



FACULTAD DE MEDICINA
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

MANUAL DE EVALUACIÓN

DE LA COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y HABLA
EN NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 7 AÑOS

MANUAL DE EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y HABLA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 7 AÑOS

Comité Editor

Paz Jeldes Díaz. Profesora Docente Asistente, Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina UC.

Cristina Jara González. Profesora Asistente, Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina UC.

Magdalena Muñoz-Montes. Profesora Docente Asistente, Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina UC.

Corrección de estilo

Javier Araya Urquiza.

Portada, diseño y diagramación

Carlos Fuentes Torres.

ISBN 978-956-14-3170-6

Primera edición

Diciembre 2023

Cómo citar este manual

APA: Jeldes, P., Jara, C., & Muñoz-Montes, M. (Eds.). (2023). Manual de Evaluación Fonoaudiológica en niños y niñas de 0 a 7 años de edad. (1a ed.). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Vancouver: Jeldes P, Jara C, Muñoz-Montes M. Manual de Evaluación Fonoaudiológica en niños y niñas de 0 a 7 años de edad. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile; 2023 Dec.

AUTORES

CAPÍTULO I: Evaluación de las funciones cognitivas

Felipe Torres Morales

Departamento de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Hospital Clínico Universidad de Chile.

Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Virginia Varela Moraga

Departamento de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

CAPÍTULO II: Evaluación del lenguaje y la comunicación en la etapa prelingüística

Cristina Jara González

Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Magdalena Muñoz-Montes

Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Luis Salinas Valdebenito

Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Andrés Sánchez Riveros

Carrera de Fonoaudiología, Departamento Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile.

CAPÍTULO I

Evaluación de las funciones cognitivas

Felipe Torres Morales & Virginia Varela Moraga

RESUMEN

Este capítulo presenta una síntesis completa de la evaluación cognitiva en el contexto del abordaje fonoaudiológico en niños y niñas de 0 a 7 años. Para tal efecto, se inicia con una breve introducción y un marco conceptual, donde se define cada una de las funciones cognitivas y se muestran sus distintas clasificaciones. Luego, se presenta el propósito de la evaluación cognitiva, los contenidos que esta incluye y una sección detallada con los procedimientos que se pueden utilizar, tanto instrumentales como no instrumentales. En esta última parte, se expone una selección de las pruebas estandarizadas más utilizadas para la evaluación de cada una de las funciones cognitivas, así como los procedimientos no estandarizados, donde se incluyen sugerencias para la observación de la conducta, ejemplos de tareas cognitivas según función evaluada y ejemplos de evaluación ecológica y dinámica de la cognición.

1.- INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la evaluación fonoaudiológica infantil se ha ido enriqueciendo en cuanto a los objetivos y contenidos que incluye. Inicialmente se buscaba explorar y caracterizar exclusivamente la comunicación, el lenguaje y la motricidad orofacial; sin embargo, actualmente se han incorporado otras habilidades que interactúan o se relacionan con la comunicación. Dentro de estas habilidades se encuentran las funciones cognitivas, las que se definen como procesos o actos mentales que determinan la conducta y nos permiten recibir, procesar y elaborar la información recibida (1).

Es importante recordar que el lenguaje también es una habilidad cognitiva y se define como un sistema de signos y símbolos que se desarrolla de la mano con otros procesos cognitivos (2,3). Tal como las neurociencias han mostrado, el cerebro funciona como un conjunto de redes neuronales, del mismo modo, las habilidades cognitivas actúan interconectadas entre ellas. Cada vez que se realiza una acción o una tarea, sea esta de carácter verbal o no verbal, se activan una serie de otras funciones cognitivas necesarias para llevar a cabo esa actividad. Por ejemplo, en el caso de una tarea verbal, como relatar un cuento, es claro que se necesita de lenguaje como principal elemento, pero sin procesos de memoria, atención, capacidad de organización de la información, entre otros sustratos, sería imposible desarrollar dicha actividad. Esto indica que un adecuado proceso de evaluación fonoaudiológica debería ampliar sus horizontes y considerar todo el ámbito cognitivo-lingüístico.

A continuación, se revisará cada una de las funciones cognitivas y sus clasificaciones.

2.- DEFINICIÓN Y CLASIFICACIONES DE LAS FUNCIONES COGNITIVAS

Existen distintas maneras de operacionalizar las funciones cognitivas; no obstante, para efectos de este capítulo se considerarán las siguientes: Procesos cognitivos generales (inteligencia), desarrollo psicomotor, percepción, gnosias, praxias, sistemas de memoria, funciones ejecutivas,

sistemas de atención y lenguaje. Esta última, sin embargo, no será abordada en este capítulo. Además, se incluirá el desarrollo emocional y social, dada la relación que presenta con la dimensión cognitiva.

2.1. Procesos cognitivos generales (inteligencia): La inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas y aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos ni con habilidades específicas, sino que se trata de una habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas (4). Cattell (5) postuló la existencia de dos tipos diferentes de inteligencia: la inteligencia cristalizada, que hace referencia al conocimiento adquirido mediante la cultura y la escolarización formal, y la inteligencia fluida, que hace referencia a procesos que no dependen del conocimiento disponible y posibilitan la resolución de problemas ante situaciones imprevistas.

2.2 Desarrollo psicomotor: Este término se atribuye a Carl Wernicke, quien lo utilizó para referirse al fenómeno evolutivo de adquisición continua y progresiva de habilidades a lo largo de la infancia. Las habilidades mencionadas comprenden la comunicación, el comportamiento y la motricidad del niño o la niña (6). El desarrollo psicomotor posibilita la realización de actividades progresivamente más complejas, consecutivas y secuenciales, siguiendo una evolución similar en todos los niños y niñas. Por ejemplo, la adquisición de la marcha incluye un proceso progresivo que va desde sentarse, luego pararse y, finalmente, caminar (7).

2.3 Percepción: Es la manera como se interpreta y se comprende la información que se ha captado a través de los sentidos (oído, vista, gusto, olfato, tacto y sentido cinestésico). En general, los procesos perceptivos se pueden agrupar en tres: cómo se recibe la información, cómo se agrupa y cómo se combina con todo el conocimiento previo almacenado (8). En este documento se hará referencia a la percepción visual, dada su relación con los procesos gnóstico-práxicos.

2.4 Gnosias: Capacidad del cerebro para reconocer información que ha sido previamente aprendida, como objetos, personas, lugares, entre otros. Permiten dar significado a lo que captan nuestros sentidos. Por ejemplo, reconocer un objeto que es tocado con los ojos cerrados (9,10).

Se clasifican según el canal de entrada de la información en: gnosias visuales, auditivas, táctiles, olfatorias, gustativas, visoespaciales y somatognosia (ver Tabla 1.1).

Tabla 1.1. Clasificación y definición de las gnosias según el canal de entrada.

TIPO DE GNOSIA	DEFINICIÓN
Visuales	Capacidad de reconocer de manera visual diferentes estímulos y atribuirles un significado, tales como objetos, caras, colores o formas.
Auditivas	Capacidad de reconocer diferentes sonidos.
Táctiles	Capacidad de reconocer mediante el tacto diferentes estímulos, tales como texturas, formas, tamaños o temperaturas.
Olfatorias	Capacidad de reconocer estímulos mediante el olfato.
Gustativas	Capacidad de reconocer estímulos mediante el gusto.
Visoespaciales	Capacidad de reconocer formas geométricas, y planos, realizar apreciación de distancias y orientación espacial.
Somatognosia	Habilidad para reconocer las diferentes partes del cuerpo y de su posición en el espacio

2.5 Praxias: Sistemas de movimientos coordinados en función de un resultado o de una intención (11).

Se pueden clasificar en cuatro grupos (12) (ver Tabla 1.2):

Tabla 1.2. Clasificación y definición de las praxias.

TIPO DE PRAXIAS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
Troncopedales	Capacidad de control corporal y cefálico para la sedestación y la bipedestación.	Mover las piernas al subir peldaños y alternar.
Ideomotoras	Capacidad de ejecutar y/o reconocer gestos y acciones motoras ante una petición verbal.	Imitar acción de saludar.
Ideatorias	Capacidad para realizar y simbolizar actos motores, así como las secuencias gestuales que lo integran. También pueden ser definidas como la capacidad para manipular objetos mediante una secuencia de gestos.	Imitar al mismo tiempo los movimientos de peinarse y sostener un espejo con la mano.
Visoconstructivas	Capacidad para llegar a la construcción de un todo a partir de sus elementos.	Armar una figura con cubos

2.6 Sistemas de memoria: Proceso cognitivo a través del cual se codifica, almacena y recupera una información determinada o un suceso concreto. Es el proceso psicológico que nos permite aprender (13). Los sistemas de memoria se pueden comprender mejor de acuerdo con el trabajo específico que realizan, según esto existen tres modelos: modelo de procesos, modelo de temporalidad o duración y modelo de contenidos.

A continuación, se explicará cada uno de ellos:

- **Modelo de procesos (14).** La memoria realiza distintos tipos de procesos para lograr recordar la información: a) Codificación: poner en la memoria el material; b) Almacenamiento: guardar en la memoria, y c) Recuperación: recobrar o evocar el material previamente almacenado.
- **Modelo de temporalidad (cantidad y duración) (15).** Incluye el registro sensorial (visual-auditivo y/o háptico), la memoria de corto plazo

(MCP), o almacén temporal, y la memoria de largo plazo (MLP), que es el almacén permanente.

- **Modelo de contenidos (lo que es recordado) (16,17).** Según este modelo, la memoria se divide en memoria declarativa y no declarativa (ver Tabla 1.3).

Tabla 1.3. Clasificación y definición del sistema de memoria según el modelo de contenidos

TIPO DE MEMORIA		DEFINICIÓN	EJEMPLOS
Declarativa (explícita) Se define como la memoria consciente.	Semántica	Memoria de la información de carácter general desligada del contexto.	Recordar una fecha histórica.
	Episódica	Memoria de la información autobiográfica sobre eventos, sucesos o episodios.	Recordar una situación vivida hace una semana.
No declarativa (implícita) Se define como la memoria inconsciente.	Procedural	Memoria de habilidades motoras y repertorios conductuales. Se consolida mediante la práctica reiterada.	Recordar cómo andar en bicicleta.
	Condicionante	Recuerdo en base a asociaciones inconscientes entre estímulos y respuestas.	Almacenar en la memoria el hecho de quemarse en la estufa.
	Priming	Tipo de aprendizaje implícito que facilita el procesamiento de un material específico al cual hemos sido expuestos anteriormente.	Almacenar en la memoria la asociación de una marca específica de leche, con mejor calidad de vida.

2.7 Funciones ejecutivas: Capacidad de hallar soluciones para un problema novedoso, realizando predicciones de las consecuencias a las que nos puede llevar cada una de las soluciones imaginadas. Incluyen habilidades tales como: memoria de trabajo (operativa), resolución de problemas, planificación, flexibilidad cognitiva, inhibición, entre otras (18). Existen distintas propuestas para clasificar las funciones ejecutivas, en base análisis estadísticos, implicancia de las emociones, entre otras.

De acuerdo con la implicancia o no del procesamiento emocional, las funciones ejecutivas se pueden dividir en frías y cálidas (19). Las funciones ejecutivas frías hacen referencia a procesos de naturaleza predominantemente cognitiva, que son elicitados por problemas abstractos y no sujetos a un contexto específico. Por su parte, las funciones ejecutivas cálidas se relacionan con componentes motivacionales y tienen un estrecho vínculo con los procesos emocionales (20). A continuación, se presenta una clasificación para las funciones ejecutivas (ver Tabla 1.4)

Tabla 1.4. Definición de distintas funciones ejecutivas.

TIPO DE FUNCIONES EJECUTIVAS		DEFINICIÓN
Funciones ejecutivas	Automonitoreo	Capacidad de autoevaluar la conducta.
	Inhibición	Capacidad de supresión de una respuesta a nivel motriz, afectivo o representacional.
	Fluidez verbal	Capacidad de producir un habla espontánea, continua, sin excesivas pausas ni fallas en la búsqueda de palabras.
	Planificación	Plantear un objetivo, realizar un ensayo mental, aplicar la estrategia elegida y valorar el logro o no logro del objetivo pretendido.
	Flexibilidad cognitiva	Pensar desde una nueva perspectiva. Ver cosas desde distintos puntos de vista o cambiar rápidamente entre tareas.
	Memoria de trabajo (operativa)	Sistema de almacenamiento y procesamiento simultáneo de información al servicio de la cognición compleja.
	Control atencional	Capacidad de mantener y controlar la atención en pos de un objetivo.
	Categorización	Capacidad de clasificar objetos. Implica elaborar y evaluar diferentes hipótesis con el objetivo de deducir una regla de clasificación correcta.
	Resolución de problemas	Implica identificar un problema, organizar recursos y pasos a seguir para solucionarlo y, finalmente, ejecutar el plan.

2.8 Sistemas de atención: Se define como un conjunto de sistemas que permiten la entrada selectiva y contingente de información a distintos niveles del sistema nervioso central, según su complejidad, de tal forma de seleccionar solo aquella relevante para el buen funcionamiento cognitivo (9).

Según el modelo clínico, existen distintos tipos de atención (21) (ver Tabla 1.5):

Tabla 1.5. Clasificación y definición del sistema atencional, según el modelo clínico.

TIPO DE ATENCIÓN	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
Arousal	Capacidad de mantener la alerta.	Mantenerse despierto, consciente.
Focalizada	Enfocar la atención en un estímulo auditivo, visual o táctil.	Reflejo de orientación, que es una respuesta básica.
Sostenida	Mantener una respuesta de forma consistente, durante un período de tiempo prolongado.	Mantener la atención en una clase por 45 minutos.
Selectiva	Seleccionar, entre varias opciones posibles, la información relevante, inhibiendo la atención a otros estímulos.	Escuchar al profesor en una clase e inhibir el sonido ambiental.
Alternante	Cambiar el foco de atención entre tareas que requieren procesamientos cognitivos diferentes.	Prestar atención al cuaderno y luego al pizarrón de manera alternada, durante una clase.
Dividida	Atender a más de una fuente de información a la vez.	Presentar atención a lo que dice el profesor, al mismo tiempo que se mira una diapositiva en una clase.

2.9 Desarrollo emocional y social: El desarrollo emocional es el conjunto de cambios evolutivos que se producen en la expresión emocional, en la conciencia sobre los propios estados afectivos, en la comprensión de las emociones y en la regulación emocional y la empatía. En relación con el desarrollo social, es el proceso de incorporación de cada niño o niña hacia la sociedad en que vive. Tal incorporación supone numerosos procesos de socialización, tales como la formación de vínculos afectivos, la adquisición de valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres, de roles y normas que la sociedad transmite y exige cumplir a cada uno de sus miembros (22).

3.- EVALUACIÓN DE LAS FUNCIONES COGNITIVAS

La evaluación de las habilidades cognitivas durante los primeros años del desarrollo infantil no constituye una tarea fácil, debido a que dentro de este período los niños y niñas están en pleno proceso de desarrollo del lenguaje oral. Además, sus características conductuales dificultan una evaluación del tipo estructurada, en comparación a la realizada en edades posteriores. Múltiples variables influyen en una evaluación durante los primeros años del desarrollo; por ejemplo, el temperamento del niño o la niña, el contexto de la evaluación y el evaluador, el nivel atencional, entre otras. Los procedimientos más usados para evaluar a niños y niñas en la primera infancia suelen ser: observaciones directas en situaciones naturales (evaluación ecológica), pautas de observación y reportes parentales (23,24). Con la evaluación cognitiva se busca conocer de qué manera el desempeño en los distintos dominios cognitivos (no lingüísticos) interactúa con el desempeño en el lenguaje y la comunicación.

3.1 Contenidos de evaluación: ¿Qué evaluar?

Al plantearse evaluar la cognición dentro de un abordaje fonoaudiológico, se sugiere realizar un proceso exhaustivo que incluya la exploración de cada una de las funciones cognitivas y sus distintas clasificaciones. Es conveniente identificar aspectos deficitarios dentro del perfil cognitivo para tener una descripción detallada de las dificultades del usuario, pero también es fundamental realizar una completa descripción de las fortalezas cognitivas, las cuales serán un valioso insumo para los procesos de estimulación y rehabilitación cognitiva.

Por otra parte, diversos autores han planteado la importancia de considerar factores contextuales y afectivo-motivacionales del niño o la niña dentro de la evaluación cognitiva. Variables como los aspectos culturales, experiencia lingüística, estado de ánimo, motivación, entre otros, deben ser contempladas a la hora de establecer nuestras interpretaciones (25).

3.2 Procedimientos de evaluación: ¿Cómo evaluar?

Dentro de la evaluación cognitiva han surgido dos grandes orientaciones, una que enfatiza el uso de técnicas cuantitativas (evaluación instrumental), y otra que plantea el uso de técnicas cualitativas o no estandarizadas de la conducta (evaluación no instrumental) (26).

La evaluación instrumental, a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas, busca la comparación del desempeño de un individuo con los de un grupo normativo de referencia, para determinar si su desempeño está o no de acuerdo con lo esperado a su rango etario.

Por su parte, la evaluación no instrumental es aquella que se realiza mediante procedimientos no estandarizados, tales como pautas de evaluación, instrumentos de análisis cualitativos, observación de la conducta, entre otros. Estos no buscan la comparación de un individuo con normas de referencia, sino más bien tiene como fin comparar el desempeño del usuario consigo mismo.

En la literatura se han mencionado fortalezas y debilidades de ambas metodologías. Por ejemplo, respecto de la evaluación instrumental, se ha señalado que es menos informativa que la no instrumental en cuanto a la caracterización cognitiva de cada niño o niña, además de que carece de validez ecológica. Por su parte, en relación con las metodologías no instrumentales, se ha planteado que requieren de mayor formación previa y tiempo para su aplicación, así como ser menos objetivas para determinar lo que se encuentra alterado o conservado dentro de un perfil cognitivo. En opinión de los autores de este capítulo, es muy importante que se consideren ambas metodologías de evaluación y utilizarlas complementariamente según cada caso, siempre al servicio del propósito evaluativo.

Ambos tipos de metodologías pueden considerar el juego como contexto de evaluación, ya sea estructurado o espontáneo.

3.2.1 Evaluación instrumental

La evaluación instrumental se realiza mediante pruebas cognitivas, estas pueden ser de dominio específico, que corresponden a test que evalúan alguna función cognitiva puntual, o de dominio general (baterías neuropsicológicas), que evalúan un amplio número de funciones cognitivas.

A continuación, se presenta una tabla con las pruebas cognitivas más utilizadas en clínica (ver Tablas 1.6 y 1.7 de dominio general y específico, respectivamente).

Tabla 1.6. Listado de pruebas cognitivas de dominio general.

Aspecto que evalúa	Pruebas	Rango de edad	Tiempo de evaluación	País y autores de estandarización
Procesos cognitivos generales (inteligencia)*	Escala de Weschler de inteligencia para los niveles preescolar y primario (WPPSI III) (Wechsler, 1967).	Entre los 2.6 hasta los 7.3 años	Entre 30 y 50 minutos	Normas EE. UU. (Wechsler, 2002)
	Escala Wechsler de inteligencia para niños (WISC V) (Wechsler, 2014).	Entre 6 y 16 años	65-90 minutos aprox.	Normas chilenas (CEDETI. PUC, 2017)
	Matrices Progresivas de Raven. Escala Coloreada. (Raven, 1938).	Entre 5 y 11 años	Entre 40 y 90 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Sánchez y Santamaría, 2015)
	Escala de aptitudes y psicomotricidad McCarthy para niños (McCarthy, 1972).	Entre 2.6 y 8.6 años	Entre 45 y 75 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Santamaría -Fernández, 1977)
	Batería de Evaluación de Kaufman para niños (K-ABC) (Alan y Nadeen Kaufman, 1983).	Entre 2.6 y 12.5 años	Entre 30 y 90 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Conde y Seisdedos, 1993)
	Escala de madurez mental de Columbia (CMMS) (Burgemeister, Blum y Lorge, 1979).	Entre 3.6 y 9.11 años	Entre 15 y 20 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Olivera, 1998)
	Escala de Desarrollo Infantil Bayley 4 (BSID) (Bayley, 1969).	Entre 1 mes y 3.6 años	Entre 45 y 60 minutos	Adaptación española Ediciones Pearson 2015

Aspecto que evalúa	Pruebas	Rango de edad	Tiempo de evaluación	País y autores de estandarización
Baterías neuropsicológicas	CUMANIN (Portellano, Mateos, Martínez, Granados y Tapia, 1999).	Entre 3 y 6 años	Entre 30 y 50 minutos	Normas españolas TEA Ediciones 2009
	Test de evaluación neuropsicológica infantil (TENI) (CEDETI, 2012)	Entre 3 y 9.11 años	Entre 20 y 30 minutos	Normas chilenas CEDETI UC 2012
	Luria inicial (Ramos, Manga, 2006).	Entre 3 y 6 años	Entre 30 y 50 minutos	Normas españolas TEA Ediciones 2009
	Evaluación Neuropsicológica Infantil, 2a ed. ENI-2 (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky, 2013).	Entre 5 y 16 años	3 horas	Normas mexicanas y colombianas Manual Moderno 2013
	Evaluación neuropsicológica infantil pre-escolar (ENI-P) (Matute, Rosselli, Beltrán-Navarro y Ardila, 2021)	Entre 2 y 5 años	3 horas	Normas mexicanas Manual Moderno 2021
	NEPSY II (Korkman, Kirk, Kemp, 1998).	Entre 3 y 16 años	Entre 45 minutos y 3 horas	Normas españolas TEA Ediciones (Ballesteros y Cordero, 2016)
	Batería neuropsicológica para pre-escolares BANPE (Ostrosky, Lozano y González, 2016).	Entre 3 y 5 años	50 minutos	Normas mexicanas Ed. Manual Moderno 2016

*Nota: Si bien estos instrumentos no son de aplicación fonoaudiológica, sino parte de la evaluación psicológica, podemos observar los resultados y extraer información sobre las funciones cognitivas.

Tabla 1.7. Listado de pruebas cognitivas de dominio específico.

Aspecto que evalúa	Pruebas	Rango de edad	Tiempo de evaluación	País y autores de estandarización
Desarrollo psicomotor	Inventario de Desarrollo Batelle (BDI) (Newborg y otros, 1998).	Entre 0 y 711 años	Entre 60 y 90 minutos el inventario completo	Normas españolas TEA Ediciones (De la Cruz y González, 2011)
	Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil TADI (Edwards, Pardo y Sequeuel, 2009).	Entre 3 meses y 6 años	Entre 20 y 30 minutos	Normas chilenas CIAE, CEDEP Universidad de Chile, 2016
	ASQ 3 (Squires y Bricker, 2009).	Entre 3 meses y 5.6 años	Entre 10 y 15 minutos	Adaptación al español Brookes Publishing (McQuilkin, 2009)
	Examen psicomotor de Picq y Vayer (1969).	Entre 2 y 13 años	20 minutos	Reedición Editorial (Dwarf, 2014)
	Subprueba expresión motriz ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 1980).	Entre 3 y 10 años	10 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Ballesteros y Cordero, 2016)
Percepción visual, gnosias y praxias	Bender Test Gestáltico Visomotor (Bender, 1938; Koppitz, 1984).	A partir de los 4 años	Entre 15 y 30 minutos	Normas argentinas (Pelorosso, Etchevers y Arlandi, 2003) Editorial Paidós
	Método de evaluación de la percepción visual de Frostig DTVP-3 (Frostig, 1964).	Entre 4 y 7 años	45 minutos	Normas españolas TEA Ediciones, 2016
	Figura Compleja de Rey- Osterrieth (Rey, 1941).	Entre 4 y 10 años	Entre 40 y 50 minutos	Normas españolas TEA Ediciones, 2014
	Ensamblaje de cubos y rompecabezas (WISC V) (Wechsler, 2014)*.	Entre 6 y 16 años	10 minutos	Normas chilenas CEDETI. PUC 2017
	Test de percepción de diferencias (Caras). (Thurstone - Yela, 1985).	Entre 6 y 18 años	3 minutos	Normas españolas TEA Ediciones, 2012
	Prueba Beery - Buktenica del desarrollo de la integración visomotriz. VMI (Beery, 1967).	Entre 3 y 17 años	Entre 10 y 15 minutos	Normas mexicanas Manual Moderno, 2000

Aspecto que evalúa	Pruebas	Rango de edad	Tiempo de evaluación	País y autores de estandarización
Memoria	Figura Compleja de Rey- Osterrieth. (Rey, 1941).	Entre 4 y 10 años	Entre 15 y 30 minutos	Normas españolas TEA Ediciones, 2014
	Subpruebas memoria secuencial visomotora y memoria secuencial auditiva ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 1980).	Entre 3 y 10 años	10 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Ballesteros y Cordero, 2016)
	Cinco subtest de memoria del NEPSY II (Korkman, Kirk y Kemp, 1998).	Entre 3 y 16 años	40 minutos	Normas españolas Universidad de Barcelona, 2014
	Test de memoria y aprendizaje (TO-MAL). (Reynolds y Bigler, 1994).	Entre 5 y 19 años	45 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Goilkoetxea, 2012)
	Subprueba dígitos en progresión (memoria a corto plazo) WISC-V (Wechsler, 2014)*	Entre 6 y 16 años	10 minutos	Normas chilenas CEDETI. PUC 2017

Aspecto que evalúa	Pruebas	Rango de edad	Tiempo de evaluación	País y autores de estandarización
Funciones ejecutivas	WCST. Tarjetas de Clasificación de Wisconsin (Heaton, Chelune, Talley, Kay y Curtiss, 1993).	A partir de los 6.6 años	Variable	Normas españolas TEA Ediciones (De la Cruz, 2019)
	Para memoria de trabajo: Dígitos en orden inverso WISC - V (Wechsler, 2014)*	Entre 6 y 16 años	10 minutos	Normas chilenas CEDETI. PUC 2017
	Test de colores y palabras de Stroop (Stroop, 1935).	Desde los 6 años en adelante	5 minutos	Normas españolas y mexicanas TEA Ediciones (Ruiz, Luque, Sánchez, 2010)
	BRIEF-P (Gioia, Espy y Isquith, 2013).	Entre 2 y 5 años	10-15 minutos online y en papel	Normas españolas, argentinas y mexicanas. TEA Ediciones (Bausela, Luque, 2016).
	BRIEF-2 (Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy, 2015).	Entre 5 y 18 años	10 minutos; online y en papel	Normas españolas, argentinas y mexicanas. TEA Ediciones (Maldonado et al., 2017)
	ENFEN (Portellano, Martínez-Arias y Zumárraga, 2009).	Entre 6 y 12 años	20 minutos	Normas españolas TEA Ediciones, 2009
	Subprueba de fluidez o expresión léxica del ITPA (Kirk, McCarthy y Kirk, 1980).	Entre 3 y 11 años	10 minutos	Normas españolas TEA Ediciones (Ballesteros y Cordero, 2016)
	Subprueba de símbolos y laberintos WISC -V David Wechsler, 2014.*	Entre 6 y 16 años	15 minutos	Normas chilenas CEDETI. PUC 2017
	Subpruebas torre y fluidez de diseños NEPSY II (Korkman, Kirk y Kemp, 1998).	Entre 3 y 16 años	15 minutos	Normas españolas, Universidad de Barcelona, 2014
	Batería neuropsicológica de funciones ejecutivas y lóbulos frontales BANFE-2 (Flores, Ostrozky y Lozano, 2014).	Entre 6 y 80 años	50 minutos	Normas mexicanas, Ed. Manual Moderno, 2014
Test Yellow-red (Rosas et al., 2022)	Entre 6 y 11 años	15-30 minutos	Normas Chilenas (Rosas et al., 2022. Cedeti)	

Aspecto que evalúa	Pruebas	Rango de edad	Tiempo de evaluación	País y autores de estandarización
Atención	Aritmética, laberintos, dígitos en progresión (atención auditiva), claves WISC - V (Wechsler, 2014)*.	Entre 6 y 16 años	20 minutos	Normas chilenas CEDETI. PUC 2017
	Test de Conners (Conners, 1969).	A partir de los 8 años	15 minutos	Normas EE. UU. MHS Ed. 2013
	Escalas Magallanes (García & Magaz, 2010).	Entre 4 y 6 años	15-20 minutos	Normas españolas Grupo ALBOR-COHS, 2010
Desarrollo emocional y social	Escala conductual de niños Child Behavior Checklist (Achenbach & Rescorla, 2000).	Entre 6 y 18 años	10 minutos	Normas españolas (Sardinero, Pedreira y Muñiz, 2014). Normas argentinas (Vázquez y Samaniego, 2014)
	Escala de madurez social de Vineland (Doll, 1935).	Entre 3 y 18 años	20 minutos	Adaptación chilena (Quiroz, 2012)
	ESPQ. Eearly School Personality Questionnaire (Coan y Cattell, 1992).	Entre 6 y 8 años	30-40 minutos	Normas españolas TEA Ediciones, 2013

*Nota: Si bien estos instrumentos no son de aplicación fonoaudiológica, sino parte de la evaluación psicológica, podemos observar los resultados y extraer información sobre las funciones cognitivas.

3.2.2 Evaluación no instrumental

Existen diferentes elementos que se pueden incluir dentro de la evaluación no instrumental. Para efectos de este capítulo, se considerarán los siguientes:

- a. Observación y análisis general de la conducta.
- b. Pautas de observación con tareas cognitivas.
- c. Evaluación ecológica y dinámica.

a. Observación y análisis general de la conducta

Desde una perspectiva transaccional o funcional de la evaluación cognitiva, es fundamental considerar la observación de la conducta (27). Complementariamente a la aplicación de un instrumento o pauta de evaluación, es conveniente indagar sobre indicadores cualitativos que puedan entregar información adicional del desempeño cognitivo (28). Por ejemplo, si un niño o niña comienza a sudar, muerde objetos o constantemente se balancea en la silla mientras responde alguna tarea cognitiva, pueden ser signos de ansiedad o impulsividad que se deben registrar, dado que serán de utilidad a la hora de realizar las interpretaciones. Otros elementos cualitativos, tales como la forma en que agarra el lápiz, la mano utilizada preferentemente, la fuerza en la realización de trazos, tamaño y ubicación de sus producciones, deben también ser registrados, analizados e interpretados. Todos estos elementos pueden acompañar a la aplicación de una metodología instrumental (28).

b. Pautas de observación con tareas cognitivas

Para realizar pautas de observación es fundamental seleccionar la o las funciones cognitivas que se van a evaluar, y considerar cuidadosamente las características del niño o la niña evaluada. Con respecto a esto último, se debe tener en cuenta la edad, las características del desarrollo motor, lingüístico y sensorial (auditivo y visual) (29).

Muchas veces, las pautas de observación se construyen adaptando tareas incluidas en las pruebas estandarizadas. Un punto importante por considerar es que las tareas que utilizemos para evaluar nunca deben ser ocupadas posteriormente para el proceso de tratamiento, esto generaría un entrenamiento para los niños y niñas en estas tareas y, por lo tanto, perderían validez evaluativa.

Por último, hay que tener en cuenta que cada tarea construida para evaluar una función cognitiva debe incorporar una cantidad suficiente y variada de estímulos que permita descartar el azar en los errores o aciertos (30). En general, se sugiere considerar entre 8 y 10 estímulos por cada tarea. Es probable que el niño o la niña con desarrollo típico no responda correctamente a todos los estímulos, por ende, se puede utilizar un criterio de logro del 80% para considerar lograda la tarea. Todas estas son recomendaciones prácticas que pueden tener variaciones, dado que no constituyen una norma estricta. Es importante destacar que las tareas cognitivas no permiten comparar los resultados con normas de referencia, solo posibilitan un análisis cualitativo, por lo que deben complementar las evaluaciones instrumentales, o bien ser utilizadas para comparar a los niños y niñas consigo mismos.

La información que se presenta a continuación se organizará según la etapa del desarrollo. Al referirse a los lactantes, se considera desde el nacimiento hasta los 2 años 11 meses; preescolares, desde los 3 años hasta los 5 años 11 meses, y escolares, desde los 6 hasta los 12 años, pero para efectos de este capítulo se considerará de 6 a 7 años.

Algunos ejemplos de tareas cognitivas son:

▪ **Evaluación de los sistemas de memoria.**

Lactantes

Semántica:

- Corroborar la comprensión y expresión de léxico familiar (nombre de personas familiares, partes del cuerpo y alimentos).

Episódica:

- Evaluar el reconocimiento de personas (figuras de apego), sonidos (onomatopeyas), olores o situaciones familiares, a través del cambio de conducta o la aparición de una sonrisa.

Preescolares y escolares

Semántica:

- Preguntar por el nombre de personajes, dibujos animados o de películas que haya visto.

- Preguntar por nombres de familiares directos (papá, mamá, etc.) y de la familia extendida (tíos, primos, etc.).
- Preguntar por diversos datos, como: edad del niño o niña, edad y ocupación de los padres, dirección, nombre del colegio, curso, nombre de los amigos, fecha de nacimiento, entre otros.
- Pedirle que repita una lista de 9 o 10 palabras (memoria inmediata). Luego de 15 minutos, volver a pedirle la lista de palabras (memoria diferida).

Episódica:

- Preguntar situaciones que hayan sido vividas por el niño o la niña evaluada, y corroborar dicha información con el acompañante. Por ejemplo, preguntarle por las comidas del día anterior (¿qué almorzaste ayer?) o por situaciones vividas anteriormente (¿qué hiciste para tu cumpleaños pasado?, ¿quién asistió?, etc.).

▪ Evaluación de los sistemas de atención.

Lactantes

Visual:

- Atender a objetos de distintas características (diferentes tamaños, formas y colores).
- Atender a su propio cuerpo y al de otros.

Auditiva:

- Atender a su nombre (para llevar a cabo esta tarea, debe reconocer el nombre).
- Atención a sonidos de distinto volumen (intensidad) y frecuencia (tonos agudos y graves).

Preescolares y escolares

Visual:

- Descubrir en una escena la figura que falta (atención selectiva y focalizada).
- Búsqueda de un objeto determinado, cuando hay varios distractores presentes (atención selectiva y focalizada).
- Tareas de cancelación o tachado de objetos. Puede tachar un solo objeto o más de uno (atención selectiva, focalizada y alternante).
- Encontrar diferencias entre dos imágenes (atención alternante).

Auditiva:

- Mantener una actitud de escucha activa
- Responder de manera correcta a preguntas entregadas mediante un canal auditivo.
- Seguir indicaciones de manera precisa luego de una instrucción oral.

▪ Evaluación de praxias

Lactantes, preescolares y escolares

Para evaluar las praxias se puede realizar:

- Desarrollo de los hitos motores: gateo, sedestación, bipedestación (praxias troncopedales).
- Arrodillarse (praxias troncopedales).
- Gestos universales de comunicación, tales como saludar, despedirse con la mano, entre otros (praxias ideomotoras).
- Uso de instrumentos y objetos (hacer como); por ejemplo, hacer como que te peinas o como que te lavas los dientes (praxias ideomotoras e ideatorias).
- Movimientos secuenciados con los dedos (diadococinesias).
- Construir torres y rompecabezas (praxias constructivas).
- Copiar dibujos de distintas complejidades (praxias constructivas).
- Abrochar y desabrochar botones (praxias del vestir).
- Sacarse y ponerse la ropa (praxias del vestir).

▪ Evaluación de gnosias

- Vendar los ojos y entregar objetos en cada mano alternadamente; el niño o la niña debe reconocer lo que se le entrega (gnosias táctiles).
- Reconocer imágenes o dibujos incompletos (gnosias visuales).
- Reconocer sonidos no verbales. Decidir si dos sonidos son iguales o diferentes (gnosias auditivas).

▪ Evaluación de funciones ejecutivas

Lactantes

- Contacto ocular (pre-requisito de cognición social)
- Permanencia del objeto (pre-requisito de memoria de trabajo)
- Atención conjunta (pre-requisito de cognición social)
- Actividades de causa-efecto (pre-requisito de razonamiento)

Preescolares y escolares

- Con mazos de cartas rojas y azules, pedirle al niño o la niña que diga / azul/ cada vez que ve una carta roja, y /roja/ cada vez que ve una carta azul (control inhibitorio).
- Pedirle al niño o a la niña que mencione los pasos que necesita para lavarse los dientes (planificación/organización verbal).
- Pedirle al o a la niña que ordene una serie de secuencias temporales (planificación/organización verbal).
- Pedirle al niño o a la niña que resuelva laberintos de complejidad creciente (planificación no verbal).
- Pedirle al niño o a la niña que clasifique imágenes según algún principio; por ejemplo, según color, forma (organización no verbal), y posteriormente, pedirle que cambie ese principio (flexibilidad cognitiva).
- Plantearle problemas relacionados con el contexto del niño o la niña y preguntarle posibles soluciones; por ejemplo, "¿Qué harías si estás tomando jugo y se te cae el vaso y luego se quiebra?" (resolución de problemas).
- Repetir series de números en orden inverso (memoria de trabajo).
- Reconocimiento de expresión facial (cognición social).
- Tareas de falsa creencia (cognición social).

c. Evaluación ecológica y dinámica

La evaluación ecológica surge como alternativa a la evaluación tradicional (evaluación de “lápiz y papel”), con el objetivo de considerar elementos que esta última generalmente no considera, tales como aspectos emocionales, conductuales y sociales. Como plantea Mesulam (31), es frecuente encontrar niños y niñas con rendimiento impecable en los test cognitivos; sin embargo, estos presentan alteraciones claras en situaciones de su vida cotidiana. Por ejemplo, un niño que evidencia un buen desempeño en un test de planificación y organización, pero muestra dificultades para planificar un cumpleaños o para organizar su mochila. La evaluación ecológica refleja la realidad del usuario, ya que “sale” del entorno tradicional de una evaluación cognitiva y permite obtener datos del ambiente cotidiano de la persona evaluada. Un ejemplo de prueba ecológica de las habilidades cognitivas es el BRIEF-2 (Behavior Rating Inventory of Executive Function, Second Edition) (32). Esta prueba tiene una adaptación española y permite la evaluación de funciones ejecutivas en niños y niñas de entre 5 y 18 años de edad.

Por su parte, la evaluación dinámica también surge como una alternativa a la evaluación tradicional. Las evaluaciones instrumentales (normativas) no permiten una intervención activa por parte de los examinadores. La evaluación dinámica, por su parte, es una evaluación interactiva que incluye enseñanza de estrategias y la evaluación de los efectos que produce esa enseñanza en el rendimiento posterior (33). En otras palabras, este tipo de evaluación busca conocer cuáles son las estrategias más útiles para beneficiar a un niño o a una niña en un programa de intervención. Para esto, se permite entregar ayudas, observando con cuál de estas se presenta mayor beneficio, identificando la modalidad de presentación del estímulo que más favorece al niño o a la niña, el nivel de abstracción, entre otros elementos relevantes. Un ejemplo de evaluación dinámica de las funciones cognitivas es la Evaluación del potencial de aprendizaje (Learning Potential Assessment Device- LPAD) (34). Esta prueba consiste en la administración de una primera medición para conocer la condición natural o nivel actual del desempeño cognitivo; luego, una interacción o entrenamiento del evaluador al niño o a la niña, y por último, una segunda medición para conocer el nivel potencial de desarrollo cognitivo. Esta evaluación busca comparar el desempeño del niño o la niña consigo mismo y cómo se modifica frente a la mediación.

4.- CONCLUSIÓN

Es fundamental que la evaluación fonoaudiológica incorpore el ámbito de las funciones cognitivas. Esto permitirá tener una visión más integral de los niños y niñas evaluados, facilitará las interpretaciones de los resultados y, por lo tanto, ayudará a generar un plan de intervención fonoaudiológica más efectivo.

Para evaluar las funciones cognitivas se pueden utilizar metodologías instrumentales y no instrumentales. Las metodologías instrumentales pueden ser pruebas de dominio general o pruebas de dominio específico. Por su parte, las metodologías no instrumentales incluyen la observación y análisis general de la conducta, pautas de observación con tareas cognitivas y evaluación ecológica y dinámica.

5.- REFERENCIAS

1. Ballesteros S. Habilidades cognitivas básicas: Formación y deterioro. España: UNED Ediciones; 2014.
2. Fauconnier G, Tuner M. The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books; 2003.
3. De Saussure F. Curso de lingüística general. Buenos Aires: Editorial Losada; 1945.
4. Ardila R. Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. 2011 enero; 35(134): p. 97-103.
5. Cattell R. The measurement of adult intelligence. Psychological Bulletin. 1943 March; 40(3): p. 153-193.
6. Schonhaut L, Álvarez J, Salinas P. El pediatra y la evaluación del desarrollo psicomotor. Revista Chilena de Pediatría. 2008 noviembre; 79(1): p. 26-31.
7. Vericat A, Orden A. El desarrollo psicomotor y sus alteraciones: entre lo normal y lo patológico. Ciência & Saúde Coletiva. 2013 octubre; 18: p. 2977-2984.
8. Blázquez J, Cardoso A. Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica de la percepción. In Muñoz E, editor. Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica. Barcelona: UOC; 2009. p. 131-161.
9. Portellano JA. Introducción a la neuropsicología. Madrid: Mc Graw Hill; 2005.
10. Zenoff A, Reynoso M. Neuropsicología de los trastornos viso y grafomotores. Argentina: Edición del autor; 2001.
11. Tallis J, Soprano A. Neuropediatría. Neuropsicología y aprendizaje. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión; 1991.
12. Tirapu-Ustárroz J, Ríos-Lago M, Maestú-Unturbe F. Manual de Neuropsicología. Barcelona: Viguera Editores S.L.; 2008.
13. González-Rodríguez E, Muñoz-Marrón B. Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica de la memoria. In Muñoz-Marrón E. Estimulación cognitiva y rehabilitación neuropsicológica. España: Editorial UOC; 2009.

14. Neisser U. Cognitive psychology. New York: Appleton-Century-Crofts; 1967.
15. Atkinson RC, Shiffrin RM. The control of short-term memory. *Scientific American*. 1971 April; 225(2): p. 82-91.
16. Squire L. Mechanisms of memory. *Science*. 1986 June; 232: p. 1612-1619.
17. Tulving E, Schacter D. Priming and human memory systems. *Science*. 1990 January; 247: p. 301-306.
18. Tirapu-Ustárroz J, Pérez-Sayes G, Erekatxo-Bilbao M, Pelegrín-Valero C. ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*. 2007 abril; 44: p. 479-489.
19. Chan R, Shum D, Toulopoulou T, Chen E. Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. *Archives of Clinical Neuropsychology*. 2008 March; 23: p. 201-216.
20. De Brito S, Viding E, Kumari V, Blackwood N, Hodgins S. Cool and Hot Executive Function Impairments in Violent Offenders with Antisocial Personality Disorder with and without Psychopathy. *PLoS ONE*. 2013 June; 8(6): p. e65566.
21. Sohlberg MM, Mateer C. *Introduction to Cognitive Rehabilitation: Theory and Practice*. New York: Guilford Publication; 1989.
22. Ortiz M. El desarrollo emocional. In López F, Etxebarria I, Fuentes M, Ortiz M, editores. *Desarrollo Afectivo y Social*. España: Pirámide; 2008. p. 95-121.
23. Fenson L, Pethick S, Renda C, Cox J, Dale P, Reznick J. Short-form versions of the Mac Arthur communicative development inventories. *Applied Psycholinguistics*. 2000 July; 21: p. 95-116.
24. Pérez-Pereira M, Resches M. Short forms of the Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas: Normative data and psychometric properties. *Journal for the Study of Education and Development*. 2007 January; 30(4): p. 565-588.
25. Tzuriel D, Samuels M, Feuerstein R. Non-intellective factors in dynamic assessment. In Gupta R, Coxhead P. *Cultural diversity and learning efficiency*. Londres: Macmillan; 1988.
26. D'Amato R, Hartlage L. *Essentials of neuropsychological assessment*. New York: Springer; 2008.

27. Semrud-Clikeman M, Teeter PA. Neuropsicología infantil: Evaluación e intervención en los trastornos neuroevolutivos. Madrid: Pearson; 2011.
28. Matute E, Rosselli M, Ardila A, Ostrosky F. Evaluación neuropsicológica infantil: Manual de aplicación. Segunda ed. México: Manual Moderno; 2013.
29. Rosselli M, Matute E, Ardila A. Neuropsicología del desarrollo infantil. México: Manual Moderno; 2010.
30. Muñiz J, Fonseca-Pedrero E. Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*. 2019; 31(1): p. 7-16.
31. Mesulam M. Frontal cortex and behaviour. *Annals of Neurology*. 1986 April; 19: p. 320-325.
32. Gioia G, Isquith P, Guy S, Kenworthy L. Behavior Rating Inventory of Executive Function. Segunda ed. Madrid: TEA Ediciones; 2015.
33. Haywood C, Tzuriel D. Applications and Challenges in Dynamic Assessment. *Peabody Journal of education*. 2002 April; 77(2): p. 40-63.
34. Feuerstein R, Rand Y, Hoffman M. The dynamic assessment of retarded performers. *The Learning Potential Assessment Device. Theory, instruments and techniques*. Segunda ed. Glenview: Scott Foresman; 1979.
35. Bray M, Ross A, Todd C. *Speech and Language: Clinical Process and Practice*. Segunda ed. London: Whurr; 2006.

6.- AUTOEVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Esta sección tiene como objetivo que los lectores puedan automonitorear su aprendizaje. Para eso, los invitamos a responder las siguientes preguntas:

ÍTEM VERDADERO O FALSO

Lea detenidamente cada uno de los siguientes enunciados y complete con verdadero (V) o falso (F) según corresponda.

- ___ 1) Según el modelo de contenidos, la memoria episódica permite recordar información desligada del contexto.
- ___ 2) La memoria de trabajo es una función ejecutiva fría.
- ___ 3) La prueba "Tarjetas de clasificación" de Wisconsin permite evaluar los sistemas de memoria.
- ___ 4) La Escala Wechsler de Inteligencia para niños (WISC V) es un instrumento de aplicación fonoaudiológica.
- ___ 5) La prueba "Figura Compleja" de Rey-Osterrieth permite evaluar habilidades prácticas y sistemas de memoria.
- ___ 6) La evaluación no instrumental tiene como principal objetivo comparar al evaluado consigo mismo.

ÍTEM DE SELECCIÓN ÚNICA

Lea cada uno de los enunciados y elija la alternativa que considere correcta.

1. ¿Cuál de las siguientes actividades permite evaluar funciones ejecutivas de manera no instrumental?

- a) Preguntar por los pasos que se necesitan para lavarse los dientes.
- b) Realizar actividades causa-efecto.
- c) Esconder un objeto y ver si el lactante lo busca (permanencia del objeto).
- d) Todas las alternativas son verdaderas.

2. Si se plantea como objetivo evaluar el funcionamiento ejecutivo en un niño de 4 años de edad, ¿qué procedimiento le permitiría realizar esto?

- a) Test de colores y palabras Stroop.
- b) Prueba BRIEF-P.
- c) Tarjetas de clasificación de Wisconsin.
- d) Todas las alternativas son verdaderas.

3. Una evaluación dinámica:

- a) Permite interacción directa entre el evaluador y el evaluado.
- b) Permite entregar ayudas.
- c) Busca comparar al evaluado con las normas de referencia.
- d) Alternativas a y b son correctas.

RESPUESTAS

Ítem Verdadero o Falso: 1)F 2)V 3)F 4)V 5)V

Ítem de selección única: 1. d 2. b 3. d