

¿Se puede evaluar el lenguaje integrado?

Pablo del Río



R Rx

El sentido de dedicar un dossier de CL&E a una corriente que emerge con tanta fuerza en el mundo educativo de EEUU, no proviene sólo del interés que puedan despertar las modas del país en cuyos escaparates buscamos especialmente —y acriticamente a veces— las novedades. El movimiento del LI y el intenso debate que lo acompaña no sólo hablan de sus virtudes, sino también de las debilidades de los procedimientos clásicos y muy escolaristas de enseñar a leer y escribir y de usar el lenguaje en la escuela. Una revisión de lo que puede ofrecer y lo que no, nos servirá pues, tanto para hacer un balance del LI, como de los modelos a los que éste se enfrenta.

INTRODUCCION

Si hemos de ser sinceros con los lectores deberíamos comenzar con una respuesta clara y no ambigua a la pregunta formulada en el título de nuestro artículo. Pero el problema es que el Lenguaje Integrado es un movimiento cuyos principios (que guían la didáctica y la evaluación) son ambiguos, y puesto que una evaluación debe ser lo menos ambigua posible, podríamos contestar que no: no se puede evaluar el lenguaje integrado.

Esa respuesta no es sin embargo ni constructiva ni del todo cierta. Hay muchos elementos positivos en la perspectiva del LI que, si somos capaces de extraer y sacar de las afirmaciones teóricas generales abusivas o ambiguas, serán enormemente útiles a los educadores y perfectamente evaluables. Intentaremos pues realizar un breve análisis-inventario de las consecuencias para la evaluación que presentan los principios del LI.

QUE EVALUAR DESDE EL LENGUAJE INTEGRADO

Lenguaje natural, lenguaje poseído

En este número, P. Lacasa, J.J. Anula y B. Martín analizan el estatus del LI. Beatriz Martín examina asimismo las creencias sobre la alfabetización que caracterizan al LI. Hace muy poco, Moorman, Blanton y McLaughlin (1994) a partir de un

análisis del discurso de los autores de LI (mediante una deconstrucción retórica) aislaban una serie de supuestos básicos de la perspectiva y, especialmente, las creencias subyacentes sobre las que se apoyan tales supuestos. A partir de la lectura de las fuentes más relevantes de LI y de estos dos artículos, nos gustaría repasar aquí con mucha brevedad, los pilares del pensamiento del LI y reflexionar sobre las posibilidades y problemas que éstos nos ofrecen de cara a la evaluación del aprendizaje de la lectoescritura.

Porque las creencias pueden inspirar prácticas, pero sólo la coherencia entre creencias-supuestos (teoría) y acciones didácticas (práctica), permite abordar con eficacia el decisivo problema de la evaluación. Si este hecho es importante en nuestro caso es porque los defensores del LI valoran especialmente sus creencias y dejan en un lugar más secundario esa conexión teoría-práctica:

«Sobre todo y en primer lugar: el Lenguaje Integrado no es práctica. Es un conjunto de creencias, una perspectiva. Estas deberán convertirse en práctica, pero el LI no es en sí la práctica. Hacer un periódico, publicar libros, estudiar literatura, o unidades temáticas de ciencia, no constituyen en sí mismas un aula «LI». Por el contrario, estas prácticas se hacen tipo LI porque el-a maestro-a tiene determinadas creencias e intenciones»

«El LI es sobre todo una lente para mirar, un modelo que insiste en que las creencias dan forma a la práctica. Tomarlo por un método es un error en el nivel de abstracción». (Alt-werger, Edelsky y Flores, 1987, p. 145 y 148-49).

«Mito: el LI es una metodología. Realidad: El LI es una filosofía de la enseñanza y el aprendizaje basada en ciertos supuestos fundamentales. El LI es una teoría práctica.» (Newman y Church, 1990, pp. 23-24)

Decía Vygotski que una teoría que no se ha explicitado aún en metodología (para intervenir y evaluar) no es propiamente una teoría. A lo más una aproximación a teoría. A los defensores del LI no parece asustarles el largo salto desde las creencias a la práctica. Es ahí sin embargo donde las críticas al modelo han encontrado su punto más débil.

Si nos preocupa este hecho es por razones prácticas. Parte importante de los supuestos del LI son a nuestro parecer acertados y pueden contribuir a mejorar la didáctica de la lectoescritura. La indefinición metodológica no obstante nos deja en la posición de aquel anunciante que decía a su agencia: «no sé si despedirles o no, sé que están tirando la mitad de mi dinero. Lo malo es que no sé cual es la mitad que están tirando.»

Intentaremos hacer un análisis de esos principios para quedarnos con la mitad buena y poder así pasar a extraer ideas concretas para la evaluación. Para mayor claridad nos quedamos con el núcleo de creencias principales subyacentes que ha detectado el sugerente análisis de Moorman, Blanton y McLaughlin (1994):

- Lenguaje real y natural, frente a artificial
- «Propiedad» personal frente a propiedad social.
- Global frente a componencial

Lenguaje real y natural, frente a artificial

Una de las dos grandes creencias del LI es que el aprendizaje de la lectoescritura es tan *natural* como el del habla (de hecho es parte integrado del mismo único lenguaje) y que el entorno artificial de la actividad escolar dificulta más que facilita ese aprendizaje natural de una función natural. El educador debe apoyarse sobre lo que los «lectores hacen naturalmente» (Harste, 1990) y eso llevará a la «alfabetización real» frente a la «alfabetización escolar» que es considerada artificiosa y «no real». De igual modo, la escritura llevará, de manera «natural» a la lectura. La buena

escritura se define por ser «genuina» y «auténtica» (Edelsky y Smith, 1984). Los partidarios del LI han demonizado, pues, lo «tecnológico» y lo artificial.

«Propiedad» personal frente a propiedad social

La lectoescritura debe ser para el LI una «propiedad» del alumno, frente al poder externo del aparato escolar, las editoriales, los comités o instancias curriculares o las instituciones. El individuo debe apropiarse o apoderarse de su propia lectoescritura, de su propio discurso. Los alumnos deben seleccionar sus propios temas espontáneamente y la escritura y la lectura deben iniciarse por el propio alumno.

Global frente a componencial

Para el LI, la lectoescritura, como el lenguaje oral, se adquiere y experimenta a través del uso y se presenta al aprendiz como algo global. No se adquiere por partes separadas hasta que de pronto un día éstas se arman en un lenguaje que se puede usar. El niño debe usar pues textos «reales», y no entrar en contacto con lo que Hunt llama «textoides» programados para que el niño adquiriera aspectos o habilidades aisladas de la lectoescritura.

La suma de los opuestos

Si los supuestos del LI son tan atractivos y difíciles de combatir es, como hemos dicho más arriba, porque reflejan problemas reales y posturas intuitivamente —pero parcialmente— acertadas. Existe una crítica comprensiva, constructiva aunque rigurosa y seria, de las ambigüedades y contradicciones del LI, pero también es cierto que la posición opuesta al LI, que es la fuente de su origen y el destino de su alternativa, caricaturiza con una crítica más frontal las posiciones del LI y descarta en nombre del rigor, la gran parte de relevancia y sentido que se encierra tras la ambigüedad de sus supuestos.

Repasemos estas tres grandes creencias, desde la misma perspectiva vygotskiana que empleábamos no hace mucho al hablar en CL&E de evaluación informal de la lectoescritura, (del Río, 1993) con el fin de poner de relieve los puntos positivos y de desvelar las contradicciones difíciles de sostener. Veremos así cómo las tres grandes oposiciones en que el LI toma partido no pueden resolverse con un argumento de buenos y malos, pero no dejan por ello de tener solución.

Natural + artificial

El hecho de que quienes trabajan el LI utilicen la palabra *natural* para referirse tanto al modo espontáneo (biológico, a-cultural) de aprender el lenguaje y la lectoescritura, como a las prácticas escolares desarraigadas de los contextos de actividad significativa extraescolar (eminentemente *culturales* y que por tanto podíamos tomar como opuestas a *naturales*) hace que el término adquiera un carácter ambiguo y peligroso. La palabra *natural*, cargada de «buenas vibraciones» para los educadores progresistas, ha sido empleada algo abusivamente para comunicar la buena nueva del LI. Bien vista por su sabor ecológico, por su carácter «auténtico», «real», se ha utilizado más desde la retórica ideológico-social que desde la retórica analítica (que es

la retórica que más frecuentemente sigue la ciencia). Pero la cultura es básicamente artificial, aunque nadie dudaría en calificar como natural (frente a la cultura urbana deteriorada o la cultura escolar excesivamente burocratizada y despojada de sentido) a una cultura significativa y ecológicamente anclada, basada en actividades productivas socialmente compartidas, y significativas para el aprendiz.

Con todo, esa cultura significativa es básicamente una *cultura*. Es decir, un sistema de mediaciones artificiales compartidas que el niño debe aprender a utilizar mediante ayudas sociales e instrumentales en la Zona de Desarrollo Próximo. Es decir, mediante el préstamo y andamiaje de esos mediadores entre el organismo del niño y la realidad que constituyen el modo artificial-cultural de hacer las cosas y que permiten el paso desde unas capacidades o funciones «naturales» de hacer las cosas, a otras capacidades más poderosas o «funciones culturales» (superiores) de hacer las cosas. Que la lectoescritura es un complejo sistema funcional *artificial-cultural* es (como puede verse en el artículo de Beatriz Martín en este número) un postulado central en el modelo vygostkiano, en el epistémico de Wells (1987), o en el modelo de alfabetización de Olson (en prensa).

Pero eso no quiere decir que un sistema cultural sea forzosamente un sistema «*sin sentido*». El supuesto del LI es que el «sentido», el que una actividad sea una actividad excitante y atractiva, es una característica privativa de los sistemas naturales. Por no hacer esta distinción, el LI escora hacia un espontaneísmo y un roussonianismo peligroso. Sí que es cierto que lo burocrático-escolar (una perversión del sistema cultural, podríamos decir) es artificial. Pero también es artificial el entorno significativo de la actividad de juego, la actividad productiva y las actividades con iguales o adultos que le ofrece al niño la cultura. Y tan real es lo natural-biológico y lo cultural-significativo, como lo cultural-artificioso/burocrático, mal que nos pese.

Los defensores del LI sencillamente sitúan las mediaciones instrumentales con que según la perspectiva histórico-cultural está construida la cultura (el lenguaje oral, la lecto-escritura, los símbolos, los mangos psicológicos como la regla o el crucifijo, los mitos y narrativas, los géneros literarios y formatos representacionales, los sistemas de valores etiquetados y compartidos, etc.) en el mismo cesto que cualquier contenido del «entorno natural».

Sintetizando, podríamos decir que es oportuna su crítica al entorno escolar burocratizado como un contexto despojado de sentido para el aprendizaje de la lectoescritura, pero que no es correcta su visión de este aprendizaje como un proceso natural no mediado que no requiera ayudas ni sistemas de mediación a ser andamiados progresivamente. Otra cosa es que estas ayudas y este andamiaje se realice intuitiva e inconscientemente, como ocurre en buena parte de la práctica realizada, tanto desde el LI como desde otros modelos didácticos de la lectoescritura.

Individual + social

Para el LI la «apropiación» o consecución de la «propiedad» de la lectoescritura (*ownership*) es un acto esencial. En términos histórico-culturales podríamos decir que la actividad tiene que ser significativa y rectora a la vez: que debe ser motivada, libre, con sentido. Tomado así, no tendríamos nada que objetar a ese ejercicio de «propiedad», pero si lo interpretamos como una especie de contacto privado y sagrado del individuo con los bienes del desarrollo natural, como hacen en general los autores del LI, estaríamos ante una reducción de la libertad al espontaneísmo e individualismo, asumiendo así las posiciones de la ideología burguesa americana más recalitrante, como han señalado Moorman, Blanton y McLaughlin (*op cit*).

(Todo lo social y cultural atentaría al individualismo y éste se expresaría ante todo en la idea de propiedad). Como dicen estos autores, se sugiere así desde el LI que la vida social es inauténtica y artificial, cuando desde este movimiento se está, paradójicamente, pidiendo que se actúe con decisión en la esfera pública.

Otra cosa sería plantear el control y el compartir los medios culturales. Pero esa idea de propiedad compartida nos llevaría a aceptar la cultura y la mediación social como aspectos esenciales de la culturización, la educación y, desde luego el propio aprendizaje de la lectoescritura.

Global + componencial

El LI trata de preservar la unidad esencial de la actividad como mecanismo para conseguir dotar de sentido a la vida. Y es cierto que la tradición del «manejo de destrezas», de conjunto secuenciado pero inarticulado, vivi-seccionado, de habilidades que es preciso aprender para lograr leer y escribir, ha despojado a las tareas escolares de esa molaridad e integralidad necesaria y vital. Como afirma Lotman, de una ternera podemos sacar 200 kilos de filetes, pero 200 kilos de filetes nunca nos darán una ternera.

El problema con la perspectiva de LI es que para salvar a la ternera se niega a entrar en su análisis funcional. Pero es posible entender el conjunto de operadores culturales, la arquitectura organizada de mecanismos de mediación que permiten leer y escribir (Schneuwly, 1993) sin por eso descuartizar la ternera, sin necesidad de romper el sentido integrado de la actividad. Nuestro desafío será asegurarnos de que el niño vaya dominando cada operador, con las ayudas necesarias, a través y en el seno de actividades molares y significativas. Entre el espontaneísmo naturalista de perseguir el sentido sin querer saber del instrumental del significado y la secuenciación arbitraria de acceder a los útiles del significado uno a uno desintegradamente, queda un camino que puede combinar la actividad global con sentido con el diseño molecular de las herramientas del significado.

¿Qué evaluar, pues?

— *Los usos de la lectoescritura.* Aprendizaje desde los *contextos culturales significativos*, no burocratizados ni pervertidos (con sentido: en sistemas ecológicos de actividad significativa y productiva: ver Alvarez y del Río, 1990)

— El aprendizaje *mediado culturalmente* (aprender el sistema de operadores y mediadores culturales de la lectoescritura que permiten las capacidades que confiere la alfabetización) El dominio de los cambiantes en géneros y formatos y mitos.

— El aprendizaje desde la *motivación personal* en actividades significativas compartidas con iguales o mayores (con sentido — actividad rectora—, ver Alvarez y del Río, 1990).

— El aprendizaje *articulado y sistémico del conjunto de mediadores* del significado que permiten la construcción lectoescrita del sentido y la realización de actividades a través de la lectoescritura.

La arquitectura mediacional instrumental de la escritura

La escritura permite acceder, como señalan Olson y Wells, a una nueva forma de pensar. Decía Vygotski que el habla se aprende inconscientemente, pero que la lectoescritura se aprende conscientemente. Las palabras que decimos asociadas a las

cosas en las interacciones de actividad cotidiana, como señala Luria son «invisibles». La palabra hablada es al principio para el niño un atributo de la cosa, decía Vygotski. Forma parte de ella. El sonido «osito», para el niño, acompaña al muñeco, es parte de él. Es un atributo sensorial más de éste, aunque sea un atributo muy especial (un mango psicológico que permite apuntar hacia él y pedírselo a la madre, que permite vocalizarlo y activar la memoria) El habla mantiene al niño en un mundo de conceptos-cosas propios para la *acción* compartida (para re-presentarles las cosas a los otros o a sí mismo, pero sólo en un primer escalón, como objetos de acción). El habla permite al niño pues una re-presentación pragmática inconsciente pero no la representación consciente. Ni el habla es «natural» (supone la adquisición social y cultural de mediadores) ni lo es la escritura. La diferencia del habla con la escritura es sin embargo una diferencia esencial dentro de la mediación cultural: implica la construcción cultural del meta-conocimiento y la meta-representación, es decir, la adquisición de instrumentos mediadores para re-presentar y objetivar conscientemente el propio proceso de re-presentación y los operadores de éste.

Representar los mediadores permite representar el conocimiento. Sólo cuando la palabra se hace visible los conceptos se hacen visibles, dice Vygotski (1982). El sonido *osito* (un mediador o intermediario fonético para llegar al objeto) sólo se hace perceptible conscientemente cuando se re-presenta en la palabra escrita *osito* (cuando es mediada a su vez por otro signo). La escritura permite que los esquemas o configuraciones que nos permiten distinguir y recordar las cosas se conviertan en categorías conscientes. Porque la etiqueta escrita permite «ver» la categoría. Es como si al poner la etiqueta en ese esquema configuracional que me permitía reconocer al osito ya no es el el objeto «osito» el destino de la acción o de la referencia, es la palabra «osito» que se convierte así en el mediador que me permite categorizar al objeto. La etiqueta hablada del objeto se hace visible por la escrita. Antes, como el agua para el pez, es manejable, pero no visible. El niño puede visualizar ahora la caja de los conceptos. Y en ella, además de la palabra «osito» empiezan a aparecer los atributos que me formaban la configuración, el esquema para reconocer al osito: se hacen visibles el pelo, la blandura, las orejas... Al igual que la etiqueta con su nombre, la caja lleva una etiqueta con todos los atributos y con todos los ejemplares (los distintos ositos, o coches, o juguetes que conoce el niño). El juego categorial están en marcha.

El pensamiento del niño escolar, dice Vygotski, se reestructura con la lectoescritura. El niño, como dice Wells, toma distancia, lo que quiere decir que sitúa un segundo juego de mediadores (y luego quizá un tercero, un cuarto...) entre las cosas y él. Y cada juego de mediadores hace visible al juego anterior... El propio proceso de mediación se hace visible, se refleja y permite lograr la abstracción.

Por eso afirma Wells que lo más importante de la alfabetización es enseñar al alumno a usar la lectoescritura como herramienta del pensamiento, como arma para aprender. El mundo del papel y el lápiz se convierte en el territorio del saber, en el nuevo marco en que están re-presentadas las cosas y la realidad. Y por eso dice Macedo que la lectoescritura debe enseñar no la palabra, sino el mundo (*the world, not the word*). Para el LI a veces parece que ambas cosas son incompatibles. En realidad, si se aprende el auténtico edificio de la lectoescritura es la palabra la que lleva al mundo, la que permite conceptualizarlo. Siempre que sea del mundo de lo que estemos hablando, y no de otras cosas.

La arquitectura mediacional social de la escritura

En el mundo del habla el niño no posee del todo la estructura del lenguaje. Se mueve en una especie de «banco de saber» lingüístico y social en que, aunque él sea incapaz de echar un discurso monológico de diez minutos adecuadamente estructu-

rado, puede intervenir dialógicamente durante horas. El niño está en un mundo representacional compartido, distribuido, asentado en la Zona de Desarrollo Próximo. Él por sí solo sería incapaz de trabar discursos complejos, pero participa con el apoyo del contexto de actividad (que le presta argumentos y predicados, referentes de cosas y de acción). La arquitectura del habla (del an-alfabeto) es básicamente dialógica y sincrética, es básicamente de conciencia y funciones compartidas. La «Zona Sincrética de Re-presentación» (del Río, 1990) presta el modelo básico para el mundo del habla. Quien haya visto un grupo de adolescentes hablando en grupo o a una cuadrilla de trabajadores manuales podrá hacerse una idea bastante ajustada de este habla sincrética y dialógica, de «banco funcional».

La escritura lleva más tiempo, trabajo y capacidad del sujeto. El banco de préstamo se reduce mucho. No estamos ante un lenguaje sincrético y hecho de retazos sobre un contexto pragmático compartido. El propio contexto debe ser creado o invocado con las palabras. No hay apoyos de otro que completen lo que hemos olvidado, o activen lo que se nos ocurre decir. La estructura debe ser más compleja y completa, más estructurada y desplegada. La escritura no sólo reestructura instrumentalmente el lenguaje, reestructura la propia Zona Sincrética de Representación y la Zona de Desarrollo Próximo. La primera se hace más instrumental (menos sensorial y menos social). La segunda se organiza composicionalmente alrededor de los mecanismos de mediación manejados individualmente: uno recurre más a los mediadores instrumentales propios (habla en voz alta, borrador, otros escritos, etc.). Mientras en el habla parecería que estamos instalados en una Zona de Préstamo mediacional permanente, la escritura nos exige un mayor nivel de desarrollo Actual o real, de personalización (en buena parte a través de la interiorización) de las herramientas culturales de mediación. Podríamos decir que la escritura «crea mente» personal (y mente social a distancia) en mayor medida. El habla crea mente social presente.

El niño que es capaz de hacer una exposición monológica estructurada en clase está haciendo uso de un «habla escrita», de una reestructuración del habla desde la lecto-escritura.

Suponer que la escritura se aprende como el habla, de manera «natural» o no planificada (es decir, de manera social y cultural!!!) ignora el gran salto en la complejidad de los mecanismos mediacionales que se ha de dar. No se trata sólo del problema instrumental de re-codificar a un segundo nivel las palabras. En el habla el niño puede usar todo el sistema lingüístico sin conocer más que una parte. En la escritura el niño debe apropiarse de todo ese sistema, debe volar sólo con el lenguaje.

No se puede aprender sin embargo ese sistema de operadores culturales de forma fragmentada y sin sentido. Los modelos analíticos suelen dar la apariencia de orden superficial en sus contenidos, pero suelen ser profundamente desordenados a nivel funcional (fragmentados) Ese carácter asistémico y cruel con el sentido les hace en último término poco operativos para lograr el control de esos mismos operadores que presentan. Podríamos decir que hay un déficit estructural en el sentido.

Pero un sistema molar y centrado en la actividad y el sentido, en usos ecológicos y significativos de la lectoescritura, puede ser también profundamente desordenado y arrojar un déficit estructural en el significado. Los operadores culturales, los mediadores que componen el sistema y permiten operarlo, pueden ser individualmente desconocidos e inaccesibles incluso para el maestro. Se hace así muy difícil que éste los preste (en este caso en el marco de una actividad significativa) al alumno.

En la medida en que, como han señalado Luria o Bruner, el lenguaje comparte la estructura o la gramática de la acción, habría una base «natural» para las acti-

vidades con sentido, pero no olvidemos que sobre esa base natural se construye el edificio de mediaciones culturales y que éstas deben transmitirse prestándolos a los nuevos miembros de la cultura. Un préstamo permanente como el habla puede hacer que una persona llegue a los sesenta años con un lenguaje sincrético, titubeante, dialógico y poco autónomo. La enseñanza debe respetar el sentido, pero se debe caracterizar por ir un poco más allá del esfuerzo de un individuo dejado a su medio natural o dejado a los esfuerzos de mediación informales de la cultura sincrético situada en contextos sólo regularmente mediados de actividad. La enseñanza de la lectoescritura exige una revitalización, pero no podemos prescindir del análisis.

Llegados aquí, podríamos decir que los partidarios del LI enfatizan una serie de aspectos evaluativos que podríamos considerar positivos:

— *Evaluar más el proceso que el producto.* (Pero sólo un modelo global y com-
ponencial a la vez de adquisición con una buena arquitectura sociocultural permiti-
rá hacer esto en la ZDP.)

— *Evaluar los usos reales y efectivos de la lectoescritura en la cultura en que se vive.*
Así mismo necesitaremos un buen análisis tanto del sistema de funciones del indivi-
duo como de los de la comunidad cultural en que éste vive. (En la perspectiva his-
tórico-cultural, aunque existen elementos universales, los sistemas funcionales supe-
riores o culturalmente mediados deben ser investigados, enseñados, normalizados y
evaluados de acuerdo al sistema cultural de referencia (funcionalismo psico-cultural
de las funciones).

— *Medida del significado hacia adentro del sujeto.* Evaluar en qué medida la lec-
toescritura permite lograr un significado personal del contenido. En la perspectiva
histórico-cultural, los mediadores permiten reestructurar la conciencia y atribuir
sentido (anclaje) a las experiencias vividas a través de los mediadores culturales.
Evaluar en qué medida el monólogo es un proceso de mediación de los significados
propios.

— *Medida del significado hacia afuera del sujeto.* Evaluar en qué medida el suje-
to puede transmitir su sentido personal a otros y es capaz de re-presentar y re-medi-
ar sus contenidos para llegar al significado compartido (intercambio). Evaluar en qué
medida el diálogo es un proceso de mediación de los significados (convención) inter-
cambiados con otros.

— *El lenguaje es un medio para conocer otras cosas, no el objeto o no sólo el objeto de
conocimiento.* Es la actividad con sentido la que debe constituir la meta, el lenguaje
(lectoescritura) sería el medio para llevarla a cabo. Sólo en cuanto el medio se hace
necesario para lograr otro fin puede a su vez convertirse en fin. Es por tanto neces-
ario evaluar el papel de la lectoescritura en esta relación funcional medio-fin.

— *La evaluación de los componentes estructurales del sistema funcional no debe seguir
un orden único* (como en los modelos de habilidades y competencias de lectoescritura
de un inventario universal pautado), sino que el sistema puede adquirirse por diver-
sas vías en el caso de diversos sujetos o culturas. Esto supone evaluar de manera *flexi-
ble* el sistema y sus componentes y no una secuencia de habilidades o factores.

— *Es preciso evaluar los géneros de lectoescritura que se adquieren y los formatos y
estructuras de mediación y re-presentación que articulan.* Según Bajtin el niño aprende
expresiones globales y géneros de habla antes que estructuras y segmentos. En lec-
toescritura esto supone un aprendizaje articulado de usos y mecanismos de media-
ción. El sistema es tanto un sistema de mecanismos funcionales de mediación del
significado como un sistema de usos sociales (de construir el sentido en la actividad).
Es preciso evaluar ambos articuladamente.

Tener en cuenta estos puntos debería llevar al diseño de herramientas más eco-
lógicas y flexibles, pero no por ello menos analíticas, del proceso de la lectura, como
se señalaba en el número 19-20 de CL&E. La oposición entre lo molar y lo molecu-

lar no se puede aceptar si concebimos el proceso de alfabetización como un sistema funcional global pero formado por mecanismos específicos.

En el desarrollo de indicadores adecuados, sin duda son integrables los dos grandes mecanismos alternativos que están utilizando (frente a las «hojas o pruebas de nivel» que caracterizan la evaluación de la perspectiva analítica tradicional) quienes practican el LI:

- Análisis de errores
- Protocolos de observación continua del proceso de funcionamiento de un alumno a lo largo del tiempo. (Harp, 1988).

Todo un programa se abre pues a los educadores que deseen encontrar una vía alternativa a los reduccionismos de los métodos analíticos y a las sugerentes simplificaciones del LI. Este programa requerirá un cuidadoso desarrollo *articulada y simultáneamente* de los diseños didácticos y de los de evaluación. La perspectiva vygotskiana y la de los investigadores de los modelos culturales de alfabetización se ofrecen a este respecto como camino a seguir.

Referencias

- ALVAREZ, A., y DEL RÍO, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.). *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza.
- ALTWERGER, B.; EDELSKY, C., y FLORES B. M., (1987). Whole language: what 's new? *The Reading Teacher*, 41, 144-154.
- EDELSKY, C., y SMITH, K. (1984). Is that writing - or are those marks just a figment of your curriculum? *Language Arts*, 61, 24-32.
- HARP, B. (1988). «When you do language instruction, how will you keep track of reading and writing skills?» *The Reading Teacher*, Nov, 160-161
- HARSTE, J. C. (1989). The basalization of American reading instruction: One researcher responds. *Theory into Practice*, 28, 265-273.
- MOORMAN, G. B.; BLANTON, W. E., y MCLAUGHLIN, T. (1994). The rethoric of whole language. *Reading Research Quarterly*, 29 (4), 309-329.
- NEWMAN, J., y CHURCH, S. (1990). Myths of Whole language, *The Reading Teacher*, 44, 20-26.
- RÍO, P. DEL (1993). ¿Usos cotidianos o usos enlatados? Enseñar y evaluar la lectoescritura a sujetos reales. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 5-24.
- RÍO, P. DEL (1990). La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Sincrética de Representación: el espacio instrumental de la mediación social. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 191-244.
- OLSON, D. (en prensa). Writing and the mind. En Wertsch, J., del Río, P. y Alvarez, A. Sociocultural studies in mind and agency. Cambridge, Mass. Cambridge University Press. (Trad cast. Fundación Infancia y Aprendizaje, en prensa)
- SCHNEUWLY, B. (1993). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 49-60.
- VYGOTSKI (1982). *Obra Seleccionada*, vol II. Madrid, Visor, 1994
- WELLS, G. (1987). Apprenticeship in Literacy. *Interchange*, 18.

¿Se puede evaluar el lenguaje integrado?

Pablo del Río

CL&E, 1995, 25, pp. 81-90

Resumen: En este artículo se repasan algunas de las críticas que desde la teoría histórico-cultural cabe hacerse tanto a los presupuestos de la perspectiva del Lenguaje Integrado, como a los de algunos de sus detractores. Se proponen algunos principios evaluadores que, sin dejar de tomar en cuenta la «filosofía» que preside el movimiento del lenguaje integrado, puedan aportar lo que sus detractores echan en falta; principios explicativos y procedurales en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

Datos sobre el autor: Pablo del Río es director de las revistas *Infancia y Aprendizaje* y *CL&E* y es profesor titular de la Universidad de Salamanca.

Dirección: Universidad de Salamanca. Facultad de Ciencias Sociales. C/ Fonseca, 2. 37002 Salamanca.

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de *CL&E*. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en *CL&E* los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a *CL&E*, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Maraño, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67