto de manifiesto que la mayor parte de la población con TEL presenta un amplio rango de dificultades cognitivas no lingüísticas (Bishop, 1992; Hill, 2001; Van

der Lely, 2005), incluyendo déficits en atención, perceptivos, motores o de memoria, lo que indica por una parte que se trata de un trastorno no muy bien definido y por otra de que esta población presenta diferentes perfiles de déficits de lenguaje y severidad. Bishop (2006) realiza una evaluación exhaustiva de las causas del trastorno, y hay autores que afirman que no es una condición homogénea (Bishop, 2006; Carballo, 2012; Laws y Bishop, 2003; Van der Lely, 2005) por lo que se trata de un trastorno difícil de evaluar principalmente por su complejidad diagnóstica.

En Mendoza (2012) y en Carballo (2012) se realiza un barrido por los instrumentos que habitualmente se utilizan para evaluar un

Correspondencia:

M^a Auxiliadora Robles-Bello.

Campus de Las Lagunillas de la Universidad de Jaén.

Edificio Humanidades y Ciencias de la Educación II (C5-122)

23071, Jaén (España).

E.mail: marobles@ujaen.es

tipo de población, sin embargo, todas estas medidas se basan en procedimientos estandarizados, en pruebas estáticas que tratan de determinar con rigor las áreas de mayor dificultad para un niño con este tipo de trastorno. Varios autores han señalado que las pruebas estandarizadas de uso cotidiano pueden ser inadecuadas para evaluar con precisión y de forma global a estos niños. Law y Camilleri (2007), por ejemplo, tienen en cuenta que las variables de rendimiento como la timidez, la falta de experiencia, las diferencias culturales o lingüísticas y la falta de atención interfieren con la precisión de los resultados de la prueba, mientras que Dockrell (2001) encuentra que las pruebas estandarizadas carecen de especificidad, y Botting (2005) registra cambios en el rendimiento de la prueba en el tiempo. Se ha sugerido que evaluaciones alternativas, más creativas y basadas en la evaluación del proceso y no el resultado, son ser más útiles, y que los Trastornos del Habla y del Lenguaje podrían beneficiarse de los procedimientos de evaluación dinámica o del potencial del aprendizaje (Feuerstein, Rand y Hoffman, 1979; Hasson y Botting, 2010; Hasson y Joffe, 2007; Vigotsky, 1978).

Así, numerosos autores proponen la evaluación del potencial de aprendizaje desde España (o evaluación dinámica desde el mundo anglosajón) como una alternativa que sustituye y/o complementa a la evaluación tradicional de la Inteligencia (Carballo, 2012; Gutiérrez-Clellen, Restrepo y Simón-Cerejido, 2006; Lidz y Jepsen, 2003).

Por la importancia del establecimiento del diagnóstico diferencial entre los grupos de niños que se engloban bajo esta etiqueta, y del interés que algunos investigadores tienen por comprobar si la base real de estas dificultades es un déficit estable de procesamiento o existe un potencial de mejora (Sawson y Howard, 2005), desde finales de los 90 un grupo de autores encabezados por Peña (2000, 2001) inició el uso del formato de test-entrenamiento-test como aproximación evaluativa en los problemas del lenguaje hasta conseguir que desde 2005 la ASHA (*American Speech-Language Hearing Association*) promueva y fomente el uso de la evaluación del potencial de aprendizaje en esta área (Larsen y Nippold, 2007).

Se ha aplicado este diseño a diferentes tareas que forman parte de las baterías tradicionales de exploración de problemas del lenguaje, tales como: Vocabulario (Restrepo et al., 2006), lenguaje expresivo, aprendizaje de palabras, discurso explicativo conceptos, oraciones (Hasson y Botting, 2010; Hwa-Froelich y Matsuo, 2005), análisis morfológico (Larsen y Nippold, 2007), lenguaje narrativo (Peña et al., 2006), habilidad lectora (Swanson y Howard, 2005), etc.

También se ha investigado los tipos de mediación más efectiva y el análisis de resultados más útil (Hasson y Botting, 2010; 2012), demostrando que las técnicas de evaluación del potencial de aprendizaje son útiles en el diagnóstico diferencial, ya que diferencian entre niños con dificultades lingüísticas y niños con problemas del lenguaje (Peña y Mendez-Perez, 2006; Peña y Quinn, 2003; Peña, Bedore y Rappazzo, 2003; Peña, Spaulding y Plante, 2006; Peña et al., 2006; Restrepo et al., 2006) y entre niños con problemas de lectura de otros problemas de aprendizaje (Swanson y Howard, 2005).

En este sentido, el objetivo del presente trabajo es determinar las diferencias en la situación inicial de evaluación entre dos grupos de niños con TEL (GC y GE), uno detectado por sus maestros y otro por sus pediatras, con el fin de comprobar la importancia del diagnóstico diferencial en este tipo de niños que pueden requerir atención infantil temprana. En segundo lugar, se pretende demostrar la efectividad de la fase de mediación (sobre el GE) por lo que se espera observar ganancia, es decir los niños se beneficiarán de la mediación. Para ello que se ha utilizado una escala que evalúa cómo los niños aplican funciones cognitivas asociadas con exigencias del currículum de Educación

Infantil, se trata de la escala de Evaluación de Habilidades y Potencial de Aprendizaje para Preescolares (EHPAP) de Calero, Robles-Bello, Márquez y de la Osa (2009). El paradigma metodológico que se aplica a la evaluación del potencial de aprendizaje es el de pretest-entrenamiento o intervención-postest, es decir, se administra una prueba en su condición estándar, más tarde se entrena al sujeto en la resolución de una tarea similar (nunca idéntica), y por último se administra de nuevo una prueba paralela a la primera. La diferencia obtenida entre el postest y el pretest es considerada como una medida de potencial de aprendizaje. Existen instrucciones para su administración estandarizada. Durante la fase de intervención o mediación, se induce una conversación instruccional entre el aprendiz y el mediador.

Método

Participantes

La muestra incluyó a 52 niños de edades comprendidas entre los 4 y los 6 años. Se dividió en dos grupos: uno de 32 niños con TEL ($M = 4.2$; $DT = .9$), grupo experimental (GE, en adelante), de los que 14 son niños y 6 niñas. El segundo grupo de otros 20 niños con TEL a los que se les utilizó como grupo control (GC, en adelante), con edades igualmente entre 4 y 6 años ($M = 4.6$; $DT = .79$), formado por 8 niñas y 12 niños.

El GE estuvo formado por niños derivados por sus pediatras de un Centro de Atención y Desarrollo Infantil Temprano (CADIT) de la misma provincia andaluza, para recibir atención infantil temprana, debido a que fueron derivados con el diagnóstico según la Organización Diagnóstica de Atención Temprana (2008) de 4.g. Trastornos en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje, relativos al lenguaje (TEL-Trastornos Específicos del Lenguaje), según la clasificación diagnóstica de la Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (FEAPAT) (2008). Estos niños ya habían pasado por una serie de exploraciones médicas antes de llegar al CADIT, que indicaron que no tenían problemas psiquiátricos aparentes, ni a nivel auditivo ni ocular.

El grupo de niños control se formó después de que sus respectivos maestros de Infantil o de Primaria identificaran a 29 niños tras realizar un cuestionario en el que se preguntó por contenidos relacionados con la audición, el lenguaje y el habla (Acosta, Moreno, Barroso, Coello y Mesa, 2007). A partir de aquí se seleccionaron un total de 20 niños, que son los que sus padres accedieron a dar permiso para participar en este trabajo.

Instrumentos

La Escala de Habilidades y Potencial de Aprendizaje en Preescolares (EHPAP, Calero, Robles-Bello, Márquez y de la Osa, 2009) es una adaptación al castellano de la escala original Application of Cognitive Functions Scale (ACFS, Lidz y Jepsen, 2000, 2003).

La EHPAP suministra una puntuación que indica el grado en que los niños han dominado cada una de las tareas (pretest), y otras indicativas del nivel de receptividad del niño a la intervención (postest y ganancia). Las habilidades cognitivas evaluadas por las seis subescalas son las siguientes: 1) Clasificación: realizar grupos con una serie de bloques presentados. 2) Memoria Auditiva: se lee al niño un pequeño cuento, que debe escuchar para contarlos después con una secuencia temporal correcta. 3) Memoria Visual: el niño debe decir el nombre de los objetos que hay impresos en ocho láminas. Se le pregunta por alguna estrategia que conozca para memorizar el nombre de esos

objetos. Finalmente se pide su recuerdo. 4) Series: se le presenta al niño una serie de secuencias de patrones que tiene que completar con la pieza correcta, elegida de entre varias posibles. 5) Toma de Perspectiva: el niño debe asumir la perspectiva del evaluador, para que utilice todas aquellas indicaciones que considere necesarias para enseñarle a realizar un dibujo. 6) Planificación Verbal: el niño debe decir una secuencia conductual de una tarea concreta.

La fiabilidad y validez de la escala original ha sido ampliamente demostrada (Bensoussan, 2002; Brooks, 1997; Levy, 1999; Lidz, 1992; Lidz, 2004; Malowitzky, 2001; Shurin, 1999).

Diseño

El diseño seguido en esta investigación ha sido cuasi-experimental con 2 grupos: uno experimental (con el que se ha utilizado una evaluación desde el potencial de aprendizaje) y otro control (al que no se le ha facilitado el entrenamiento estandarizado de este tipo de evaluación). Ambos grupos son equivalentes en edad.

Para establecer el perfil diferencial de ejecución en las subescalas de la EHPAP que consistía en determinar las diferencias entre grupos en la situación pretest, se realizó un análisis de varianza (ANOVA). Los análisis estadísticos realizados para el segundo objetivo consistieron en la comparación de medias de los grupos con el diseño del modelo lineal general de medidas repetidas (pretest y postest). Considerando además el tamaño del efecto entre pre y post, para estimar la magnitud de la diferencia existente entre las variables implicadas.

Procedimiento

Una vez obtenido el consentimiento de los padres de ambos grupos para su participación en este estudio, se realizó la evaluación. Todas las sesiones fueron individuales. La administración (pretest-mediación-postest) fue de unos 20 minutos por subescala. El procedimiento completo requirió dos horas aproximadamente, con descansos entre subescalas en aquellos niños que lo necesitaron.

Cada una de las subescalas se presentó en un formato pretest mediación/entrenamiento-postest. En las fases pretest y postest se pidió al niño que se dedicara a la actividad sin ayuda del evaluador, para valorar su ejecución independiente antes y después de la media-

ción. En la fase de mediación se le ofreció guía en la aplicación de estrategias cognitivas y de principios de solución de la tarea que se relacionaban con la función cognitiva implicada en la realización exitosa de la actividad. La información obtenida durante la fase de mediación proporcionó indicaciones diagnósticas sobre la disponibilidad o receptividad del niño a la instrucción.

Manejar este tipo de metodología (Haywood y Lidz, 2007) implica típicamente producir una intervención (mediación) entre la administración estandarizada del pretest y del postest. El pretest y postest de cada tarea de la escala son los mismos o variaciones cercanas de la misma tarea, y las instrucciones para la administración de todas las tareas están estandarizadas. La mediación en cada una de ellas está predeterminada, en un esfuerzo de compromiso para imponer cierto grado de estandarización y para facilitar la interpretación y sencillez de la administración. A pesar de esta programación, la EHPAP induce una conversación instruccional entre un sujeto y un mediador, de forma que el mediador, como evaluador, experimente lo que es trabajar con el niño como aprendiz, y el niño demuestre, en una situación relajada, áreas de competencia y de necesidad. Los niños se adaptan rápidamente y muestran una tensión mínima respecto al sentimiento de "estar siendo examinado".

Resultados

El primer objetivo consistió en comprobar la ejecución de partida entre los niños pertenecientes a los diferentes grupos, esto es, en la puntuación obtenida en la fase de pretest de la escala EHPAP, por lo que se esperaba que no hubiese diferencias significativas en las puntuaciones pretest de todas las subescalas de la EHPAP. Se comprobaron las medias a través de los ANOVAS correspondientes, y como se puede observar en los datos siguientes no hubo diferencias significativas en ninguna de las subescalas entre ambos grupos, así en Clasificación $F(1,51) = 4,01, p = .036$, Memoria Auditiva $F(1,51) = 2,69, p < .106$, Memoria Visual $F(1,51) = 3,990, p < .0401$, Series $F(1,51) = 2,035, p < .006$ y Planificación Verbal $F(1,51) = 0,699, p < .410$ y Toma de Perspectiva $F(1,51) = .500, p < .482$.

Con respecto al segundo objetivo, que consistió en demostrar la efectividad de la fase de mediación, se planteó que existirían diferencias significativas en relación a las ganancias obtenidas, o sea, que

Tabla 1. Puntuaciones pretest y postest en cada subescala de la EHPAP

	GE					GC				
	Pretest	Postest	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Pretest	Postest	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Subescalas	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>				<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Clasificación	6.34 (2.74)	6.68 (2.82)	1.44	.23	1,59	5.64 (2.74)	5.66 (2.82)	10.21	.001**	1.422**
Memoria Auditiva	3.46 (4.59)	3.54 (2.81)	.20	.88	.261	3.46 (4.59)	3.54 (2.81)	.20	.013*	.823**
Memoria Visual	5.65 (2.76)	6.37 (.44)	4.90	.034*	.298	6.65 (2.76)	6.37 (.44)	3.20	.003*	.451*
Series	3.93 (5.40)	6.55 (6.58)	10.24	.003*	1.073**	3.03 (5.40)	3.24 (6.58)	7.65	.001**	.868**
Planificación Verbal	2.13 (2.34)	2.93 (3.32)	10.33	.003*	.440*	2.22 (2.34)	2.40 (3.32)	7.55	.008*	.388*
Toma de Perspectiva	8.08 (4.15)	8.53 (4.28)	8.68	.006*	.211	5.08 (4.15)	5.13 (4.28)	6.42	.006*	.681*

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$.

existían diferencias entre la puntuación posttest y pretest en el grupo en el que se produce la mediación y no en el grupo control. Para lo que se utilizó un modelo lineal general de medidas repetidas. Se puede observar en la tabla 1 que para el GE todas las diferencias fueron significativas excepto para Clasificación y Memoria Auditiva. En el GC no hubo diferencias significativas entre ambas situaciones de medida para todos las subescalas.

Respecto a la cuantía de las ganancias obtenidas tras la mediación, los ANOVAs realizados mostraron que el GE, mejora significativamente más tras la intervención que el grupo de niños control, presentando ésto diferencias no significativas en puntuación de ganancia (post-pre) en todas las subescalas Clasificación $F(1, 51) = 10.21, p < .220$, Memoria Auditiva $F(1, 51) = .20, p < .8801$, Memoria Visual $F(1, 51) = 3.20, p < .083$, Series $F(1, 51) = 7.65, p < .032$; Planificación Verbal $F(1, 51) = 7.55, p < .042$; y Toma de Perspectiva $F(1, 51) = 6.42, p < .086$.

Como puede apreciarse en la Tabla 1, las d de Cohen obtenidas fueron significativas solo en dos subescalas del grupo TL, como son Series y Planificación Verbal. Sin embargo para el grupo control, se confirmaron diferencias significativas en todos los casos. Todo ello afianzó aún más los resultados, ya que éstos no solo eran estadísticamente significativos sino que también fueron relevantes desde una perspectiva clínica.

Discusión

El primer objetivo consistió en comprobar la ejecución de partida entre los niños pertenecientes a los diferentes grupos, y en segundo lugar, se trataba de demostrar la efectividad de la fase de mediación que plantea la evaluación con este tipo de metodología del potencial de aprendizaje.

Respecto a la primera cuestión, si existían diferencias significativas en los perfiles de ejecución cognitiva, los resultados obtenidos mostraron que no existían diferencias significativas entre ambos grupos de niños en las puntuaciones pretest en todas las subescalas de la EHPAP. En este sentido tenemos dos grupos de niños homogéneos en cuanto al trastorno que presentan, y por otra parte que el grupo de niños detectado por los maestros ha sido muy bueno discriminando a este tipo de niños.

Cuando observamos los datos con detenimiento podemos observar que la evolución es la siguiente, cuando comparamos a ambos grupos en la situación pretest no hay diferencias entre ambos grupos, es decir, los niños son muy pequeños y las exigencias a nivel verbal de la escala quizás excedan a las de su edad fundamentalmente en las subescalas de más exigencia verbal (Memoria Auditiva, Toma de Perspectiva y Planificación Verbal). Sin embargo, cuando se interviene en el GE los niños que componen el grupo se benefician inmediatamente, y en el caso del grupo control esta mejoría no ocurre. Este beneficio esperado no ocurre de igual manera en todas las subescalas del GE, sino que sólo se favorece en Memoria Visual, Series, Planificación Verbal y Toma de Perspectiva. En Clasificación y Memoria Auditiva no existen mejoras significativas. Es decir, si bien aparece potencial de aprendizaje en la mayoría de las subescalas, no ocurre en la principal relacionada con los problemas de lenguaje como es Memoria Auditiva. Sus déficits, casi exclusivamente verbales pudo hacerles inhibirse en su relación mediacional basada en un diálogo puramente verbal, por lo que este enfoque puede perder eficacia con este tipo de población (Peña, 2000; Peña et al., 2006).

Así que podríamos decir que, aunque esta escala de evaluación del potencial del aprendizaje no sirva para beneficiar al GE en Memoria Auditiva, sí que podría ayudar a discriminar niños que realmente

presentan TEL de aquellos que sólo presentan un retraso en la adquisición del lenguaje por diferentes motivos, pero en esta dirección se dirigen muchos de los trabajos relacionados con el potencial del aprendizaje en niños con trastorno en el desarrollo de la comunicación y del lenguaje (Gutiérrez-Clellen y Peña, 2001; Peña, 2001; Peña, Bedore y Rappazzo, 2003; Peña y Méndez-Perez 2006; Peña y Quinn, 2003; Peña, Iglesias y Lidz 2001; Peña, Spaulding y Plante, 2006; Peña et al., 2006; Restrepo et al. 2006; Swanson y Howard, 2005).

Sin embargo, a pesar de la necesidad de poder discriminar entre niños con problemas del lenguaje no debidos a razones culturales, lingüísticas, etc., compartimos con Hasson y Botting (2010) la opinión de que existen muy pocas pruebas de evaluación basadas en el potencial de aprendizaje que evalúe a niños con este tipo de problemática. Recientemente Hasson et al. (2012) propusieron un procedimiento de evaluación en esta dirección, además del caso que nos ocupa. Sin embargo no podemos aceptar sin reservas la escala EHPAP como un procedimiento de evaluación de niños con TEL, ya que el diseño planteado no nos permite establecer conclusiones de tipo causal entre la aplicación de la escala EHPAP y los resultados obtenidos, debido fundamentalmente a la ausencia de datos que provengan o se puedan comparar con otro tipo de evaluaciones estáticas. Ello está siendo objeto de tratamiento en otro trabajo. Se podría afirmar que esta escala puede ser un instrumento válido para evaluar a niños con posibles déficits de lenguaje, y no solamente eso sino que su uso se podría extender a la población de niños que es susceptible de ser tratada por un programa de atención infantil temprana

Entre las limitaciones que presenta este enfoque en comparación con la evaluación tradicional, podemos destacar que su aplicación exige un alto nivel de experiencia y práctica por parte del examinador. Por otra parte requiere de un tiempo considerable para llevar a cabo la evaluación (Losardo y Notari-Syverson, 2001), además, es un área poco conocida para los psicólogos en ejercicio, lo que dificulta su aplicabilidad y difusión. Igualmente es una limitación el hecho de los problemas relacionados con la descripción del GE, ya que aunque los niños son derivados con un diagnóstico (GE), éste es general, y sólo se puede concretar con el tiempo. Por ello las personas que trabajamos con este tipo de poblaciones necesitamos hallar instrumentos que nos ayuden a definir el diagnóstico de manera más exhaustiva, y encontramos en el potencial del aprendizaje una herramienta que promete ser útil para detectar a individuos que, aunque inicialmente aparezcan como deficitarios, pueden ser susceptibles de mejora.

Artículo recibido: 26/10/2014

Aceptado: 13/12/2014

Referencias

- Bensousan, Y. (2002). *The Effectiveness of Mediation on Three subtest of the Application of Cognitive Function Scale, a dynamic assessment procedure for young children*. Unpublished Master's Thesis, Touro College, NewYork.
- Bishop, D. V. M. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 3-66.
- Bishop, D. V. M. (2006). What causes Specific Language Impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15, 217-221.
- Botting, N. (2005). Non-verbal cognitive development and language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46(3), 317-326.
- Brooks, N. D. (1997). *An exploratory study into the cognitive modifiability of pre-school children using dynamic assessment*. Unpublished Master's Thesis: University of Newcastle-Upon-Tyne, Newcastle, United Kingdom.

- Calero, M. D., Robles-Bello, M. A., Márquez, J., y de la Osa, P. (2009). *EHPAP: Evaluación de Habilidades y Potencial de Aprendizaje para Preescolares*. Editorial EOS.
- Carballo, G. (2012). Guía para la evaluación del TEL: algunas consideraciones. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. doi:10.1016/j.rlfa.2012.03.004
- Contreras, M.C. y Soriano, M. (2007). La morfología flexiva en el trastorno específico del lenguaje y en la privación sociocultural. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(3), 110-117.
- Dockrell, J. E. (2001) Assessing language skills in pre-school children. *Child Psychology and Psychiatry Review* 6(2), 74-83.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers; The learning potential assessment device, theory, and techniques*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. y Peña, E. (2001). Dynamic Assessment of Diverse Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(4), 212-224. doi:10.1044/0161-1461(2001/019)
- Hasson, N. y Joffe, V. (2007). The case for Dynamic Assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 9-25. doi: 10.1177/0265659007072142
- Hasson, N. y Botting, N. (2010). Dynamic assessment of children with language impairments: A pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 26, 249-272. doi: 10.1177/0265659009349982
- Hasson, N., Dodd, B. y Botting, N. (2012). Dynamic assessment of Sentence Structure (DASS): design and evaluation of a novel procedure for the assessment of syntax in children with language impairments. *International Journal of Language and communication disorder*. Early view. doi: 10.1111/j.1460-6984.2011.00108.x
- Hwa-Froelich, D. A. y Matsuo, H. (2005). Vietnamese Children and language-Based Processing Tasks. *Language, Speech y Hearing Services in Schools*, 36 (3), 230-244. doi:10.1044/0161-1461(2005/023)
- Haywood, H. C. y Lidz, C. S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. Cambridge University Press.
- Haywood, H. C. y Tzurriel, D. (2002). Applications and Challenges in Dynamic Assessment. *Peabody Journal of Education*, 77(2), 40-63.
- Haywood, H. C. y Wingefeld, S. (1992a). The Learning test Concept: Origins, State of the Art and Trends. In H. C. Haywood y D. Tzurriel (Eds.), *Interactive Assessment* (pp. 64-93). NY: Springer-Verlag.
- Haywood, H. C. y Wingefeld, S. (1992b) Interactive Assessment as a Research Tool. *The Journal of Special Education*, 26(3), 235-268. doi: 10.1177/002246699202600303
- Hill, E. L. (2001). Non-specific nature of specific language impairment: a review of the literature with regard to concomitant motor impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 149-171.
- Jiménez, M. I. (2006). *Adaptación al castellano de la Escala de Aplicación de Funciones Cognitivas (ACFS)*. Memoria para optar a la DEA, Facultad de Psicología de Granada, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Universidad de Granada.
- Larsen, J. A. y Nippold, M. A. (2007). Morphological Analysis in School-Age Children: Dynamic Assessment of a Word Learning Strategy. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38, 201-212. doi:10.1044/0161-1461(2007/021)
- Law, J. y Camilleri, B. (2007). Dynamic assessment and its application to children with speech and language learning difficulties. *Advances in Speech-Language Pathology*, 9(4), 271-272.
- Laws, G. y Bishop, D. V. M. (2003). A comparison of language abilities in adolescents with Down Syndrome and children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 1324-1339.
- Levy, C. (1999). *The discriminant validity of the Application of Cognitive Functions Scale (ACFS): A performance comparison between typically developing and special needs preschool children*. Unpublished Master's Thesis, Touro College, New York.
- Lidz, C. S. (1992). Extent of incorporation of dynamic assessment in cognitive assessment courses: A national survey of school psychology trainers. *Journal of Special Education*, 26, 325-331.
- Lidz, C. S. (2002). Mediated Learning Experience (MLE) as a basis form an alternaive approach to assessment. *School Psychology International*, 23(1), 68-84. doi: 10.1177/0143034302023001731
- Lidz, C. S. (2004). Assessment procedure with deaf student between the ages of for and eight years. *Educational and Child Psychology*, 21(1), 59-73.
- Lidz, C. S. y Jepsen, R. H. (2000). *The Application of Cognitive Functions Scale, Administration Manual*. New York: Graduate School of Education and Psychology, Touro College.
- Lidz, C. S. y Gindis, B. (2003). Dynamic Assessment of the evolving Cognitive Functions in Children. En E. A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev y S. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 99-116). Cambrigde: Unviersity Press.
- Lidz, C. S. y Jepsen, R. H. (2003). *Application of Cognitive Functions Scale (ACFS). Technical Manual*. Unpublished manuscript.
- Lidz, C. S. y Macrine, S. (2001). An Algernative Approach to the Identification of Gifted Culturally and Linguistically Diverse Learners. *School Psychology International*, 22 (1), 74-94.
- Lidz, C. M. y Van der Aalsvoort, G. M. (2005). Usefulness of the Application of Cognitive Functions Scale with Young Children from the Netherlands. *Transylvanian Journal of Psychology*, 6, 25-44.
- Losardo, A. y Notari-Syverson, A. (2001). *Alternatives Approaches to Assessing Young Children*. Baltimore: Brooke Publishing.
- Malowitsky, M. (2001). *Investigation of the effectiveness of the mediation portion of two substests of the Application of Cognitive Function Scale, a dynamic assessment procedure for young children*. Master's Thesis. Touro College, New York, NY.
- Mendoza, E. (2012). La investigación actual en el Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. doi:10.1016/j.rlfa.2012.03.001
- Peña, E. (2000). Measurement of modifiability in children from culturally and linguistically diverse backgrounds. *Communication Disorders Quarterly*, 21, 87-97. doi: 10.1177/152574010002100203
- Peña, E. (2001). Assessment of semantic knowledge: Use of feedback and clinical interviewing. *Seminars in Speech and Language*, 22, 51-64. doi: 10.1055/s-2001-13865
- Peña, E., Bedore, L. y Rappazzo, C. (2003). Comparison of Spanish, English and bilingual children's performance across semantic types. *Speech-Language-Hearing Services in Schools*, 34, 5-16. doi:10.1044/0161-1461(2003/001)
- Peña, E., Gillam, R., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C. y Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of children from culturally diverse backgrounds: Applications to narrative assessment. *Journal of Speech, Language, Hearing Research*. 49, 1-21. doi:10.1044/1092-4388(2006/074)
- Peña, E., Iglesias, A. y Lidz, C. S. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *American Journal of Speech Language Pathology*, 10, 138-154. doi:10.1044/1058-0360(2001/014)
- Peña, E. y Mendez-Perez, A. (2006). Individualistic and collectivistic approaches to language learning. *Zero to Three*, 27, 34-41.
- Peña, E. y Quinn, R. (2003). Developing effective collaborative teams in speech language pathology. *Communication Disorders Quarterly*, 24, 53-63. doi: 10.1177/15257401030240020201

- Peña, E., Spaulding, T. y Plante, E. (2006). The composition of normative groups in diagnostic decision making: Shooting ourselves in the foot. *American Journal of Speech Language Pathology*, 15, 247-254. doi:10.1044/1058-0360(2006/023)
- Pérez, P. y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8, 679-693.
- Restrepo, H.A., Schwanenflugel, P. J., Blake, J., Neuharth-Pritchett, S., Craner, S. E. y Ruston, H.P. (2006). Performance on the PPVT-III and the EVT: Applicability of the Measures with African American and European American Preschool Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37(1), 17-27. doi:10.1044/0161-1461(2006/003)
- Shamir, A. y Lazerowitz, T. (2007). Peer mediation intervention for scaffolding self-regulated learning among children with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 22(3), 255-273. doi:10.1080/08856250701430786
- Shurin, R. (1999). *Concurrent and discriminant validity assessment procedure with special needs and typical preschool children*. Unpublished Master's Thesis. Touro College. New York. NY.
- Swanson, H. L. y Howard, C. B. (2005). Children with reading disabilities: Does Dynamic Assessment Help in the Classification? *Learning Disability Quarterly*, 2(1), 17-34. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/4126971>
- Van der Lely, H. (2005). Domain-Specific cognitive systems: insight from grammatical-SLI. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 53-59.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.