

LA EVALUACIÓN DINÁMICA DEL LENGUAJE

VERA F. GUTIÉRREZ-CLELLEN
Universidad Estatal de San Diego, USA

RESUMEN

En este artículo se comparan dos marcos conceptuales de evaluación: la evaluación del lenguaje usando métodos tradicionales con pruebas estandarizadas y la evaluación dinámica del lenguaje. La aplicación clínica del modelo de evaluación dinámica se describe en evaluaciones del desarrollo del lenguaje temprano, la conciencia fonológica, el vocabulario, el discurso narrativo, las asociaciones semánticas y la comprensión del lenguaje. Se presentan estrategias de evaluación específicas y de uso para la planificación de intervenciones en dos casos de estudio clínico.

Palabras clave: Evaluación dinámica, lenguaje, niños.

ABSTRACT

This paper compares two conceptual frameworks used in language assessment: A traditional assessment approach using standardized language tests and dynamic assessment. Clinical applications of the dynamic assessment model are described for the assessment of early language development, phonological awareness, vocabulary, narrative discourse, semantic associations, and language comprehension. Specific strategies for assessment and for planning interventions are presented with two clinical case studies.

Key Words: *Dynamic Assessment, language, children.*

Históricamente, en el campo de la fonoaudiología, la evaluación del lenguaje se realiza usando pruebas estandarizadas del lenguaje y/o muestras de lenguaje espontáneo. La conducta verbal del niño en estas evaluaciones se compara con la de niños de la misma edad o nivel de desarrollo, y los datos se usan para determinar si el niño tiene un trastorno del lenguaje o si necesita terapia. En este modelo de evaluación se presume que los resultados obtenidos durante la evaluación tienen validez predictiva. Es decir, se supone que las conductas manifestadas durante la evaluación son representativas del desarrollo del lenguaje en otros contextos de evaluación fuera de la clínica, y que los resultados son estables si se evalúa al niño nuevamente. Si los resultados diagnósticos son correctos, y el niño se diagnostica con un problema del lenguaje, el terapeuta pronostica que el niño continuará obteniendo calificaciones bajas en el futuro porque estas representarían la capacidad del niño para aprender el lenguaje. El problema de lenguaje se considera estable porque la dificultad de aprendizaje del lenguaje no le permitiría al niño ponerse a la par de otros niños de la misma edad fácilmente o en un corto tiempo. Dentro de este marco de evaluación, los resultados diagnósticos obtenidos en una evaluación inicial del lenguaje (evaluación estática del lenguaje) reflejarían la potencialidad de desarrollo del lenguaje del niño.

Correspondencia: Vera Gutiérrez-Clellen, PhD, School of Speech, Language, and Hearing Sciences, and SDSU/UCSD Joint Doctoral Program Language and Communicative Disorders, San Diego State University, 5500 Campanile Drive, San Diego, CA 92182-1518. Email: vgutierrez-clellen@sdsu.edu

El problema con este enfoque es que para muchos niños de diferentes ambientes culturales, los resultados diagnósticos no producen una estimación fiable de la verdadera capacidad de desarrollo del lenguaje. Los resultados bajos en la evaluación estática del lenguaje puede que no estén relacionados con las habilidades del lenguaje del niño o con su capacidad de modificación de conducta. En el modelo de evaluación tradicional, el contexto es por definición neutro, predefinido y objetivo. El examinador controla las oportunidades de intercambio verbal, la repetición, o ejercitación de los ítemes (que por su lado están estandarizados y no se pueden modificar) y aunque las respuestas del niño se basen en una interpretación diferente, la administración de la prueba no permite que se provea ninguna ayuda o explicación durante esta. La prueba se administra de la misma manera y las respuestas se califican objetivamente. Estas características tienen importantes implicancias para niños de diferentes ambientes culturales o educacionales. El niño que no está expuesto a contextos de comunicación donde las preguntas o ejemplos están predeterminados y donde no se pueden proveer explicaciones u otras ayudas durante la evaluación, puede tener dificultad en interpretar lo que se espera de sus respuestas, y como resultado, no dar respuestas adecuadas a la prueba. En estos casos, el niño puede obtener calificaciones bajas en las pruebas de evaluación sin que esto se deba a un verdadero trastorno de lenguaje. Por ejemplo, el niño con experiencias escolares limitadas o proveniente de familias con bajo nivel de alfabetismo puede demostrar un rendimiento más bajo que el niño con mayor experiencia escolar o con mayor alfabetismo en el hogar. El niño que proviene de ambientes culturales diferentes también puede responder de manera distinta a las pruebas de evaluación y obtener así una calificación por debajo de sus habilidades de lenguaje. Los resultados del diagnóstico clínico en estos casos no reflejan más que diferencias individuales y no un verdadero trastorno de lenguaje. Para estos niños, los resultados del diagnóstico de lenguaje no reflejan sus potencialidades de desarrollo o de aprendizaje.

En el modelo de evaluación dinámica, lo que se evalúa es precisamente la capacidad de aprendizaje del lenguaje (o modificabilidad) dado que se examinan los cambios de respuesta del niño durante el proceso mismo de evaluación. En una primera fase, el examinador da la prueba de lenguaje siguiendo los procedimientos estandarizados correspondientes. Durante esta primera fase, el examinador observa e identifica los procesos cognitivos que hacen que el niño no responda correctamente a la prueba (Ej., problemas de atención, problemas de interpretación del contexto de la evaluación, problemas de motivación, etc.). Estas observaciones se utilizan para planear actividades directas de mediación usando explicaciones, sugerencias e indicaciones para lograr modificaciones en la comprensión de la prueba y, como resultado, en las respuestas del niño durante la fase de reevaluación (tercera fase). Dentro de este marco de evaluación, la modificabilidad se basa en el nivel de cambio de respuesta a la prueba, la capacidad de respuesta del niño, el nivel de esfuerzo necesario para lograr cambios de conducta, y el nivel de transferencia o generalización de estos procesos a otras pruebas de lenguaje. Los resultados iniciales de la evaluación (fase estática) se usan como base para planear tareas de mediación y para luego hacer comparaciones con los resultados obtenidos después de trabajar con el niño en la fase de mediación. En la evaluación dinámica del lenguaje, lo que se evalúa es el cambio de conducta verbal, no la conducta verbal obtenida en la evaluación inicial.

El modelo de evaluación dinámica se basa en el pensamiento de Vygotsky (1978) y su concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP). La ZDP se refiere a la diferencia entre el desempeño independiente y el desempeño asistido. Es decir, se evalúa la capacidad de modificabilidad de la conducta al proveerse la asistencia necesaria para inducir cambios de respuesta (y/o de conducta verbal). En este modelo de evaluación, el examinador transforma su relación con el niño y adopta una relación de reciprocidad como mediador o terapeuta. Aunque la evaluación dinámica todavía no ha ganado popularidad dentro del campo de la fonoaudiología, dado que solo se ha comenzado a usar exploratoriamente durante la última década, es en el campo de la psicología donde se han realizado numerosas investigaciones aplicadas a la evaluación de la inteligencia y funciones cognitivas en niños y adolescentes (Ej., Feuerstein, 1979; Lidz, 1987).

LA EVALUACIÓN DINÁMICA DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE TEMPRANO

Los estudios relacionados con la evaluación del lenguaje son limitados, están basados en niños de habla inglesa, y abarcan áreas del lenguaje dispares. Por ejemplo, Olswang, Bain, y Johnson (1992) evaluaron la modificabilidad de la longitud del enunciado (PLE) en niños con retraso de lenguaje que usaban palabra-frase en muestras de lenguaje espontáneo. De acuerdo a estos datos iniciales, la evaluación dinámica se usa para determinar la potencialidad del niño para producir frases combinando dos palabras. Dentro de este enfoque, si el niño resulta difícil de modificar, el terapeuta recomienda que se inicie un programa de estimulación del lenguaje. Por el contrario, si el niño es fácilmente modificable, la recomendación sería darle orientación a la familia para que utilice las mismas pautas de elicitación en el hogar. La idea es que el niño que se revela como altamente modificable no necesitaría el nivel de intensidad y esfuerzo de una terapia. En estas evaluaciones, sin embargo, no se utilizan actividades directas de mediación sino simplemente una lista predeterminada de seis elicitaciones que el examinador usa para promover la combinación de dos elementos en frases espontáneas (por ejemplo, acción y objeto: toma leche; acción y locativo: fue abajo; agente y acción: mamá come; objeto y atributo: perro malo; objeto y locativo: gato cama; posesión: mi carro).

La lista de elicitaciones está ordenada de menor a mayor de acuerdo al nivel de asistencia necesario para lograr un enunciado de mayor longitud. Por ejemplo, en el nivel de elicitación de menor ayuda, el examinador muestra un objeto y hace un comentario para lograr una respuesta espontánea del niño: "Mira aquí". En el siguiente nivel de elicitación, el examinador hace una pregunta directa sobre el objeto: "¿Qué está pasando aquí?" o "¿Qué está haciendo?". En el nivel 3, el examinador muestra una oración y elicitación dando la primera parte de la oración: "Mira aquí, el niño está comiendo (manipula un muñeco que está comiendo) ¿y aquí? El niño... (manipula un muñeco que está tomando la leche). En el nivel 4, el examinador dice la oración que se quiere elicitación: "Aquí el niño está tomando la leche. ¿Ves al niño tomando la leche?". "¿Qué está pasando aquí?". Si el niño todavía no responde combinando dos palabras, el examinador da un ejemplo directo para que el niño repita: "Toma leche" (hace pausa y agrega) "Ahora tú dime toma leche o di toma leche". Si el niño da una palabra como respuesta (por ejemplo, nene o leche), el examinador en el nivel 6 dice: "Sí, leche, dime toma leche". Durante la evaluación dinámica, el niño con retraso de lenguaje demuestra solo algunas combinaciones de palabras a pesar del uso de elicitaciones y de los ejemplos provistos durante la evaluación. Estos niños tienen poca modificabilidad, necesitan más elicitaciones, y elicitaciones de más nivel de ayuda que los niños de alta modificabilidad. El niño que es altamente modificable no necesita tantas elicitaciones para producir combinaciones de dos palabras y logra generalizar el uso espontáneo de enunciados de dos elementos a otros contextos de lenguaje. Los datos obtenidos con este método indican que la evaluación dinámica es capaz de identificar niños con poca modificabilidad ya que son estos niños los que continúan retrasados en el lenguaje en futuras evaluaciones y terapias, mientras que los niños de alta modificabilidad logran producir los enunciados deseados durante la evaluación dinámica misma. Los resultados de estas investigaciones indican que la evaluación dinámica tiene mayor validez predictiva que los métodos tradicionales de evaluación estática del lenguaje usando muestras espontáneas del lenguaje (Olswang y Bain, 1996; Long y Olswang, 1996).

LA EVALUACIÓN DINÁMICA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Las elicitaciones graduadas también se han empleado en la evaluación dinámica de la conciencia fonológica (Spector, 1992), particularmente, para facilitar la segmentación de palabras. Las elicitaciones ordenadas de menor a mayor ayuda consisten en pronunciar la palabra estímulo lentamente, pedir al niño que identifique el primer sonido en la palabra, decirle al niño el número de sonidos en la palabra, demostrar la segmentación usando monedas o fichas representando cada sonido en la palabra, y finalmente tomar la mano del niño y marcar cada segmento de la palabra conjuntamente.

La respuesta del niño se evalúa de acuerdo al nivel de elicitación requerido para lograr la respuesta correcta (en este caso un puntaje de 6 significa que el niño logró hacer la prueba sin ayuda, uno de 5 equivale a necesitar una ayuda mínima, etc.). Los resultados obtenidos por Spector (1992) demuestran que las calificaciones obtenidas por la evaluación dinámica de la conciencia fonológica se correlacionan mejor con pruebas de reconocimiento de la palabra al final de primer grado que las pruebas tradicionales de conciencia fonológica en las que el niño no tiene la posibilidad de recibir ninguna ayuda.

LA EVALUACIÓN DINÁMICA DEL VOCABULARIO

La evaluación dinámica del lenguaje también se ha empleado en la evaluación del vocabulario expresivo (Peña, Quinn e Iglesias, 1992). En la fase inicial de la evaluación se dan pruebas de vocabulario expresivo estandarizadas, luego hay una fase de mediación de los procesos subyacentes al desempeño observado en las pruebas de vocabulario inicial y una fase final dirigida a evaluar los cambios obtenidos. En la fase de mediación el examinador enseña que los objetos en el medio ambiente tienen nombres específicos usando actividades donde el niño identifica similitudes y diferencias, agrupa objetos en categorías y aprende a describir la función de diferentes clases de objetos (por ejemplo, medios de transporte, alimentos, animales, oficios) usando libros, juguetes, rompecabezas y tarjetas. Durante las sesiones el examinador observa las respuestas del niño a la mediación y evalúa el tipo de conducta de aprendizaje usando una escala del uno al cinco para cada conducta (por ejemplo, atención, habilidad para reconocer similitudes y diferencias entre los objetos, habilidad para entender lo que se está enseñando, relevancia de los comentarios durante las actividades de mediación, conciencia del proceso de aprendizaje tal como se demuestra por el uso de autocorrecciones o autoelogios, persistencia frente a la dificultad o fracaso y capacidad de generalización). La escala de conductas de aprendizaje junto con la escala del nivel de esfuerzo necesario para lograr cambios en la conducta (mínimo, bajo, moderado, alto), la escala de capacidad de respuesta del niño al trabajo del examinador (mínima, baja, moderada, alta) y la escala del nivel de transferencia de los cambios a otras palabras estímulo (ausente, mínimo, bajo, moderado, alto) forman parte de la evaluación final de la modificabilidad del vocabulario dentro del proceso de evaluación dinámica.

Peña y sus colegas compararon la modificabilidad de niños con distintos problemas de lenguaje y encontraron que a pesar de que los niños con desarrollo típico de lenguaje tenían calificaciones bajas y similares a niños con trastornos específicos de lenguaje durante la evaluación inicial del vocabulario con pruebas estandarizadas, la evaluación dinámica del vocabulario logró diferenciar los dos grupos con un alto nivel de discriminación diagnóstica. Las comparaciones en las pruebas de vocabulario antes y después de las sesiones de mediación indicaron que los niños con trastorno del lenguaje tenían poca modificabilidad y presentaban dificultades de aprendizaje durante las sesiones de mediación. Estos niños requerían mayor esfuerzo por parte del examinador y demostraban poca capacidad de respuesta a las diferentes actividades de mediación (por ejemplo, dificultad para darse cuenta del objetivo de la sesión, dificultad para dirigir su atención al estímulo, dificultad para emplear estrategias de comparación, etc.).

LA EVALUACIÓN DINÁMICA DEL DISCURSO NARRATIVO

La evaluación dinámica del discurso narrativo presentada por Gutiérrez-Clellen y Quinn (1993) se basa en una evaluación inicial de la coherencia temporal, causal, espacial y referencial usando elicitaciones en diferentes contextos. En esta fase se identifican las dificultades del niño que pueden estar relacionadas con diferencias en la interpretación del contexto de elicitación y no con problemas auténticos de lenguaje. Por ejemplo, niños de ambientes culturales diferentes pueden demostrar

relatos con poca elaboración y sin los componentes formales de narraciones de fábulas y cuentos tradicionales. En estos casos, la mediación se dirige a facilitar la expresión narrativa en diferentes géneros discursivos. Las sesiones de mediación se enfocan al proceso de contextualización de la narración (por ejemplo, indicar específicamente los nombres de los personajes aunque la audiencia los conozca). La evaluación dinámica examina el nivel de cambio de conducta narrativa (es decir, la mejoría en la expresión coherente y detallada de narraciones), la respuesta del niño a elicitaciones graduadas predeterminadas (por ejemplo, preguntas de clarificación; preguntas de elaboración sobre la escena, causas o motivaciones, consecuencias; preguntas sobre la relevancia de los enunciados y preguntas sobre la identidad de los referentes), el nivel de transferencia a otros contextos narrativos (por ejemplo, contar una película o un libro) o cuentos de género diferente y el nivel de esfuerzo necesario para lograr cambios en la conducta narrativa. También la evaluación dinámica de las narraciones descrita por Gutiérrez-Clellen, Peña y Quinn (1995) y Miller, Gillam y Peña (2001) incluye la modificación de la estructura episódica de las narraciones del niño. Las mediaciones en este caso facilitan la descripción de escenas, acciones, consecuencias y reacciones usando preguntas de elicitación específicas para cada episodio del relato. La modificabilidad se evalúa en base al aumento en la longitud de las narraciones; aumento del uso de los componentes formales de las narraciones (escena, acciones y cambios de estado, eventos iniciales, resultados o consecuencias, reacciones); aumento de la cohesión referencial, espacial, temporal y causal; escala de modificabilidad y escala de las conductas de aprendizaje (atención, motivación, etc.).

LA EVALUACIÓN DINÁMICA DE LAS ASOCIACIONES SEMÁNTICAS

Con respecto a la evaluación dinámica de las habilidades de asociación semántica, Gutiérrez-Clellen, Brown, Robinson-Zañartu y Conboy (1998) evaluaron la modificabilidad con pruebas de antónimos y sinónimos. En las actividades de mediación el examinador ayudaba a reconocer y usar palabras sinónimas con el objeto de promover conductas de comparación (por ejemplo, comparar la palabra estímulo “bebé” con una respuesta relacionada, “papá”); el uso de dos o más datos al mismo tiempo (por ejemplo, elegir la palabra que mejor se asemeja al estímulo en base a características comunes: “Las palabras bebé y niño pueden ir juntas, pero muchacho no porque es más grande”), la precisión de la respuesta (por ejemplo, definir el significado del estímulo con precisión: “un bebé es un niño pequeño” en lugar de “es un niño”), y el uso de hipótesis (para probar y evaluar el sinónimo elegido en una oración: “El bebé llora mucho. El papá llora mucho. El papá no es un buen sinónimo”) como procesos de aprendizaje necesarios para generar palabras sinónimas. La transferencia de estos procesos se evaluó usando antónimos (los cuales no se habían enseñado durante las sesiones de mediación). La evaluación dinámica se basó en las escalas de modificabilidad (nivel de esfuerzo, nivel de respuesta, nivel de transferencia), los cambios cuantitativos en el uso correcto de asociaciones semánticas y los cambios en la calidad de las respuestas incorrectas (es decir, intentar palabras que se aproximan más a la asociación semántica correcta). El procedimiento se usó con niños con problemas de aprendizaje y logró diferenciar niños con baja y alta modificabilidad. El estudio también demostró que las escalas de modificabilidad tienen confiabilidad alta.

LA EVALUACIÓN DINÁMICA DE LA COMPRESIÓN DEL LENGUAJE

La evaluación dinámica también se ha usado para evaluar la comprensión de relatos (Gutiérrez-Clellen, Peña, Conboy y Pasechnik, 1996). En estas evaluaciones se analizan las posibles causas de las respuestas incorrectas a las preguntas sobre un texto y se organizan sesiones de mediación donde se enseñan diferentes estrategias para analizar los contenidos del relato y para responder apropiadamente a preguntas de comprensión. Gutiérrez-Clellen y sus colegas usaron este modelo

para evaluar la comprensión narrativa de niños bilingües con y sin retraso en el aprendizaje de la lectoescritura. En la fase inicial de evaluación se obtuvieron niveles de comprensión de textos escritos luego de que los niños escucharon un relato, lo contaron al examinador y contestaron preguntas verbales sobre el cuento. La evaluación inicial indicó que había niños que tenían calificaciones bajas en la comprensión del texto, porque sus respuestas eran ambiguas o generales. Las respuestas no eran suficientemente específicas y tenían poca relevancia con el texto. Por lo tanto, en las sesiones de mediación se enseñó a analizar el contenido presentado en el texto; diferenciar el contenido relevante del contenido irrelevante y expresar el conocimiento del texto con precisión y exactitud. La modificabilidad se determinó en base a los cambios observados en el porcentaje de respuestas de comprensión correctas usando otros relatos y en base a las escalas de modificabilidad. La eficacia y la utilidad diagnóstica de la evaluación dinámica se ejemplifica en más detalle en los dos casos siguientes.

CASOS DE ESTUDIO

Los dos niños siguientes (Daniel y Estela) formaron parte de una investigación sobre el desarrollo del lenguaje en niños bilingües con retraso de lectura. En el momento del estudio estaban en tercer grado recibiendo la clase en inglés y con apoyo en castellano 30 minutos por día. Los niños pasaron la prueba de lectura de palabras en castellano en base a la *Spanish Assessment of Basic Education* (SABE) (McGraw-Hill, 1986) y en inglés en base a las *Spache Diagnostic Reading Scales* (Spache, 1981). Pero las pruebas de comprensión lectora en inglés o castellano junto con los informes de la escuela les dieron un puntaje de dos grados por debajo de tercer grado. Daniel tenía 9 años 6 meses y Estela 9 años. Dado el bajo nivel de rendimiento en la comprensión lectora, se decidió evaluar la comprensión oral.

La evaluación inicial de la comprensión del relato oral se efectuó con “El Naufragio” (adaptado del cuento *Shipwrecked* de Verdick, 1973). El texto se había usado en investigaciones con niños de habla inglesa de las mismas edades (Merritt y Liles, 1987). La comprensión después de las sesiones de mediación se reevaluó con “El bigote del tigre” basado en estudios de Stein y Glenn (1979) y Griffith, Ripich y Dastoli (1986). Las versiones del cuento en castellano e inglés se editaron para facilitar la comprensión del vocabulario y para que los dos cuentos tuvieran cuatro episodios completos con escena, evento inicial, respuesta interna, intento, consecuencia, y reacción (ver detalles de estos materiales en Gutiérrez-Clellen, 2002). En la evaluación inicial se leyó “El Naufragio” y luego el niño tenía que contestar preguntas sobre los hechos del cuento y sobre inferencias derivadas del contenido del texto (por ejemplo, sobre los personajes, las causas de las acciones, las consecuencias y los planes de los protagonistas). Había ocho preguntas de comprensión sobre los hechos (Ej. ¿Dónde estaban los hombres al comienzo del cuento?) y ocho sobre inferencias (Ej. ¿Por qué los hermanos se pusieron a nadar?). Las pruebas de comprensión se dieron en los dos idiomas y el nivel de comprensión inicial se basó en los dos idiomas combinados. Es decir, el niño recibía un puntaje correcto si lograba responder a la pregunta en cualquier idioma.

FASE DE MEDIACIÓN

La fase de mediación consistió en dos sesiones de mediación de cuarenta y cinco minutos. En cada sesión el examinador leía un relato corto, hacía una pregunta sobre el cuento y le enseñaba al niño cómo usar una lista de cinco pasos para descifrar la pregunta y luego expresar la respuesta correcta. El objetivo era enseñar a usar estrategias específicas para poder mejorar la exactitud y relevancia de las respuestas: primero, debía resumir los hechos del cuento, o sea, tomar conciencia de lo que el texto dice; segundo, derivar inferencias sobre el contenido del texto, o sea, relacionar el contenido con experiencias o conocimientos previos; tercero, organizar las inferencias y seleccio-

nar la que se relaciona mejor con los hechos del relato; cuarto, evaluar la respuesta elegida y quinto, expresar la respuesta con mayor precisión y exactitud (adaptado de Englert, Tarrant, Mariage y Oser, 1994). La lista de pasos o estrategias se presentaba en tarjetas que el niño usaba para corroborar y evaluar su eficacia. El examinador usó las normas básicas del aprendizaje mediado (basado en Lidz, 1991): otorgar intencionalidad (enseñar cada estrategia de aprendizaje usando ejemplos y explicaciones); dar significabilidad (enseñar por qué debe usarse una estrategia específica); evocar sensaciones de capacidad (enseñar como usar una estrategia bien usando elogios y reacciones positivas); proveer trascendencia (enseñar cuándo y dónde usar una estrategia demostrando su aplicación a otros contextos y situaciones de la vida diaria) y promover autorregulación (enseñar cómo evaluar el uso propio de la estrategia).

Para estas sesiones el examinador usó relatos cortos de un solo episodio. Estos relatos contenían datos sobre la escena, la meta del protagonista, dos posibilidades para lograrla, pero no la solución. El examinador leía el relato y luego enseñaba al niño cómo identificar el problema y la solución más apropiada entre otros contenidos distractores o irrelevantes del texto (adaptado de Winne, Graham y Prock, 1993). Los materiales y las sesiones se presentaron en forma bilingüe de acuerdo a las preferencias comunicativas de los niños. Las mediaciones se grabaron en video para poder obtener confiabilidad y consistencia en el procedimiento de mediación de las sesiones. Los análisis indicaron un alto nivel de consistencia en el nivel de mediación de una sesión a otra y de un niño a otro.

EVALUACIÓN DE PERFILES

Al comparar los porcentajes de comprensión antes y después de las mediaciones se observó que, aunque los dos niños demostraron problemas de comprensión durante la fase estática inicial (Daniel: 9/16 respuestas correctas; Estela: 5/16), sus porcentajes mejoraron significativamente luego de la fase de mediación (Daniel: 12/16; Estela: 10/16). Daniel fue capaz de expresar respuestas completas y elaboradas una vez que pudo comprender mejor el objeto de estas pruebas. Sus problemas iniciales parecían relacionarse con el uso de respuestas vagas o ambiguas. Aunque su memoria de textos era buena, sus calificaciones en la comprensión de preguntas resultaban bajas porque sus respuestas no eran suficientemente específicas o relevantes. Las mediaciones lo ayudaron a aprender a responder con un mejor uso del lenguaje. Las escalas de conductas de aprendizaje durante las actividades de mediación, indicaron que era capaz de diferenciar preguntas sobre los hechos y preguntas sobre inferencias casi sin ayuda del examinador. También verbalizaba las estrategias aprendidas durante la sesión y demostraba un nivel alto de atención, motivación y respuesta a las ayudas y sugerencias del examinador. Daniel se mostraba dispuesto a practicar preguntas nuevas usando su lista de estrategias. La modificabilidad de Daniel permite concluir que su bajo rendimiento inicial durante la fase estática de evaluación pudo haberse debido a limitaciones en experiencias previas con este tipo de pruebas. En el caso de este niño, las calificaciones iniciales no tuvieron validez predictiva porque no se relacionaron con el nivel de modificabilidad y de conducta de aprendizaje observado.

Estela pareció que tenía más dificultades que Daniel antes de las sesiones de mediación. Su bajo nivel de comprensión se relacionaba con un nivel limitado de memoria del relato. Sin embargo también mostró cambios en la comprensión después de las sesiones de mediación. Estos cambios sugieren una capacidad de comprensión mayor que la reflejada en las evaluaciones iniciales. Las observaciones durante las sesiones de mediación y las escalas de conductas de aprendizaje indicaron que tenía poca motivación y que no se arriesgaba a contestar a preguntas sobre los relatos. Cuando el examinador le hacía preguntas, Estela decía que no sabía porque era retardada. Esto sucedía a menudo. Sus respuestas indicaban un nivel bajo de sensaciones de capacidad como para arriesgarse a dar una pregunta equivocada. Estas conductas se trabajaron directamente durante las sesiones de mediación. El examinador usó ejemplos, explicaciones y reacciones positivas para enseñarle a enca-

rar una tarea que era nueva o difícil, relacionando la tarea de aprendizaje con situaciones cotidianas en la escuela. Durante estas conversaciones se vio claramente que los problemas de aprendizaje de Estela estaban relacionados con situaciones específicas con la maestra. La maestra aparentemente le decía que no prestaba atención en clase cuando ella no entendía algo y, como consecuencia, ella se “desconectaba” y se ponía a “mirar las paredes”. Estas observaciones sugieren que su rendimiento podría modificarse si tuviera acceso a experiencias de aprendizaje positivas en el aula de clase, experiencias directamente opuestas a las que estaba expuesta en la escuela.

RECOMENDACIONES BASADAS EN LA EVALUACIÓN DINÁMICA

Los casos de Daniel y Estela indican que los resultados de las evaluaciones estáticas pueden llevar a conclusiones diagnósticas erróneas. La incorporación de la fase de mediación en la evaluación dinámica permite reconocer diferencias de rendimiento inicial debidas a otras causas. En el caso de Daniel, sus cambios en las pruebas y su nivel de respuesta a las sesiones de mediación revelan su capacidad de modificabilidad y futuro aprendizaje, siempre y cuando el medio ambiente educativo continúe ofreciendo suficientes oportunidades de aprendizaje mediado. Sus mejoras después de las sesiones de mediación no se hubieran pronosticado en base a las calificaciones iniciales de la fase estática. La evaluación dinámica sugiere que se puede lograr un máximo nivel de cambio cuando la enseñanza incluye explicaciones directas y ejemplos. Para Daniel es importante que la maestra incorpore las normas del aprendizaje mediado a la enseñanza en la clase. Para Estela, las sesiones de mediación fueron invaluable para descubrir las verdaderas dificultades que esta niña afrontaba en la clase. La evaluación dinámica ayudó a comprender cómo aprendía y qué hacía falta para modificar su conducta de aprendizaje. En el caso de Estela se recomienda un trabajo interdisciplinario con la maestra de clase para aumentar sus sensaciones de capacidad y para facilitar aprendizajes nuevos.

La evaluación dinámica ayudó a determinar la comprensión oral de narraciones de los dos niños. El siguiente paso es examinar la eficacia del aprendizaje mediado en otras áreas de lenguaje y modalidades.

BIBLIOGRAFÍA

- ENGLERT, C. S., TARRANT, K. L., MARIAGE, T. V. & OXER, T. (1994). Lesson talk as the work of reading groups: The effectiveness of two interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (3), 165-185.
- FEUERSTEIN, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore, University Park Press.
- FEUERSTEIN, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Glenview, IL, Scott Foresman and Company.
- GRIFFITH, P.L.; RIPICH, D.N. & DASTOLI, S.L. (1986). Story structure, cohesion, and propositions in story recalls by learning-disabled and nondisabled children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15, 539-555.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, V.F. & QUINN, R. (1993). Assessing narrative of children from diverse cultural/linguistic groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 2-9.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, V.; PEÑA, E. & QUINN, R. (1995). Accommodating cultural differences in narrative style: A multicultural perspective. *Topics in Language Disorders*, 15 (4), 54-67.
- GUTIERREZ-CLELLEN, V.F.; PEÑA, E.; CONBOY, B. & PASECHNIK, P. (1996). *Dynamic assessment of language: Research issues and clinical applications across cultures*. Ponencia, California Association of Mediated Learning Conference, San Diego, California.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, V.F.; BROWN, S.; ROBINSON-ZAÑARTU, C. & CONBOY, B. (1998). Modifiability. *Journal of Children's Communication Development*, 19 (2), 31-43.

- GUTIÉRREZ-CLELLEN, V.F. & PEÑA, E. (2001) Dynamic Assessment of Diverse Children: A Tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 212-224.
- GUTIÉRREZ-CLELLEN, V. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13, 175-197.
- LIDZ, C.S. (1987). Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential. New York, The Guilford Press.
- LIDZ, C.S. (1991). Practitioner's guide to dynamic assessment. New York, The Guilford Press.
- LONG, S.H. & OLSWANG, L.B. (1996). Readiness and patterns of growth in children with SELI. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5 (1), 79-85.
- MCGRAW-HILL, INC. (1986). Spanish Assessment of Basic Education (SABE). Monterrey, CTB/McGraw-Hill Book.
- MERRITT, D.D. & LILES, B.Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-552.
- MILLER, L.; GILLAM, R. & PEÑA, E. (2001) Dynamic assessment and intervention. Improving children's narrative abilities. Austin, ProEd.
- OLSWANG, L.; BAIN, B. & JOHNSON, G. (1992). Using dynamic assessment with children with language disorders. In: S.F. Warren & J. Reichle (Eds.) Causes and effects in communication language intervention (187-215). Baltimore, Brookes Publishing.
- OLSWANG, L. & BAIN, B. (1996). Assessment information for predicting upcoming change in language production. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (2), 414-423.
- PEÑA, E.; QUINN, R. & IGLESIAS, A. (1992). The application of dynamic methods to language assessment: A nonbiased procedure. *The Journal of Special Education*, 26 (3), 269-280.
- SPACHE, G.D. (1981). Diagnostic Reading Scales. Monterrey, CTB/McGraw-Hill Books.
- SPECTOR, J. (1992). Predicting progress in beginning reading: Dynamic assessment of phonemic awareness. *Journal of Educational Psychology*, 84, 353-363.
- STEIN, N. & GLENN, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing: Advances in discourse processes* (Vol. 2, pp. 53-120). Norwood, Ablex.
- VERDICK, M. (1973). Shipwrecked. In Verdick, M. (Ed.) *Nine daring adventures*. Middletown, Xweoxz Education Publications
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.
- WINNE, P.H.; GRAHAM, L. & PROCK, L. (1993). A model of poor readers' text-based inferencing: Effects of explanatory feedback. *Reading Research Quarterly*. 28 (1), 52-66.