

Segunda lengua, evaluación dinámica e inclusión educativa en Estados Unidos

ISSN: 1889-4208

Recepción: enero 2010

Aceptación: febrero 2010

Marta Antón

Indiana University-Purdue

University Indianapolis

RESUMEN

En este artículo se presenta el estado actual de la enseñanza de segundas lenguas en Estados Unidos, con especial énfasis en la enseñanza del español a población autóctona e inmigrante hispanohablante y su contexto sociopolítico y educativo. Se describen los programas existentes para la población inmigrante (programas de transición e inmersión), sus principios educativos, y los avances y desafíos de estos programas. Por último, se describe el modelo de evaluación dinámica en su aplicación a evaluación de segunda lengua como aproximación a una educación más inclusiva.

ABSTRACT

This article presents the current state of affairs of the teaching of second languages in the United States, particularly Spanish, to local and immigrant population with Spanish as their first language. Both the sociopolitical and the educational context are considered. Then existing educational programs are described paying special attention to programs for immigrant population (transitional and immersion programs). The principles as well as achievements and challenges of these programs are also presented. Finally, I will describe dynamic assessment and review its application to second language assessment as a step towards inclusive education.

(Pp. 51-66)

PALABRAS CLAVE

Evaluación dinámica, segunda lengua, evaluación de programas, español, Estados Unidos

KEYWORDS

Dynamic assessment, second language, program evaluation, Spanish, United States

1. Introducción

Tras cuarenta años de educación bilingüe y un siglo de experiencia acumulada en enseñanza de idiomas, Estados Unidos es hoy día un campo fértil para investigaciones sobre enseñanza de idiomas a alumnos autóctonos e inmigrantes. La variedad lingüística y cultural que se halla en las aulas ha fomentado la experimentación educativa con distintos tipos de programas. Las investigaciones realizadas en las últimas décadas han examinado la eficacia de cada programa en un intento de identificar reformas pedagógicas que puedan paliar la desigualdad educativa que todavía sufren muchos alumnos de lengua materna distinta a la mayoritaria. En este ensayo presentamos la situación actual de enseñanza de segundas lenguas y de programas bilingües de transición y mantenimiento de lengua materna. Exponemos también un modelo alternativo y complementario de evaluación, la evaluación dinámica, comentando su base teórica y su metodología, así como recientes aplicaciones a la enseñanza de segunda lengua. Proponemos e ilustramos el empleo de evaluación dinámica en programas de segunda lengua y programas bilingües como mecanismo de evaluación tanto de las habilidades del alumno como de la eficacia del programa en sí, y sugerimos el empleo de los resultados como motor de reformas pedagógicas en beneficio de una educación más centrada en las necesidades individuales del alumno y, por ende, más inclusiva.

2. Enseñanza de segundas lenguas en Estados Unidos

Durante las últimas décadas, el contexto sociopolítico nacional e internacional ha propiciado un ambiente de actitudes positivas hacia la enseñanza de idiomas extranjeros y la familiarización con otras culturas. Por su importancia en las áreas de seguridad nacional y competitividad económica, políticos, empresarios, familias y organizaciones profesionales abogan por la inclusión

de idiomas en el sistema educativo a fin de preparar a los alumnos para vivir y trabajar en una sociedad cada vez más globalizada y multicultural. La enseñanza de idiomas se incluye en legislación educativa a nivel federal como *Goals 2000: Educate America Act* (1994) y *National Security Language Initiative* (2006). Sin embargo, las directrices marcadas por la nueva legislación *No Child Left Behind*, que da prioridad extraordinaria a las matemáticas y habilidades de lectura, han afectado negativamente los programas de idiomas en enseñanza primaria y secundaria con devastadores recortes presupuestarios e incluso eliminación de programas de idiomas (Rhodes y Pufahl, 2010).

Según datos proporcionados por una encuesta realizada por el Centro de Lingüística Aplicada (Rhodes y Pufahl, 2010), en el año 2008 sólo un 25% de escuelas primarias y un 58% de escuelas medias ofrecían idiomas, un porcentaje ligeramente inferior a los datos recogidos en 1997. En enseñanza secundaria, el nivel de escuelas que ofrecen programas de idiomas extranjeros alcanza el 91%, porcentaje que se ha mantenido estable en la última década. El número de programas de idiomas extranjeros es mayor en escuelas privadas que públicas y menor en escuelas rurales y aquéllas con alumnos de bajo nivel socioeconómico. El español es indudablemente el idioma más estudiado, comprendiendo un 88% de los programas de lenguas en enseñanza primaria y un 93% en enseñanza secundaria, mientras que otras lenguas como el francés, alemán y latín van paulatinamente perdiendo terreno. Por otro lado, el número de programas de idiomas menos tradicionales en el sistema educativo, como el chino o el árabe, ha aumentado en la última década, aunque su oferta aún no supera el 4% de las escuelas.

La enseñanza de idiomas en escuelas primarias sigue tres diferentes modelos: enseñanza exploratoria, clase tradicional de idiomas e inmersión. De éstos, Rhodes y Pufahl (2010) destacan que el más popular es el modelo exploratorio, el cual se ofrece en un 44% de las escuelas que incluyen enseñanza de idiomas. Le sigue la clase tradicional (50%) y el modelo de inmersión

(6%). Ya que solamente el modelo de inmersión tiene como meta lograr un alto nivel de dominio lingüístico, debemos deducir pues que la gran mayoría de los programas existentes en enseñanza primaria pretende una modesta exposición al idioma más que un dominio lingüístico real. En enseñanza secundaria, el 95% de los programas ofrece clases tradicionales de idioma con énfasis lingüístico y cultural. Además, el porcentaje de escuelas que ofertan instrucción avanzada mediante el programa de *Advanced Placement*, el cual otorga crédito universitario, casi se ha doblado en un década, llegando a alcanzar en 2008 el 21% de las escuelas de enseñanza con programas de idiomas.

A nivel universitario también el español domina de forma aplastante la oferta de idiomas. Según datos proporcionados por un informe de *The Modern Language Association* (Furman, Goldberg y Lusin, 2007), más del 50% del total de alumnos matriculados en clases de idiomas en las universidades estadounidenses cursan estudios en español. Al español le siguen, a larga distancia, el número de matrículas en francés, alemán y lengua de signos. De los idiomas menos estudiados, destaca también a nivel universitario el rápido aumento que están experimentando el chino y el árabe. Sin embargo, al considerar que, según este mismo informe, a los idiomas solamente les corresponde un 8,6% del total de matriculados en cursos universitarios, resulta evidente que al país todavía le queda mucho camino por recorrer en materia de internacionalización y comunicación con otras culturas. A pesar de que el porcentaje de matrículas en cursos de idiomas ha ido en aumento constante desde finales de los años setenta, este 8,6% todavía representa la mitad del número de matrículas que había en los años sesenta.

La publicación de Estándares Nacionales para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros en 1996 (ACTFL, 1996) provee directrices claras para determinar las metas generales de los programas de idiomas. Los once estándares, agrupados en las categorías comúnmente denominadas *las cinco Ces* (Comunicación, Cultura, Comparaciones, Conexiones, Comunidades) han sido acep-

tados por la mayoría de los programas del país. Los estándares no dictan objetivos ni metodologías a seguir, más bien definen de forma general lo que los alumnos deberían ser capaces de hacer a distintos niveles. En una publicación posterior (ACTFL, 1999), se especifican guías de actuación del alumno en sus habilidades comunicativas de manera que se reflejen los estándares. La evaluación de cómo se han adoptado los estándares nacionales en los programas de idiomas es todavía una asignatura pendiente a nivel nacional.

3. Educación bilingüe para inmigrantes y hablantes de herencia hispana

Con más de treinta millones de hispanohablantes en Estados Unidos o 12% de la población total según el Censo Nacional del año 2000 (Therrien y Ramírez, 2000), el español es, sin lugar a dudas, el segundo idioma después del inglés y ha pasado a formar parte integral de la vida del país. A consecuencia de la fuerte inmigración de países latinoamericanos, de México en su mayoría, Estados Unidos se ha convertido en uno de los países con mayor número de hispanohablantes, superado solamente por México, España, Colombia y Argentina (Ramírez, 2003). Los datos proporcionados por el censo indican que, aunque las mayores concentraciones de hispanohablantes se encuentran en el noreste del país (Nueva York, Nueva Jersey y Massachusetts), en el estado de Florida, y en los estados del suroeste (California, Arizona, Nuevo México, Texas), hay hispanos en todos los estados del país.

El sistema educativo estadounidense cuenta con cinco millones de niños cuya lengua materna no es el inglés sino uno de los cuatrocientos idiomas representados en las escuelas del país (Hernández Ferrier, 2003). Los desafíos que esta gran variedad lingüística y cultural presentan al sistema escolar se han intentado canalizar mediante distintos modelos de educación bilingüe,

cuyo objetivo principal ha sido el dominio del inglés para que los alumnos se puedan incorporar con pleno acceso al programa educativo regular. La gran mayoría de estos alumnos cuya lengua materna no es el inglés son de origen hispano, principalmente de México. María Hernández Ferrier (2003) representante del Departamento de Educación de Estados Unidos durante el gobierno de George Bush, recomienda que se mantenga el idioma materno de estos niños y apunta a la opción de inmersión dual como modelo más eficaz de educación bilingüe, un modelo cuyo objetivo es desarrollar un alto nivel de dominio lingüístico tanto en la lengua materna como en la segunda lengua.

La importancia de habilidades avanzadas en lengua materna para un adecuado desarrollo cognitivo en los bilingües es bien reconocida por los expertos en psicología, educación y lingüística. Por ello es de especial importancia la creación de programas que logren adecuadamente los objetivos de la educación bilingüe. El *Acta de Educación Bilingüe* estableció oficialmente los programas bilingües en Estados Unidos en 1968 durante una época en la que el clima sociopolítico era favorable a mejoras sociales de grupos minoritarios y al reconocimiento de libertades y derechos de los ciudadanos, pero en las décadas siguientes se ha visto un recrudecimiento del apoyo al uso de la lengua materna e incluso la aprobación en algunos estados de legislación¹ que amenaza la existencia de programas bilingües en escuelas públicas (Crawford, 2000). Al antiguo método de *submersión* en la segunda lengua, al que fueron sometidos oleadas de escolares inmigrantes, y su versión moderna de *submersión estructurada*, que implica también uso exclusivo de segunda lengua adaptada al nivel lingüístico del alumno, se le contraponen distintos modelos de educación bilingüe. Los programas de *immer-*

sión parcial, transición temprana y transición tardía proveen instrucción en lengua materna temporalmente hasta que se incorpora al alumno al programa de instrucción regular en la segunda lengua. El tiempo de instrucción en lengua materna varía de unos meses a varios años según el programa. En los programas de *mantenimiento* de lengua materna y programas de *inmersión dual* se mantiene la enseñanza de lengua materna incluso cuando el alumno haya adquirido un adecuado dominio lingüístico en inglés (Ovando y Pérez, 2000). Los programas de *inmersión* se dirigen principalmente a los hablantes de la lengua mayoritaria, inglés en nuestro caso, y pretenden lograr un alto dominio en la segunda lengua llevando a cabo la instrucción académica en ambos idiomas en una distribución que varía desde el 100% de la instrucción en la segunda lengua durante los primeros años hasta el 50% en años posteriores (Freeman, 2007). El modelo de *inmersión dual* reúne alumnos de dos idiomas diferentes, generalmente la lengua mayoritaria y una lengua minoritaria, en la misma aula para que ambos grupos aprendan la lengua y cultura del otro a la vez que se imparten las asignaturas académicas en ambos idiomas. La meta final es que ambos grupos sean totalmente bilingües y biculturales.

El mantenimiento y desarrollo del español en los denominados *discentes de herencia hispana* precisa métodos y materiales diferenciados de los existentes en programas de español como segunda lengua o lengua extranjera². El término *hablantes de herencia hispana* incluye inmigrantes de países hispanohablantes así como hispanos nacidos en Estados Unidos que han tenido un mayor o menor grado de contacto con el español fuera del aula. Dado que en la mayoría de los casos estos alumnos sólo han tenido contacto con registros informales de la variedad oral de la lengua, su español no ha desarro-

¹ *Proposition 227* en el estado de California en 1998 y *Proposition 203* en Arizona.

² Resulta un tanto problemática la denominación de *lengua extranjera* o *idioma extranjero* para referirse a idiomas que en el contexto estadounidense no son realmente extranjeros por tratarse de la lengua materna de muchos de sus ciudadanos. Ya son muchos los departamentos universitarios, departamentos de educación estatal y distritos escolares que evitan esa terminología y se inclinan a usar una nomenclatura más inclusiva, por ejemplo, *lenguas modernas*, *lenguas mundiales* o *segundas lenguas*. En este trabajo se alterna entre las denominaciones *segundas lenguas*, *idiomas* o *idiomas extranjeros* sin hacer distinción alguna entre ellas.

llado registros formales que les permitan ser funcionales en contextos profesionales y académicos. Varias instituciones como el Centro Nacional de Idiomas Extranjeros y el Centro de Lingüística Aplicada, así como organizaciones profesionales, entre ellas la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP) y el Consejo Americano para la enseñanza de Idiomas Extranjeros (ACTFL) han puesto energía y recursos en el desarrollo de materiales didácticos e investigaciones en este campo. El informe acerca de las prioridades de investigación sobre hablantes de herencia (Heritage Language Research Priorities Report, UCLA 2000) identifica las siguientes áreas de atención: la familia, la comunidad, el idioma, política lingüística y educativa, programas y evaluación. Ciertamente, todas estas áreas señaladas en el informe han generado investigaciones en los últimos años. Una recomendación recurrente en varios estudios es evitar proyectar actitudes negativas hacia la variedad lingüística informal que muchos alumnos traen al aula y, por el contrario, incorporar la variedad lingüística y la cultura del alumno a los planes de enseñanza como punto de partida para la adquisición del dialecto estándar y de registros formales de la lengua. Al hacer esto, el profesor da validez a la identidad lingüística y cultural del alumno, lo cual pretende repercutir en la motivación y la creación de una autoimagen positiva en el alumno.

Otra área de atención importante ha sido la descripción de las habilidades lingüísticas de los hablantes de herencia hispana y el efecto de los programas de enseñanza de español en lograr que estos alumnos desarrollen un registro académico en español. Por ejemplo, en el lenguaje usado en entrevistas con bilingües mexicano-americanos nacidos en Estados Unidos o llegados al país antes de los seis años, Fairclough y Mrak (2003) encontraron alternancia de códigos entre inglés y español, pero pocos errores morfosintácticos, sin que hubiera diferencia entre los que habían cursado estudios de español y los que no. La adquisición de una variedad estándar del español y de un registro académico es importante, señala Achugar (2003),

porque el lenguaje que usamos es una marca de nuestra identidad y, por tanto, un bilingüe que no domine registros formales de la lengua será percibido inferiormente a otros hablantes. Achugar ilustra esta observación con un análisis de diferencias en el uso de recursos lingüísticos y discursivos entre bilingües y monolingües en español durante presentaciones orales en un contexto académico. Con la finalidad de ayudar a alumnos de herencia hispana a cultivar el discurso académico, Colombi (2001) propone la explotación de la metáfora gramatical, especialmente la nominalización, como recurso eficaz para crear abstracción y complejidad en el discurso académico.

El número de programas diseñados especialmente para hablantes de herencia hispana ha ido creciendo hasta alcanzar en la actualidad un 24% de la oferta total de programas de español, la mayoría a nivel universitario pero en constante aumento en la enseñanza secundaria. Valdés, Fishman y Chávez (2008) nos recuerdan que el mantenimiento del español en Estados Unidos no es estable puesto que en menos de tres generaciones los hispanos tienden a abandonar el uso del español en favor del inglés y que, por ello, las instituciones educativas desempeñan un papel importantísimo en el mantenimiento de la lengua. Sin embargo, advierten que el énfasis existente en corrección gramatical y uso de variedades cultas en los programas actuales para este tipo de alumnado puede llevar, contrariamente a lo deseado, a un abandono aún más rápido del español. Precisamente por esta razón, resulta acuciante evaluar los programas existentes para medir la realización de sus objetivos y efectuar reformas pedagógicas necesarias. Un ejemplo de evaluación de programas bilingües es el llevado a cabo por Potowski (2007) en una escuela de inmersión dual inglés-español en Chicago. En su estudio longitudinal del desarrollo lingüístico de varios alumnos en esta escuela, Potowski destaca el éxito del programa en potenciar comprensión cultural y actitudes positivas hacia el español. También destaca resultados positivos en el desarrollo académico general de los alumnos. Sin embargo, el programa no logra un

bilingüismo equilibrado ni en dominio del idioma ni en frecuencia de uso ya que el inglés es el idioma dominante de los alumnos al final del programa. Potowski atribuye los resultados a la inversión emocional que los alumnos ponen en el idioma y recomienda, basándose en los resultados de esta evaluación, estrategias pedagógicas para modificar los resultados y alcanzar así las metas del programa. Los expertos en este campo coinciden en que para mejorar los resultados actuales en los programas bilingües y de inmersión, además de entrenamiento docente y materiales adecuados, es apremiante la necesidad de una evaluación del lenguaje de los alumnos, de prácticas pedagógicas y de programas existentes (Valdés, 2006; Valdés et al. 2008). En los siguientes apartados se comenta el rol de la evaluación como motor de reformas pedagógicas y se presenta un modelo alternativo de evaluación, la evaluación dinámica, aplicable a contextos educativos de bilingüismo y de enseñanza de segundas lenguas en general.

4. Evaluación de programas de lenguas

La evaluación más eficaz de programas y la que conlleva un mayor beneficio para los alumnos es aquella que se centra en determinar los efectos del programa en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Wright (2006) recomienda cuatro fases en un proceso de evaluación circular. La primera implica alcanzar un consenso sobre los *objetivos* del programa y sobre el plan de evaluación. En la segunda fase se recogen una variedad de *datos* sobre el programa. En la tercera fase se efectúa un *análisis* de la información para valorar el programa y diseñar un plan para mejorarlo. La cuarta fase del proceso supone la *acción* de poner en funcionamiento el plan de mejoramiento y un ajuste de objetivos del programa en vista a los resultados obtenidos en el proceso de evaluación. En este momento, una vez completado el círculo, comienza de nuevo el proceso de evaluación. La participación del profesorado en el proceso de evaluación

es absolutamente necesaria, pero para ello es esencial que haya una formación docente en cuestiones de evaluación (Norris, 2006).

En los últimos años se ha experimentado un cambio general en el contexto educativo en los Estados Unidos con respecto a evaluación de programas universitarios. La nueva cultura de evaluación resalta el aprendizaje, reflexión y acción, la formación profesional del profesorado y la colaboración inquisitiva que se sirve de la evaluación como motor de innovaciones curriculares (Byrnes, 2006). Durante las décadas de los años ochenta y noventa se publicaron en los Estados Unidos estudios sobre evaluación de programas universitarios de idiomas, pero estos primeros estudios se ocupaban solamente de los cursos para principiantes (Chalhoub-Deville, 1999; Freed, 1984; Teschner, 1991). En los años noventa aumentó la atención a la evaluación del nivel de expresión lingüística de alumnos a niveles avanzados y de los programas responsables por la preparación de estos alumnos, en gran medida por la labor de ACTFL (Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras) en la creación de estándares profesionales. Glisan y Phillips (1996) piden que los programas universitarios asuman la responsabilidad de preparar lingüísticamente a los profesores de idiomas y que los evalúen. En su informe sugieren que los programas de lenguas extranjeras impartan un examen de nivel al finalizar el programa, que el currículum sea coherente con objetivos lingüísticos y de contenido, y que evalúen periódicamente a los alumnos para que se puedan adoptar estrategias compensatorias en caso necesario. Este llamamiento profesional estimuló cambios curriculares y evaluación de programas a lo largo y ancho del país (Byrnes, 2002; Liskin-Gasparro, 1995; Matthews y Hansen, 2004; McAlpine y Dhonau, 2007; Pearson, Fonseca-Greber y Foell 2006).

Antón (2008) describe una reforma curricular basada en evaluación de los alumnos. Durante reuniones mensuales el profesorado se familiarizó con estándares nacionales para la enseñanza de lenguas extranjeras (ACTFL, 1996), principios de educación general de la propia universidad y estándares

estatales para la formación de profesores de idiomas (ACTFL, 2002). Colectivamente, el profesorado acordó objetivos y procedimientos de evaluación. Norris (2006) afirma que en un programa de lenguas extranjeras se estudia conocimiento crítico (de la cultura y de las áreas de contenido), habilidades lingüísticas y actitudes tolerantes hacia otras lenguas y culturas. Considerando el debate actual (Byrnes, 2006) sobre el marco de las cinco Ces (Comunicación-Cultura-Comparaciones-Conexiones-Comunidades) de ACTFL para definir los objetivos de programas universitarios, el profesorado convino que el currículo avanzado se orientaría más bien hacia áreas de contenido (cultura, conexiones con otras disciplinas, comparaciones lingüísticas y culturales) y fomentaría el contacto del alumno con la comunidad de habla mediante voluntariado, prácticas profesionales y estudio en el extranjero, más que el objetivo comunicativo, que resulta primordial en el currículo de nivel inicial e intermedio. Los objetivos marcados por otros organismos nacionales encauzaron los objetivos acordados para el programa. El currículo avanzado se propone entrenar a los alumnos adecuadamente en contenidos esenciales para sus futuras profesiones o para los estudios de niveles superiores mediante el desarrollo de habilidades de comunicación en lengua meta. Además de la información proporcionada por la evaluación impartida por cada profesor en sus cursos, otras fuentes de información sobre la eficacia del programa provenían de evaluaciones de curso escritas por los alumnos y de cuestionarios completados por alumnos una vez finalizado el programa. Los resultados de la evaluación del alumno en cada curso no proporcionaba una visión global de su conocimiento y habilidades al completar el programa, por lo que se acordó realizar cambios al programa entre los que destacan reuniones mensuales del profesorado en las que se reflexiona sobre la eficacia del currículo, cambios en la oferta de cursos para reflejar mejor los objetivos del programa, y creación de programas de curso comunes para aquellos cursos impartidos por varios profesores. También se adoptó por consen-

so un examen diagnóstico de entrada a la especialidad con el propósito de valorar la preparación lingüística de los nuevos alumnos. Los resultados se comunican al alumno mediante una carta que incluye la puntuación obtenida en las pruebas junto con una valoración cualitativa del nivel lingüístico del candidato en la lengua meta. Además se le entrega un formulario a cada alumno con una serie de recomendaciones individualizadas para paliar deficiencias en el nivel de preparación si es necesario (tutorías, asistencia a tertulias y otras oportunidades de práctica, participación en programas de estudio en el extranjero, etc.). Asimismo, se archiva una copia de los resultados con el expediente del alumno, de manera que su consejero pueda constatar periódicamente el progreso del alumno. Este tipo de evaluación formativa nos informa de la evolución del alumno hacia las expectativas del programa. Finalmente, se instauró un curso de culminación a la especialidad durante el cual los alumnos reflexionan sobre los conocimientos y habilidades lingüísticas adquiridas a lo largo del programa y sobre sus planes profesionales en relación a la preparación recibida. El portfolio final incluye una selección de trabajos que ilustran el alcance de los objetivos lingüísticos y de contenido establecidos por el programa y una reflexión personal comentando sus experiencias y desafíos en el programa. Además del portfolio, los alumnos realizan un proyecto de investigación sobre un tema de interés o, en su lugar, una práctica profesional en una empresa o institución que requiera el uso de español. Tanto el proyecto de investigación como el informe de la práctica, en su caso, se presenta oralmente ante un tribunal compuesto por tres profesores, que evalúan conjuntamente al alumno.

En el examen diagnóstico de entrada se adoptó de forma innovadora un tipo de evaluación dinámica inspirada en las ideas de Vygotsky y anclada conceptualmente en la teoría sociocultural, la cual se presenta en mayor detalle en el siguiente apartado bajo la propuesta de que se trata de un tipo de evaluación que considera individualmente a cada alumno y presta especial atención a sus necesidades particulares.

5. Evaluación dinámica

Como alternativa a modelos de evaluación estáticos tradicionales, la evaluación dinámica ofrece una oportunidad de llevar a cabo una educación más inclusiva puesto que la atención al alumno es mayor y el entendimiento de sus capacidades más profundo.

A continuación se presentan las bases filosóficas de la evaluación dinámica, anotaciones históricas de su origen y desarrollo en contextos educativos, y recientes aplicaciones al campo de enseñanza de segundas lenguas, con especial énfasis en el español.

La evaluación dinámica se ha utilizado en el campo de la psicología educativa por más de medio siglo como complemento a otros medios de evaluación y con el fin de explorar el potencial de desarrollo de habilidades cognitivas. Durante la década de los cincuenta, Feurstein desarrolló los procedimientos de evaluación dinámica para llegar a una estimación del potencial de aprendizaje de niños con escaso rendimiento académico (Feurstein, Rand y Hoffman, 1979). Posteriormente, otros psicólogos han adoptado y reformado este tipo de evaluación para valorar el potencial cognitivo (Campione y Brown, 1987; Lidz, 1981, 1987, 1991; Lidz y Elliott, 2000).

Teóricamente la evaluación dinámica se cimienta en las ideas de Vygotsky sobre el desarrollo cognitivo, especialmente su noción de Zona de Desarrollo Próximo (Minick, 1987; Vygotsky, 1978), espacio donde se da la oportunidad de aprendizaje. Vygotsky sostiene que la evaluación de habilidades no debería detenerse en la apreciación de lo que un individuo es capaz de hacer por sí mismo en un determinado estadio de su desarrollo cognitivo, sino más bien en su potencial de aprendizaje, en lo que es capaz de hacer con ayuda de otros o de artefactos culturales (Minick, 1987). Además, la evaluación debe contemplar la elaboración de recomendaciones para potenciar el desarrollo. Una fase fundamental y definitoria de la evaluación dinámica es la *intervención* del examinador en un formato que combina evaluación y enseñanza de modo inseparable. La fase de interven-

ción sería, según Vygotsky, beneficiosa para aquéllos que tienen una Zona de Desarrollo Próximo amplia, es decir, que cognitivamente están listos para adquirir la habilidad en cuestión. La evaluación tradicional, dado su enfoque en lo que el individuo es capaz de hacer sin ayuda, ignora diferencias importantes en habilidad mental que sólo salen a relucir cuando se analiza la interacción con un experto. Mantiene Vygotsky que al tener en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo en el proceso de evaluación surge un entendimiento más profundo de la etapa de desarrollo actual en la que se encuentra el aprendiz y también de su proximidad a la etapa siguiente. Por supuesto, eso implica un análisis cualitativo de la interacción entre el evaluador y el evaluado. Aunque el enfoque de Vygotsky era principalmente la evaluación cualitativa del desarrollo de procesos psicológicos, Minick (1987) señala que, a excepción de Feurstein, otras aplicaciones de las ideas de Vygotsky a la evaluación dinámica han elaborado procedimientos cuantitativos para medir el potencial de aprendizaje (por ejemplo, Budoff, 1987; Campione y Brown, 1987).

Para Lidz (1987), los objetivos de la evaluación dinámica son medir, intervenir y modificar comportamientos al mismo tiempo que se documenta el proceso de aprendizaje. Lidz (1987, 1991) destaca dos aspectos fundamentales de la evaluación dinámica: la *actividad* por parte del evaluador y del evaluado y la *maleabilidad* del comportamiento. La evaluación dinámica, definida como interacción entre un evaluador que interviene en el proceso y un evaluado que participa activamente, se propone estimar el grado de maleabilidad del aprendiz con respecto a un comportamiento particular y los medios más apropiados de provocar y mantener un cambio positivo en el funcionamiento cognitivo del evaluado (Lidz 1987). La evaluación dinámica se caracteriza principalmente por ser social, interactiva y cualitativa (Lidz y Elliott 2000). Existen dos acercamientos a la evaluación dinámica que Lantolf y Poehner (2004) han bautizado como *interaccionista* e *intervencionista*. Mientras el enfoque intervencionista es más bien cuantitativo y su aplicación sigue una

estructura más rígida, el llamado enfoque interaccionista es cualitativo y favorece la interpretación de situaciones de aprendizaje sobre cuantificación numérica de resultados. El procedimiento más generalizado de evaluar dinámicamente se estructura en tres fases que consisten en prueba previa para evaluar el nivel de actuación independiente, intervención con el fin de provocar cambios en la actuación y prueba posterior para evaluar los resultados de la intervención.

En psicología educativa la evaluación dinámica se ha concentrado en la identificación de alumnos con alta probabilidad de dificultades en el rendimiento académico con el propósito de elaborar una descripción detallada de sus habilidades y desarrollar programas compensatorios adecuados (Campione y Brown, 1987). Y éstos han sido precisamente los resultados más satisfactorios de la evaluación dinámica. Las densas descripciones que resultan de este tipo de evaluación, centrada más bien en el proceso que en el producto de la evaluación, nos ayudan a entender en más detalle la capacidad de un alumno en una determinada situación de aprendizaje. Por otro lado, el entendimiento detallado de las habilidades de un alumno permiten diseñar intervenciones individualizadas que mejoren el rendimiento académico, particularmente en alumnos con dificultades de aprendizaje (Lidz, 1991).

El rol de la mediación es clave en el uso de técnicas dinámicas ya que en *la experiencia de aprendizaje mediada* (Lidz 1991) por la interacción social con el evaluador la actividad se filtra, se interpreta y se simplifica en la medida necesaria para cada alumno en particular. En esta experiencia mediada el evaluador provee andamiaje (Wood, Bruner & Ross 1976), que guía al evaluado subrayando contenido importante, estableciendo objetivos, planeando la tarea, y controlando el comportamiento. El éxito de la mediación depende en gran medida de la habilidad del evaluador para juzgar la actuación del evaluado y responder de forma apropiada en el

momento apropiado (Lidz 1991) y esto se da de manera más eficaz mediante verbalización y retroalimentación a la actuación del evaluado.

Dadas las ventajas señaladas acerca de la evaluación dinámica, nos podemos preguntar por qué su uso no es más frecuente en contextos educativos. Una dificultad reside en el tiempo que consume evaluar dinámicamente ya en la situación ideal se realiza individualmente con cada alumno. Por otro lado, la evaluación cualitativa no ha logrado total aceptación en el sistema educativo occidental (Elliott 2000) y varios investigadores han señalado que, a pesar de su atractivo, no se ha podido demostrar científicamente la superioridad de evaluar dinámicamente sobre otros métodos tradicionales (Grigorenko y Sternberg, 1998; Sternberg y Grigorenko, 2002).

En el campo de enseñanza de segundas lenguas la evaluación dinámica ha tenido por el momento escasas aplicaciones, aunque esta nueva forma de evaluación ha atraído gran interés últimamente³. En los siguientes apartados se presentan los resultados de algunos estudios recientes que han utilizado la evaluación dinámica en contextos de aprendizaje de segunda lengua. Un elemento esencial de la evaluación dinámica, la interacción, ya se había destacado por su potencial en evaluación de segunda lengua. Por ejemplo, Swain (2001) afirmó que el contenido de diálogos entre estudiantes de segunda lengua mientras realizan tareas lingüísticas refleja las habilidades de los alumnos y recomendó que se usara este tipo de diálogos como base de la evaluación. También se ha recomendado la interacción colaborativa entre alumnos en la fase de preparación de exámenes orales (Machado de Almeida Mattos, 2000).

Una de las primeras investigaciones sobre la evaluación dinámica entre alumnos de segunda lengua fue la de Schneider y Ganschow (2000), quienes sugirieron el uso de la interacción entre profesor y alumno

³ Ver, por ejemplo, el capítulo sobre evaluación dinámica en Lantolf y Thorne (2006) y el número monográfico dedicado a la evaluación dinámica en segundas lenguas (Poehner, 2008). Además, está en fase de preparación un número especial de la revista *Assessment in Education* sobre evaluación dinámica (Poehner y Rea-Dickens, 2010).

para enseñar y evaluar el conocimiento de habilidades metalingüísticas entre alumnos con dificultades de aprendizaje de segunda lengua. Estos autores recomendaron que los profesores guiaran a los alumnos en el descubrimiento de estrategias como, por ejemplo, el reconocimiento de patrones lingüísticos y técnicas de memorización, mediante el diálogo, empleando preguntas de asistencia y otras pistas verbales y no verbales. También Kozulin y Garb (2001) investigaron el efecto de la evaluación dinámica en el aprendizaje de estrategias de lectura de estudiantes de inglés como idioma extranjero en Israel. En su investigación, se realizó una prueba previa seguida de una intervención en la que profesor y alumnos repasaron la prueba prestando atención a las estrategias de lectura. Los resultados de una prueba posterior indicaron que muchos alumnos habían mejorado después del episodio de mediación. Kozulin y Garb diseñaron una fórmula para evaluar el potencial de aprendizaje y así distinguir entre alumnos con alto y bajo potencial de aprendizaje. Sorprendentemente, alumnos que habían conseguido la misma puntuación en la prueba previa tenían potencial de aprendizaje diferente, lo cual indica que la evaluación dinámica es capaz de revelar matices que quedan escondidos con métodos de evaluación tradicional. Una limitación importante de los resultados de esta investigación, como señalan los propios autores, es que el efecto de la mediación depende del contexto y de la calidad del diálogo entre evaluador y evaluado por lo que no se puede generalizar los resultados a otras situaciones.

Poehner ha realizado una serie de estudios analizando la evaluación dinámica en la enseñanza de francés como segunda lengua. En uno de sus estudios, Poehner (2007) ilustra el método de *trascendencia*, un método en el cual el evaluador y el alumno colaboran en actividades de complejidad creciente con el objetivo de que el alumno logre transferir las habilidades adquiridas durante la colaboración a situaciones de actuación independiente y a otras actividades. En este caso, alumnos universitarios de cuarto año de francés se reunieron con un facilita-

dor semanalmente en seis ocasiones a fin de mejorar su expresión oral. La actividad consistía en una narración de un vídeo en francés. Las sesiones trataron principalmente de la expresión del pasado y del aspecto verbal. Al final de las seis sesiones se evaluó a los alumnos y seguidamente participaron en dos sesiones más, una consistente en la narración de un vídeo de mayor dificultad y la otra en la narración de un texto. Este estudio también concluye que el diálogo en los episodios de mediación, al estar ajustado al individuo, conlleva una evaluación más profunda de las habilidades del alumno de lo que es aparente en la evaluación inicial. Resulta especialmente interesante que una de las alumnas fue capaz de usar el aspecto verbal de forma casi independiente en la actividad más compleja e incluso pudo transferir la internalización de las diferencias de aspecto verbal entre *passé composé* e *imparfait* a otro tiempo, el pretérito perfecto. Otras aplicaciones exploratorias recientes de la evaluación dinámica a la enseñanza de segundas lenguas se han dado en el perfeccionamiento y evaluación de habilidades de comprensión oral en francés (Ableeva, 2008) y en la reforma curricular y del sistema de evaluación en un programa universitario de preparación de docentes de inglés como segunda lengua (Erben, Ban, Summers, 2008).

En un programa universitario de español como segunda lengua se empleó evaluación dinámica en un examen de entrada a la licenciatura en español. Antón (2009) describe la aplicación del modelo cualitativo de evaluación dinámica (Feuerstein et al. 1979) a dos secciones de las pruebas. Las secciones de expresión oral y expresión escrita se evaluaron dinámicamente ya que cada una de estas pruebas incluyó, seguidamente a la evaluación inicial, sesiones de aprendizaje mediado. En el caso de la prueba de expresión escrita, los alumnos escribieron un texto en español durante veinte minutos. Una vez completado el texto, se les dio la oportunidad de revisarlo en tres fases. Primero, siguiendo el procedimiento usado por Aljaafreh y Lantolf (1994), leyeron el texto en presencia del evaluador e hicieron revisiones sin consulta ninguna. En la segunda fase

de revisión se les permitió consultar un diccionario y un manual de gramática. Por último, se les brindó la oportunidad de consultar dudas con el evaluador. La gran mayoría de las correcciones se realizaron durante la primera fase (correcciones independientes) y la segunda fase (correcciones basadas en libros de consulta) y fueron principalmente correcciones léxicas, de morfología verbal, acentos, ortografía y puntuación. A continuación se presenta un ejemplo de cada uno de los tres tipos de corrección.

Ejemplo 1. Corrección independiente (Fase 1)

Texto original: Trabajo en un restaurante y hay muchos hispanohablantes, creo más *que 60.

Texto corregido: Trabajo en un restaurante *donde* hay muchos hispanohablantes, creo más *que 60.

Ejemplo 2. Corrección con libros de consulta (Fase 2)

Texto original: Realmente no tengo planes futuros *por después de graduarme.

Texto corregido: Realmente no tengo planes futuros *una vez que me gradúe*.

Ejemplo 3. Corrección tras consultar al evaluador (Fase 3)

Texto original: Saber hablar español es una aptitud muy importante *en esta edad.

Texto corregido: Saber hablar español es una aptitud muy importante *hoy en día*.

(Antón 2009, pp. 582-583)

Lo que resulta sorprendente es que casi todas las correcciones se realizaron durante las primeras fases y que el número de correcciones positivas que se produjeron durante la fase de revisión independiente fue ligeramente superior al número de correcciones positivas durante la fase de consulta con diccionario y gramática. También desta-

ca que la inmensa mayoría de las correcciones mejoraron gramatical o estilísticamente el texto. Si consideramos la frecuencia de correcciones individualmente, sobresale el hecho de que fueron precisamente los alumnos con la puntuación más baja y más alta los que menos correcciones hicieron. Aunque es imposible atribuir inequívocamente la falta de correcciones a una causa determinada, al menos sí se podría afirmar que el alumno con puntuación más baja precisaría de una mediación más directa para mejorar su redacción.

La prueba de expresión oral consistía en una entrevista de diez a quince minutos con el evaluador. Durante una sección de la entrevista, los alumnos debían narrar una historieta en el pasado basada en un soporte visual. Después de que el alumno narrara la historieta independientemente sin ningún tipo de ayuda, el evaluador estimaba si era necesaria una segunda fase de mediación en la que el evaluador guiaba al alumno mediante preguntas, pistas léxicas, instrucciones directas u otro tipo de sugerencias que dotaran al alumno del andamiaje necesario para completar la actividad a un nivel más alto que durante su actuación independiente. Si este tipo de ayuda, más bien indirecta, se considerara insuficiente, en una tercera fase el evaluador mismo narraría la historieta pidiendo al alumno que la repitiera. Este nivel directo de mediación se basa en la perspectiva sociocultural de la imitación en el aprendizaje y la creencia de que sólo somos capaces de imitar aquello que está dentro de nuestra Zona de Desarrollo Próximo (Lantolf y Thorne, 2006; Minick, 1987). La fase de mediación descubre más matices acerca de las habilidades de los alumnos que la evaluación tradicional ya que el grado de mediación que requiere un alumno para realizar la actividad es más revelador de su capacidad que la simple producción de formas lingüísticas. Así sucede en los ejemplos que se presentan a continuación. Ambos alumnos son incapaces de mantener la narración en el pasado, pero el grado de mediación necesario para ayudarles a completar la narración es muy diferente, lo cual deja al descubierto diferencias importantes

en su dominio del español. En el primer caso, es suficiente que el evaluador señale el uso del presente en la narración para que el alumno no sólo se corrija sino que también indique que ya se había dado cuenta del problema:

Ejemplo 4. Secuencia narrativa (S3)

1. E –empezaste la historieta en el pasado y luego a mitad de camino te pasaste
2. S3 –sí sí
3. E –al presente.
4. S3 –sí, sí, yo oí
5. E –¿Quieres intentarlo otra vez usando el pasado? Y me puedes preguntar. Si hay un verbo que no recuerdas, está bien.
6. S3 –sí, sí, entonces, ¿desde el principio?
7. E –quizás desde el medio
8. S3 –con el pasado, sí, sí
9. –¿Tú te diste cuenta que hiciste el cambio?
10. S3 –sí, sí, yo oí. Bueno, ellos estaban en Toledo, ellos estaban mirando la casa del Greco, y probablemente compraban... muchos... muchos espadas
11. E –espadas
12. S3 –espadas en en Segovia también, en en Toledo. Y después ellos... tomaron el tren a Segovia y en Segovia tomaron las fotos del acueducto y después se fueron a Pamplona para correr con los toros y ah el el esposo casi murió y entonces alquilaron un coche para para conducir a Barcelona, que *es seiscientos kilo- kilómetros desde, de Pamplona, entonces, ellos van a Porcelana Lladró, yo no conozco este lugar.
13. E –es un tipo de cerámica que es famosa, entonces, mira, tienen regalos
14. S3 –oh, entiendo, ok sí, ellos compraron algunos regalos, que están allá, que son muy famosos y después se fueron a la Alhambra para ver los arquite-, arquitecto moro, y... leones, pienso que, qué son, yo no sé.
15. E –sí, hay una sala en el en el Palacio de la Alhambra que se llama el Patio de los Leones
16. S3 –leones sí
17. E –porque tiene una fuente y la fuente está apoyada en figuras, en estatuas de leones
18. S3 –sí, y después de esto ellos van a, ellos fueron a un café para bailar y es probable que *es un baile que es gitano, es gitano
19. E –baile flamenco
20. S3-baile flamenco y el esposo bailaba, pero la mujer no bailaba, tal vez ella bailaba después, pero ahora no.
(Antón 2009, pp. 586-587)

Por el contrario, en el siguiente caso la mediación llega a un nivel mucho más directo, lo cual deja entrever que, a pesar de presentar el mismo problema inicial que el caso anterior, es decir, falta de uso de formas pasadas, este alumno tiene un nivel de dominio del pasado más bajo que el primer alumno.

Ejemplo 5. Secuencia narrativa (S2)

1. E –posible, muy bien. Te, te había dicho, quizás no oíste, que empezaras la narración con ‘ayer’ la palabra ‘ayer’ porque fue el día de ayer y este, bien, me has narrado lo que hace en el presente, ¿crees que podrías ahora hacerlo en el pasado?
2. S2 –Ayer Carla... ah... *comí, *comí con sus con su familia o... familia a las siete y a las siete ella... leyó el periódico y a las siete y... veinticinco ella... ah... salió *para escuela, ah, a las siete y media ella... llegó a la *pared del autobús y... esperó con... sus amigos a la *pared
3. E –¿pared o parada?
4. S2 –parada
5. E –¿sabes qué es ‘pared’?
6. S2 –wall
7. E –Ajá, es una palabra muy parecida, ¿verdad?
8. S2 –Ah, a las ocho...ah...es-estaba en la clase de biología y a las nueve menos

cuarto, sí, ella estudiaba con un amigo, a las nueve estaba en la clase de economía y a las... diez ella... bebió... una bebida y creo que caminó por la biblioteca y a las... diez y media ah estaba en la biblioteca *a leer un libro, a las once y media *jugué al *tenis, *tenis?

9. E –tenis
10. S2 –*tenis
11. E –tenis
12. S2 –tenis..a las
13. E –¿jugué o jugó?
14. S2 – jugó
15. E –ajá
16. S2 –a las a la una ella regresó a casa y... a la... una y media ella...*comí y... a las... tres hasta seis y media ella fue de compras
(Antón, 2009, pp. 588-589)

La simple petición de que repita la narración en el pasado (línea 1) no es suficiente para que complete la actividad demostrando total dominio del léxico y del aspecto y morfología verbal del pasado. El evaluador en este caso proporciona ayuda más explícita mediante opciones (líneas 3 y 13) y mediante repetición (línea 9). A pesar de que el alumno dadas dos opciones reconoce la correcta, la mediación no trasciende a la actuación independiente posterior, como demuestra el uso de *comí (línea 16).

A la puntuación asignada por la actuación independiente le acompaña un informe cualitativo de las habilidades que emergen durante los episodios de mediación en el que se indicaría que el primer alumno, dada una segunda oportunidad, fue capaz de mantener la narración en el pasado y ampliar su repertorio léxico. Por el contrario, el alumno del Ejemplo 5 demostró un nivel más bajo de control verbal y un léxico más restringido. Cuando los resultados de la evaluación dinámica se emplean como diagnóstico de las necesidades pedagógicas de los alumnos, la fase de mediación resulta fundamental para crear un plan individualizado de compensación educativa. En estos dos casos que nos ocupan, el informe cualitativo incluye recomendaciones totalmente diferentes señalando para cada caso las principales

áreas de atención y pasos concretos para remediar las deficiencias observadas.

6. Conclusión

La evaluación dinámica aporta una sólida base filosófica y metodológica para integrar el diálogo, la interacción y el proceso de realización de las actividades lingüísticas en el proceso de evaluación. Como se ha venido sugiriendo en los últimos años, el análisis de la interacción entre alumnos o entre alumnos y profesor puede ser un valioso instrumento de evaluación (Swain, 2001). Los resultados de la evaluación dinámica se pueden emplear para múltiples propósitos, bien como evaluación diagnóstica de las dificultades de alumnos individuales en el proceso de aprendizaje, bien como instrumento de evaluación de cursos o programas (Lidz, 1991). Más allá de medir resultados, la evaluación dinámica incluye el diseño de intervenciones que pretenden mejorar los resultados iniciales fundiendo de manera inseparable evaluación y aprendizaje. Por medio del diálogo, el evaluador apoya al evaluado de forma *contingente* y *gradual* (Aljaafreh y Lantolf, 1994) aportando el nivel de ayuda necesario, a juicio del evaluador, en un momento determinado de la actividad.

En la psicología educativa la evaluación dinámica, aunque prometedora, está todavía en fase de desarrollo (Grigorenko, 2009). En el área de segundas lenguas es un nascente campo de investigación. Los beneficios para una educación más inclusiva de alumnos cuya lengua materna no es la que predomina en su contexto educativo son suficientemente atractivos para invitar a explorar su potencial en estos contextos y dejar de lado las dificultades que pueda presentar en términos del tiempo y esfuerzo que se ha de invertir para su aplicación con grupos numerosos de estudiantes. A este respecto, resulta prometedor el uso de la tecnología para evaluar dinámicamente. Otras áreas de investigación que merecen atención son la evaluación dinámica impartida entre compañeros y el estudio de los efectos a largo plazo de evaluar dinámicamente.

Referencias

- ABLEEVA, R. (2008). The effects of dynamic assessment on L2 listening comprehension. En Lantolf, J. y M. Poehner (eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, pp. 57-86. Londres: Equinox.
- ACHUGAR, M. (2003). Academic register in Spanish in the US. A study of oral texts produced by bilingual speakers in a university graduate program. En A. Roca y C. COLOMBI (eds.), *Mi lengua. Spanish as a heritage language in the United States*, pp. 213-234. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- ALJAAFREH y J. LANTOLF. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, 78, 465-483.
- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. (1996). *National Standards for Foreign Language Learning*. Yonkers, NY: ACTFL
- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. (1999). *ACTFL K-12 Performance Guidelines*. Yonkers, NY: ACTFL
- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. (2002). *Program standards for the preparation of foreign language teachers (Initial level- Undergraduate & Graduate; for K-12 and secondary certification programs)*. Yonkers, NY: ACTFL.
- ANTÓN, M. (2008). Propuesta para un marco de evaluación dinámica para programas de español como lengua extranjera. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2. Actas del XVIII Congreso Internacional ASELE*, pp. 150-161. Alicante: Universidad de Alicante.
- ANTÓN, M. (2009). Dynamic assessment of advanced foreign language learners. *Foreign Language Annals*, 42.3: 576-598.
- BUDOFF, M. (1987). The validity of learning potential assessment. En C. Lidz (ed.), *Dynamic assessment: An interactive approach to evaluating learning potential*, pp.52-81. New York: The Guilford Press.
- BYRNES, H. (2002). The role of task and task-based assessment in a content-oriented collegiate FL curriculum. *Language Testing*, 19: 419-437.
- BYRNES, H. (ed.). (2006). Perspectives. *The Modern Language Journal*, 90 (iv): 574-576.
- CAMPIONE, J. y A. BROWN. (1987). Linking dynamic assessment with school achievement. En C. Lidz (ed.), *Dynamic assessment*, pp.82-115. New York: Guilford Press.
- CHALHOUB-DEVILLE, M. (1999). Investigating the properties of assessment instruments and the setting of proficiency standards for admission into university second language courses. En L. K. Heilman (ed.), *Research Issues and Language Program Direction*, pp. 177-201. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- COLOMBI, M. C. (2001). El desarrollo del registro académico del español en estudiantes latinos en EE.UU. *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española. Octubre 16-19 Valladolid*. http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/3_el_espanol_en_los_EEUU/colombi_m.htm
- CRAWFORD, J. (2000). Language politics in the United States. The paradox of bilingual education. En C. Ovando y P. McLaren (eds.), *The Politics of Multiculturalism and Bilingual Education. Students and Teachers Caught in the Cross Fire*, pp. 107-125. Boston: McGraw Hill.
- ELLIOTT, J. (2000). Dynamic assessment in educational context: purpose and promise. En Lidz, C. y J. Elliott (eds.), *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications*, pp. 713-740. Amsterdam: JAI Elsevier Science.
- ERBEN, T.; R. BAN y R. SUMMERS. (2008). Changing examination structures within a college of education: The application of dynamic assessment in pre-service ESOL endorsement courses in Florida. En Lantolf, J. y M. Poehner (eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*, pp. 57-86. Londres: Equinox.
- FAIRCLOUGH, M. y M. A. MRÁK. (2003). La enseñanza del español a los hispanohablantes bilingües y su efecto en la producción oral. En A. Roca y C. Colombi (eds.),

- Mi lengua. Spanish as a heritage language in the United States*, pp.198-221. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- FEURSTEIN, R. RAND, Y. y HOFFMAN, M. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The Learning Potential Assessmen Device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- FREED, B. (1984). Proficiency in context: The Pennsylvania experience. En S. Savignon y M. Berns (eds.), *Initiatives in Communicative Language Teaching*, pp. 211-240. Reading, MA: Addison Wesley.
- FREEMAN, R. (2007). Reviewing the research on language education programs. En O. García y C. Baker (eds.), *Bilingual Education. An Introductory Reader*, pp. 3-18. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- FURMAN, N. D. GOLDBERG y N. LUSIN. (2007). Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Fall 2006. MLA Report. The Modern Language Association of America. <http://www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf>
- GLISAN, E. y J. PHILLIPS. (1996). Making the Standards happen: A new vision for foreign language teacher preparation. *An ACTFL Professional Issues Report*. Yonkers, NY: ACTFL.
- Goals 2000: Educate America Act of 1994. Pub. L. No. 103-227 & 102 (1994). <http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>
- GRIGORENKO, E. (2009). Dynamic assessment and response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 42, no. 2: 111-132
- GRIGORENKO, E. L. y R. J. Sternberg. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75-111.
- HERNÁNDEZ FERRIER, M. (2003). Política y enseñanza bilingüe en EEUU. *Actas del Congreso sobre La enseñanza bilingüe en Estados Unidos*. Instituto Cervantes de Chicago, 22-23 de noviembre, 2003. <http://cvc.cervantes.es/obref/espanol_eeuu/bilingue/mhernandez.htm>
- KOZULIN, A. y E. GARB. (2001). Dynamic assessment of EFL text comprehension. *PO-NENCIA de 9th Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction*. Fribourg, Switzerland. Agosto 2001.
- LANTOLF, J. P. y M. E. POEHNER. (2004). Dynamic assessment: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 49-74.
- LANTOLF, J. y S. THORNE. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- LIDZ, C. (1981). *Improving Assessment of Schoolchildren*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- LIDZ, C. (1987). *Dynamic Assessment*. New York: Guilford Press.
- LIDZ, C. (1991). *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. New York: Guilford Press.
- LIDZ, C. y J. ELLIOTT (eds.). (2000). *Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications*. Amsterdam: JAI Elsevier Science.
- LISKIN-GASPARRO, J. (1995). Practical approaches to outcomes assessment: The undergraduate major in foreign languages and literatures. *ADFL Bulletin*, 26: 21-27.
- MACHADO DE ALMEIDA MATTOS, A. (2000). A Vygotskian approach to evaluation in foreign language learning contexts. *ELT Journal*, 54/4, 335-345.
- MATHEWS, T. J. y C. M. HANSEN. (2004). Ongoing assessment of a university foreign language program. *Foreign Language Annals*, 37 (4): 630-640.
- MCALPINE D. y S. DHONAU. (2007). Creating a culture for the preparation of an ACTFL/NCATE program review. *Foreign Language Annals*, 40 (2): 247-259.
- MINICK, N. (1987). Implications of Vygotsky's theories for dynamic assessment. En Lidz, C. (Ed.), *Dynamic Assessment*, pp. 116-140. New York: Guilford Press.
- Norris, M. (2006). Addressing the challenges of program evaluation: One department's experience after two years. *The Modern Language Journal*, 90 (iv): 585-588.
- OVANDO, C. y R. PÉREZ. (2000). The politics of bilingual immersion programs. En C. Ovando y P. McLaren (eds.), *The Politics of Multiculturalism and Bilingual Education. Students and Teachers Caught in the Cross Fire*, pp. 149-165. Boston: McGraw Hill.
- PEARSON, L.; B. FONSECA-GREBER & K. FOELL. (2006). Advanced proficiency for foreign language teacher candidates: What can we do to help them achieve this goal? *Foreign Language Annals*, 39 (3): 507-519.

- POEHNER, M. E. (2007). Beyond the test: L2 dynamic assessment and the transcendence of mediated learning. *The Modern Language Journal*, 91(3), 323-340.
- POEHNER, M. (2008). *Dynamic Assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Springer.
- POEHNER, M. y J. LANTOLF. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research* 9: 1-33.
- POEHNER, M. y P. REA-DICKENS (eds.). (Noviembre 2010). Número especial 'Addressing issues of access and fairness in education through dynamic assessment.' *Assessment in Education*. Official Journal of the International Association for Educational Assessment.
- POTOWSKI, K. (2007). *Language and identity in a dual immersion school*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- RAMÍREZ, A. (2003). El español en la sociedad estadounidense y la sociedad en el español. *Actas del Congreso La enseñanza bilingüe en Estados Unidos*. Instituto Cervantes de Chicago, 22-23 de noviembre, 2003. <http://cvc.cervantes.es/obref/espanol_eeuu/bilingue/aramirez.htm>
- RHODES, N. y I. PUFHAL. (2010). *Foreign language teaching in U. S. schools. Results of a national survey*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics and Santillana USA.
- SCHNEIDER, E. y L. GANSCHOW. (2000). Dynamic assessment and instructional strategies for learners who struggle to learn a foreign language. *Dyslexia* 6: 72-82.
- STERNBERG, R. J. y E. L. GRIGORENKO. (2002). *Dynamic Testing. The Nature and Measurement of Learning Potential*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWAIN, M. (2001). Examining dialogue: another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores. *Language Testing*, 18 (3), 275-302.
- TESCHNER, R. (Ed.). (1991). *Assessing Foreign Language Proficiency of Undergraduates*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- THERRIEN, M. y R. RAMÍREZ. (2000). The Hispanic population in the United States: March 2000. *Current population reports*, P20-535. Washington D.C.: U.S. Census Bureau.
- UCLA STEERING COMMITTEE (2000). Heritage language research priorities conference report. *Bilingual Research Journal*, 24. 4, 333-346.
- U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION (2006). *National Security Language Initiative*. <<https://ed.gov/about/inits/ed/competitiveness/nsli/index.html?src=rt>>
- VALDÉS, G. (2006). Making connections. Second language acquisition research and heritage language teaching. En R. Salaberry y B. Lafford (eds.), *The art of teaching Spanish*, pp. 193-212. Georgetown University Press.
- VALDÉS, G., J. FISHMAN, R. CHÁVEZ y W. PÉREZ. (2008). Maintaining Spanish in the United States: Steps toward the effective practice of heritage language re-acquisition/development. *Hispania* 91.1, 4-24.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, M. A: Harvard University Press.
- WRIGHT, B. (2006). Learning languages and the language of learning. *The Modern Language Journal*, 90 (IV): 593-597.

Sobre la autora

Marta Antón, Ph. D

Associate Professor of Spanish

Director, Program in Spanish

Associate Director, Spanish Resource Center at IUPUI

Faculty Research Fellow, Indiana Center for Intercultural Communication

Department of World Languages & Cultures

Indiana University-Purdue University at Indianapolis

425 University Boulevard

Indianapolis, IN 46202