

¿Usos cotidianos o usos enlatados? Enseñar y evaluar la lectoescritura a sujetos reales y mentes flexibles

Pablo del Río



R Rx

En el campo del lenguaje y la lectoescritura, la renovación educativa parece estar situándose en la batalla por el diseño abierto y la evaluación informal. En este artículo se propone un modelo teórico para la lectoescritura flexible que pueda soportar las posibilidades que se abren y evitar los inconvenientes que amenazan a los actuales métodos informales de renovación a los que está dedicado el tema central de este número.

INTRODUCCION: NUEVOS AIRES EN LA EVALUACION DE LA LECTOESCRITURA

En el "mercado" de la evaluación de la lectoescritura compiten actualmente dos grandes tendencias y tradiciones profesionales. Por una parte, la tradición formal y estandarizada, que se apoya en la tecnología psicométrica y en el supuesto de un inventario universal y aceptado de "saberes" o destrezas lectoescritoras a evaluar. Por otra, la tradición informal y personalizada, que se apoya en la conceptualización docente y en el vínculo intransferible del maestro con su discípulo y que recurre a inventarios más personalizados y contextualizados. En este número canalizamos a nuestros lectores un "estado del saber" sobre la evaluación en lectoescritura que se maneja en la educación



norteamericana, tocando los tópicos y problemas en este momento más candentes de esta oposición y ofreciendo las alternativas disponibles.

El sumario recoge una serie de artículos sobre problemas generales de la evaluación de la lectoescritura y de sus dos grandes corrientes, estandarizada e informal, y otra serie de artículos centrada específicamente sobre ésta última, especialmente el método de *carpeta*. Sin duda debería añadir el lector a este bloque monográfico de artículos recogidos en este número, el trabajo de Paris y otros que incluimos en el número anterior (18-1993) de esta revista y en el que se exponía un método de enseñanza y evaluación de "lectoescritura global" incidiendo, tanto en el énfasis actual en los usos en la sociedad y vida cotidiana de la lectoescritura para informar el curriculum, como en los desafíos que ese enfoque global plantea a la evaluación y las posibilidades de los métodos informales.

Como verá el lector tras pasar por los artículos que hemos seleccionado, el panorama se caracteriza por una gran vitalidad e iniciativa para abordar problemas antiguos y contradictorios explorando nuevas vías. El balance, enormemente sugestivo y en principio renovador y aplicable a nivel práctico, presenta sin embargo graves desafíos teóricos y metodológicos. La intención de este breve artículo es proponer un marco conceptual de modo que las vías que se ofrecen para abordar los problemas se puedan integrar en una perspectiva viable.

Si el lector prefiere tener algunas ideas previas que le ayuden a valorar y aprovechar las propuestas aplicadas que presentan estos artículos puede comenzar por esas páginas. O puede dejarlas para el final si prefiere conocer primero el estado de la cuestión y los problemas teóricos pendientes antes de buscar aquí sugerencias para afrontarlos.

LOS PROBLEMAS DE LA EVALUACION ¿DE UNIFORME O DE PAISANO?

Donaldo Macedo señala que los alumnos estadounidenses son en general "capaces de leer la palabra pero no de leer el mundo" (1993, p. 204) y eso si dejamos de lado los más de sesenta millones de norteamericanos iletrados o funcionalmente iletrados. Macedo culpa de este estado de hechos a la enseñanza y evaluación especializadas de la lectoescritura que se hace en Estados Unidos, centradas en habilidades y procesos específicos que generarían, tanto el analfabetismo completo o funcional de los alumnos que no se pliegan a ser expertos en ventanas sin saber nunca mirar a través de ellas, como el analfabetismo crítico que caracteriza al alumno que llega a ser considerado lector, un lector con una ceguera voluntaria hacia los hechos y que ve la realidad y las contradicciones que ésta presenta como irrelevantes.

La reflexión de Macedo plantea en el fondo un problema central de la evaluación de la lectoescritura: cuál es su función psicológica y social. ¿Es la capacidad para decodificar el lenguaje escrito en oral o viceversa? ¿O supone sobre todo el uso de esa habilidad para extender nuestra comunicación y comprensión del mundo?



Otro problema esencial para la evaluación que se deriva de este primero es la naturaleza y organización psicológica del lenguaje y la lecto-escritura. Si los supuestos dominantes de unas funciones psicológicas universales y comunes para todos los sujetos presentan muchas insuficiencias, como enseguida veremos, para evaluar correctamente la mera capacidad instrumental de la lectoescritura, resultan claramente inadecuados para dar cuenta de su función comunicativa y cultural.

El educador que debe enseñar y evaluar se ve así en la posición de optar entre la evaluación formal y la informal. O presta obediencia ciega a los modelos psicométricos o estandarizados, abdicando de su juicio respecto a la verdad o pertinencia del modelo, habitualmente recibido "de arriba", o se lanza a la búsqueda, quizá demasiado intuitiva, de criterios más implícitos, dinámicos y personales que le permitan acercarse a una lectoescritura funcionalmente más completa, aunque quizá definida con mucha menor claridad.

Como verá el lector en los artículos que siguen, esta última parece ser la elección que hacen los educadores estadounidenses más inquietos, la "ola" actualmente en movimiento entre los movimientos de renovación norteamericanos, aunque se alerta ya sobre el peligro de diluirse en la indefinición y la falta de contraste.

Efectivamente, parece que, ante los modelos existentes, cada uno de ellos presenta graves insuficiencias de distinto tipo. Antes de sugerir una salida, veamos las posiciones.

LAS LIMITACIONES DE LA EVALUACION NORMALIZADA

Si partimos de una perspectiva psicométrica de la evaluación, en un grupo estadístico "normalmente distribuido" la mitad de los alumnos quedará por debajo de la media. El objetivo educativo sin embargo suele estar basado en situar a la totalidad de los alumnos por encima de ese nivel medio. Esta paradoja suele tratar de soslayarse tomando como curva normal o grupo de referencia a una gran población (la de todo un país, o la de todo el mundo) para tratar de situar nuestro grupo (por ejemplo los alumnos de nuestro colegio) por encima de la media. Eso implica que en nuestro colegio la distribución será normal pero la curva normal será más "concentrada" y por tanto habrá menos dispersión o variabilidad en los datos, menos diferencia entre los buenos y malos alumnos, que la que se da en la población global.

En realidad a ese trabajo de estandarización psicológica, de disminución de las diferencias y la variabilidad funcional en cuanto a las capacidades, es a lo que se dirige el esfuerzo educativo: a establecer previsiones psicométricas y tratar luego con todas nuestras fuerzas de que esas previsiones se equivoquen y nuestros sujetos escapen de la estadística, como afirmaba Zazzo (1977).

El problema está en que ciertas orientaciones o "filosofías" de la educación otorgan mayor responsabilidad al alumno y mayor peso al aprendizaje, suponiendo que la variabilidad y las diferencias entre alumnos es un tema ajeno a la pedagogía: o son heredadas y es responsable



la genética, o son adquiridas y es responsable el alumno. Lo lógico en este caso es que encargemos la medida a los psicómetras a partir de un conjunto de criterios de capacidad o conocimiento universal y estandarizado.

Otras filosofías sin embargo atribuyen la principal responsabilidad al educador y un mayor peso a la enseñanza, y suponen que la variabilidad y las diferencias es básicamente un problema de usos y actividades culturales y educativos y que la menor o mayor normalización (estadísticamente que haya más o menos variabilidad, más o menos diferencias en un grupo o cultura) es una responsabilidad pedagógica y cultural. Lo lógico entonces será encargar la medida a los profesionales de la educación y de la construcción cultural, de acuerdo con un conjunto de criterios de capacidad que seguirán fielmente los usos y actividades culturales y que dependerá de ellos.

La primera tendencia ha dominado durante decenios y ha llevado a suponer que los criterios de evaluación pedagógica, o en términos psicológicos, el referente diagnóstico -lo que medimos- es estático y universal y que la variabilidad o dispersión no es un efecto educativo-cultural. Se ha llegado de hecho, a despreciar incluso el análisis estadístico de la variabilidad: como ha señalado Valsiner (1986), la investigación psicológica en el desarrollo de los últimos veinte años ignora el significado de la dispersión de los datos y concentra su análisis y sus interpretaciones en las medias y en las diferencias entre ellas. Si en general, el sujeto individual se ve poco reflejado en la estadística, pasamos con esta última práctica a barrerlo del todo, y con él, barremos el proceso de construcción sociocultural de las funciones entendido como un esfuerzo por normalizar capacidades a a través de la educación. De hecho, cuando el estándar cultural de "normalidad" cambia y los referentes de las pruebas psicométricas no lo hacen, podemos encontrarnos con que la curva "normal" y los referentes paramétricos de las baterías estandarizadas, son en realidad poco normales y están discriminando grave e injustamente precisamente a los educadores y a los alumnos que siguen ese criterio más ecológico, actual y realista, (como denunciaban Paris *et al.* respecto a las pruebas Stanford y otras que se aplicaron al innovador programa hawaiano KEEP)

Vinsonhaler *et al.* (1983) señalaban ya hace tiempo que los diagnósticos a partir de métodos psicométricos realizados por diversos especialistas coincidían sólo en un 0,10 % y que en general no localizan el potencial o destrezas en que apoyar la reeducación. Eso explica en buena medida el actual estado de cosas en la evaluación de la lectoescritura y la falta de confianza que les merecen hoy a los evaluadores las pruebas psicométricas (Resnick y Resnick 1990). Como se señala más adelante por Pukulski (en este número), las evaluaciones estandarizadas y las aplicaciones colectivas de pruebas de lectoescritura miden bien en general a los grupos sociales, pero parece que no son fiables para medir el desempeño de sujetos aislados. Este mismo autor denuncia el masivo uso y abuso que se hace de estas pruebas (en España no es tampoco desdeñable). Quizá el problema esté en el mal uso de una



buena máquina. Es posible que no estén utilizándose para aquello que miden bien (los movimientos, avances o retrocesos en una función o capacidad psicológico-cultural de colectivos o grupos sociales, o incluso de poblaciones escolares) y sí empleándose sistemáticamente para aquello que miden mal (la capacidad de cada alumno individualizado).

Hace ya mucho tiempo que René Zazzo llamaba la atención a sus discípulos sobre el peligro de "creerse el resultado de un test aislado" y proponía como modelo el "diagnóstico progresivo" que desarrolló con su equipo a lo largo de casi toda una vida y donde la comprensión de las pruebas estandarizadas como pistas para acercarse a lo personal en ningún caso sustituían u oscurecían ese proceso de búsqueda y comprensión continuada de la organización psicológica absolutamente única de cada sujeto individual, ni la validez y fiabilidad objetivas de las pruebas paramétricas respecto a la distribución de las capacidades o características psicológicas en grandes poblaciones de referencia. Aplicando esta perspectiva a la de nuestro problema actual y puesto en palabras de Mac Ginitie (en este número), la evaluación de la lectoescritura debería juzgarse por su capacidad en cuanto método para posibilitar oportunidades y no en cuanto método de establecer categorías o limitaciones.

El hecho es que las pruebas estandarizadas no se usan (salvo honrosas excepciones) con estos dos objetivos legítimos: el diagnóstico progresivo individualizado para diseñar *alternativas educativas personalizadas*, y el diagnóstico de los movimientos de grupos culturales para diseñar *alternativas educativas socializadas*. No es pues de extrañar que se de un reconocimiento creciente de las limitaciones de las pruebas normalizadas para medir el éxito de los estudiantes en educación, y se critiquen sus efectos colaterales: minan la motivación del alumno, desprofesionalizan al educador, trivializan los objetivos curriculares y distorsionan la tarea docente (ver Wolf en este número).

Recordemos por último que las pruebas formalizadas no siempre se aplican con una adecuada coherencia estadística y *fiabilidad* empírica y señalemos aún que, incluso aceptando que las pruebas utilizadas (lo que no siempre es el caso) posean una buena *validez* técnica o una adecuada justificación explicativa (midan realmente los procesos que explican la competencia en lectoescritura), esa validez suele limitarse a los medios o procesos instrumentales de la lectoescritura, pero deja de lado los usos y actividades reales de la lectoescritura en la vida cotidiana del niño examinado. La fiabilidad y la validez que deberían caracterizar las evaluaciones estandarizadas no pueden pues suponerse por principio en toda evaluación formalizada de la lectoescritura.

La propuesta de la "carpeta" y las limitaciones de la evaluación contextualizada Medir lo que realmente vale, pero ¿vale todo?

La alternativa de la evaluación personalizada, con una honrosa tradición en el diagnóstico psicológico como señalábamos al citar la impronta de Zazzo, presenta hoy a nivel docente un panorama repleto



de ambición y de ilusión, pero también de limitaciones. W.H. Mac Ginitie hace en este número un resumen de algunos de los sesgos más notables en el caso de la evaluación de la lectoescritura. Recordemos de paso a este respecto el papel de las representaciones y actitudes de los profesores sobre la comprensión que tienen y la evaluación que realizan de sus alumnos. Desde que comenzaron las investigaciones sobre el efecto Pigmalion no se ha detenido una línea de investigación que los lectores pueden seguir sin problemas en numerosas fuentes a nivel internacional y nacional.

La alternativa que parece estarse desarrollando con una gran fuerza y entusiasmo, desde "la base", entre los educadores norteamericanos, consiste en fijarse en la producción general, en todas las actividades de lectoescritura que parezcan relevantes al profesor y al alumno, recopilándolas (en una "carpeta"), y trabajando educativamente sobre ellas, analizándolas como soporte de una evaluación destinada a comprender la relación específica de esos materiales y las técnicas que les son necesarias, con la lectoescritura de cada alumno y sus rasgos positivos y deficitarios ligados a actividades desde las que trabajar sobre ellos. En este número encontrará el lector suficiente información expositiva y crítica sobre el método.

Nuestra apreciación personal es que la carpeta puede (y debe) entenderse, sin forzar las cosas, como un *diagnóstico progresivo*. Podría así recuperar para el educador lo que constituía para la escuela de Zazzo uno de los puntos fuertes del buen diagnóstico psicológico.

Este carácter de puente comunicativo entre educador y educando, y su vocación claramente ecológica, de apoyarse en los *usos reales* de la lectoescritura (y no en una lista supuestamente objetiva y universal de tareas desvinculadas de la práctica) nos parecen quizá las dos grandes aportaciones del método al que, fueren cuales fueren sus limitaciones, no deberíamos renunciar ya nunca.

La primera de estas aportaciones supone que la carpeta puede ser un instrumento para un buen "pacto interlocutivo" en la "Zona de Desarrollo Próximo" del alumno (ver en del Río y Alvarez, 1990, estos conceptos), permitiendo un buen diálogo constructivo y un acuerdo entre los fines de la actividad pertinentes para el alumno, y los medios de la actividad-tarea (que son los fines educativos) pertinentes para el educador.

La segunda supone una apuesta por el "sentido" de la lectoescritura (su interés y utilidad en la vida real) frente, aunque sin olvidar, el "significado" (la técnica o la organización instrumental de la representación lectoescrita, la arquitectura y conocimiento objetivos del lenguaje).

Esta apuesta doble implica de alguna manera que, ante los dos requisitos necesarios para una buena evaluación, la fiabilidad y la validez (requisito doble que en la práctica se suele convertir en una molesta opción entre una u otra, por mucho que se disfrace) el método de carpeta se interesa más en la validez (medir realmente lo que hay que medir) que en la fiabilidad (que la medición sea rigurosa y replicable, es decir que la regla mida siempre lo mismo, que no tengamos una regla distinta para cada medidor o que ésta no sea de goma y variable en cada ocasión).



La fortaleza motivacional y su capacidad para conectar con la vida y los intereses de los alumnos, es decir, la búsqueda de la validez respecto a los "usos" (el sentido) esconde sin embargo una debilidad de la carpeta para definir la validez en cuanto a los procesos psicológicos que se dan durante esos usos, de modo que parece enormemente difícil llegar a unos referentes comunmente aceptados respecto a lo que es preciso enseñar y evaluar entre los usuarios de los métodos informales. Al afirmar que el método de carpeta no ofrece información fiable con fines explicativos, Fullan (1991) apunta a esa debilidad teórico-explicativa como el principal problema de esta alternativa. Pues, siendo muy problemática su "fiabilidad" empírica, parece que lo es aún más su "validez" teórica. Como señalan Calfee y Perfumo (en este mismo número), "los fundamentos técnicos de la evaluación basada en carpetas parecen débiles e incoherentes en todos los niveles". "El concepto de carpeta equivale a una anarquía virtual en muchos aspectos"...y desde esta alternativa "se fomenta un enfoque del tipo *todo vale*". Así, si la normalización corre el peligro de producir un reduccionismo en nombre de lo universal, parece que la informalización amenaza con un reduccionismo que da por buenos los criterios individuales y no contrastados de cada docente.

Podríamos resumir la situación planteando que si en la evaluación psicométrica el alumno enfrenta su tarea a un contraste explícito y supuestamente universal de su capacidad, establecido por los psicólogos, en la evaluación informal el alumno enfrenta su tarea a un contraste mucho más implícito y personalizado, establecido por su profesor. En la psicométrica el alumno se enfrenta a las ordenanzas del ejército regular, en la informal se enfrenta al criterio benévolo o arbitrario de un partisano. La primera explícita muy bien lo que al alumno le falta, respecto a un inventario especificado, aunque tenga limitaciones a nivel de validez ecológica (usos cotidianos). La segunda puede hacer esto, y a la vez se supone que puede también desvelar lo que el alumno hace especialmente bien o supone una cualidad personal no habitual, (los rasgos positivos que reclamaba Zazzo como clave del diagnóstico y que proponen Horffman y Rutherford para la evaluación de la lectoescritura (1984) aportando rasgos que puedan faltar en un inventario objetivo: pero el costo es que tanto los rasgos positivos como los negativos resultan difíciles de validar más allá de la opinión del docente.

Este estado de hechos ha llevado a que tanto desde el campo de la docencia como el de la investigación, muchos profesionales estén a la búsqueda de "alternativas" para la enseñanza y la evaluación. Aún aceptando las graves limitaciones de la carpeta, parece insensato renunciar a sus grandes aportaciones. ¿Es posible quedarse con los últimos sin necesariamente sufrir las primeras?

Para contestar con más claridad a esta pregunta vamos a intentar situarla brevemente en el proceso de cambios que se han dado en las orientaciones teóricas sobre la enseñanza de la lectoescritura. Desde ahí trataremos de ver si existe algún medio de combinar la perspectiva del educador y la del psicólogo, validez y fiabilidad, de llevar a buen término



lo que Sheila Valencia denomina (en este mismo número) "la búsqueda de la evaluación alternativa" que permita mantener el entusiasmo entre los docentes que han despertado los nuevos métodos informales, encontrando para ellos un marco teórico-explicativo contrastable que les evite el calamitoso final que les profetizan Calfee y Perfumo (en este número) si no logran hacerse con sólidos criterios de contraste.

DESDE LA ENSEÑANZA DE LABORATORIO A LA ENSEÑANZA SITUADA

Los modelos educativos y de evaluación de educadores y psicólogos se centran durante algo más de la primera mitad del siglo en los conocimientos y habilidades necesarios para aprender a leer (de decodificación, vocabulario, comprensión fundamentalmente) definiéndolos y estableciendo teorías y métodos sobre su mejor aprendizaje. Podríamos decir que se da un enfoque centrado en la técnica y en la tarea de aprender y en las destrezas/déficits consiguientes, con un énfasis lógico en los materiales educativos y en los procesos perceptivo-motrices. No es óbice que los contenidos para ejercitar esas habilidades tengan un valor sociomoral que varía de unos países a otros: identidad nacional, religiosa, etc. Es cierto también que algunos pedagogos como Freinet enriquecerán el enfoque en las destrezas/técnicas/tareas con una seria preocupación por las actividades e intereses culturales para soportar esas rutinas y destrezas. Al entrar en los 60-70 el énfasis se va a trasladar desde las destrezas y déficits a los *procesos cognitivos* necesarios para el proceso lectoescritor y del modelo de *manejo de habilidades* se pasará a otro de *arquitectura de procesos* y de estrategias en su uso.

Se ha dado pues un paso desde la lectura como complejo de habilidades hasta la lectura como capacidad compleja (en enfoque interactivo *bottom-up* y *top-down*) e instrumento para la escuela (aprender o comprender otros contenidos y asignaturas), un paso desde las habilidades a la "comprensión" (ver *Infancia y Aprendizaje*, 1986 nº 31-32: La monografía sobre la comprensión lectora). Pero hace falta volver a enfocar el tema.

Todo ese camino por tecnificar y construir analíticamente la lectoescritura ha ido insensiblemente separando significado y sentido, la tarea de enseñar el código de la de introducir a un mundo cultural de valores y de "saber para vivir". Este saber para vivir va a ir siendo canalizado cada vez más por las nuevas tecnologías y herramientas cognitivo-culturales del significado, por los nuevos medios y sistemas simbólicos de comunicación.

Afortunadamente, al tiempo que se avanzaba (y desde luego constituye un avance) desde el enfoque de destrezas al reenfoco cognitivo de la enseñanza de la lectoescritura, otra nueva perspectiva de aproximación a la alfabetización se desarrollaba en paralelo, con más capacidad para entender ese doble papel, técnico y cultural, de la lectoescritura.

Autores como Havelock, McLuhan, Goody u Olson (Olson, 1992) han desarrollado y hecho popular la aproximación a lo que se conoce como Literacy en inglés y que en castellano podríamos llamar alfabe-



tización si convenimos en considerar ésta más un dominio experto (el concepto castellano de ser una persona "letrada" más que el de sencillamente "saber las letras") que una simple competencia de codificación automática. Literidad o alfabetismo serían neologismos más cercanos al concepto. Esta perspectiva supone, con frecuencia muy convergentemente con el enfoque histórico-cultural, que la adquisición de diversos sistemas simbólicos y el uso de determinadas herramientas culturales tiene efectos decisivos en las competencias y modos de pensamiento y funcionamiento psicológico.

En este enfoque, y a partir de las tesis de "La galaxia Gutenberg" y la agresiva formulación McLuhiana de "el medio es el mensaje" (es decir, dentro de la aceptación de la literidad como factor decisivo de cambio psicológico), McLaren (1988) sitúa últimamente tres grandes líneas: funcional, cultural y crítica. La primera se ha ocupado más del propio instrumento simbólico y ha enfatizado así más los procesos cognitivo-funcionales. La segunda implica una preocupación adicional y quizá más grande aún, por los contenidos y tradiciones culturales en que la alfabetización toma cuerpo. La tercera, probablemente como consecuencia de lo tímidamente que la segunda se ha ocupado de los contenidos culturales, aboga por llevar el análisis de los contenidos culturales aún más lejos y realizar un examen crítico e ideológico de las formas de mediación que la cultura utiliza para dar forma a la mente de sus ciudadanos, extendiendo el análisis a otros códigos, lenguajes y medios como la televisión y el cine.

La aproximación desde la *Literacy* es perfectamente compatible con el análisis de los procesos cognitivos que los instrumentos culturales posibilitan, pero permite un trabajo más volcado sobre lo "externo" y más accesible a las preocupaciones y posibilidades de profesores y alumnos. De cualquier manera, podríamos decir que la vertiente funcional se situaría más cerca de las preocupaciones cognitivas, a las que se ve sin embargo como efectos de la cultura o construcciones culturales, mientras que la cultural y especialmente la crítica, obligan a una mayor preocupación por los problemas que citábamos más arriba: los contenidos y el sentido de la educación-cultura y la aparición de nuevos medios y sistemas simbólicos que compiten hoy con la lectoescritura para formar las funciones psicológicas y la mente de los alumnos de las nuevas generaciones. El análisis y la enseñanza de los *sistemas de actividad y usos* de la lectoescritura se constituye en el centro del trabajo pedagógico y con ello se trasciende el habitual estrecho marco de la escuela, en la medida en que los *usos* de ésta no son sino una parte, probablemente no significativa por sí misma si se la priva de la compañía de otros usos más vitales. El diseño curricular y el propio proceso de evaluación sufren así una auténtica revolución.

De modo que el lector pueda encontrar una teoría que en un plazo esperamos no lejano, le permita definir objetivamente la variabilidad cultural y los criterios de una tarea docente personalizada; vamos a procurar aportar algunas ideas básicas sobre la alternativa "cultural" a la escritura.



LA ALTERNATIVA "CULTURAL"

Del alumno universal al personalizado: la variabilidad en la normalización lectoescrita

Podemos suponer que todos los alumnos son psicológicamente distintos y que sus diferencias no son superficiales o accidentales. O suponer que tienen una base común y que las diferencias psicológicas existentes son meramente accesorias. Si suponemos esto último la base pedagógica y evaluativa será de carácter normalizado y universal y las diferencias marcarán graduaciones de nivel respecto a los rasgos universales, o déficits patológicos. Ese es el pensamiento implícito predominante en la psicopedagogía universal, soportado desde diversos supuestos psicológicos (conductual, piagetiano, cognitivo, o "histórico-cultural de línea única", principalmente). Si suponemos lo primero, la base pedagógica se basará en el relativismo cultural y expresará irreductibles diferencias esenciales entre culturas e incluso entre individuos, que harán imposible una comparación estadística entre éstos, de modo que sólo la enseñanza y la evaluación particularizadas tendrán sentido.

Estas posiciones tan marcadas no suelen aceptarse tan explícitamente y de hecho se suelen buscar modelos, que, si no logran ser intermedios, sí al menos lo parecen y alivian un poco la dureza de esta alternativa. En muchos casos se opta sin disfraces por la alternativa primera, ante la impopularidad e inmanejabilidad científica de la tesis relativista más militante y extrema y ante la consideración de que el alumno o sujeto universal resulta empíricamente más cómodo (ya que desde los datos pertenecientes a un sujeto o a un grupo normativo de sujetos pueden definirse todos los sujetos del planeta, puesto que suponemos que tienen mentes estructuralmente iguales).

La existencia de un fuerte movimiento crítico y alternativo en educación y en cultura parece expresar sin embargo el hecho de que, si a los científicos les resulta más cómoda esta perspectiva, no ocurre lo mismo con los profesionales prácticos de la conciencia, con los educadores y los trabajadores culturales. Los sujetos y las culturas expresan continuamente que, pese a no encajar con abrumadora frecuencia en el molde del sujeto universal y la curva normal, no son simplemente sujetos retrasados o patológicos.

Aprender a leer lleva esfuerzo y tiempo (se ha hablado de al menos mil horas por alumno; Soltow y Stevens, 1981). En la Edad Media ese esfuerzo y todo el sistema o sistemas de actividad en que se realizaba, estaba ligado a cierto medio social y cultural. En el siglo pasado, ya con la escolarización en vías de generalización, sólo conseguían un nivel funcional un tercio de los alumnos que lo intentaban. Hoy se espera que lo haga la totalidad. Pero la alfabetización constituye no uno, sino toda una serie de procesos y mecanismos culturales (Schneuwly, 1992), y es una función (o grupo de funciones) adquirida y no natural, como respirar. Ese aprendizaje tiene lugar en el final del último siglo y la primera mitad de éste, en la escuela, aunque se fomenta desde toda una cultura que muy bien podemos definir como vocacionalmente alfabeti-



ca: la ilustración como camino al progreso. Las mil horas escolares hallan entonces apoyo en una sociedad que respeta la lectoescritura y vive con ella como marco de referencia (Por ejemplo, los niveles de venta de la prensa española en el primer tercio de siglo no se han logrado volver a alcanzar pese al mayor desarrollo económico y técnico actual: otros medios y códigos han ocupado buena parte del lugar de los escritos). En los últimos veinte o treinta años ese ambiente "ilustrado" que basaba la vida cotidiana y los modelos sociales en la lectoescritura ha dejado paso a una cultura con sistemas de actividad en que la lectoescritura tiene usos y papeles mucho menos evidentes y sistemáticos. Definir las arquitecturas flexibles se hace aquí aún más necesario, pues distan de garantizar, ni una presencia cotidiana lectoescrita, ni una distribución homogeneizada para la población infantil y juvenil. (En relación con la concurrencia de la lectoescritura con otros códigos y medios en la vida cotidiana actual, ver del Río, 1993).

La "arquitectura flexible" de la mente como modelo alternativo y el "lenguaje flexible" como referencia para la educación y la evaluación

Existe una perspectiva sobre el lenguaje y su construcción personal que puede brindar una base a esta búsqueda de los usos reales y el sentido en la enseñanza de la lectoescritura, y que permite de hecho diseñar tanto la didáctica como la evaluación en base a actividades, usos y formatos culturales. No podemos exponerla aquí aunque no es quizá suficientemente conocida y CLE debiera abordarla en algún momento. Nos remitimos a referencias muy asequibles (Vygotski, 1982; Luria, 1979; Schnewly, 1992a y b; Bruner, 1990). Lo que nos gustaría señalar es cómo se relaciona en un sujeto, en un alumno, ese sistema lingüístico construido culturalmente, con la cultura externa e interna, es decir, con los sistemas de actividad sociocultural en que nace y en los que puede participar (cultura externa), y con los sistemas de conciencia que construye (cultura interna).

Efectivamente, la "penetración del niño en las tareas y la actividad de los adultos" que postulaba Elkonin (1989) supone a la vez la construcción participada en diversos cuerpos de conciencia social con los que y en los que se forma la propia conciencia del niño. *Y se realiza mediante el lenguaje* (y todo el repertorio de instrumentos psicológicos necesarios) que acompaña ese sistema de actividad. Lakoff, al poner de manifiesto el predominio de las categorías básicas en el lenguaje, viene a respaldar esta idea de que el lenguaje se construye alrededor de lo que es relevante para la actividad, lo que tiene sentido y no sólo significado.

Si se acepta un modelo histórico cultural en el aprendizaje de la lengua parece inevitable basarse en los sistemas de actividad real para realizar una enseñanza eficaz y constructiva. En un modelo así resultan esenciales tres ideas:

- 1) Los lenguajes son sistemas de mediadores de realidades concretas o de sistemas de actividades concretos (como ha demostrado por ejemplo Tulviste, 1988).
- 2) Consecuentemente, el lenguaje (sea la primera o la segunda len-



gua que se aprenda) será un código de validez *contingente al repertorio de actividades y de contenidos de conciencia de los que ha sido específicamente mediador*: no es una arquitectura universal siempre igual para todos los sujetos, sino una casa con hechura a medida de los usos de cada sujeto, que se construye según las actividades y los formatos de comunicación que las acompañan.

3) Dentro del corpus lingüístico histórico y cultural cada grupo cultural y de algún modo cada sujeto, incorpora por tanto un repertorio y una arquitectura propia. El educador debe conocerla en la medida en que va a ayudar a construirla, luego a evaluarla, y por último a utilizarla para construcciones posteriores.

1) *La lengua como sistema de mediadores*

Un sistema lingüístico es por tanto un sistema de operadores y mediadores que se construye como puente y como medio para actuar en el mundo físico y social de la actividad y en el mundo interno de la conciencia (si es posible, cosa que no creemos, identificar lo mental con lo interno tan abusivamente, pero no quisiéramos aquí complicar excesivamente el modelo).

Un supuesto implícito en muchos modelos de adquisición del lenguaje es que la lengua materna se aprendería automáticamente (sería "generativa" o autoaprendible), o en todo caso, estaría garantizado por el aparato de la educación informal. Sea de una u otra manera, eso permite a muchos educadores escamotear de la tarea educativa este proceso de formación de la conciencia con la mediación del lenguaje y desde los sistemas de actividad socioculturales (una astucia que dicho sea de paso no creemos que esté siendo muy positiva para la enseñanza de la lengua materna, como ya ha sido denunciado por los modelos que establecen las diferencias culturales de origen en la lengua de los escolares, de Bernstein en adelante). Ese supuesto implícito tiene un corolario evidente: la lengua sería en esa perspectiva, sólo un medio de *expresión* de la mente, no un medio de *formación* de la mente.

2) *La lengua como código contingente al sistema cultural de adquisición-construcción*

La lengua, como mediador y como código de validez contingente al repertorio de actividades y de contenidos de conciencia de los que ha sido específicamente mediador, no es sin embargo un medio de expresión de una conciencia "completa" que actúa sobre un mundo o sistema de actividad "completo". Tanto el mundo como la conciencia están articulados psicológicamente y un determinado mundo reducido supone una construcción correlativa reducida de operadores-mediadores y de los sistemas de conciencia.

En una perspectiva de construcción onto-cultural del lenguaje (en abstracto) éste no es sólo un sistema de computación de información para pensar y comunicar sobre y con, el entorno y los escenarios de



actividad. *No existe el lenguaje en abstracto*, sino sistemas de mediadores culturales que se apropian y mediante los que construimos las funciones psicológicas. Y todos los lenguajes, todos los instrumentos psicológicos tienen una historia de construcción psicológica ligada a la actividad y al sentido. No existen facultades, aptitudes, o competencias superiores "generales", sino arquitecturas funcionales propias de cada cultura y de cada sujeto construídas desde la actividad, en sistemas y escenarios culturales, y a través de mediadores también culturales y cuyo repertorio de grupo social y ontogenético resultará idiosincrático. (Ver en del Río y Alvarez, en prensa, una exposición sucinta sobre el modelo de "arquitecturas flexibles") En realidad no existe un "lenguaje universal" que se aprenda de pequeño en casa o más tarde en la escuela. Cada persona tiene un vocabulario unos "generos de habla" y repertorios de "voces", en la acepción de Bajtin, que personaliza para constituir su lenguaje y sus contenidos de conciencia. El lenguaje tiene efectivamente un papel *constitutivo* para la mente.

3) La evaluación contingente de distintas arquitecturas lingüísticas

Los psicólogos tienden a evaluar el dominio del lenguaje respecto a un patrón ideal absoluto. Pero el lenguaje es un banco de estructuras y recursos, de mediadores, de carácter psico-cultural y distribuído del que recibimos y al que aportamos, constituyendo cada uno su instrumental cultural particular. La evaluación, como la enseñanza, debe adecuarse a los usos y a la arquitectura cultural y psicológica (al sistema lingüístico contingente) que el sistema de mediadores de esos usos o sistemas de actividad propician.

"Puede" pues, que la lengua sea constitutiva de todo el sistema elaborado del pensamiento y la comunicación escolarizada y científica, pero no necesariamente. Y eso puede a su vez no ser suficiente para adecuarse a un repertorio de usos en la vida cotidiana. Pensemos en un niño que habla castellano, lee y escribe y realiza toda una serie de actividades en determinados escenarios (podríamos hablar de repertorio de actividades-escenarios m , cada uno de ellos con uno o varios de estas tres actividades lingüísticas (habla, lectura y escritura) generando una serie de repertorios de conciencia m correlativos y dependientes de esas herramientas mentales de mediación). En la perspectiva histórico-cultural cada uno de los sistemas de mediadores o instrumentos psicológicos, (una regla, una agenda, una jaculatoria, etc. y por supuesto el habla, la lectura y la escritura) se apropiaría desde determinados escenarios de actividad y constituiría un determinado "territorio de conciencia". Eso implica que el aprendizaje de una lengua sería contingente a los sistemas de actividad y conciencia que ha mediado y construído.

En esa óptica no sería viable realizar la evaluación del "nivel" lingüístico, sobre el modelo lineal de un hipotético eje cuantitativo único y mediante una medición psicométrica tradicional o una evaluación psicopedagógica estandarizada. Habría más bien que trabajar sobre la tarea individualizada y sociocultural de establecer las Zonas de Desarrollo Actual y Desarrollo Próximo de los individuos y de los gru-



pos socioculturales en los que se mueve o ha de moverse. La opción pedagógica didáctica para enseñar una lengua, por las mismas razones, implica una opción cultural para definir los escenarios de actividad y conciencia que deseamos que llegue a mediar la lengua que enseñamos.

El uso de reglas o de modelos y ejemplos, que remite en un último término a un sistema lingüístico acabado e ideal preside aún mucha de la educación lingüística, como si el aprendizaje de reglas o el modelado metacognitivo de ciertas estructuras permitieran una transferencia de todo el edificio psicológico de mediación, como si el sistema de mediadores del lenguaje fuera una "facultad" o competencia independiente, desligada de sus raíces en la actividad y en la conciencia, un sistema ideal de código lingüístico que puede aprenderse como desvela un ingeniero informático un programa de ordenador. Es posible que la arquitectura del código a nivel computacional del significado sea así asequible. Pero no la del sentido. La perspectiva de usos/competencias se solapa aquí muy estrechamente con la ontogénesis sociocultural de las funciones, puesto que los procesos cognitivos básicos se han desarrollado históricamente como producto de una serie de actividades y mediadores instrumentales. Esta perspectiva que nos pone en guardia ante una simplificación mecanicista de la lectoescritura se abre camino cada vez más. (Ver en Schneuwly (1992) un análisis más complejo y cultural del edificio cognitivo de la lectoescritura, o en Olson (1992) un recorrido técnico e histórico del concepto de alfabetismo.)

LA "LECTOESCRITURA FLEXIBLE": LAS ALTERNATIVAS INFORMALES DE EVALUACION DE LA LECTOESCRITURA EN LA PERSPECTIVA DE LOS "REPERTORIOS DE USO" Y LA ARQUITECTURA FLEXIBLE

Por tanto, en la perspectiva de la lectoescritura flexible el dilema entre la fiabilidad y la validez se resuelve por sí mismo: no hay fiabilidad si no nos referimos a cada arquitectura cultural (e incluso personal, puesto que la validez propia para un sujeto es contingente a la de su grupo cultural) y la mejor manera de alcanzar la validez es justamente referirse a ellas. En esta perspectiva los procesos mentales aparecen como procesos culturales y el trabajo del psicólogo deja así de estar refugiado en el terreno inaccesible de lo mental para converger con el trabajo del educador en el territorio externo de la actividad cultural y educativa.

Podríamos así tener una salida y una esperanza ante el temor que Calfee y Perfumo expresan en este número de que los entusiastas partidarios de la carpeta desdeñen la fiabilidad y supongan que la validez se desprende o es inherente a su propia implicación y entusiasmo, sin mayor preocupación por establecerla objetivamente (las posiciones batalladoras de muchos "carpetistas" les llevan a rechazar las "notas"). Al final del siguiente epígrafe veremos cómo la búsqueda del sentido no tiene por que estar reñida con poder establecer vías objetivas para articularlo con el significado. *La conciencia se sirve de herramientas culturales para pensar y la lectoescritura no es más que un conjunto de ellas.* Ser respetuosos con la libertad del pensamiento y con las actividades en que éste se



desenvuelve, no significa que no podamos establecer objetivamente el dominio de los instrumentos de que se sirve, sino sólo que debemos hacerlo en el escenario real en que ambos, acción y mediadores, operan.

En este escenario, el curriculum docente se define como un proceso para construir al alumno en una arquitectura cultural y la evaluación, como la cartografía, el establecimiento del mapa o del plano del estado de construcción de esas arquitecturas culturales.

Una enseñanza contextualizada para una evaluación contextualizada: La lectoescritura flexible como arquitectura situada

Hace ya cierto tiempo que Griffin, Cole, Díaz y King (1985; ver en del Río, 1985 una reflexión) reclamaban la búsqueda de nuevas vías de diagnóstico informal basados en *curricula* culturales y mediante el diagnóstico individual sistemático in situ de las actividades y de los procesos de mediación implicados en la lectura. Decían estos autores:

"Luria denominaba a esta peculiar mezcla de trabajo experimental y clínico "Ciencia Romántica". La comprensión lectora es así. Hay una infinidad de modos de ser lector deficiente, de la misma manera que hay una infinidad de modos de ser un buen lector o un buen matemático. Si empleamos métodos que simplemente suprimen la diversidad de la población de sujetos, defraudamos al desarrollo, ya sea al del niño o al de la ciencia."

Calfee y Perfumo (en este número) hablan de la necesidad de partir de "muestras ubicadas" para evaluar. Peers, también en este número, de adecuar la enseñanza a las prácticas de lectura y escritura en la vida cotidiana y sugiere que el objetivo principal del método informal es "crear una situación en que el producto de los estudiantes sea una medida de sus aptitudes en el mundo real". Ese proceso de ubicación, ese diagnóstico *in situ*, es lo que de algún modo necesitan los métodos de evaluación informales, como la carpeta, para constituirse en medios adecuados para construir y medir la lectoescritura flexible.

En ese escenario la carpeta aparece como un puente. Como un puente entre el alumno y el profesor; entre el profesor y los padres, entre los padres y el alumno. Como un puente entre el entorno cultural de la clase y otros de la escuela, de otras escuelas o de la sociedad extraescolar. Podríamos incluso decir, como un puente entre la enseñanza y la evaluación, como un puente entre los criterios relevantes del psicólogo (procesos y habilidades), los del educador (conocimientos pedagógicos, lo que Stahle y Mitchel -en este número- denominan 'listas de chequeo'), y los del alumno (actividades o usos con significado en su vida cotidiana).

Ese puente puede tomar cuerpo en una "agenda" pactada, una "meta-agenda" a la vez de las actividades significativas para el alumno, los procesos culturales-psicológicos y los conocimientos técnico-pedagógicos necesarios para el modelo flexible de lectoescritura que se adecúe a nuestro grupo cultural. La agenda se constituye así en un escenario o zona de desarrollo para el pacto interlocutivo (*comunicar*



con la suficiente información compartida y suficiente nueva para propiciar la comunicación y el interés, como para lograr la "intersubjetividad"). En un contexto para generar conciencia compartida y meta-conciencia (saber lo que sabemos y lo que no). Y en un universo de referencia culturalmente específico (no universal) que brinde los requisitos de fiabilidad y validez necesarios en toda evaluación.

Eso nos lleva a lo que debería ser el auténtico eje teórico-metodológico de los métodos informales (aún insuficientemente desarrollado y que permitiría superar las actuales limitaciones): la arquitectura psicológica y funcional de la lectoescritura flexible se define de manera *situada*. Es decir, definir los elementos, y procesos de una lectoescritura para un grupo cultural o un sujeto, puede y debe hacerse analizando en los *contextos reales de actividad* los *usos de la lectoescritura* y los *mecanismos culturales* que en esos usos son propios. Ninio y Bruner (1978) a nivel evolutivo y Markova (1979) a un nivel más aplicado educativo, han definido respecto a los usos lingüísticos de habla + lectoescritura, *formatos específicos de distintas situaciones, ritos o usos lingüísticos*. Alvarez (1990) ha aplicado este enfoque al diseño de un currículo concreto de una lengua. Y, con muchas restricciones, el actual "enfoque comunicativo" aplicado en la enseñanza lingüística, sobre todo de lenguas extranjeras, se hace de algún modo eco de esta idea al "simular" las situaciones cotidianas y las estrategias informales de enseñanza del lenguaje oral empleadas por los padres.

Pero curiosamente, en la primera lengua y al centrarse en "lo escolar de la lengua" los propios usos escolares se hacen invisibles o más bien se ven como prototipos de unos procesos cognitivos rígidos a los que debe servir el currículum. Sin embargo es esencial establecer los usos de lectoescritura escolares y su papel, y los cotidianos, y el suyo.

Los pupitres y la calle: usos y formatos del contexto escolar y del extra-escolar

Cole y Wakai (1984) señalaban que "el alfabetismo es el medio esencial de interacción en la escuela y domina la estructura del discurso. En casa y en la comunidad, la lectura va unida a acciones sobre otras personas y objetos. *En la escuela, las actividades lectoescritas van unidas a la adquisición adicional de una abstracción que no puede ser comunicada explícitamente...*". Por su parte la psicología vygotskiana educativa ha construido como uno de los núcleos de actividad estructurante en la escolaridad lo que se llama "actividad de estudio", organizada alrededor de la actividad significativa de la lectoescritura (ver Alvarez y del Río 1990) que constituiría "el modo de hablar, pensar, recordar y trabajar en la escuela". El desarrollo en la educación anglosajona de programas para aprender a estudiar ligados a la lectoescritura (ver del Río, 1985) tendría mucho que ver con esa perspectiva más ligada a los usos culturales que liga la lectoescritura situada en la escuela con la "autoconciencia del aprendizaje", como sugería el pedagogo Zankov.

Ese olvido de los usos escolares y de su articulación con los usos no escolares, lleva a olvidar que, como ha señalado Olson (1987), la arquitectura de la lectoescritura se construye sobre la del lenguaje oral, y la eva-



luación de éste se hace parte esencial de una evaluación válida de la lecto-escritura. La importancia del conjunto de mecanismos, actividades y usos ligados a la decodificación pueden si no oscurecer el problema de la comprensión, o ligarse éste demasiado a tareas escolares no significativas.

Esta "situatividad", absolutamente esencial, de los procesos psicológicos y de los conocimientos educativos se está definiendo aún en la actual alternativa de carpeta, con un sesgo importante: los usos que se trabajan habitualmente son principalmente escolares, como son las listas de libros leídos, las anotaciones de lectura, los borradores preliminares (ver Alcorta, 1992), los resúmenes o comentarios de conferencias, los trabajos finales, las cintas de audio de lectura de relatos, los trabajos de las asignaturas, etc. Se logra así una validez parcial respecto a la cultura escolar, pero sigue aún pendiente el problema de la validez respecto a los sistemas de actividad extraescolares.

Sin embargo al alumno le serán necesarios para la vida tanto los usos escolares como los extraescolares. Los usos escolares en muchos alumnos son muy pobres, y más aún suelen serlo los extraescolares. Además, aún no siéndolo, la relación para el alumno entre los usos escolares y los cotidianos extraescolares suele ser hoy muy escasa.

La carpeta puede coexistir más con la cultura escolar y la extraescolar sin dejar de poder ser definida científicamente desde una cuidadosa psicología sociocultural de la evaluación. Aunque queda aún mucho desarrollo metodológico y conceptual para hacer del método de carpeta una alternativa completa, las actuales experiencias presentan ya un balance muy rico. En el uso actual de la carpeta, tal como aparece en los artículos que recoge este número, los materiales que promueve y recoge la carpeta:

- utilizan un lenguaje más completo frente a los en otro caso habituales textos de lectura de lenguaje y dificultad excesivamente normativizada y graduada;
- se emplean en el marco de una enseñanza de cooperación y no en el de la instrucción unilineal de arriba a abajo;
- fortalecen el rol de profesor "maestro" frente al de profesor "funcionario".
- pese a sus actuales limitaciones respecto al mundo extraescolar, la carpeta "es amigable", (como señalan Stahle y Mitchel en este número) respecto a los usos culturales reales, pues permite y fomenta las actividades de uso real y significativo de la lectoescritura.
- permiten establecer un diálogo-comparación comprensión objetivo y a la vez subjetivo entre diversas "culturas escolares" (incluyendo aquí lo extraescolar) y buscar vías para homologar desde una perspectiva sociocultural (de abajo a arriba y no de manera vertical y universal) articulando las carpetas y los criterios correspondientes a muy diversas arquitecturas. Parece así abrirse una vía para llegar al pacto en el significado sin dejar el sentido tirado en el camino. A la



pregunta ¿cuáles son las arquitecturas lectoescritas del significado en esta cultura específica?, puede y debe adosarse la pregunta, ¿cuáles son las actividades significativas, la arquitectura del sentido? Esto permite pasar de significado a sentido y viceversa. De lo descriptivo a lo narrativo y dialógico o viceversa.

La carpeta se perfila así como herramienta para la comunicación y la participación activas en que estudiante y educador pueden pasar en este contexto a ser protagonistas culturales activos de su modelo de hombre-mente-cultura y no meros aplicadores o transmisores pasivos de una prescripción burocrática supuestamente universal. Los términos que emplean los expertos americanos "revolución desde la base" (Calfee y Perfumo en este número) parecen referirse a este sentimiento de los educadores de "toma de control", de paso a un rol activo e implicado en que se *ve* al propio trabajo, al estudiante y a los contenidos, en un escenario protagonizado. Que las cosas lleguen a ser así, dependerá de que se sepa abrirse a esta nueva corriente que reclama la inserción cultural y el protagonismo y la iniciativa educativa, sin olvidar la necesidad de comprender que no puede triunfar ningún conocimiento educativo que no posea una teoría-metodología que le permita comprender lo que hace, cómo funcionan las novedades de modo que se conviertan en conocimiento verificable. Sólo así se puede evaluar nuestra propia ilusión para llevarla sólidamente hacia adelante.

Referencias

- ALCORTA, M. Análisis de un instrumento psicológico: el borrador. Actas de la *I Conferencia on SocioCultural Research*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- ALVAREZ, A. (1992): "Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultura". *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, pp. 41-78
- ALVAREZ, A. (1992) Los ejes del sentido: una aproximación histórico-cultural a la enseñanza de la lengua extranjera. Comunicación presentada en "Apprentissage et Développement: l'apport de la théorie vygotskienne". Burdeos 11-12 Dic.1992. Publicación en preparación
- ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1990) "Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo". En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios, comps. *Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza,
- ALVAREZ, A. y RÍO, P. DEL (1990): "Actividad y lenguaje. El diseño cultural como marco para un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5-8, pp. 99-125.
- BRUNER, J. (1990) *Acts of Meaning*. Harvard Univ. Press.
- COLE, M. y WAKAI, K. (1984) *Cultural psychology and education*. Comunicación al "Seminar in Educational Sciences" Ginebra.
- EGAN, K. (1990) *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, Morata.
- ELKONIN, D.B. (1979) *Psicología del juego*. Madrid, P. del Río. Reedición, Madrid, Visor.
- FULLAN, M. G. (1991) *The new meaning of educational change*. Nueva York. Teachers College.
- GRIFFIN, P. COLE, M. DIAZ, E. y KING, C.(1985). *Re,ediation, diagnosis and remediation*. Documento interno,



- HOFFMAN, J.V. y RUTHERFORD, W.L. (1984) Effective reading programs: a critical review of our lier studies. *Readin Research Quarterly*, 20 (1) 83-92
- LAKOFF, G. (1987). *Wromen, fire and dangerous things*. Chicago, Ill. The University of CHICAGO Press
- LURIA. A. R. (1979) *Conciencia y Lenguaje*. P. del Río.
- MACEDO, D. (1993) Literacy for Stupidification: *The Pedagogy of Big Lies*. *Harvard Educational Review*. 63-2 pp. 183-206.
- MARKOVA, A.K. (1979) *The teaching and mastery of language*. White Plains, N.Y. Sharpe.
- McLAREN, P. (1988) *Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy*. Harvard Educational Review. 58, 2, 213-234.
- NINIO, A. y BRUNER, J. (1978) The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language* 5-1, 1-15.
- OLSON, D. (1987) (Ed.) Understanding Literacy (número monográfico) *Interchange*, 18,1-2.
- PARIS, S.G. ET AL. (1992) A framework for authentic literacy assessment. *The Reading Teacher*, 46-2. pp 88-98. Publicado en español en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, pp.15-29.
- RESNICK, L. y RESNICK, D. (1990) *Tests as standards of achievement in school. The uses of standardized tests in American education* (pp. 63-80). Princeton, N.J. Educational Testing Service.
- RIO, P. DEL y ALVAREZ, A. (1992) Tres pies al gato: actividad, sentido, y significado en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60
- RIO, P. DEL (1993) Alfabetización global: la respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes. *Cuadernos de Pedagogía*, julio, 1993.
- RIO, P. DEL (1985) Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, pp. 21-43
- RIO, P. DEL y ALVAREZ, A. (en prensa) Tossing, Praying and Thinking: The changing architectures of mind and agency. En J.V. Wertsch, P. del Río y A. Alvarez (eds) *Sociocultural studies in mind and agency*. Cambridge, Mass. Cambridge University Press.
- SCHNEUWLY, B. Which tools to master writing. Historical glimpses. *Actas de la I Conference on SocioCultural Research*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- SCHNEUWLY, B. (1993). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito.. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, pp. 49-60
- SOLTOW Y STEVENS (1981) *The rise of Literacy and the common school in the United States*, Chicago: Univ. of Chicago Press.
- TEBEROSKY, A. (1992) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona.a Horsori.
- TOLCHINSKY, L. (1991) Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de "alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6. 53-62.
- TULVISTE, P. (1988). *Cultural-historical development of verbal thinking*. A psychological study. Tartu: Valgus.
- VALSINER, J. (1986). Between Groups and Individuals En J. Valsiner Ed. *The Individual Subject and Scientific Psychology*. N. York. Plenum Press.
- VINSONHALER ET AL. (1983). Diagnosing children with educational problems: characteristics of reading and learning disabilities specialists, and classrooms teachers. *RRQ*, 18 (2), 134-164.
- VGOTSKI, L.S. *Obra Seleccionada, vol 5*. Madrid, Visor, en prensa
- ZAZZO, R. (1977) *Prólogo a la edición española de Psicología y Marxismo*. Madrid, P del Río, 1977.



¿Usos cotidianos o usos enlatados?.

Enseñar y evaluar la lectoescritura a sujetos reales y mentes flexibles

Pablo del Río

CL&E, 1993, 19-20, pp. 5-24

Resumen: A partir de los problemas que plantean por una parte los métodos tradicionales de evaluación informal de la lectoescritura y por otra, los nuevos métodos informales, se propone un marco teórico socio-cultural de arquitectura flexible de las competencias que opere metodológicamente sobre los usos y mediadores culturales, escolares y extraescolares de la lectoescritura.

Datos sobre el autor: Pablo del Río es profesor titular de Psicología en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Es Director de la revista *Infancia y Aprendizaje* y de *Comunicación, Lenguaje y Educación*.

Dirección: Aprendizaje. Cra. Canillas, 138, of. 16 C. 28043 Madrid.

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.

Gutiérrez, un
negativo por contestar
..... y otro por pelo
largo... y dos por ser
chico, que sois imposibles

